



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL

TESIS DOCTORAL:

**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.**

**Presentada por Ricardo Gaete Quezada para optar al grado
de doctor por la Universidad de Valladolid**

Dirigida por:

Dr. José Miguel Gutiérrez Pequeño

ÍNDICE.

	Pág.
0. Introducción.	5
I. PARTE I. EL COMPORTAMIENTO SOCIALMENTE RESPONSABLE DE LAS ORGANIZACIONES COMO OBJETO DE ESTUDIO.	10
Capítulo I: La responsabilidad social como concepto: antecedentes, problemáticas y modelos.	11
1.0 Presentación.	12
1.1 Orígenes y desarrollo del concepto de responsabilidad social.	13
1.2 El concepto de responsabilidad social: algunas teorías y enfoques.	20
1.2.1 La responsabilidad social como ámbito o línea de investigación.	29
1.2.2 La nomenclatura asociada al concepto de responsabilidad social.	37
1.2.3 Los sinónimos de la responsabilidad social.	43
1.2.3.1 El desempeño social corporativo.	44
1.2.3.2 La ciudadanía corporativa.	48
1.3 Responsabilidad social corporativa interna.	52
1.4 Iniciativas y normas para promover e implementar la responsabilidad social corporativa.	56
1.4.1 Pacto Mundial.	58
1.4.2 Global Reporting Initiative (GRI)	59
1.4.3 El Libro Verde	61
1.4.4 Las Directrices de la OCDE	62
1.4.5 La Norma SA 8000	63
1.4.6 La Norma SGE21:2005	64
Capítulo II: La Teoría de los stakeholders: Aspectos relevantes y principales aportes al concepto de responsabilidad social.	66
2.1 Introducción.	67
2.2 Identificación de los stakeholders: ¿Quiénes son las partes interesadas de una organización?	68
2.3 Los stakeholders y el Gobierno Corporativo.	76
2.4 La Teoría de los stakeholders de R.Edward Freeman.	86
2.4.1 Principales aspectos de la teoría de los stakeholders.	89
2.4.2 Propuestas complementarias a la Teoría de los stakeholders.	96
2.4.3 Nuevos enfoques de la teoría de los stakeholders.	102
2.5 Tipologías de stakeholders: algunos ejemplos de la literatura.	115
2.5.1 Tipologías genéricas de stakeholders.	115
2.5.2 Tipologías extendidas de stakeholders.	117
2.5.3 Tipologías de stakeholders de las universidades.	121
2.6 Conclusiones del apartado.	126

Capítulo III: La responsabilidad social universitaria.	128
3.1 El contexto universitario como ámbito de aplicación de la responsabilidad social.	129
3.2 Aspectos relevantes del concepto de la responsabilidad social universitaria.	130
3.3 Un modelo de análisis de la responsabilidad social de la universidad.	136
3.3.1 Los enfoques o perspectivas gerenciales.	139
3.3.1.1 La Asociación Europea de universidades.	140
3.3.1.2 El Informe Bricall.	140
3.3.1.3 Los impactos del quehacer universitario.	141
3.3.2 La perspectiva transformacional de la responsabilidad social universitaria.	142
3.3.2.1 Formación.	143
3.3.2.2 Investigación universitaria socialmente responsable.	146
3.3.2.3 El liderazgo social de la universidad.	150
3.3.2.4 El compromiso social.	153
3.3.3 El enfoque o perspectiva Normativa de la RSU.	156
3.3.3.1 La Corporación Participa.	157
3.3.3.2 Principios para una educación responsable en gestión.	158
3.3.3.3 La Declaración de Talloires.	161
3.4 La responsabilidad social de la universidad en España.	162
3.5 Propuesta de otros aspectos asociados a la responsabilidad social de las universidades.	168
3.5.1 Gobierno universitario pluralista.	168
3.5.2 Inserción laboral de los titulados universitarios.	171
3.5.3 Garante del acceso al conocimiento como bien público.	176
II. PARTE II. LA UNIVERSIDAD Y SU RELACIÓN CON LA SOCIEDAD.	186
Capítulo IV: De la universidad medieval a la sociedad del conocimiento: modelos de universidad a lo largo de la historia.	187
4.0 Presentación.	188
4.1 Los arquetipos de la universidad en la Edad Media.	188
4.1.1 Antecedentes básicos: las primeras universidades.	189
4.1.2 Razones que avalan el surgimiento.	194
4.1.3 Desarrollo de la universidad medieval: desde el studium generale a la universitas.	198
4.2 La organización de la universidad medieval.	202
4.2.1 Estructura organizativa básica.	203
4.2.2 El Gobierno de la universidad medieval.	207
4.2.3 Conclusiones provisionales del apartado.	211
4.3 Modelos de la universidad en la Edad Moderna temprana.	212
4.4 Arquetipos clásicos de la universidad en la era moderna.	216
4.4.1 Modelo Humboldtiano.	219
4.4.2 Modelo Napoleónico.	221
4.4.3 Modelo Anglosajón.	223
4.5 Modelos contemporáneos emergentes.	225
4.5.1 Modelo de universidad transformadora.	230
4.5.2 Modelo de universidad emprendedora.	233
4.5.3 Modelo de universidad corporativa.	237

4.5.4	Modelo de universidad digital.	242
4.5.5	Modelo de universidades populares.	245
4.5.6	Las universidades en Europa en la actualidad: el EEES.	247
4.6	La relación entre la universidad y la sociedad.	254
4.7	Conclusiones del apartado.	267
	Capítulo V: La mirada sociológica a la relación de la universidad con la sociedad.	270
5.1	La universidad como objeto de estudio sociológico.	271
5.2	La sociología de la ciencia y del conocimiento científico.	274
5.2.1	La sociología de la ciencia según Merton.	276
5.2.2	La sociología del conocimiento científico: el Programa Fuerte.	285
5.3	Otros aportes para el análisis del trabajo científico.	290
5.3.1	Los aportes críticos de Thomas Kuhn.	290
5.3.2	El análisis del ámbito científico de Pierre Bourdieu.	296
5.4	Sociología de la educación: aspectos básicos.	300
5.5	Conclusiones del apartado.	305
III.	PARTE III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES.	309
	Capítulo VI: Diseño de Investigación de la Tesis Doctoral.	310
6.1	Introducción.	311
6.2	Contextualización general del problema de investigación.	312
6.3	Enfoque metodológico.	314
6.4	Elección del Diseño de la investigación.	316
6.4.1	Preguntas de investigación.	319
6.4.2	Objetivos de la investigación.	320
6.4.3	Hipótesis.	321
6.5	Método de investigación.	322
6.6	Técnica de Observación.	330
6.7	Análisis e interpretación de la información.	337
6.7.1	Análisis de contenido.	339
6.7.2	Teoría fundamentada de los datos.	348
	Capítulo VII: La UVa y su relación con la sociedad vallisoletana. Resultados de la investigación.	362
7.1	Introducción.	363
7.2	Distribución de los entrevistados por tipo de stakeholder.	364
7.3	La Universidad de Valladolid como estudio de caso sobre la RSU.	366
7.3.1	Antecedentes generales de la UVa.	366
7.3.2	El Campus Valladolid según los discursos de los stakeholders.	370
7.3.3	La percepción de los stakeholders de la UVa.	371
7.3.3.1	El prestigio, la tradición histórica y el aporte de la UVa a la comunidad.	371
7.3.3.2	La condición de universidad pública.	378
7.3.3.3	La endogamia universitaria.	382
7.3.3.4	El exceso de teoría.	388
7.3.4	El Gobierno universitario de la UVa.	394
7.3.5	La estructura organizativa interna de la UVa.	401
7.3.6	El profesorado universitario.	408

7.3.7	Los estudiantes de la UVa.	426
7.3.8	La responsabilidad social en el contexto de la UVa: actores relacionados.	436
7.3.9	Incorporación de la responsabilidad social a la planificación estratégica de la UVa.	448
Capítulo VIII: Propuesta de una teoría substantiva de la responsabilidad social de la universidad basados en los resultados de la investigación.		452
8.1	Microanálisis y codificación abierta.	453
8.2	Codificación axial.	458
8.2.1	El concepto de responsabilidad social de la universidad.	461
8.2.2	La relación de la universidad con la sociedad.	499
8.2.3	Respuestas universitarias a las necesidades sociales.	532
8.2.4	Impacto del quehacer universitario.	560
8.3	Teoría substantiva del concepto de responsabilidad social para el caso de la UVa.	594
Capítulo IX: Conclusiones.		601
9.1	Conclusiones sobre los aspectos teóricos de la investigación.	602
9.2	Conclusiones sobre los resultados empíricos obtenidos en la tesis doctoral.	608
IV.	Bibliografía.	615
V.	Índice de Cuadros y Figuras.	652

Introducción.

En la actualidad, las universidades como principal representante de las instituciones de educación superior, se enfrentan por doquier a importantes procesos de cambios, en algunas ocasiones generados por factores endógenos, pero que en la mayoría de los casos obedecen a la fuerte influencia de elementos exógenos a las universidades, propiciados principalmente por los procesos de globalización y la sociedad del conocimiento, o en ocasiones por las políticas públicas impulsadas por los Estados, como en el caso del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que obliga a las universidades a responder a múltiples y crecientes demandas o desafíos de los diferentes grupos de interés con los cuales interactúa.

Uno de esos desafíos se relaciona con la creciente necesidad de las universidades por demostrar que efectivamente su funcionamiento y razón de ser, se encuentran orientados plenamente para colaborar en la resolución de las necesidades y problemáticas existentes en la sociedad que les rodea, y que por lo tanto, las decisiones y acciones que se implementan en la ejecución de sus funciones de docencia, investigación, extensión y gestión se ajustan plenamente a dicha deseabilidad, por lo cual paulatinamente las universidades deben implementar procesos de rendición de cuentas hacia la sociedad respecto de su quehacer.

Paralelamente, las instituciones de educación superior también se enfrentan a la creciente necesidad de generar los recursos económicos necesarios para financiar su funcionamiento, ante la también creciente disminución de los aportes presupuestarios del Estado hacia las universidades públicas, especialmente en cuanto a las contribuciones directas destinadas al financiamiento de sus principales costos operativos, enfrentándose al dilema de orientar sus acciones hacia la búsqueda del autofinanciamiento, o hacia la satisfacción de las necesidades y problemáticas de las sociedades en las que se encuentran insertas.

La situación anterior, junto con nuevas exigencias tales como los procesos de acreditación de la calidad, han obligado a las universidades a implementar importantes cambios en sus procesos de gestión y toma de decisiones, incorporando una serie de técnicas y modelos propios de las empresas, tales como la planificación estratégica, indicadores de gestión y cuadro de mando integral, gestión por competencias, criterios

de rentabilidad económica para evaluar sus proyectos, estrategias de marketing, entre otras importantes herramientas y modelos de gestión, funcionando de esta forma en muchas ocasiones casi como una verdadera empresa.

En este contexto, la “mercantilización de la educación superior” aparece como una fantasmal sombra que atenta contra la credibilidad e imagen social de las universidades públicas, desprestigio que como veremos en la segunda parte del trabajo, por diferentes razones se ha presentado antes en el desarrollo histórico de las instituciones de educación superior, tanto en la etapa medieval como especialmente durante la Ilustración y posterior a la Revolución Francesa, situación que refuerza la necesidad de analizar el estado actual de la relación Universidad – Sociedad.

A lo anterior, debe sumarse la participación de la universidad en la sociedad del conocimiento, así como en una economía basada en el conocimiento, que plantean a las instituciones de educación superior como una de sus principales responsabilidades sociales la adecuada atención de las demandas de conocimiento científico por parte de las empresas y el Estado entre otros actores sociales, quienes en este tipo de sociedades y modelos económicos adquieren un rol muy preponderante.

Esta situación hace que las universidades orienten su funcionamiento y quehacer preferentemente hacia el mercado y el Estado, quienes se transforman en sus principales fuentes de financiamiento, ya sea mediante la venta de servicios o las asignaciones presupuestarias respectivamente, existiendo una serie de otros actores sociales tales como los estudiantes y sus familias, los Institutos de Educación Secundaria, las ONGs, o los medios de comunicación, por citar sólo algunos ejemplos que paulatinamente van quedándose fuera de las prioridades y quehacer universitario, lo que se traduce en el corto y mediano plazo en importantes focos de conflictos y críticas hacia las universidades.

Además, los cambios sociales suscitados en las últimas tres décadas también han provocado una masificación de la educación superior, que se ha traducido en una importante diversificación del perfil de las personas que ingresan a las instituciones de educación superior actualmente, quedando atrás la exclusividad para acceder a la universidad que poseían las elites socioeconómicamente mejor posicionadas, ampliándose este espectro hacia los jóvenes de las clases sociales media y baja, adultos mayores, trabajadores, personas discapacitadas y extranjeros, que también

hacen que el comportamiento socialmente responsable de las universidades frente a este cambio se transforme en un elemento clave.

En virtud del contexto descrito, la investigación desarrollada en la presente investigación doctoral pretende proponer un modelo sobre la responsabilidad social de la universidad para el caso de la Universidad de Valladolid (UVa), a partir de los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a diferentes partes interesadas de la UVa, a través de un estudio de caso de carácter cualitativo.

Así, la tesis doctoral se encuentra estructurada en tres partes que abarcan los aspectos teóricos, metodológicos y empíricos relacionados con dichos propósitos, donde la primera de estas partes se encuentra destinada al análisis conceptual de la responsabilidad social y los elementos asociados al mismo, mediante el desarrollo de tres capítulos.

El primer capítulo de la tesis, intenta ofrecer algunos de los principales aspectos relacionados con el concepto de responsabilidad social aplicado al ámbito empresarial, con el propósito de reconocer aquellos aspectos y elementos teóricos que son susceptibles de incorporar o modificar en su aplicación al quehacer de las universidades.

De esta manera, en el capítulo primero se analizan por ejemplo los orígenes del concepto de responsabilidad social, así como el desarrollo de los diferentes aspectos vinculados a la responsabilidad social corporativa, entre los que destacan la multiplicidad de definiciones, los usos sinónimos del mismo, los ámbitos de aplicación, las principales herramientas y enfoques, entre otros elementos.

En el capítulo dos de esta primera parte, se analiza el concepto de stakeholders o partes interesadas debido a su estrecha relación con la responsabilidad social corporativa, examinándose entre otras cuestiones los principales aspectos de la teoría de los stakeholders, la relación de este concepto con el Gobierno Corporativo de las organizaciones, así como la revisión de algunas tipologías clásicas de partes interesadas.

Finalmente, en cuanto a la primera parte de la tesis, en el capítulo tres se analiza el concepto de responsabilidad social universitaria, desde la perspectiva de los principales autores que son exponentes de este modelo. Además, el propósito esencial de este capítulo proponer un esquema de análisis y clasificación de los enfoques teóricos existentes actualmente para dicho concepto. Asimismo, el apartado

tercero finaliza con una mirada a las principales iniciativas de responsabilidad social desarrolladas por las universidades españolas en este momento.

En la segunda parte de la tesis, se analizan algunos aspectos relacionados con la universidad y su evolución histórica, a partir de los diferentes modelos que han existido desde sus inicios en la Edad Media hasta nuestros días, así como algunos elementos que nos permiten ubicar a esta institución como objeto de estudio de la sociología.

De esta forma, en el capítulo cuarto de la tesis se presentan de manera resumida, los principales elementos que describen la evolución institucional de la universidad desde sus orígenes medievales, así como la importantísima transformación generada en el siglo XIX a partir de los planteamientos de von Humboldt en Alemania, hasta llegar a la época más reciente con los planteamientos formulados por el Plan Bolonia, para establecer el Espacio Europeo de Educación Superior.

En este mismo capítulo, tiene también una especial relevancia el análisis del concepto de misión de la universidad, por su condición de eje principal para el establecimiento de la responsabilidad social universitaria, razón por la cual se analizan brevemente algunos enfoques relativos a esta temática, partiendo por los planteamientos de Ortega y Gasset hasta llegar a los aspectos más recientes que identifican la “Tercera Misión Universitaria”, para designar entre otras cuestiones a los elementos vinculados con la transferencia del conocimiento, y el rol emprendedor que le cabría a la universidad a partir del conocimiento que genera en su interior.

En el capítulo quinto de nuestra investigación, se analizan algunos aspectos sociológicos relevantes para analizar a la universidad como objeto de estudio, especialmente aquellos que tienen relación con la sociología de la ciencia y el conocimiento científico, así como aquellos elementos relativos a la sociología de la educación.

En la tercera y última parte de nuestro trabajo, se analizan los aspectos metodológicos de la investigación realizada, los resultados obtenidos durante el trabajo de campo asociado a la tesis doctoral, en virtud de los objetivos establecidos para la misma, y finalmente se exponen las conclusiones alcanzadas una vez completada la investigación.

En el capítulo sexto, se exponen los principales aspectos metodológicos establecidos para el desarrollo de nuestra investigación, es decir la contextualización del problema a investigar, la descripción del enfoque metodológico: interpretativo o hermenéutico en nuestro caso; el diseño de investigación, que en nuestro estudio es del tipo cualitativo;

el método de investigación utilizado en nuestra tesis doctoral es un estudio de caso único; la identificación de la técnica de observación, que consecuentemente con el tipo de diseño desarrollado es la entrevista semi-estructurada; y finalmente, la elección de la técnica de análisis e interpretación de los resultados, que en nuestra investigación serán dos: el análisis de contenidos y la teoría fundamentada de los datos.

Los capítulos siete y ocho exponen los principales resultados y hallazgos obtenidos durante la investigación, donde en el primero de los apartados antes señalados, se exponen las principales descripciones respecto de la percepción de los actores sociales de la ciudad de Valladolid, que tienen algún interés o se ven afectados por el quehacer de la UVa, así como los puntos de vista respecto de los esfuerzos que esta universidad está desplegando en lo que se refiere a la responsabilidad social.

En el capítulo octavo, se exponen los principales discursos de las partes interesadas de la UVa, que permiten sustentar una propuesta teórica de la responsabilidad social de la universidad, de acuerdo a los principales planteamientos de la teoría fundamentada de los datos, como expresión de las propuestas formuladas por nuestra investigación.

Finalmente, el capítulo nueve de nuestra tesis presenta las principales conclusiones generales y específicas alcanzadas, tanto en lo que se refiere a los aspectos teóricos asociados a la responsabilidad social y a la universidad, desarrollados en nuestra investigación como parte del marco teórico que sustenta a la misma, así como las conclusiones relativas a los resultados obtenidos en la fase empírica, respecto del análisis de la UVa como estudio de caso sobre la aplicación de la responsabilidad social en las universidades españolas.

PARTE I: EL COMPORTAMIENTO SOCIALMENTE RESPONSABLE DE LAS ORGANIZACIONES COMO OBJETO DE ESTUDIO.

CONTENIDOS.

- Capítulo I: La responsabilidad social como concepto: antecedentes, problemáticas y modelos.
- Capítulo II: La teoría de los stakeholders: aspectos relevantes y principales aportes al concepto de responsabilidad social.
- Capítulo III: La responsabilidad social universitaria.

CAPÍTULO I

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL COMO CONCEPTO: ANTECEDENTES, PROBLEMÁTICAS Y MODELOS.

1.0 Presentación.

El concepto de responsabilidad social se ha desarrollado desde su origen mayormente vinculado a las empresas, inserto en la temática que estudia la relación entre la sociedad y los negocios, como una manera de lograr que las organizaciones empresariales se planteen nuevas responsabilidades, más allá de las cuestiones estrictamente relacionadas con la maximización de las utilidades o beneficios para los dueños o accionistas de las mismas.

Además, la responsabilidad social se relaciona con una mejor predisposición y pro actividad frente a los intereses de las diferentes personas o grupos con lo que una organización se vincula, mediante una adecuada gestión de los impactos que generan sus decisiones y actividades, respecto de los intereses y necesidades de las diferentes partes interesadas directa o indirectamente con su misión, desde perspectivas tan diversas como la económica, social, medio ambiental o cultural.

Lo anterior es ratificado por Lozano (1999:95), quien plantea que la responsabilidad social de las empresas se extiende más allá de los aspectos o ámbitos económicos y legales de las mismas, señalando que se vincula con "*la necesidad de pensar de manera adecuada las relaciones entre empresa y sociedad, y la legitimación social de la empresa*", lo que se encontraría asociado con el análisis y estudio del significado y rol de la actividad empresarial, respecto de la calidad de vida de los individuos que se relacionan con ella.

De esta manera, el concepto de responsabilidad social se encuentra especialmente relacionado con la legitimidad de la conducta empresarial (Sethi, 1975), no sólo desde la perspectiva de su obligación legal, sino encaminada hacia la elaboración de sus respuestas organizacionales acordes con los intereses sociales que le plantean sus partes interesadas.

A pesar de que la responsabilidad social se ha desarrollado preferentemente respecto del quehacer de las empresas, a través del desarrollo histórico de este concepto hasta sus versiones más actuales, se ha visto como factible y necesario plantear el creciente debate respecto de la posible aplicación del comportamiento socialmente responsable a otro tipo de organizaciones tales como servicios públicos (Gaete, 2008b), Organizaciones No Lucrativas (Marcuello, 2007), y por supuesto como parte del objeto de estudio de este trabajo, al quehacer de las universidades en particular y a las

instituciones de educación superior en general (Gaete, 2008a; De la Cuesta, De la Cruz & Rodríguez, 2010; Gaete 2011).

Las universidades a lo largo de su historia han vivido fuertemente influenciadas por lo que sucede a su alrededor, y especialmente respecto de las exigencias que le son planteadas desde su entorno externo por diferentes actores tales como la Iglesia, la Monarquía, el Estado o el mercado según sea la época de la historia, a lo que deben sumarse los requerimientos de actores internos tan fundamentales como los estudiantes, profesorado o personal de administración y servicios.

Por ello, el quehacer de las universidades no deja indiferente a ningún sector de la sociedad, por lo que las acciones relacionadas con la docencia, investigación, extensión y gestión universitaria deben enmarcarse dentro de un comportamiento socialmente responsable, que busque distribuir el beneficio de sus actividades lo más equitativamente posible entre todos sus stakeholders, intentando responder plenamente a los requerimientos que la sociedad actual les plantea, siendo éstas algunas de las razones que justifican la aplicación del concepto de responsabilidad social al funcionamiento de las universidades.

De esta manera, en el presente capítulo se pretende analizar el concepto de responsabilidad social, haciendo énfasis en algunos aspectos relevantes que permitan una mejor comprensión del mismo, estructurándose el análisis en factores tales como el origen, ámbitos de aplicación y elementos más importantes de este concepto, así como los mecanismos de evaluación del comportamiento socialmente responsable, entre otras dimensiones que permiten examinar más adecuadamente este término, para finalizar con un análisis reflexivo y propositivo respecto de la aplicación de la responsabilidad social al quehacer universitario.

En primer término, analizaremos algunos aspectos descriptivos del origen del concepto de responsabilidad social, especialmente respecto del ámbito empresarial.

1.1 Orígenes y desarrollo del concepto de responsabilidad social.

El origen del concepto de responsabilidad social no se encuentra claramente establecido, o por lo menos no existe un total acuerdo entre los investigadores y expertos de esta temática, fundamentalmente respecto de cuándo y dónde se origina exactamente este concepto, lo que probablemente se deba a la influencia de diversas

corrientes de pensamiento de carácter económico, político, social o filosófico que han marcado el desarrollo y análisis de este término a lo largo de su historia (Freeman, 1984; Carroll, 1999; Melé, 2007).

Aunque lo hemos señalado en la introducción de este apartado, si existe un mayor consenso en que la responsabilidad social se origina alrededor del quehacer empresarial, pero la gran diversidad de ámbitos del conocimiento que rodean a este concepto, ha redundado en una importante cantidad de teorías con las cuales se relaciona al mismo tales como la teoría de la agencia, teoría institucional, teoría de los stakeholders, teoría de la administración o la teoría de la firma, solo por dar algunos ejemplos (Carroll, 1979; Wartick & Cochran, 1985; Garriga & Melé, 2004; Secchi, 2007).

En virtud de lo anterior, este primer punto del análisis de la responsabilidad social se concentrará en identificar los períodos y etapas a partir de las cuales la responsabilidad social establece sus orígenes y más importantes avances, especialmente de su época más reciente, debido a que este concepto ha ido evolucionando desde hace varias décadas (Carroll, 1979; Secchi, 2007) hasta convertirse en uno de los enfoques con mayor repercusión mediática.

De acuerdo con Windsor (2001) es posible identificar una “Era Progresiva” en los orígenes del concepto de responsabilidad social, que comprende desde los planteamientos de Adam Smith en 1776 hasta el final de la Segunda Guerra Mundial, resumiendo en tres las posturas que planteaban las bases de la responsabilidad de las empresas frente a la sociedad en esta etapa: a) La filantropía; b) La coacción legal; y c) La conducta moral.

De esta manera, a nuestro juicio uno de los primeros referentes susceptibles de analizar en la literatura más contemporánea respecto del origen conceptual de la responsabilidad social, es el aporte realizado por Andrew Carnegie en el ámbito de la filantropía empresarial, mediante la publicación de su libro “El evangelio de la Riqueza” en 1889 (Drucker, 1984; Stoner et al, 1996; Windsor, 2001; Pearce II & Doh, 2005). En dicho texto, se destaca el importante rol que deben cumplir las empresas respecto del bien común, y los aportes que pueden realizar a la atención de las necesidades o problemáticas sociales mediante donaciones y acciones de carácter caritativo.

Asimismo, aún cuando en la actualidad el carácter filantrópico de la responsabilidad social posee un papel secundario en el análisis de este concepto, los planteamientos de fondo de Carnegie se convierten a nuestro juicio, en una de las piedras fundacionales del comportamiento socialmente responsable de las organizaciones, que actualmente debiera verse reflejado en la capacidad de una organización de incorporar dentro de sus objetivos institucionales, los intereses y necesidades de la sociedad más próxima o cercana geográficamente.

Una vez identificada a la filantropía como el primer estadio de la responsabilidad social empresarial (RSE), basándonos en Rodríguez (2003, 2006) podemos observar que otra etapa en el desarrollo de la RSE, se encontraría en las propuestas planteadas por Maurice Clark (1916). Este autor plantea la urgencia de que las empresas asumieran nuevas responsabilidades económicas y ecológicas, no con un carácter filantrópico o caritativo como lo planteado por Carnegie, ni tampoco enmarcadas únicamente en las leyes o las costumbres, sino más bien apelando a una mayor conciencia de las organizaciones respecto del bien común a la hora de ejecutar sus acciones.¹

No obstante lo anterior, otros autores como Camacho et al (2005: 29) ubican los inicios del concepto de responsabilidad social a comienzos del siglo XX aproximadamente por el año 1920, donde este concepto se definía como “*filantropía empresarial o como acción caritativa con un tono demasiado paternalista*”, destacado que ciertas prácticas como la caridad o la beneficencia no son negativas en sí mismas, coincidiendo en gran medida con los planteamientos de Andrew Carnegie de comienzos de siglo.

A pesar de estos planteamientos, compartimos lo expresado por Clark en 1916, en cuanto a que un uso inadecuado o excesivo de estas prácticas benéficas, de alguna manera podrían prestarse para confusión de un comportamiento socialmente responsable basado solamente en este tipo de prácticas, como legitimadoras por otro lado, de un ineficiente cumplimiento de las funciones esenciales de cada organización descritas en su misión institucional, por lo que este tipo de actividades filantrópicas sólo deben ser consideradas como un aspecto marginal dentro del concepto de responsabilidad social, encontrándose más bien ligadas a sus inicios como enfoque.

¹ Para J.M. Rodríguez (2003, 2006) las propuestas de Clark tienen un carácter “profético”, dado que reproducen casi con exactitud el discurso actual de la RSE, lo que también a su juicio es un problema pues sería indicativo del poco avance logrado en el desarrollo del concepto desde 1916 a la fecha.

De acuerdo con Frederick (1994), el concepto de responsabilidad social corporativa hacia mediados de la década de 1920, comienza a tomar forma tal y como lo conocemos actualmente, cuando los responsables de las empresas empezaron a reflexionar respecto de la necesidad de que los gerentes actuaran, no sólo como representantes de los intereses de los accionistas de la compañía, sino que también de otros grupos sociales. Como veremos más adelante, la postura planteada por Frederick fue desarrollada tres décadas más tarde por Howard Bowen, considerado el padre de la responsabilidad social.

Así, según Murillo (2007:208) la génesis de la responsabilidad social aplicada a las empresas se remonta a los años cincuenta del siglo XX, identificando dos maneras distintas de entender el modelo de economía de mercado, como las principales razones que han originado la preocupación por el comportamiento socialmente responsable de las empresas:

“por un lado Estados Unidos con un sistema económico menos intervencionista pero donde la necesidad de dar unas pautas de conducta ética a las grandes empresas ya se hizo evidente, y por el otro lado el bloque europeo con un modelo de interrelación entre empresa y sociedad más estrecho pero que también ha sufrido crisis importantes”.

Además, de acuerdo con Etcheverry (2005:497-498) el término responsabilidad social posee un énfasis más reciente en su aplicación, especialmente coincidente con los problemas generados por las diferentes crisis económicas y medioambientales de los últimos años:

“es originario del mundo anglosajón y no necesita ser identificado con la teoría civil de la responsabilidad, una característica de la metodología Romano-Germánica de la ley[...] ha estado en uso desde los años 60, especialmente en países de la cultura anglosajona, ha sido solamente durante la década pasada en que las reflexiones sobre la relación entre sociedad y la corporación ha ganado importancia extraordinaria dentro del ambiente intelectual dominado por discusiones y crítica sobre las consecuencias sociales relacionadas con la globalización”.

De esta manera, tanto los planteamientos de Murillo como los de Etcheverry, nos muestran las raíces de una dicotomía importante en el desarrollo del concepto de

responsabilidad social, relativa a los aportes provenientes tanto de EE.UU. como de Europa, especialmente la anglosajona. No obstante, en la última década los aportes de investigadores españoles adquieren una presencia importante en la literatura científica sobre esta temática (De la Cuesta & Valor, 2003; Blanco, 2010).

En virtud de estos antecedentes y según diferentes investigadores, es posible afirmar que la época en la que mayoritariamente existe coincidencia, en fijar las bases de la etapa moderna del concepto de responsabilidad social, es en la década del cincuenta del siglo pasado, a partir de los planteamientos de Howard Bowen en 1953 a través de su libro "Social Responsibilities of the Businessman"² (Carroll, 1979; Spencer & Butler, 1987; Wood & Cochran, 1992; Carroll, 1999; Windsor, 2001; Rodríguez, 2003; Garriga & Melé, 2004; Hill, 2004; Hill & Cassill, 2004; Marens, 2004; Tencati, 2004; Secchi, 2007; Acquier & Aggeri, 2008; Lee, 2008; Maak, 2008; Marens, 2008; Sison, 2008 & 2009; Barañano, 2009).

De esta manera, Bowen (1953:6) establece en su libro las primeras nociones de la relación entre la empresa y la sociedad en la cual la organización empresarial se encuentra inserta, desde la perspectiva de las decisiones que toman los hombres de negocios, así como los criterios y valores que utilizan para desarrollar dichos procesos, definiendo a la responsabilidad social como "*las obligaciones de los empresarios para impulsar políticas corporativas para tomar decisiones o para seguir líneas de acción que son deseables en términos de los objetivos y valores de la sociedad*".

En la definición anterior, encontramos a nuestro juicio uno de los aspectos centrales del concepto de responsabilidad social de cualquier organización, no únicamente de una empresa, relativo a la incorporación de los intereses sociales en las metas y resultados que la institución desea alcanzar, que se traducen en los aportes y contribuciones que cada organización puede realizar a la solución de las problemáticas y necesidades de la sociedad más próxima en la cual se encuentra inserta.

Así, hacemos nuestra la definición de Bowen para analizar la aplicación de la responsabilidad social en las universidades, con el propósito de diversificar su aplicación hacia otros ámbitos, pero manteniendo presente uno de los aspectos trascendentales de su propuesta: la importancia crucial que tiene el papel que juegan

² Las Responsabilidades Sociales de los Hombres de Negocios (Traducción propia).

quienes dirigen una organización, para que ésta asuma efectivamente un comportamiento socialmente responsable.

Igualmente Bowen (1953) señala que la doctrina de la responsabilidad social, se refiere a la idea de que su aceptación voluntaria por parte de los empresarios en el largo plazo, puede repercutir en una disminución de los problemas económicos y una mayor posibilidad de alcanzar los objetivos, que en este ámbito son planteados por una sociedad determinada, y en donde las empresas juegan un papel preponderante para su adecuada consecución.

A su vez Marens (2008), señala que la generación de la década de 1950 encabezada por Bowen, posee una fuerte influencia keynesiana en el desarrollo de sus postulados, debido a que les correspondió vivir la crisis económica de 1929 en su época de adultos, lo que les inspiró a desarrollar sus ideas relacionadas con la responsabilidad social de las empresas. Es tal el impacto de los planteamientos de Howard Bowen en la literatura relacionada con esta temática, que Carroll (1999:270) se atreve a denominarlo “*el padre de la responsabilidad social corporativa*”.

Además, el propio Marens (2008) identifica a dos generaciones posteriores que contribuyeron de manera importante al desarrollo de este concepto: la cohorte de 1960 y 1970 encabezada por autores tales como Davis, Epstein, Frederick, Post y Preston; y la generación de la década de los ochenta integrada por autores como Donaldson y Freeman, estos últimos quienes incorporan el concepto de los stakeholders o partes interesadas al análisis de la responsabilidad social.

Asimismo, para Barañano (2009:25) la nueva fase dentro de la evolución de la responsabilidad social señalada anteriormente, se caracterizaría por “*el alejamiento de la perspectiva más personalista anterior, así como por la progresiva localización de esta cuestión en el ámbito de la gestión y la cultura empresarial, y por su contextualización en una aproximación más general al compromiso o el deber de la empresa con la sociedad*”, destacando una importante reorientación de este concepto.

Sin embargo, como señaláramos anteriormente, otros autores (Windsor, 2001; Domínguez, 2008) plantean que el origen de la responsabilidad social es aun de más

larga data, y se encuentra ubicado en los planteamientos del economista Adam Smith³ en el siglo XVIII, esencialmente en lo que se refiere a la búsqueda de la “aprobación social” por parte de los negocios, con especial énfasis en aspectos tales como la reputación, la simpatía y la gratitud que puedan profesar las personas hacia una organización, aspectos recogidos en la actualidad por lo que se denomina “Branding”.

A pesar de lo anterior, Lozano (1999:82) plantea que retroceder tanto en la búsqueda de los orígenes del concepto de responsabilidad social es inadecuado, por la falta de precisión que otorgaría al análisis, señalando que de ser así *“todos los enfoques que proponen tener algún tipo de preocupación activa por los más desfavorecidos de la sociedad debieran considerarse como precursores de este concepto”*, señalando que debe buscarse la raíz de la responsabilidad social a partir del concepto de filantropía empresarial, desarrollado en la década del veinte en el siglo pasado.

En la práctica, estamos de acuerdo con Lozano en que buscar los orígenes de la responsabilidad social en los postulados de Adam Smith nos parece erróneo, dado que si bien Smith plantea ciertos aspectos sociales de las empresas en su teoría, no existen argumentos suficientes como para establecer una relación clara y directa con el concepto de responsabilidad social, por lo menos en la definición más contemporánea del mismo, que se transforma en otro argumento para considerar los planteamientos de Smith cómo meramente referenciales, debido a que fueron formulados en el siglo XVIII.

Por otro lado, no estamos de acuerdo con lo planteado por Lozano respecto a la búsqueda de las raíces de la responsabilidad social en la filantropía empresarial, y por el contrario, creemos que ese carácter filantrópico del concepto se presta más bien para generar confusiones, siendo otras las orientaciones del comportamiento socialmente responsable en relación con la empresa, por lo que preferimos plantear que los orígenes de la época moderna del comportamiento socialmente responsable como objeto de estudio se establecen a partir del trabajo de Howard Bowen (1953).

Actualmente, de acuerdo con Lee (2008) hacia finales de la década de los noventa, la responsabilidad social comenzó a ser sancionada y promovida por los diferentes

³ La base del análisis para ubicar el origen del concepto de responsabilidad social en esta época son los textos de Adam Smith: “Teoría de los sentimientos morales” de 1759, y “La Riqueza de las Naciones” de 1776.

integrantes de la sociedad, desde los Gobiernos, las empresas, las ONGs y los consumidores individuales.

Paralelamente, deben sumarse los significativos esfuerzos de importantes organismos internacionales tales como las Naciones Unidas, Banco Mundial, OCDE, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) o la propia Comisión Europea a través del Libro Verde, quienes en los últimos años han desarrollado diferentes guías y documentos para destacar los aspectos más importantes de este concepto, desde una perspectiva de la “obligatoriedad” del comportamiento socialmente responsable, también denominado “*society case*”, según De la Cuesta et al (2003).

Sin embargo, Barañano (2009) señala que en la década de los noventa la responsabilidad social adquiere un auge y relevancia mayor, debido a los efectos que van alcanzando los “nuevos riesgos” de la globalización y la transnacionalización empresarial, reflejados en diferentes escándalos financieros, sociales o medioambientales, a partir de los cuales los Organismos Internacionales antes mencionados desarrollaron sus aportes a la orientación del comportamiento socialmente responsable de las empresas.

1.2 El concepto de responsabilidad social: algunas teorías y enfoques.

El concepto de responsabilidad social ha aumentado su presencia en los últimos años, en diversos foros e instancias de carácter académico, empresarial, mediática y social (Torres, 2006; Dahlsrud, 2008; Puentes et al, 2008; Barañano, 2009). Este auge ha transformado a este modelo, en un importante canal de respuestas a las diferentes tendencias surgidas en las dos últimas décadas, tales como la globalización, las valoraciones de aspectos intangibles de las empresas por parte de los mercados financieros, la conciencia social de los ciudadanos acerca de asuntos sociales y medioambientales, así como las exigencias de inversores y la opinión pública por una mayor presencia de la transparencia y ética en la gestión empresarial.

La mayor visibilidad mediática de la responsabilidad social, también ha puesto de manifiesto diferentes críticas que se formulan a este concepto, las que ya eran reseñadas por Bowen (1953) en los comienzos del análisis del mismo en la época moderna, que según este autor se resumen en cinco reclamos principales que se formulan a la doctrina propuesta por este concepto:

1. Entorno competitivo: que se relaciona con la escasa posibilidad de que los hombres de negocios asuman y desarrollen un comportamiento socialmente responsable, si ninguno de sus competidores lo hace, y si además el asumir esta conducta les genera algún tipo de pérdidas en la gestión de la empresa, situación que en alguna medida debe su origen a la existencia de mercado imperfectos.
2. Aumento de los costes: la asunción de un mayor número de obligaciones sociales puede traducirse en mayores costes para la organización, los que finalmente pueden traspasarse por ejemplo al consumidor en un alza de los precios, o a los trabajadores con una disminución de los salarios.
3. La motivación dominante (única) de los hombres de negocios es la obtención de beneficios para sus accionistas o compañías, siendo irreal esperar que asuman otro tipo de obligaciones de carácter social que orienten su motivación.
4. El poder: muchos críticos de la responsabilidad social y su doctrina, señalan que los hombres de negocios la utilizan como un mecanismo para retener el poder y una justificación en su uso, especialmente en la toma de decisiones.
5. Proximidad versus lejanía de las obligaciones morales: La responsabilidad social impondría a los empresarios una carga innecesaria que no son capaces de cumplir, y que los desvía de sus responsabilidades morales reales, que consisten en los deberes religiosos personales y la preocupación y compasión por las personas con las que entran en contacto real, por lo que serían relevados de relacionar sus acciones con objetivos sociales más amplios.

De esta manera, uno de los aspectos que normalmente se critica en el análisis del concepto de responsabilidad social es la excesiva ambigüedad, vaguedad y ausencia de una definición genérica más clara (Schick et al, 1985), que sea capaz de acotar los límites o ámbitos en los cuales se desarrolla este concepto. Según Barañano (2009:22), tal situación provee a este término un importante carácter “caleidoscópico”, traducido muchas veces en numerosas críticas debido a los problemas de confusión, duplicación y solapamiento con otros conceptos y enfoques actualmente en desarrollo.

Una alternativa para hacer frente a las innumerables y crecientes críticas a la responsabilidad social señaladas anteriormente, podría ser acotar el concepto o las maneras de comprender dicho término, algo que Lozano (1999) considera inadecuado e identifica un conjunto de ventajas y desventajas de la responsabilidad social, desde la perspectiva de cinco ámbitos temáticos que desaconsejan esta posibilidad:

Cuadro 1.1: Ventajas y desventajas de la responsabilidad social.

Ámbitos	Ventajas	Desventajas
Económico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Favorece la confianza y buena imagen de la empresa. 2. Corrige las externalidades de las empresas. 3. Aplica recursos y capacidades disponibles sólo por las empresas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disminuye la eficiencia, impone costes adicionales. 2. Aplica "impuestos indirectos" a la sociedad quien es la que paga los mayores costes de la empresa. 3. Reduce los beneficios de los accionistas.
Gestión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proporciona autorregulación. 2. Otorga mayor pro actividad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crea confusión interna. 2. Los RR.HH. de las empresas no poseen competencias sociales.
Político	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evita la intervención reguladora del Estado. 2. Abre espacios para la cooperación entre el Gobierno y la Empresa. 3. Se anticipa a la creación de la ley. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Otorga demasiado poder a las empresas. 2. No existen mecanismos que obliguen a rendir cuentas a las empresas de sus acciones sociales. 3. Se abre otro campo de regulaciones estatales.
Socio-cultural	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumenta la aceptación y legitimación de la empresa frente a la sociedad. 2. Exige a las empresas intervenir en la solución de los problemas sociales y humanos. 3. Obliga a las empresas a vivir de acuerdo con los estándares sociales de cada sociedad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fomenta expectativas excesivas en las empresas. 2. Interpretación de los valores sociales proporciona dominio excesivo a las empresas. 3. Sólo es retórica al servicio de la imagen de la empresa. 4. El pluralismo axiológico genera diversas formas de interpretar a la responsabilidad social.
Ético-moral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promueve los intereses empresariales de forma más viable, abierta y de largo plazo. 2. Reconoce que los criterios éticos y morales priman sobre los económicos. 3. Incluye mínimos morales irrenunciables. 4. Exige no sólo considerar objetivos, también medios e impactos éticos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desplaza la responsabilidad de los individuos hacia la empresa. 2. No hay ni puede haber consenso sobre los valores socialmente deseables.

Fuente: Elaboración propia, basado en Lozano (1999:97-102).

De igual forma, una serie de otras consecuencias que surgen como resultado de la ambigüedad en relación con el estudio y análisis de la responsabilidad social, se deben en gran medida a que dicho examen requiere habitualmente de una serie de precisiones y delimitaciones previas, que tienen relación entre otros aspectos con la nomenclatura utilizada, los fundamentos considerados, ámbitos de aplicación y formas de evaluar el comportamiento socialmente responsable, todos elementos que de alguna manera posibilitan un análisis más preciso de este complejo concepto.

Respecto de las dificultades para definir con claridad y precisión el significado de la responsabilidad social corporativa, Matten & Moon (2008) resumen en tres las razones por las cuales se generan dichas complejidades a la hora de delimitar este concepto:

- La responsabilidad social corporativa es un concepto esencialmente impugnado, de apreciación valórica, internamente complejo y que cuenta con normas de aplicación relativamente flexibles o abiertas.
- Es un concepto que se encuentra superpuesto, o es sinónimo de otras concepciones que analizan las relaciones de la empresa con la sociedad.
- Ha sido claramente un fenómeno dinámico.

A pesar de lo anterior, Matten & Moon (2008) señalan que la idea central de la responsabilidad social empresarial es reflejar los imperativos y consecuencias sociales del éxito empresarial, por lo que este concepto y sus sinónimos buscan articular y comunicar las políticas y prácticas corporativas con bienes sociales más amplios, posibilitando que las organizaciones empresariales incorporen a sus objetivos los intereses de la sociedad.

También, como señala Barañano (2009), existen cuatro dilemas que afectan las concepciones existentes en la literatura acerca de la responsabilidad social:

- Obligatoriedad o voluntariedad respecto de su aplicación.
- Unilateralidad o multilateralidad, es decir la concentración de la mirada de este concepto solo en las empresas, o extendida hacia distintos agentes sociales.
- Universalista o relativista, con respecto al ámbito de aplicación de la RSE, o sea por igual en todos los lugares donde opera la empresa, o en su defecto respetando las legislaciones nacionales por encima de compromisos transnacionales.

- Limitación al cumplimiento de la normativa vigente únicamente o como un plus normativo.

En virtud de la gran confusión y excesiva cantidad de definiciones de la responsabilidad social reseñada anteriormente, resulta relevante comparar muy brevemente los principales resultados de dos estudios que analizan y clasifican las principales teorías vinculadas con este concepto. Nos referimos al trabajo de Garriga y Melé (2004), así como la investigación de Secchi (2007), debido a que aportan importantes elementos para clarificar el estudio de la responsabilidad social.

Si bien es cierto existen otras revisiones de teorías de responsabilidad social corporativa de importancia realizadas previamente, como por ejemplo la desarrollada por Carroll (1999), creemos que ambas investigaciones representan un esfuerzo por sistematizar y catalogar una serie de diferentes teorías que se encuentran relacionadas con el concepto de responsabilidad social corporativa, estableciendo categorías de análisis y describiendo brevemente las principales teorías clasificadas en cada categoría, sumado a la identificación de los principales autores de referencia.

No obstante lo anterior, ambos trabajos se transforman a nuestro juicio en un buen ejemplo de la dificultad para analizar el concepto de responsabilidad social, dada la gran cantidad de teorías y corrientes de pensamiento con los cuales se vincula a dicho concepto.

Así, de acuerdo con la investigación de Garriga y Melé (2004), estos autores desarrollan un “mapa” de las diferentes teorías que se relacionan con el concepto de responsabilidad social corporativa, clasificándolas en cuatro grupos que contienen diferentes enfoques, a través de los cuales se ha analizado este concepto a lo largo de las últimas décadas. Estos autores destacan que todas las teorías consideradas en su mapeo contienen cuatro dimensiones comunes: ganancias, interpretación política, demandas sociales y valores éticos, subrayando que las nuevas teorías que intenten analizar la relación de los negocios con la sociedad deben intentar integrar esas dimensiones.

Cuadro 1.2: Mapa de las teorías de responsabilidad social corporativa.

Tipos de teorías	Acercamientos	Breve descripción	Autores clave de referencia
Instrumentales (Concentradas en conseguir los objetivos económicos mediante las actividades sociales.)	Maximizar el valor de los accionistas.	Maximización del valor en el largo plazo.	Friedman (1970), Jensen (2000)
	Estrategias para obtener ventaja competitiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Inversiones sociales en un contexto competitivo. 	Porter & Kramer (2002)
		<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias basadas en el enfoque de los recursos de la firma y sus capacidades dinámicas. 	Hart (1995), Litz (1996)
		<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para la base de la pirámide económica. 	Phahalad y Hammond (2002), Hart y Christensen (2002), Phahalad (2003),
Marketing con causa.	Reconocimiento del uso de actividades altruistas socialmente como un instrumento de marketing.	Varadarajan y Menon (1988), Murray y Montanari (1986)	
Políticas (Focalizadas en un uso responsable del poder comercial en la arena política.)	Constitucionalismo corporativo.	Las responsabilidades sociales de los negocios provienen de la cantidad de poder social que poseen.	Davis (1960, 1967)
	Teoría del contrato social	Las responsabilidades sociales del negocio provienen de la cantidad de poder social que poseen.	Donaldson y Dunfee (1994, 1999)
	Ciudadanía corporativa	La empresa es entendida como si fuera un ciudadano con cierta participación en la comunidad.	Wood y Lodgson (2002), Andriof y McIntosh (2001), Matten y Crane (in press)
Integradoras (Focalizadas en la integración)	Asuntos de gestión	Énfasis en los procesos corporativos de respuesta a aquellas cuestiones sociales y políticas de alto impacto para la organización.	Ackerman (1973), Sethi (1975), Jones (1980), Vogel (1986), Wartick y Mahon (1994).
	Responsabilidad pública	La ley y la existencia de políticas públicas son	Preston y Post (1975, 1981)

de las demandas sociales)		consideradas como referencia para el desempeño social.	
	Gestión de los stakeholders	Equilibra los intereses de las partes interesadas de la organización.	Mitchell et al (1997), Mitchell (1999), Rowley (1997)
	Desempeño social corporativo	Búsqueda de la legitimidad social y procesos para dar respuestas apropiadas a las cuestiones sociales.	Carroll (1979), Wartick y Cochran (1985), Wood (1991b), Swanson (1995)
Éticas (Focalizadas en las cosas correctas para conseguir una buena sociedad)	Teoría normativa de stakeholders	Considera deberes fiduciarios hacia las partes interesadas de la empresa. Su aplicación requiere la referencia a alguna teoría moral (Kantiana, utilitarismo, teorías de la justicia, etc.)	Freeman (1984, 1994), Evan y Freeman (1988), Donaldson y Preston (1995), Freeman y Phillips (2002), Phillips et al (2003)
	Derechos universales	Marcos teóricos basados en los derechos humanos, derechos del trabajo y respeto al medio ambiente.	The Global Sullivan Principles (1999), UN Global Compact (1999)
	Desarrollo sustentable	Dirigidas a lograr el desarrollo humano teniendo en cuenta el presente y las generaciones futuras.	Informe Brutland (1987), Gladwin y Kennelly (1995)
	Bien común	Orientadas hacia el bien común de la sociedad.	Alford y Naughton (2002), Melé (2002), Kaku (1997)

Fuente: Basado en Garriga y Melé (2004:63-64).

Los planteamientos de Garriga y Melé (2004) respecto de los diferentes tipos de teorías de responsabilidad social corporativa señalados en el cuadro anterior, son un importante aporte para visualizar las diferentes orientaciones de cada una de ellas, así como los principales autores que han contribuido al análisis de este concepto. Sin embargo, a nuestro juicio es posible formular tres críticas a los planteamientos de estos autores:

1. El corte temporal que utilizan para clasificar las diferentes teorías, deja fuera toda la fase inicial del desarrollo conceptual de la responsabilidad social, relacionado con el

concepto de filantropía que si bien no es un aspecto principal de la responsabilidad social hoy, definitivamente los planteamientos elaborados en esta etapa forman parte de los primeros pasos en el desarrollo histórico de este concepto.

2. Como resultado de lo anterior, dejan fuera los planteamientos de Howard Bowen (1953), quien como se señalara anteriormente, es reconocido por una importante cantidad de investigadores como uno de los precursores de las bases actuales del concepto de responsabilidad social.
3. Incorporan en su análisis algunas teorías que si bien son complementarias al concepto de responsabilidad social, a nuestro juicio habitualmente son confundidas con este concepto o viceversa, contribuyendo negativamente al análisis del comportamiento socialmente responsable de las organizaciones. Tal es el caso de la ciudadanía corporativa, o el desempeño social corporativo por ejemplo.

En segundo lugar, dentro de las investigaciones que analizan las diferentes teorías relacionadas con el concepto de responsabilidad social, resulta interesante a nuestro juicio referirse al trabajo de Secchi (2007), quien realiza un aporte muy interesante para clarificar y clasificar las diferentes tendencias, de los conceptos y propuestas desarrolladas en relación con la responsabilidad social observadas en las últimas décadas, planteando 3 categorías de teorías:

Cuadro 1.3: Clases de teorías de responsabilidad social.

Categoría	Descripción	Tipos de teorías	Principales Exponentes
Utilitarias	La empresa es considerada una parte del sistema económico y su mayor preocupación es la maximización de utilidades.	Gasto o Costo social.	<ul style="list-style-type: none"> • Clark (1916) • Pigou (1920) • Coase (1960)
		Funcionalismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Levitt (1958) • Friedman (1970) • Porter & Kramer (2002)
Directivas	Surge desde el interior de la empresa un interés por la responsabilidad social y su impacto en la toma de decisiones de la organización	Desempeño social corporativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Carroll (1979) & (1993) • Wartick & Cochran (1985) • Wood (1991) • Burke & Logsdon (1996) • Vogel (2005)
		Rendición de cuentas, auditoría, reportes.	<ul style="list-style-type: none"> • Ackerman (1973) • Bauer & Fenn (1973) • Frederick (1978)

		Responsabilidad social de las multinacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Donaldson (1989) • De George (2000) • Welford (2002) • Sethi (2002)
Relacionales	La relación entre la organización y el exterior están en el centro del análisis de este tipo de teorías.	Negocios y sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • McGuire (1963) & (1964) • Davis & Blomstrom (1966)
		Stakeholders	<ul style="list-style-type: none"> • Freeman (1984) • Freeman & Lietka (1991) • Donaldson & Preston (1995)
		Ciudadanía corporativa global	<ul style="list-style-type: none"> • Clark (1957) • Matten et al (2003)
		Contrato social	<ul style="list-style-type: none"> • Donaldson (1989) • Donaldson & Dunfee (1999) & (2000) • Frederick & Wasieleski (2002)

Fuente: Elaboración propia, basado en Secchi (2007).

A pesar de que en esta propuesta se amplía de manera importante el horizonte temporal de las teorías consideradas, nuevamente se deja fuera a los planteamientos de Howard Bowen, no obstante la relevancia que tienen en el desarrollo teórico de la responsabilidad social, como hemos señalado reiteradamente en párrafos anteriores.

De esta manera, el cuadro anterior se transforma en una demostración evidente de la complejidad que existe para analizar el concepto de responsabilidad social, así como la permanente evolución a la que ha estado expuesto este enfoque, pasando de un continuum que va desde la sola consideración de los aspectos internos propios de la organización, y su interés exclusivo en la maximización de las utilidades de los accionistas, hasta un extremo en donde la organización empresarial reconoce como una obligación propia el hacerse responsable por los efectos e impactos que causa, respecto de quienes se relacionan con ella, tanto interna como externamente.

Para profundizar en el análisis de este enfoque, a continuación desagregaremos algunos aspectos específicos del concepto de responsabilidad social, para facilitar una mejor comprensión de este término tan complejo, planteando entre otros aspectos de interés cuestiones relativas a su identificación como línea de investigación, su uso como sinónimo, los ámbitos en los cuales se aplica este término, los métodos, herramientas e indicadores utilizados para cuantificar el comportamiento socialmente responsable, entre otros elementos importantes asociados a este concepto.

1.2.1 La responsabilidad social como ámbito o línea de investigación.

Una de las precisiones y aclaraciones importantes de considerar acerca del contenido, alcance y límites del análisis de este concepto, se relaciona con su consideración como una temática relevante de estudio o investigación en el desarrollo histórico de la gestión de las organizaciones (Bowen, 1953; Carroll, 1979). Ello, debido al impacto que el comportamiento socialmente responsable puede generar en el éxito de una empresa, y en general de cualquier organización.

Así, la preocupación de la responsabilidad social como ámbito de investigación, ha estado presente desde los comienzos del análisis más contemporáneo del concepto. De forma más precisa, Bowen (1953) planteaba hace más de medio siglo algunos de los aspectos específicos a investigar en relación con la responsabilidad social: los efectos económicos de la competencia, las estructuras de los mercados, la estabilidad del empleo, los factores que influyan en la calidad de las relaciones humanas o en la eficiencia de los trabajadores, los tipos de políticas salariales, entre otras temáticas.

La totalidad de estos ámbitos de investigación según el propio Howard Bowen, deberían traducirse en la formulación de normas para guiar la conducta de las empresas y orientar las políticas públicas relacionadas. Con el transcurrir de los años, estos aspectos se han ido desarrollando paulatinamente con mayor claridad en el primero de los casos, porque en cuanto a la intervención estatal en materia de responsabilidad social es aun una temática que se encuentra en expansión⁴.

En este sentido, Schick et al (1985) reconocen que la literatura acerca de la responsabilidad social es vaga, ambigua y contradictoria, provocando confusión e incertidumbre acerca de cuáles son las acciones que corresponden a una empresa socialmente responsable. Por ello, estos autores proponen un esquema que facilite la

⁴ No obstante, por ejemplo en Lozano et al (2005) y Gaete (2008b) se ofrecen antecedentes en torno a las políticas públicas como campo de aplicación de la responsabilidad social.

enseñanza e investigación en esta temática, en base a dos perspectivas del concepto identificadas en la literatura:

- Micro: La empresa es la unidad de análisis y desde esa perspectiva se formulan las hipótesis sobre la RSC.
- Macro: Las prescripciones acerca de la RSC se hacen desde la perspectiva de la sociedad.

De acuerdo con estos autores, ambas perspectivas antes señaladas se encuentran vinculadas por un “puente conceptual” al que denominan “voluntarismo”, dividiendo además la perspectiva micro en dos sub-perspectivas: clásica y gerencial. Estas últimas miradas, se encontrarían conectadas por el “puente del interés propio”, que pudiera determinar la aplicación de la RSC en cada empresa como unidad de análisis.

Asimismo, la responsabilidad social en cuanto a línea de investigación, se encuentra integrada regularmente como un tópico o sub-aspecto en el análisis de la relación entre la sociedad y las empresas como temática de investigación principal (Fahey & Wokutch, 1983; Jones, 1983; Freeman & Gilbert, 1992; Wood & Cochran, 1992; Brown & Perry, 1995; Jones, 1996; Guthrie & Durand, 2008; Lee, 2008). Igualmente, se la identifica como campo o ámbito primordial de estudio de la gestión de las empresas, en relación con sus partes interesadas, ámbito desarrollado en las últimas décadas especialmente en lo que la literatura denomina “Cuestiones Sociales” (*social issues*).

Sin embargo, Carroll (1979) señala que las cuestiones sociales deben ser identificadas como un aspecto importante en el desempeño social de las empresas, pero lamentablemente no existe un acuerdo rotundo y claro respecto de cuales debieran ser dichas cuestiones sociales. Únicamente existe claridad respecto a que las cuestiones sociales varían sensiblemente con el tiempo y son diferentes en cada industria, transitando entre aspectos tales como seguridad de los productos, prevención de riesgos, ética empresarial, consumismo y preocupación por el medio ambiente, discriminación en el empleo, entre otros aspectos.

De acuerdo con Frederick (1994), el análisis de la relación entre la sociedad y los negocios comenzó una transición ascendente en su importancia alrededor de 1970, encontrando en el desarrollo de la idea de la responsabilidad social de las empresas uno de sus aspectos fundacionales relevantes, especialmente en términos de la obligación de las organizaciones empresariales para trabajar por las necesidades sociales.

Asimismo, Freeman (1984) destacaba la importancia de no separar o aislar los asuntos sociales de la repercusión económica de los negocios y viceversa, señalando la importancia de que tanto procesos, técnicas y teorías relacionadas con la responsabilidad social, sean capaces de considerar en sus análisis esta sensible y determinante reciprocidad entre los intereses sociales y económicos, para que sean de utilidad para los sistemas estratégicos. En esta perspectiva, este autor identifica dos grandes líneas de investigación de la responsabilidad social, ubicadas en las Escuelas de negocios y de administración norteamericanas:

1. La Escuela de Administración de Berkeley liderada por los trabajos de Votaw (1964), Epstein (1969) y Sethi (1970), que se orientan al estudio de la relación de la empresa y la sociedad, identificando una serie de “asuntos sociales” que deben formar parte de los esfuerzos de los ejecutivos en la gestión de las empresas.
2. La Escuela de Negocios de Harvard, que desarrolla el modelo corporativo de “respuesta social” como principal forma de expresión de la integración de la responsabilidad social en las empresas, donde destacan los aportes de Ackerman (1975), Dill (1975) o Ackerman & Bauer (1976).

De forma más específica, Jones (1983) señala que el eje o foco principal de análisis de las investigaciones en el campo de la sociedad y los negocios, es el desarrollo y la aplicación de mecanismos de control social sobre las empresas. Para ello, propone una matriz con una serie de posibles métodos de control social, que pueden transformarse en líneas de investigación específicas dentro de este campo.

Cuadro 1.4: Métodos de control social de las empresas.

Niveles de control	(1) Empresas / Industrias individuales	(2) Prácticas Específicas	(3) Sistémico
Modos de control			
a) Restableciendo el control del mercado		Aumento de los flujos de información (publicidad pública)	Defensa de la competencia. Limitación de tamaño. Los requisitos de divulgación. Desregulación
b) Cambiar el	Regulaciones	Regulaciones	Responsabilidad

comportamiento de los decisores	Política de impuestos. Subsidios e incentivos.	Controles legales Aumento de las penas Política de impuestos Subsidios e incentivos	social corporativa. Presentación de informes de desempeño social. Asignación de responsabilidad personal. Planificación económica nacional. Política industrial.
c) Cambiar a las personas que toman decisiones	Directores públicos especiales. Personal técnico especial.	Directores públicos especiales. Conglomerado, diversificación. Personal técnico especial.	Representación de los grupos de interés. Directores públicos. Democracia de los trabajadores. Democracia de los accionistas. Cogestión Propiedad pública
d) Poder compensatorio	Batallas por el poder. Boicots. Sindicatos.	Grupos de consumidores. Sindicatos Grupos minoritarios Ambientalistas	
e) Soluciones ad hoc	Derecho de interés público (acciones colectivas) Trajes de los accionistas. Propuestas de poder.		

Fuente: Basado en Jones (1983:561).

Sin lugar a dudas, la propuesta de Jones (1983) presentada en el cuadro anterior, sólo ofrece una de las posibles miradas a la investigación sobre la responsabilidad social, probablemente la más fuerte y desarrollada en las últimas décadas, sustentada en las teorías utilitarias según lo propuesto por Secchi (2007) en el cuadro 1.3, a pesar de lo cual, en la actualidad el énfasis relacional de la responsabilidad social ha alcanzado un importante crecimiento.

En cuanto a las tendencias generales de investigación relacionadas con la responsabilidad social corporativa (RSC), según Lee (2008) entre la década de los cincuenta a los noventa, es posible identificar algunos cambios o evolución en las tendencias u orientaciones en el desarrollo empírico de esta temática, que abarcan por una parte la preeminencia de los aspectos teóricos hasta la relación entre la RSC y los aspectos financieros. Por otra parte, también se observa la evolución desde la mirada macro social hasta la perspectiva más organizacional:

Figura N°1: Tendencias de la investigación en RSC.

Década	50s & 60s	90s
Nivel de Análisis	Macro social	Organizacional
Orientación teórica	Ética / Obligación	Gerencial
Orientación ética	Explícita	Implícita
Relación entre RSC y comportamiento financiero corporativo	Exclusiva / No hay discusión	Ajuste rígido

Fuente: Basado en Lee (2008:56).

Profundizando el análisis de la responsabilidad social como línea de investigación en el ámbito de las gestión de organizaciones, a lo largo de la historia de este concepto se han desarrollado dos Escuelas principales de análisis de dicha temática (Spencer & Butler, 1987; Frederick, 2005). Por un lado, aquella que plantea que las empresas voluntariamente deben actuar de manera socialmente responsable, incluso si al hacerlo se reducen los beneficios, planteamientos basados inicialmente en los postulados de Bowen (1953).

Por el otro lado, la postura opuesta plantea que la empresa hace su principal contribución a la sociedad, mediante la producción de bienes y servicios en condiciones competitivas de mercado, donde nada debe interferir con la función económica, siempre y cuando las operaciones de la organización se desarrollen dentro

de los parámetros legales y éticos, planteamientos sustentados en las ideas de Milton Friedman (1970).

Concretamente, Friedman (1970) señala que la “única” responsabilidad social de los gerentes, es aumentar al máximo las utilidades obtenidas por la empresa para sus accionistas, destacando además que el comportamiento socialmente responsable es más propio de las personas que de las organizaciones. Es tal el impacto que tienen los planteamientos de Friedman en relación con el debate acerca de la responsabilidad social, que Carroll (1979) lo identifica como el punto de partida de esta discusión conceptual, especialmente respecto de su capacidad de revolucionar los cimientos de la economía de libre mercado en los EE.UU., mientras que Lee (2008) reconoce sus postulados como la objeción más prominente contra la responsabilidad social.

Sin embargo, esta postura dogmática desarrollada por Friedman respecto de la responsabilidad social le ha generado diversas críticas (Mulligan, 1986; Litzinger & Schaefer, 1987; Bowie, 1991; Grant, 1991; Frederick, 1994; Lee & McKenzie, 1994; Drucker, 1995; Lozano, 1999; Ostas, 2001; McAleer, 2003; Gallagher, 2005; Torres, 2006; Cosans, 2009). Muchos investigadores consideran demasiado superficiales, y en ocasiones contradictorios, los argumentos planteados por este autor, especialmente en cuanto a que las empresas sólo operan en términos económicos, a lo que Kliksberg (2009) al analizar los planteamientos de Milton Friedman, les denomina como “la empresa narcisista”.

A pesar de ello, no todas son críticas para los planteamientos de Milton Friedman, y por ejemplo Porter & Kramer (2003) al analizar “la oscuridad” que rodea a la filantropía empresarial, destacan que Friedman fue el primero en referirse con claridad y precisión a este tema, destacando como aporte el que señalara abiertamente que las contribuciones benéficas debían realizarlas las personas, ya sean accionistas, empleados, gerentes, y no la organización. Otros autores defienden y reconocen el aporte de la perspectiva fiduciaria desarrollada por Friedman, en la cual los gerentes de las empresas tienen el deber de cuidar las ganancias de los accionistas de sus corporaciones (Drucker, 1984; Coelho et al, 2003).

A su vez, Bowie (1991) se refiere a los planteamientos de Friedman como una postura neoclásica, que argumenta que las organizaciones empresariales no poseen los recursos suficientes para solucionar las problemáticas sociales, señalando que una empresa que trata de lograr esto es como una “Madre Teresa Institucional”, y que la presión competitiva del resto de las organizaciones empresariales hará imposible tal

situación, aún cuando deben desarrollar su quehacer cuidando no provocar perjuicios a la sociedad, mediante el respeto a un mínimo moral, así como respecto de los derechos individuales y la justicia.

De esta manera, Friedman en sus planteamientos concentra a nivel individual todo tipo de posibilidades, para que las personas puedan comprometerse con acciones relacionadas con la responsabilidad social en las cuales decidan invertir sus propios recursos, aclarando de manera categórica que no se puede pretender que los gerentes de las organizaciones realicen acciones de responsabilidad social con los recursos de otros actores, especialmente de los accionistas o dueños de la empresa, ya que al actuar en el plano individual el gerente actúa como principal y no como agente al servicio de los intereses de los dueños de la empresa.

No obstante, de acuerdo con Frederick (2005), los postulados señalados por Friedman fueron paulatinamente reemplazados por tres nuevos planteamientos teóricos, que permiten analizar el concepto de responsabilidad social:

- Algunas Escuelas argumentan que este tipo de rendimientos sociales de las empresas, es mejor monitorearlos desde los diferentes instrumentos de las políticas públicas y los organismos reguladores gubernamentales;
- Otras Escuelas de pensamiento creen que las corporaciones pueden lograr de mejor manera sus objetivos globales tanto económicos como sociales, respondiendo positivamente a las demandas de las partes interesadas;
- Algunas líneas de investigación plantean que determinadas cuestiones sociales que afectan a una determinada empresa se pueden identificar, seguir y gestionar como una ventaja para la organización.

También, Basu & Palazzo (2008:122) se pronuncian respecto de las líneas o direcciones que asume la investigación y estudio de la responsabilidad social en la literatura académica, señalando tres grandes ámbitos:

- Orientación hacia los stakeholders: la responsabilidad social corporativa se analiza como las respuestas que la organización ofrece, a las demandas o requerimientos de una variada gama de stakeholders externos tales como gobiernos, ONGs, y asociaciones de consumidores, con énfasis en las operaciones de la empresa o en los problemas sociales generales tales como la reducción de la pobreza, lucha contra el sida o el calentamiento global.
- Orientación hacia el desempeño: el énfasis se pone en la conexión entre las expectativas sociales y las acciones concretas de la empresa en materia de

responsabilidad social, donde destacan aspectos tales como la medición de la efectividad de dichas acciones, definición de cuáles son las actividades que permiten concretar de mejor manera dicha conexión, análisis de la relación entre la responsabilidad social corporativa y la estrategia de la empresa, impacto de la responsabilidad social en las utilidades o beneficios financieros de la empresa, entre otros.

- Orientación hacia los motivos para ser socialmente responsable: se analizan cualquiera de las razones extrínsecas por las cuales una organización debe comprometerse con la responsabilidad social, tales como el aumento de la reputación corporativa, adelantarse a posibles sanciones legales, responder a las acciones de las ONGs, la gestión de riesgos y la generación de la lealtad de los clientes; o las razones intrínsecas, relacionadas con conceptos filosóficos tales como la teoría del contrato, las virtudes éticas aristotélicas o obligaciones éticas de Kant, para lograr nociones particulares de sus obligaciones y responsabilidades.

De igual manera, Berger et al (2007) reconocen dos grandes perspectivas en la literatura relacionada con la responsabilidad social corporativa: por un lado las investigaciones que emanan desde el marketing, enfocándose en determinar cómo responden los consumidores a las iniciativas de responsabilidad social a nivel individual, tanto en los efectos positivos sobre las actitudes hacia la empresa, su identidad y sus marcas, así como el estudio del efecto de dichas iniciativas en las intenciones y el comportamiento de compra de los consumidores.

En el otro extremo del análisis, según estos autores la literatura registra las investigaciones emanadas desde la gestión. Aquí, el foco se concentra en determinar las ventajas respecto de si las empresas deben comprometerse con la responsabilidad social, así como los efectos de la misma en los resultados financieros de la organización.

Finalmente, destacar los planteamientos de Ochoa (2008) quien subraya que para un adecuado análisis e investigación de la responsabilidad social corporativa dado su carácter multidimensional, resultará mucho más importante disponer de un marco de análisis sociológico, donde recalca los aportes de autores tales como Weber, Parsons o Habermas, quienes pueden realizar una contribución relevante al estudio de este concepto.

De esta manera, podemos concluir respecto de la responsabilidad social como línea de investigación, que se encuentra inserta en la temática que analiza la relación de la organización empresarial con la sociedad, tratando de determinar los ámbitos y

aspectos en donde es posible establecer puentes o interacciones entre los intereses sociales y los objetivos organizacionales, que permitan a las instituciones socialmente responsables contribuir a que la sociedad atienda o resuelva las problemáticas y necesidades que le interesan, pero sin que ello se transforme en un perjuicio o mayor costo para la empresa, y donde en la medida de lo posible se puedan obtener retornos positivos para la organización.

1.2.2 La nomenclatura asociada al concepto de responsabilidad social.

Una de las problemáticas habituales a las que se debe hacer frente al analizar el concepto de responsabilidad social en el ámbito empresarial, es la multiplicidad de definiciones e interpretaciones existentes relacionadas con dicho término (Shocker & Sethi, 1973; Sethi, 1975; Carroll, 1979; Lozano, 1999; Marrewijk, 2003; Dahlsrud, 2008; Lozano, 2009; Valor & Hurtado, 2009).

La gran cantidad de elementos o características que componen dichas definiciones, así como los diferentes criterios utilizados para intentar definir lo que significa la responsabilidad social aplicado al ámbito de las organizaciones, en muchas ocasiones en lugar de contribuir a su esclarecimiento aumentan su carácter difuso o confuso, algo que según Carroll (1979) contribuye a su ambigüedad debido a la falta de consenso sobre el real significado de este término, transformándose por tanto en una de las primeras dificultades para analizar este concepto y convertirlo en una línea de investigación.

Basándonos en la investigación de Dahlsrud (2008), quien compara 37 definiciones de responsabilidad social corporativa respecto de cinco dimensiones específicas de análisis (stakeholders, social, medioambiental, económica y voluntaria), concluye que la mayoría de las definiciones existentes son congruentes en un alto grado. Sin embargo, el problema que enfrentan dichos enunciados se relaciona con las formas en las cuales este concepto es construido socialmente en contextos específicos, lo que se traduce en que las personas se refieren al concepto de responsabilidad social de manera diferente, para evitar compromisos productivos en su sector respectivo.

Las conclusiones de la investigación de Dahlsrud citadas anteriormente, nos plantean otro elemento relevante de considerar al momento de realizar esfuerzos para investigar el concepto de responsabilidad social: la importancia de los discursos de las partes o grupos que son afectados por el quehacer de una organización, y como ellos comprenden y esperan el desarrollo del comportamiento socialmente responsable, por parte de una institución determinada en la cual poseen algún interés en su quehacer.

También, Dahlsrud alude implícitamente a un aspecto importante de este concepto: la obligación o voluntariedad en la asunción de compromisos frente a las necesidades sociales. Al respecto, Frederick (2004:151) es claro y tajante al definir a la responsabilidad social como *“la obligación constante de las corporaciones para trabajar por la mejoría social”*, afirmando que este compromiso se aplica en todas las etapas de las operaciones de la organización, pudiendo afectar positiva o negativamente las ganancias de la misma, obligaciones que pueden ser asumidas voluntariamente o impuestas coercitivamente por el Gobierno.

Sin embargo, Carroll (1979:500) señala que una definición de responsabilidad social que sea capaz de direccionar todas las obligaciones que una empresa posee con la sociedad, debe contener cuatro categorías relacionados con los resultados organizacionales, que no son mutuamente excluyentes entre sí y que pueden presentarse de manera individual o en forma conjunta:

- Responsabilidades económicas: antes que nada las empresas son la unidad económica básica de la sociedad, como tal tiene la responsabilidad de producir los bienes y servicios que la sociedad demanda y venderlos con un beneficio.
- Responsabilidades legales: en virtud del rol productivo de las empresas, la sociedad les ha impuesto una serie de reglas del juego, expresadas en leyes y reglamentos que deben cumplir desarrollando su responsabilidad económica simultáneamente con su responsabilidad legal.
- Responsabilidades éticas: Si bien muchas de las conductas y actividades de las empresas respecto de su función productiva quedan establecidas en la ley, la sociedad tiene expectativas de las empresas que están por encima de los requisitos legales.
- Responsabilidades discrecionales: o de voluntad, se guían por el deseo voluntario de las empresas por participar en roles sociales que no le han sido encomendados legal ni éticamente, por lo que no se considera inmoral si la empresa no realiza actividades enmarcadas en esta responsabilidad. Ejemplos: voluntariado, filantropía.

A pesar de que Carroll (1979) señalaba que no existe diferencia en cuanto a importancia de las categorías de responsabilidad social que propone en su modelo, Pinkston & Carroll (1996) hacen referencia a la existencia de algunas investigaciones que consultan a ejecutivos de empresas acerca de la importancia que otorgan a cada una de estas categorías, coincidiendo los resultados generales en todos los estudios que las priorizan en orden descendente: económicas, legales, éticas y discrecionales.

Otra de las complejidades del concepto de responsabilidad social es su carácter homónimo, debido a la existencia de muchos términos relacionados con el comportamiento socialmente responsable de las organizaciones, los que son utilizados como sinónimos y que apuntan al análisis de aspectos propios de la relación entre la sociedad y los negocios, entre los que aparecen la responsabilidad social corporativa, la capacidad de respuesta social de los negocios, el rendimiento social de la empresa, la ética empresarial y de los negocios entre otros (Jones, 1996; Wartick, 2002; Garriga & Melé, 2004; Sison, 2008). Dicha terminología, finalmente apunta al análisis de la reputación corporativa relativa a aspectos tales como la identidad, la imagen, el prestigio, la buena voluntad entre otros.

Los sinónimos de la responsabilidad social ya eran planteados por Bowen (1953:6), quien señalaba en esta época primaria del desarrollo de este concepto, como sus principales homónimos entre otros términos a la “responsabilidad pública”, “obligaciones sociales” y la “moralidad del negocio”, como parte de la identificación del comportamiento socialmente responsable de los hombres de negocios.

Esta situación, en muchas ocasiones es aprovechada por los críticos de la responsabilidad social para señalar que se trata de un concepto ambiguo, sin nociones claras de cómo incorporarlo a la gestión organizacional y fundamentalmente, asociándolo con una moda de carácter pasajera que no tiene mayor relevancia e impacto en el quehacer corporativo.

Sin embargo, la discusión conceptual acerca de la responsabilidad social y su nomenclatura aun no está finalizada, ya que en ocasiones se acompaña del adjetivo “empresarial”, “corporativo”, u “organizacional”, para señalar el tipo de organización y sector en el que se aplica. Así, resulta conveniente parafrasear a Lozano et al (2007:43), quienes señalan al respecto que *“en cierta medida es estéril, y que por ello quizá sería mejor avanzar planteando cuestiones más concretas”*, para identificar la generación del debate académico que en ocasiones se suscita en la literatura alrededor de estos adjetivos.

Por ello, de acuerdo con Morrós & Vidal (2005:26) el debate acerca de la nomenclatura relacionada con la responsabilidad social aun se encuentra muy vigente, señalando que *“los comportamientos responsables deben ser desarrollados tanto por cada uno de los ciudadanos como por cada una de las organizaciones que actúan, independientemente de la fórmula jurídica [...] la palabra empresa pertenece más a la*

cultura latina y la palabra corporación a la tradición anglosajona”, para referirse a la discusión respecto de la responsabilidad social empresarial o corporativa y el origen geográfico que dicho debate posee.

Asimismo, diferentes posturas acerca de la nomenclatura relacionada con este concepto, optan por quitar la letra “ese” del mismo (RC), como es el caso de Olcese (2005) quien en el análisis de los fines sociales de las empresas en el ámbito del gobierno corporativo, propone identificar estos fines con el termino “responsabilidad corporativa”, dado que el termino responsabilidad social corporativa según este autor, se asocia con las críticas y las externalidades negativas vinculadas al sistema económico capitalista y de libre mercado, para destacar que este sistema carece de conciencia social.

De esta manera, la responsabilidad corporativa según Olcese (2005:34) se encuentra relacionada con valores sociales, personales y empresariales que se pueden desglosar en dimensiones tales como el gobierno corporativo; la transparencia informativa y contable; el medio ambiente y la sostenibilidad; la acción social; las relaciones laborales; política de defensa de la competencia; gobierno, administraciones públicas y partidos políticos; investigación desarrollo e innovación; reputación corporativa; comunicación y medios; mercado de capitales; mecenazgo y cultura; y sociedad civil.

Otro aspecto importante en el análisis de la nomenclatura relacionada con el concepto de responsabilidad social, dice relación con el tipo o modelo de organización en el cual se realiza dicho examen, por lo que un aporte interesante para poder acotar el análisis de este concepto bajo dicho criterio es el que realiza Argandoña (2007), quien identifica tres modelos a través de los cuales analizar este concepto, en función de las características del sistema organizacional:

Cuadro 1.5: Modelos de empresa y responsabilidad social.

Modelos de empresa	Aspectos distintivos	Formas de Expresión de la Responsabilidad Social
Mecanicistas	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de un único criterio para ordenar las preferencias de los sujetos: máxima satisfacción en las decisiones, valoradas en función de su utilidad. - Presencia de motivación extrínseca que condiciona las preferencias en función de las respuestas del entorno a sus acciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maximización de la eficiencia y el beneficio. - Adquisición de ventajas competitivas. - Marketing con causa.

Psico-sociológicos	<p>Satisfacción con la utilidad de la acción realizada, y a la vez con los efectos que dichas acciones tienen sobre quienes las ejecutan.</p> <p>Por lo tanto, presencia de una doble motivación: extrínseca e intrínseca, generada por el interés del individuo en lo que hace.</p>	<p>Filantropía o acción social.</p> <p>Voluntariado.</p> <p>Políticas de buen ciudadano o ciudadano corporativo.</p>
Antropológicos	<p>Desarrollo de la capacidad de los agentes para evaluar los efectos de sus decisiones sobre ellos mismos y sobre los demás.</p> <p>La motivación es de carácter trascendente, relacionado con sacrificar resultados a corto plazo para crear condiciones que permitan en el largo plazo la toma de mejores decisiones.</p>	<p>Ética de las virtudes.</p> <p>Desarrollo sustentable.</p>

Fuente: Elaboración propia basado en Argandoña (2007).

De esta manera, para Argandoña las verdaderas acciones relacionadas con la responsabilidad social se enmarcan en un modelo de empresa de carácter antropológico, desarrolladas de manera voluntaria pero no de manera discrecional, sino que de acuerdo con la obligación ética que las sustenta, sin requerir de criterios, incentivos o motivos externos.

El propio autor advierte que las acciones que comunicacionalmente son muy rentables como la filantropía o el marketing con causa, no guardan ninguna relación con el concepto de responsabilidad social, a lo sumo logran hacer sentir bien a las personas con lo que hacen, algo más propio del modelo psicosociológico de empresa. Esta situación, de alguna manera es posible avalarla en base a los planteamientos de Porter & Kramer (2003:8), quienes señalan que:

“gran parte de los programas de contribución empresarial es difusa y carece de orientación. Muchos consisten en numerosas donaciones de pequeñas cantidades entregadas para apoyar causas cívicas locales o suministrar apoyo operativo general a universidades y fundaciones benéficas locales con la esperanza de generar buenas relaciones entre los empleados, clientes y la comunidad local”.

Así, el planteamiento anterior de Porter & Kramer, nos permite observar que el efecto de la filantropía en el comportamiento socialmente responsable de una organización es más bien marginal, siendo mucho más efectivo en el potenciamiento de la imagen corporativa y en la satisfacción personal del donante. No obstante, en cuanto a la contribución para lograr una mejor comprensión de la magnitud de la responsabilidad social de una organización, a nuestro juicio el aporte es más bien escaso.

En virtud de lo anterior, podemos afirmar que otra de las cuestiones que comúnmente suele “enturbiar” el análisis del concepto de responsabilidad social, es la mirada filantrópica que en ocasiones afecta dicho examen, tanto por su uso homólogo como por encontrarse habitualmente asociada con los orígenes del concepto, tal y como se analizó en el punto anterior. Actualmente, la responsabilidad social no debe ni puede ser entendida o traducida en acciones caritativas o filantrópicas únicamente (Lozano, 1999; Torres, 2006; Setó, 2007), sino que debe ser expresada como una nueva actitud de las organizaciones hacia el entorno social, sus necesidades y objetivos.

En relación con el aspecto filantrópico, Pelozo & Falkenberg (2009) en su investigación acerca del papel de la colaboración en el logro de los objetivos de responsabilidad social corporativa, específicamente de la eficacia de las colaboraciones filantrópicas entre la empresa y las ONGs, concluyen que las posibilidades de disfrutar mayores beneficios por parte de los donantes es mayor, si las acciones filantrópicas se orientan más a la transferencia de conocimientos especializados, acceso a conocimientos estratégicos y recursos en especie, debido a que si sólo se buscan resultados de carácter asistencial para los beneficiarios el impacto es menor.

De igual manera, según Valor & Rúa (2007:165) los ejes alrededor de los cuales debe girar la nueva actitud de la organización hacia su entorno social, relacionada con la responsabilidad social son fundamentalmente tres: (1) facilitar la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones organizacionales que los afectan; (2) detección y satisfacción de aquellas preocupaciones sociales relacionadas con la actividad de la organización; y (3) recabar la evaluación de las partes interesadas, respecto del desempeño organizacional en las distintas dimensiones de la responsabilidad social, como parte de su rendición de cuentas.

En complemento de lo anterior, Durán (2006:383) agrega al capital social del lugar donde opera la institución como un aspecto relevante, en el cual las organizaciones deben concentrar su comportamiento socialmente responsable. Asimismo, se debiera

considerar la satisfacción de las necesidades de la sociedad de acogida, señalando que *“una empresa muestra responsabilidad social cuando, en cumplimiento de las leyes y las necesidades institucionales de los países anfitriones, impide que sus decisiones y comportamientos afecten negativamente el capital social de esos países”*.

Los planteamientos de Durán se transforman en una clarísima alusión a la importancia que tiene para la responsabilidad social aspectos tales como la reciprocidad, la confianza o las redes sociales generadas por la organización, como indicadores del compromiso con la sociedad en la cual se encuentra inserta la institución.

De esta forma, en la actualidad el desarrollo de acciones exclusivamente concentradas con la filantropía, difícilmente contribuirán al fortalecimiento del comportamiento socialmente responsable de una organización cualquiera sea ésta. Por el contrario, debieran ocupar un lugar más bien residual dentro de la estrategia de responsabilidad social corporativa, la que más bien debe focalizarse a nuestro juicio en aspectos tales como: la integración de intereses sociales y objetivos organizacionales, creación y fortalecimiento de capital social mediante el establecimiento de comunidades de aprendizaje mutuo, y la incorporación de las partes interesadas en el gobierno corporativo, como algunos ejemplos.

1.2.3 Los sinónimos de la responsabilidad social.

Hemos señalado anteriormente que una de las problemáticas más complejas relacionadas con el análisis del concepto de responsabilidad social, es su utilización como sinónimo de otros términos que también analizan la relación de las organizaciones, especialmente de las empresas con la sociedad (Jones, 1996; Wartick, 2002; Matten & Moon, 2008).

Así, Matten & Moon (2004) en su análisis de la enseñanza e investigación de la responsabilidad social corporativa en Europa, identifican como sinónimos de este concepto entre otros términos: la ética empresarial, la ciudadanía corporativa, sostenibilidad, gestión ambiental corporativa, negocios y sociedad, negocios y gobierno, negocios y globalización, gestión de los stakeholders.

De esta forma, para profundizar un poco en este uso “análogo” del concepto de responsabilidad social en la literatura, hemos seleccionado como ejemplos a dos de los términos que a nuestro juicio frecuentemente conllevan a esta confusión en el ámbito académico e investigador: El desempeño social corporativo o de la empresa y

la ciudadanía corporativa. Evidentemente, cada uno de estos conceptos tiene sus propias características, que a continuación describimos brevemente.

1.2.3.1 El desempeño social corporativo.

Un aspecto susceptible de vincular con los elementos que generan confusión en el análisis de la responsabilidad social corporativa, se relaciona con el concepto de desempeño social corporativo o de la empresa, situación que puede producirse en primera instancia al momento de traducir dicho término, especialmente por su denominación en inglés en la literatura relacionada con este tema (corporate social performance). Así, en inglés la denominación de la responsabilidad social corporativa (corporate social responsibility), puede ocasionar alguna confusión como resultado de una traducción imprecisa o deficiente, que asuma ambos conceptos como sinónimos.

Sumado a lo anterior, es importante constatar que la responsabilidad social es concebida en el modelo de desempeño social corporativo como un principio o aspecto para evaluar el rendimiento social de una organización, por lo tanto se encuentra plenamente integrado uno en el otro, lo que puede generar algunas confusiones al momento de traducir ambos conceptos.

Las definiciones que existen sobre el rendimiento social corporativo son numerosas, situación corroborada por Husted (2000) quién cita las investigaciones de Reed et al de 1990, para confirmar al menos 14 versiones conceptuales u operativas diferentes de la definición de este término.

Uno de los aportes clásicos y fundamentales en el desarrollo de este concepto (Lee, 2008) es el desarrollado por Archie Carroll (1979), quien sugiere tres aspectos distintivos o dimensiones de la actuación o desempeño social de las organizaciones, los cuales deben ser articulados y relacionados entre sí en el análisis de dichas actuaciones:

1. Una definición básica de la responsabilidad social (la que de cualquier manera debe ir más allá de las preocupaciones económicas y jurídicas).
2. Una enumeración de las cuestiones para las que existe una responsabilidad social.
3. Especificación de una filosofía de respuesta corporativa (se reacciona ante los problemas o se adelanta a la ocurrencia de los mismos).

De esta manera, el modelo de rendimiento social corporativo propuesto por Carroll integra la identificación de la responsabilidad social, en base al reconocimiento de cuatro categorías de responsabilidad (económica, legal, ética y discrecional). Un segundo aspecto, relativo a la asunción por parte de la gestión de la empresa de una gama de cuestiones sociales atinentes a su quehacer; y finalmente la existencia de un continuo de respuesta social, siendo este último el aspecto habitual con el cual se relaciona el concepto de responsabilidad social por parte de muchos investigadores.

Podemos concluir de esta forma que el modelo propuesto por Carroll (1979), ofrece como utilidades los siguientes aspectos:

- Una integración de aspectos que habitualmente aparecen vinculados individualmente a la responsabilidad social como las cuestiones sociales o la respuesta social, en un modelo que se plantea como un medio para gestionar adecuadamente el desempeño social de la empresa.
- Asocia el concepto de responsabilidad social al cumplimiento equilibrado de cuatro tipos o categorías de responsabilidades: económica, legal, ética y discrecional.
- Enfatiza más en los aspectos relacionados con la forma de responder a las problemáticas o demandas sociales formuladas a la empresa, en lugar de concentrarse en su identificación destacando que éstas variarán en función del tipo de empresa y la industria a la que pertenecen, planteando de forma implícita que la responsabilidad social de cada organización es única y diferente a la del resto de organizaciones.
- Reconoce un rol importante a los académicos en cuanto a la docencia e investigación que es necesario desarrollar relativa a la responsabilidad social y al desempeño social de las empresas, lo que se relaciona especialmente con los propósitos de esta investigación.

De esta manera, es importante subrayar que de acuerdo con los planteamientos de Carroll (1979), la definición de la responsabilidad social es un aspecto que integra el concepto de desempeño social corporativo, pero que no significan lo mismo ni son análogos o equivalentes, sino que más bien la responsabilidad social es un elemento integrante del análisis de este desempeño organizacional, algo que a veces no queda totalmente clarificado en la literatura especializada, debido a que muchas veces se refiere indistintamente a una y otra como sinónimos.

Otro aporte importante al desarrollo conceptual del desempeño social corporativo lo realiza Wood (1991:693), quien lo define como "*la configuración organizacional de los*

principios de responsabilidad social, los procesos de respuesta social y las políticas, programas y resultados observables en lo que respecta a las relaciones sociales de la empresa”, confirmando que la responsabilidad social es una de las medidas o indicadores utilizados para valorar el desempeño social de una organización.

Asimismo, surgen como indicadores para valorar el desempeño social de la empresa (Sison, 2008), aspectos tales como las declaraciones de misión corporativa relacionados con intereses o problemáticas sociales, las actividades concretas contenidas en los programas sociales relacionados con la declaración de política social, y los cambios mensurables que son susceptibles de relacionar con la ejecución de dichos programas sociales.

De acuerdo con Wood (1991), las alusiones al concepto de desempeño social de las empresas se han relacionado tradicionalmente como una importante línea de investigación académica en los EE.UU. desde mediados de los años setenta, lo que permite comprender la estructura de los negocios y las relaciones con la sociedad (Wood, 2005), triangulando los tres aspectos señalados en la definición señalada anteriormente: responsabilidad social, procesos de respuesta social y los resultados del comportamiento de la organización.

Sin embargo, Brown & Perry (1995) señalan que el interés de los investigadores en la gestión de los asuntos sociales ha evolucionado en los últimos 30 años, destacando en relación con el desempeño social de la empresa que inicialmente se interesaban por la responsabilidad social corporativa, pero la poca claridad del concepto e incluso la efectiva conveniencia de asignar otras responsabilidades a las empresas, llevó a los investigadores a concentrarse en la capacidad de respuesta social de las empresas.

De esta manera, se considera que el enfoque de la capacidad de respuesta social es más práctico para analizar la capacidad de una empresa, para responder a la presión social. Más recientemente, los investigadores han concentrado su atención en los resultados observables de las decisiones y acciones de las empresas, para lo cual Brown & Perry (1995) proponen la utilización del índice “Fortune”, que proporciona información de la empresas más admiradas para analizar su desempeño social, o al menos su reputación.

Cuadro 1.6: El modelo corporativo de desempeño social.

Principios de responsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Principio de Legitimidad Institucional. • Principio Organizacional: Responsabilidad Pública.
--------------------------------------	---

social corporativa	<ul style="list-style-type: none"> • Principio Individual: Discreción de la gestión.
Procesos de respuesta social corporativa	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación ambiental. • Gestión de las partes interesadas. • Cuestiones de gestión.
Resultados del comportamiento de la organización	<ul style="list-style-type: none"> • Los impactos sociales. • Programas sociales. • Las políticas sociales.

Fuente: Basado en Wood (1991:694).

Al analizar a la responsabilidad social como un conjunto de principios del desempeño social de una organización (Wood, 1991; 2005), nos encontramos que el principio de legitimidad institucional se refiere al otorgamiento que la sociedad realiza a las empresas, de una licencia social para operar y el poder necesario para tomar decisiones, transformándose en una obligación para la organización el utilizar el poder que le ha sido otorgado de la manera que la sociedad considera responsable, caso contrario perderá el poder que le ha sido concedido, siendo extensible esta obligación a todas las personas que trabajan en y en nombre de dicha organización.

En cambio, el principio de responsabilidad pública señala que las organizaciones son responsables por los resultados obtenidos, relacionados con su misión en las áreas de participación o interacción con la sociedad. Finalmente, el principio de discreción de la gestión establece que los administradores son los actores morales, encontrándose obligados a ejercer toda discrecionalidad hacia los resultados socialmente responsables, garantizando el equilibrio entre la toma de decisiones morales y su relación con la agencia, tanto para la organización como para sus stakeholders.

De esta manera, Wood (1991:695) señala que la idea fundamental del concepto de la responsabilidad social corporativa implica que *“las empresas y la sociedad se entrelazan como entidades diferentes, por lo tanto la sociedad tiene ciertas expectativas respecto del comportamiento empresarial adecuado y los resultados que de él se generen”*.

En conclusión, respecto de esta primera situación análoga asociada al comportamiento socialmente responsable, podemos observar que la responsabilidad social se encuentra contenida como uno de los elementos dentro del modelo que intenta evaluar el desempeño social de una organización, teniendo como misión principal dentro del modelo la identificación de cuáles son las responsabilidades que

ha cada organización le corresponde asumir en virtud de su quehacer, desde una cuádruple perspectiva: económica, legal, ética y discrecional.

A partir de esa identificación, se definen los procesos y actividades que permiten a una organización cumplir con su responsabilidad social definida previamente, definiciones que se realizan en las otras etapas o componentes del modelo de desempeño social descritos anteriormente. Por ello, el concepto de responsabilidad social sólo responde a la identificación de un conjunto de aspectos enmarcados en la cuádruple perspectiva del comportamiento socialmente responsable, respecto de los cuales una organización se propone responder a la sociedad en virtud de su quehacer.

1.2.3.2 La ciudadanía corporativa.

Al igual que en el caso del desempeño social corporativo descrito anteriormente, el término ciudadanía corporativa (corporate citizenship) también puede prestarse para confusiones en el análisis y definición de la responsabilidad social por su utilización homóloga en la literatura. No obstante, también existen importantes nexos entre el comportamiento socialmente responsable de una organización y la ciudadanía corporativa, a pesar de que claramente no significan lo mismo.

Sin ir más lejos, Sandra Waddock (2005:113) plantea que el concepto de ciudadanía corporativa tiene el mismo significado que se atribuye a la responsabilidad corporativa, señalando que “*está integralmente relacionado con las estrategias empresariales y las prácticas operativas, comportamientos, acciones, y decisiones y sus consecuencias*”, ampliando la comprensión de las partes interesadas y las responsabilidades ambientales de las empresas, respecto de las anteriores concepciones de responsabilidad social corporativa. Evidentemente, nuestra postura difiere de lo planteado por Waddock, en cuando a la similitud de significados entre la responsabilidad social y la ciudadanía corporativa.

En complemento de lo anterior, de acuerdo con Maignan et al (1999:456) la ciudadanía corporativa “*designa las actividades y procesos organizativos adoptados por las empresas para cumplir con sus responsabilidades sociales*”, dejando en evidencia la relación “fin – medios” existente entre la responsabilidad social y la ciudadanía corporativa, donde la segunda contiene los medios necesarios para alcanzar o hacer realidad a la primera. Además, estos autores señalan que algunas corrientes de pensamiento han sugerido que la ciudadanía corporativa, es sinónimo del concepto de rendimiento social corporativo, analizado en el punto anterior.

Profundizando en la diferenciación entre ambos conceptos, la propia Waddock (2005) señala que las anteriores concepciones de responsabilidad social empresarial, se centraron más en las actividades de voluntariado de las empresas desarrolladas para intentar mejorar la sociedad, mientras que la ciudadanía corporativa y su expresión análoga “responsabilidad corporativa”, implica un enfoque integrado de las responsabilidades de la empresa y los impactos que se relacionan con el día a día de las operaciones y estrategias del negocio.

No obstante, la misma autora advierte que también existen interpretaciones más discrecionales del concepto de ciudadanía corporativa, que la asemejan a la responsabilidad social, lo que en principio provoca las confusiones conceptuales señaladas anteriormente, y que dan origen a nuestro interés por analizar este carácter homólogo asignado erróneamente a estos conceptos.

Una postura similar adoptan Matten et al (2003) quienes señalan que tanto los conceptos de responsabilidad social, desempeño social de la empresa o la teoría de los stakeholders, no son capaces de abarcar de manera eficiente las demandas sociales formuladas a las empresas, afirmando que desde la década de los noventa el concepto de ciudadanía corporativa comienza a reemplazar a los conceptos antes mencionados, en los aspectos relativos a la gestión tanto teóricos como prácticos.

Sin embargo, según Pinkston & Carroll (1994) puede atribuirse a la prensa el uso del término “ciudadanía corporativa”, puesto que a nivel de la comunidad académica ha recibido poca atención, especialmente si se compara en la literatura con el uso de los términos responsabilidad social de las empresas y el desempeño social corporativo.

Además, estos autores señalan que el uso del término ciudadanía corporativa si tiene una atención o aplicación específica para el caso de las empresas multinacionales, las cuales están bajo una creciente presión respecto de su condición de buenos ciudadanos corporativos, en cada uno de los territorios en donde se instalan, mucho más que en sus lugares de origen.

De esta manera, resulta conveniente considerar el análisis integrador del concepto de ciudadanía corporativa de Mirvis & Googins (2006), quienes identifican algunas etapas de desarrollo de este concepto en donde ubicar las acciones de cada organización, respecto de una serie de dimensiones de ciudadanía corporativa desarrolladas en cada fase:

Cuadro 1.7: Etapa de desarrollo de la ciudadanía corporativa.

	Etapa 1. Primaria	Etapa 2. Compro- miso	Etapa 3. Innovación	Etapa 4. Integración	Etapa 5. Transfor- mación
Concepto de ciudadanía	Empleo, beneficios e impuestos	Filantropía, protección del medio ambiente	Gestión de los interesados	Sostenibilidad o triple bottom line	Cambiar el juego.
Intención estratégica	Cumplir la ley	Tener Licencia social para operar	Caso de negocio	Cadena de valor	Creación de mercados o cambio social.
Liderazgo	Sin contacto	Aficionados, en el bucle	En la parte superior de la misma	Campeón, en frente de la misma	Con visión de futuro, en frente de la manada.
Estructura	Marginal, impulsado por el personal	Propiedad funcional	Enlace funcional	Alineamiento de la organización	Principal: negocio impulsado
Cuestiones de gestión	Defensiva	Políticas reactivas	Programas de respuesta	Sistemas proactivos	Definido
Relación con las partes interesadas	Unilateral	Interactivo	Influencia mutua	Asociación	Alianzas multi-organizacionales
Transparencia	Barreras de Protección	Relaciones Públicas	Información pública	Confianza, seguridad	Información total

Fuente: Basado en Mirvis & Googins (2006:108).

En el modelo propuesto por estos autores presentado en el cuadro anterior, los movimientos entre una etapa y otra obedecen a una serie de problemas que exigen una pronta respuesta por parte de la organización, frente a las problemáticas de su entorno, como los factores desencadenantes de dichos cambios o movimientos.

En cualquier caso, habitualmente el desafío central es la obtención de credibilidad para la empresa como ciudadano corporativo, lo que será complementado con su

capacidad para cumplir con las expectativas sociales, la coherencia de sus posteriores esfuerzos y su compromiso por institucionalizar la ciudadanía corporativa, en sus estrategias de negocio y cultura organizacional.

Asimismo, Mirvis & Googins (2006) afirman que el grado de desarrollo de la ciudadanía corporativa se encuentra determinado por las fuerzas socioeconómicas, ambientales e institucionales que inciden sobre la organización, por lo que los movimientos a lo largo de cada una de las etapas del modelo, no tienen una trayectoria única ni existe un estado final de la ciudadanía corporativa como el objetivo principal del modelo.

También, resulta importante recordar los planteamientos de Adela Cortina (1997:105) quien destacaba algunas de las bondades que le provee a la organización el desarrollo de una ciudadanía corporativa, entre los que se encuentran la legitimidad social, credibilidad y simpatía, confianza de la sociedad. Además, señala que una empresa ciudadana es aquella que *“en su actuación asume la responsabilidad social como cosa propia, y no se desentiende del entorno social y ecológico, limitándose a buscar el máximo beneficio material posible”*.

Los planteamientos de Cortina realizan a nuestro juicio una crítica velada a los postulados de Milton Friedman (1970), quien como hemos señalado en la primera parte de este apartado sólo reconoce una responsabilidad social de las empresas: maximizar las utilidades de los accionistas.

Finalmente, englobando los planteamientos precedentes, Lozano (2009) señala que la ciudadanía corporativa (empresa ciudadana) debe transformarse en una visión de la empresa, que es capaz de incorporar como una de las referencias de su quehacer, las posibles contribuciones que pueden realizar a la gobernanza (governance) de la globalización a nivel mundial.

Para alcanzar los propósitos señalados anteriormente, este autor considera en este marco que la responsabilidad social no es un discurso autosuficiente, capaz de desarrollarse por sí mismo sino que adquiere un carácter instrumental, expresado en prácticas y políticas que permitan a las empresas contribuir efectivamente a dicho rol global superior señalado anteriormente.

Una apreciación similar a la expresada por Josep Lozano es la que plantean Darigan & Post (2009), quienes analizan los efectos de la responsabilidad social y de la ciudadanía corporativa en China, señalando que ambos conceptos contribuyen a la

creación de capital social, y permiten a las organizaciones construir relaciones comunitarias constructivas. Pero también señalan que la responsabilidad social corporativa proporciona un marco conceptual, mientras que es la ciudadanía corporativa la que permite un acercamiento práctico y real, para armonizar los intereses de los negocios y la sociedad local.

De esta manera, en cuanto al carácter homólogo que afecta a la responsabilidad social en relación con otros conceptos o enfoques anteriormente reseñados, podemos concluir que en ambos casos coinciden en ubicar a la responsabilidad social en un plano conceptual o de establecimiento de un marco normativo, que orienta el quehacer de las organizaciones incorporando los intereses y necesidades de la sociedad expresada en principios, como es el caso del modelo de desempeño social propuesto por Carroll, o como un fin y no un medio en el caso de la ciudadanía corporativa, para que las empresas multinacionales sean aceptadas en los territorios en donde se insertan, en el caso específico de las empresas ciudadanas.

1.3 Responsabilidad social corporativa interna.

Una consideración importante en el análisis del concepto de responsabilidad social, se encuentra relacionado con la identificación de los ámbitos en los cuales es susceptible de ser estudiada. Precisamente, es bastante más frecuente asociar este concepto con el ámbito externo de su aplicación, en cuanto a la relación de la organización con la sociedad, y los efectos e impactos que el quehacer institucional tiene sobre los intereses y aspiraciones de las partes interesadas externas de la organización.

Sin embargo, partiendo de un análisis muy general es posible afirmar que la responsabilidad social corporativa puede ser desarrollada tanto en el ámbito interno como externo de una organización, lo que plantea la necesidad de diseñar estrategias dicotómicas que contemplen acciones en ambas dimensiones. (Comisión Europea, 2001; Gisbert, 2002; Carneiro, 2004; Fernández, 2005; Guillén, 2006; Alcobarro, 2007; Berbel, 2007; Mercado, 2007).

En virtud de lo anterior, actualmente es posible identificar una línea de desarrollo muy específica de la responsabilidad social, que se relaciona con el ámbito interno de las organizaciones, especialmente lo que se refiere a la gestión de recursos humanos de las mismas, en la perspectiva de que las organizaciones laborales asuman un comportamiento socialmente responsable frente a sus propios trabajadores, como un

indicador absolutamente relevante de la asunción plena de los valores y principios relacionados con la responsabilidad social.

Así, es frecuente encontrarse con casos de organizaciones laborales, especialmente empresas, que desarrollan importantes acciones e inversiones en aspectos medioambientales o de beneficencia para las comunidades aledañas en donde se encuentran insertas, lo cual no siempre se asemeja con las condiciones laborales en las cuales deben desempeñar sus funciones los trabajadores de dichas organizaciones: irregularidades contractuales, los malos tratos a los que se ven expuestos, los problemas de conciliación de la vida laboral y familiar, condiciones inseguras de trabajo, mal diseño de puestos de trabajo, etc.

Además, entre los desafíos emergentes para la gestión de recursos humanos en un contexto de responsabilidad social corporativa interna, es posible mencionar a la gestión de la diversidad y los expatriados, desarrollo de ambientes laborales saludables, conciliación de la vida familiar y laboral, beneficios sociales, ética, relación con los sindicatos, seguridad e higiene, comunicación interna y cultura organizacional.

De esta manera, la aplicación de la responsabilidad social en el ámbito interno de las organizaciones exige a los departamentos de personal una mayor preparación y capacidad para asumir estos nuevos desafíos, más allá de los tradicionales aspectos administrativos o procedimentales con los que habitualmente se relaciona a esta unidad, transitando hacia el desarrollo de una gestión más estratégica del recurso humano (Maristany, 2000; Dessler, 2001; Gómez, 2001; Dolan, 2003; Laursen & Foss, 2003; Mathis & Jackson, 2003; Delgado, 2005; Mondy, 2005).

Sin embargo, estos nuevos desafíos agregan otros aspectos considerados como intangibles, pero que resultan determinantes para valorar el real aporte del recurso humano a los resultados organizacionales, que de acuerdo con Kaye & Jordan-Evans (2001:7) se transforman en aspectos clave para retener talento, identificando 10 razones por las cuales las personas deciden quedarse en un lugar de trabajo:

- Carrera Laboral, aprendizaje y desarrollo.
- Trabajo excitante y desafiante.
- Trabajo significativo, haciendo una diferencia y una contribución para el trabajador.
- Personas agradables con las cuales interactuar.
- Formar parte de un equipo.
- Buenos jefes.
- Reconocimiento por el trabajo bien hecho.

- Autonomía, sentirse en control del puesto.
- Horario de trabajo y vestimenta flexibles.
- Remuneración y beneficios justos.

De esta manera, según Barba (2007:225) la gestión de RR.HH. es uno de los ámbitos importantes para analizar y medir el comportamiento socialmente responsable de las organizaciones, y es un desafío clave para contratar y mantener personal altamente calificado en cada puesto de trabajo, recomendando implementar las medidas propuestas por la Unión Europea en el Libro Verde (2001):

“el aprendizaje permanente, la responsabilización de los trabajadores, la mejora de la información en la empresa, un mayor equilibrio entre trabajo, familia y ocio, una mayor diversidad de RR.HH., la igualdad de la retribución y perspectivas profesionales para las mujeres, la participación en los beneficios o en el accionariado de la empresa y la seguridad en el lugar de trabajo”.

Otros autores como Carneiro (2004) y Fernández (2005), también identifican aspectos específicos relacionados con la responsabilidad social corporativa interna de una organización:

Cuadro 1.8: Dimensiones de RSC en el ámbito interno.

Según Carneiro	Según Fernández
Igualdad de oportunidades	Seguridad e higiene en el trabajo
Gestión de la diversidad	Diseño de puestos de trabajo
Acoso moral en el trabajo (mobbing)	Retribución, promoción y seguridad en el empleo
Conciliación vida familiar y laboral	Integración y participación
Derecho de estar bien dirigido	Equilibrio entre trabajo y vida personal
	Relevancia social de la actividad laboral

Fuente: Elaboración propia basado en Carneiro (2004) y Fernández (2005).

De acuerdo con los planteamientos de Carneiro (2004:156), la responsabilidad social corporativa interna se relaciona con la idea de combatir o eliminar la discriminación laboral como expresión de la desigualdad, por lo que las organizaciones laborales:

“no pueden seguir manteniendo comportamientos y actitudes de carácter impositivo y deben transitar por el camino del fomento de la negociación colectiva, la evaluación del desempeño, la constitución de grupos de

mejora o de conocimiento, introducción de retribución variable, estructuras organizativas más planas y auge en la participación”.

Según Fernández (2005:110), la responsabilidad social corporativa interna se sustenta en el concepto de calidad de vida laboral, el cual reconoce ser un concepto de compleja estandarización, pero señala que *“la forma actual de organización de la actividad económica ha llevado a la vinculación indisoluble entre vida personal y trabajo, por lo que la calidad de vida de una persona vendrá condicionada por su calidad de vida laboral”.*

El propio Libro Verde (2001:8) precisa el ámbito de la dimensión interna de la responsabilidad social, señalando que *“dentro de las empresas las prácticas responsables en lo social afectan en primer lugar a los trabajadores y se refieren a cuestiones como la inversión en recursos humanos, la salud y la seguridad y la gestión del cambio”*, identificando claramente dónde y respecto de quiénes debe desarrollarse este tipo de comportamiento al interior de la organizaciones laborales.

De acuerdo con Morrós & Vidal (2005:57), las prácticas de responsabilidad social pertinentes en relación con la gestión de recursos humanos son:

- La formación permanente.
- La mejora de la información en el interior de la empresa.
- Un mayor equilibrio entre trabajo, familia y ocio.
- Proporcionar servicios de guarderías a sus trabajadores.
- Una contratación no discriminatoria.
- La igualdad de retribución y de perspectivas profesionales para las mujeres.
- La participación en los beneficios o en el accionariado de la empresa.
- La consideración de la capacidad de inserción profesional.
- El seguimiento y la gestión activos de los trabajadores de baja por incapacidad laboral o accidentes.

En virtud de todos los antecedentes señalados en este punto, la responsabilidad social debe ser analizada en el ámbito interno como parte de su aplicación en una organización, respecto de las condiciones laborales y la relación que los trabajadores tienen con su labor, lo que es plenamente consecuente con los planteamientos sociológicos de Durkheim o Marx referentes a las condiciones de trabajo.

A su vez, los planteamientos relacionados con la responsabilidad social corporativa interna, se posicionan en la línea de trabajo que han señalado por décadas los

planteamientos de importantes organismos internacionales, tales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) o las propias Naciones Unidas, en cuanto al trato y condiciones laborales proporcionadas a los trabajadores, por parte de las empresas y organizaciones laborales en general.

Además, una conclusión importante del análisis del comportamiento socialmente responsable, es que resulta imposible que las organizaciones laborales desarrollen estrategias en este ámbito sin considerar en las mismas el plano interno de la aplicación de la responsabilidad social, mostrando una imagen hacia afuera de gran compromiso con la sociedad y sus necesidades, pero que al interior de dichas instituciones existen todo tipo de faltas, atropellos y desinterés por las problemáticas y necesidades de los trabajadores, por lo que resultaría imposible considerar socialmente responsable ese tipo de estrategias.

1.4 Iniciativas y Normas para promover e implementar la Responsabilidad Social Corporativa.

Una de las grandes problemáticas relacionadas con el análisis del comportamiento socialmente responsable de las organizaciones, se vincula con la manera más adecuada para evaluar y medir dicho comportamiento, a lo cual Moneva (2005:46) responde de forma categórica: *“a través de las sostenibilidad de las actividades de la organización”*, entendiendo por la sostenibilidad la definición propuesta por la Comisión Brundtland en 1987.⁵

Sin embargo, actualmente a nivel mundial existen una serie de herramientas e iniciativas propuestas por distintos autores y organizaciones internacionales, que permiten identificar ámbitos de aplicación y variables de gestión relacionadas con la responsabilidad social de las organizaciones, lo que sin duda facilita la transformación de este concepto en un modelo de gestión concreto que se pueda aplicar a cualquier institución, posibilitando que la responsabilidad social corporativa logre efectivamente el tránsito de un concepto con una fuerte orientación valórica, hacia una serie de herramientas, normas e iniciativas aplicables a la gestión organizacional.

Es importante destacar que con el desarrollo de iniciativas y normas para promover el comportamiento socialmente responsable, coexisten dos principios fundamentales de

⁵ La Comisión Brundtland define a la sostenibilidad como “aquel desarrollo que satisface las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las propias”.

los procesos de implementación de la responsabilidad social en la gestión organizacional:

- Por un lado, la adopción voluntaria de dichas iniciativas que expresa también el carácter voluntario de la aplicación de la responsabilidad social, y no como una imposición legal.
- Por otro lado, la necesaria e imprescindible rendición de cuentas y transparencia de las acciones y recursos destinados al desarrollo de un comportamiento socialmente responsable de una organización, respecto de las necesidades e intereses de sus stakeholders, y en el caso específico de la responsabilidad social corporativa interna frente a los trabajadores.

De acuerdo con Berbel (2007:28) existen cuatro tipos de dimensiones o niveles para clasificar las iniciativas que promueven o implementan a la responsabilidad social: (1) directrices y compromisos de carácter universal; (2) guías de producción y metodologías de informes y acciones de responsabilidad social corporativa; (3) normas o criterios de gestión y ajuste en la implementación de la responsabilidad social; y por último (4) técnicas y herramientas para medir y gestionar responsablemente.

Esta clasificación nos permite distinguir entre aquellas iniciativas que proporcionan lineamientos para que la organización pueda recabar información de sí misma, en base a ciertas variables planteadas por algunos organismos internacionales, distinguiéndolas de aquellas iniciativas que buscan identificar variables para incorporar a la responsabilidad social como un aspecto dentro de la gestión de cada organización.

Sin embargo, de acuerdo con Guillén (2006:299) es posible identificar dos grandes criterios que permiten clasificar las distintas iniciativas que promueven o implementan la responsabilidad social en la gestión de las organizaciones: (1) instrumentos de gestión para una actuación social ética; (2) instrumentos de gestión para el aseguramiento de una actuación social ética.

En el primer criterio, se agrupan los mecanismos o herramientas que permiten gestionar y evaluar las estrategias de responsabilidad social en las organizaciones, tanto en el ámbito interno como externo de la misma. En el segundo criterio, se clasifican herramientas e iniciativas que ponen énfasis en la obtención de certificaciones de calidad ética, gracias al cumplimiento de normas y procedimientos establecidos previamente por una institución externa.

Esta necesidad de “operacionalizar” el concepto de responsabilidad social para que sea aplicable a los procesos de gestión de una organización, es posible obtenerla por medio de iniciativas tales como el Pacto Mundial de las Naciones Unidas, el Libro Verde de la Unión Europea o las Líneas Directrices de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), así como por medio de Normas tales como la SA 8000, SGE 21 o el Global Reporting Initiative (GRI).

En el caso de las Normas señaladas anteriormente, se desarrollan como expresión del concepto de auditoría social, que se relaciona directamente con una de las principales características asociadas al comportamiento socialmente responsable de cualquier organización, relativa a su capacidad de rendir cuentas o entregar información a los distintos grupos de interés o stakeholders con los que se relaciona. A continuación, se analizan brevemente algunas de estas propuestas.

1.4.1 Pacto Mundial (Global Compact).

Una de las iniciativas existentes en la actualidad, que permite a una organización cumplir con los procesos de rendición de cuentas y auditoría social, asociadas al concepto de responsabilidad social corporativa es el Pacto Mundial (Global Compact) de las Naciones Unidas del año 1999.

Esta iniciativa busca generar un llamado de atención hacia todo tipo de organizaciones, pero especialmente dirigido hacia las empresas, donde se incluyen también por ejemplo a las Instituciones de carácter no gubernamental para construir un mercado más justo, equitativo y con cabida para todos.

El Pacto Mundial de las Naciones Unidas es una propuesta de tipo normativa, que propone diez principios distribuidos en cuatro grandes áreas: Derechos Humanos, Normas Laborales, Medio Ambiente y Corrupción.

Cuadro 1.9: Áreas y Principios del Pacto Mundial.

Derechos Humanos	Normas Laborales	Medio Ambiente	Corrupción
1. Apoyo y respeto a los DD.HH. a nivel internacional	3. Las empresas deben respetar la libertad de asociación y el derecho a la negociación colectiva.	7. Las empresas deben apoyarse en la aplicación de un criterio de prevención respecto de los problemas medioambientales.	10. Las empresas deberán actuar en contra de la corrupción en todas sus formas, incluyendo la

2. Las Organizaciones deben evitar involucrarse en abusos de los DD.HH.	4. Eliminación de toda forma de trabajo forzoso y obligatorio.	8. Adoptar iniciativas de promoción de una mayor responsabilidad ambiental.	extorsión y el soborno.
	5. Abolición efectiva del trabajo infantil.	9. Fomentar el desarrollo y difusión de tecnologías inocuas para el medio ambiente.	
	6. Eliminación de la discriminación respecto del empleo y la ocupación.		

Fuente: Elaboración propia basado en Naciones Unidas (2004).

De acuerdo con las Naciones Unidas, el Global Compact ha logrado una rápida y numerosa adhesión por parte de los Estados y múltiples organizaciones en cada país, que abarca desde Empresas productivas, Instituciones públicas, entidades bancarias, sindicatos, Partidos Políticos, Universidades y ONGs., demostrando que el declararse socialmente responsable no es algo exclusivo de las Empresas sino que muy por el contrario, debiera transformarse en una práctica habitual para cualquier tipo de organización generada por la sociedad.

1.4.2 Global Reporting Initiative (GRI)

De acuerdo con Arroyo y Suárez (2006), durante los años noventa se desarrollaron diversos estándares y sistemas de medición del comportamiento socialmente responsable de las organizaciones, especialmente en lo que tiene que ver con la generación de reportes anuales que permiten rendir cuentas a la sociedad, respecto de las acciones que las organizaciones emprenden enmarcadas en el concepto de responsabilidad social.

Respecto de lo anterior, estos autores plantean que uno de los estándares más utilizados para confeccionar memorias de sustentabilidad es el Global Reporting Initiative (GRI), señalando que *“se ha transformado en una guía global para la confección de reportes de sustentabilidad sobre las actividades, productos o servicios de las compañías en su dimensión económica, ambiental y social”*. (Arroyo & Suárez, 2006:88)

De esta manera, Moneva (2005:44) agrega que en el contexto de los nuevos modos de informar acerca del comportamiento socialmente responsable, el GRI debe su

creación a la presión de los grupos de interés por tener estándares más adecuados, que entreguen los contenidos básicos que permitan comparar dichos comportamientos, señalando que *“la iniciativa más relevante a nivel mundial es la Global Reporting Initiative, que está siendo el referente más importante para la elaboración de memorias de sostenibilidad”*.

En virtud de lo anterior, el GRI nos permite identificar una línea de trabajo preferente en relación con la responsabilidad social en los últimos años, relacionada con los procesos de rendición de cuentas mediante una serie de indicadores, que habitualmente tienen presente la trilogía “bottom line”: económica, social, medioambiental, como los ámbitos principales para proporcionar información del quehacer organizacional.

Los orígenes de esta propuesta datan de finales de 1997, en virtud del trabajo de consultas para la elaboración de una guía desarrollados por la Coalition for Environmentally Responsible Economies (CERES) junto con el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), caracterizándose por integrar en un mismo y único informe los ámbitos de la triple cuenta de resultados (*triple bottom line*), posibilitando con ella una mejor y mayor transparencia, difusión y homogeneización de la información relacionada con el comportamiento socialmente responsable de cada organización (Moneva, 2005; Morrós & Vidal, 2005).

Además, según Morrós & Vidal (2005:177) el principal propósito de la Guía es la elaboración de memorias de sustentabilidad, caracterizándose por los siguientes aspectos:

- Ofrece una visión clara del impacto humano y ecológico de la empresa que orienta las decisiones sobre inversiones, compras y alianzas.
- Proporciona datos fiables a los stakeholders para retroalimentar sus necesidades e intereses, promoviendo el diálogo y la investigación.
- Ayuda a las organizaciones a evaluar y mejorar constantemente sus acciones y progresos.
- Presenta la información en un formato de fácil comprensión y comparación con las memorias de sustentabilidad de otras organizaciones.
- Muestran la relación de los aspectos económico, social y medioambiental que se incluyen dentro del amplio concepto de la sostenibilidad.

En la actualidad, el GRI se encuentra asociado directamente con el Pacto Mundial de las Naciones Unidas, contemplando como áreas principales de análisis a la visión y

estrategia de la organización, perfil, estructura de gobierno y sistemas de gerencia, indicadores de la situación económica, medioambiental y social.

A su vez, este reporte se encuentra orientado por una serie de principios (Moneva, 2005; Morrós & Vidal, 2005) que buscan consagrar el modelo de la responsabilidad social:

- Marco General de la memoria: transparencia, globalidad y auditabilidad.
- Contenidos de la memoria: exhaustividad, relevancia y contexto de sostenibilidad.
- Los que dan garantía de calidad y veracidad: precisión, neutralidad y comparabilidad.
- Acceso a la memoria: periodicidad y claridad.

Finalmente, de acuerdo con Moneva (2005) el aspecto central de la estructura de la Guía⁶ son los indicadores de actuación, que buscan transparentar la forma como la organización sobre la cual se elabora el informe está afectando el desarrollo sostenible, de acuerdo a los ámbitos propuestos por John Elkington en 1997 en el triple bottom line.

1.4.3 El Libro Verde.

Desde la perspectiva geográfica del desarrollo de normas e iniciativas, la Comisión de las Comunidades Europeas (2001) en el denominado “Libro Verde” establece un “Marco Europeo para la responsabilidad social de las empresas”, señalando que en un entorno globalizado se ha comenzado a reconocer a la responsabilidad social como una situación que puede tener “valor económico directo”.

De esta manera, la Unión Europea reconoce a la responsabilidad social como un activo estratégico en el desarrollo de la estrategia empresarial y la gestión de la misma, por lo que le resultaría rentable económicamente a una empresa desarrollar una gestión socialmente responsable, orientada no solo a objetivos de carácter económico sino que también al logro de objetivos sociales y medioambientales.

De igual forma, el Libro Verde plantea que “ser socialmente responsable” no implica exclusivamente el respeto pleno e irrestricto de la normativa legal vigente, sino que además de eso es necesario que las empresas hacia las cuáles se dirige el marco europeo en comento, realicen esfuerzos aun mayores especialmente invirtiendo en su

⁶ Los apartados de la estructura del GRI señalados por Moneva son: Visión y estrategia, perfil de la organización y la memoria, estructura de gobierno y sistemas de gestión, índice de contenido y los indicadores de actuación.

capital humano, el entorno y las relaciones con los interlocutores, como los pilares del modelo europeo de responsabilidad social empresarial.

Además, el Libro Verde establece una situación dicotómica de la responsabilidad social en las organizaciones, señalando la existencia de una dimensión interna orientada a la realización de prácticas socialmente responsables dirigidas hacia los recursos humanos de la empresa, compuesta entre otros aspectos por la gestión de RR.HH., salud y seguridad en el trabajo, gestión del cambio y gestión de los recursos naturales.

Por otro lado, la dimensión externa del concepto de responsabilidad social en el marco europeo, se asocia con la forma en cómo una empresa se relaciona con una serie de interlocutores existentes en el entorno de la misma, entre los que se mencionan los socios comerciales y proveedores, consumidores, autoridades públicas, ONGs., entre otros actores.

1.4.4 Las Directrices de la OCDE.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) plantea desde el año 2000 las “Líneas Directrices para Empresas Multinacionales”, las cuales establecen una serie de 11 normas y principios de carácter voluntario, relativas entre otras materias al respeto de los derechos humanos, contribución al progreso económico, social y medioambiental con vistas a lograr un desarrollo sostenible, generación de capacidades locales mediante la cooperación de la empresa hacia la comunidad, fomento de la formación del capital humano, promoción del conocimiento de las políticas empresariales por parte de los trabajadores, difusión y motivación entre los proveedores y subcontratistas de la empresa para que apliquen las líneas directrices de la OCDE.

Estas líneas directrices se basan, al igual que el Pacto Mundial, en algunas de las declaraciones internacionales más importantes, reconocidas y respetadas a nivel mundial, tales como la Declaración de los principios y derechos fundamentales en el trabajo de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1998 o la Declaración sobre medio ambiente y desarrollo de Río de Janeiro de 1992.

De acuerdo con Fernández (2005) aunque las líneas directrices de la OCDE se dirigen específicamente a las empresas multinacionales, y muy especialmente a sus filiales locales, es posible aplicar dichas directrices a las empresas nacionales e incluso las pequeñas y medianas empresas, lo que sin lugar a dudas muestra la importante capacidad de adaptación de esta propuesta.

Este autor también realiza un especial énfasis en los gobiernos nacionales, para que promulguen y difundan normas y políticas públicas que apoyen el desarrollo sostenible y el bienestar de los ciudadanos, señalando además que *“los gobiernos correspondientes deberán colaborar para eliminar las diferencias entre las leyes nacionales y las directrices de la OCDE para que las recomendaciones de responsabilidad social corporativa establecidas en las directrices tengan alguna posibilidad de éxito”*. (Fernández, 2005:48)

La propuesta de este organismo internacional posee una especial relevancia para orientar a las empresas multinacionales, con presencia en distintos países que estén suscritos a las líneas directrices de la OCDE, debido a la posible existencia de normativas contradictorias al momento de operar en dichos territorios, especialmente en aquellos lugares donde la legislación laboral en particular, y el marco legal en general es manifiestamente débil y permisivo con los abusos laborales.

1.4.5 La Norma SA 8000.

Otra de las normas existentes para evaluar aspectos relacionados con la responsabilidad social corporativa es la Norma SA 8000 (Social Accountability), que fue creada por la Social Accountability Internacional (SAI) en el año 1997, y se encuentra compuesta por cuatro grandes aspectos: Propósito y ámbito de aplicación, elementos normativos y su aplicación, definiciones y requerimientos de responsabilidad social.

Esta norma es uniforme y auditable ya que es aplicada por terceros actores, lo que permite obtener una certificación por tres años, enfocándose principalmente en aspectos internos del concepto de responsabilidad social, especialmente en lo referido al mejoramiento de la situación laboral y las malas condiciones de trabajo, eliminación de las discriminaciones y la desigualdad al interior de las empresas, y el fomento del desarrollo integral de las personas en la organización.

De acuerdo con Morrós & Vidal (2005:156), el estándar SA 8000 *“tiene por objetivo definir un conjunto de normas generales y auditables por una entidad externa sobre la protección de los derechos de los trabajadores”*, reconociendo la fuerte influencia que tiene en su estructura los postulados de las convenciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), así como las declaraciones de derechos humanos de 1948 y la convención de los derechos de la infancia de 1989 de las Naciones Unidas.

La situación anterior es confirmada por Fuentes García et al (2006:160), quienes señalan que la Norma SA 8000 posee una fuerte connotación legalista, que tiene

como punto de partida “*el que la empresa a acreditar debe cumplir con la legislación nacional y cualquier otro derecho aplicable*”, señalando además que deben respetarse entre otros instrumentos internacionales:

- Convenios de la OIT 29 y 105 (trabajos forzados y esclavitud).
- Convenio 87 de la OIT (Libertad de asociación).
- Convenio 98 de la OIT (Derecho de negociación colectiva).
- Convenios 100 y 111 de la OIT (igualdad de remuneración para hombres y mujeres que realizan trabajos de igual valor. Discriminación).
- Convenio 135 OIT (Convenio sobre representantes de los trabajadores).
- Convenio 138 y Recomendación 146 de la OIT (edad mínima y recomendación)
- Convenio 155 y Recomendación 164 de la OIT (Seguridad y salud en el trabajo).
- Convenio 159 de la OIT (Rehabilitación vocacional y empleo / personas discapacitadas).
- Convenio 177 de la OIT (Trabajo doméstico).
- Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Convenio de las Naciones Unidas sobre los derechos de los niños.

En cuanto a los requerimientos de responsabilidad social estipulados por esta Norma, existe coincidencia con algunos de los aspectos planteados por el Pacto Global y el Libro Verde, considerando indicadores sobre trabajo infantil, salud y seguridad en el trabajo, eliminación de trabajos forzados, libertad de asociación y derecho de negociación colectiva, sistemas de compensaciones y medidas disciplinarias.

1.4.6 La Norma SGE 21:2005

Esta Norma corresponde al Sistema Europeo de la Gestión Ética y Socialmente Responsable, que permite de manera voluntaria alcanzar una certificación en esta materia. Fue desarrollada por el Foro para la Evaluación de la Gestión Ética (FORÉTICA), y forma parte de una familia de normas para evaluar la aplicación de la ética en la gestión de las empresas.

La propuesta plasmada en la Norma SGE 21:2005 trata de responder a la creciente demanda de empresas y diferentes organizaciones de la sociedad civil, para disponer de mecanismos y herramientas para incorporar a la gestión organizacional valores y principios vinculados con la sustentabilidad.

Esta Norma se estructura en base a la identificación de nueve Áreas de Gestión, para las cuales se han establecido valores éticos cuya aplicación es evaluable

objetivamente, a través de la auditoría de una Agencia. Las áreas de gestión que componen esta Norma son: Alta Dirección, Clientes, Proveedores y Subcontratistas, Recursos Humanos, Entorno Social, Entorno Ambiental, Inversores, Competencia y Administraciones Competentes.

Estas nueve áreas para evaluar los niveles éticos y de responsabilidad social en la gestión de una organización, buscan reflejar el compromiso social de la organización para la aplicación de los valores éticos estipulados en la Norma, tratando de analizar las relaciones laborales establecidas por la legislación de cada país desde una perspectiva más humana.

Sin embargo, en la actualidad existen un número importante de otras normas e iniciativas de estandarización (Carneiro, 2004; Fernández, 2005; Guillén, 2006) no detalladas en este trabajo, que recogen distintos aspectos del concepto de responsabilidad social corporativa, entre las que se pueden mencionar la Norma AA 1000, Global Sullivan Principles, Caux Round Table Principles, CERES Principles, IES.100 entre otras. A lo anterior, debiera agregarse que estará disponible en los próximos meses la primera versión de la Norma ISO 26000 sobre responsabilidad social corporativa.

Finalmente, un aspecto importante respecto de las iniciativas y normas de responsabilidad social, es su ampliación hacia el ámbito financiero (De Anca, 2005; Alcoberro, 2007; Berbel, 2007), existiendo en la actualidad índices de sostenibilidad financiera tales como el FTGSE4 Good y el DJSI Dow Jones, que permiten evaluar el comportamiento socialmente responsable en la dimensión financiera de la gestión de una organización, especialmente en lo relativo al ámbito bursátil.

De esta manera, la existencia de esta gran gama de iniciativas, normas y modelos relacionados con la responsabilidad social, nos muestran la importancia que tiene actualmente para las organizaciones el ser capaces de demostrar con hechos, cifras e información en qué consiste su comportamiento socialmente responsable, y cuáles son las actividades y recursos que están destinando año tras año al desarrollo de dichas acciones, en una clara demostración de que la rendición de cuentas forma parte del "ADN" de la responsabilidad social.

CAPÍTULO II.

LA TEORÍA DE LOS STAKEHOLDERS: ASPECTOS RELEVANTES Y PRINCIPALES APORTES AL CONCEPTO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL.

2.1 Introducción.

Una conclusión importante que se obtiene de la revisión de algunos de los principales aspectos del concepto de responsabilidad social, desarrollada en el capítulo anterior, es que uno de los enfoques que habitualmente se aplica al análisis del comportamiento socialmente responsable de las organizaciones, requiere la identificación de quiénes son las personas, grupos, e instituciones que son afectados o se encuentran interesados en el quehacer de dicha institución, con el propósito de desarrollar acciones que tiendan a responder ante dichos intereses.

De esta manera, surge la necesidad e importancia de revisar en la literatura algunos aspectos destacados del concepto de stakeholders o partes interesadas, que permite describir una de las perspectivas más relevantes dentro del concepto de responsabilidad social: el enfoque stakeholder.

Así, el análisis de la teoría de los stakeholders desarrollado en este capítulo, prestará especial atención a los planteamientos teóricos y metodológicos desarrollados por R. Edward Freeman en el año 1984, como la primera sistematización de importancia respecto de dicho término (Bowie, 1991; Donaldson & Preston, 1995; Lozano, 1999; Post et al, 2002; Matten et al, 2003; Sison, 2008; Lozano, 2009). Sin embargo, primeramente desarrollaremos dos sub-apartados que nos parecen de especial relevancia para conectarlo con el concepto de responsabilidad social.

En primer término, nos referiremos a la identificación de los stakeholders como un aspecto clave para el comportamiento socialmente responsable de cualquier organización, que se traduce en saber quiénes son las partes interesadas que son afectadas por el desempeño organizacional o que afectan al mismo. En el segundo sub-apartado, analizaremos algunos de los principales aspectos del concepto de gobierno corporativo, especialmente respecto de la incorporación de los stakeholders a dicha instancias de toma de decisiones de una organización.

Asimismo, el capítulo incluye una breve ejercitación a nivel del ensayo respecto de las tipologías de stakeholders susceptibles de aplicar al ámbito universitario, así como respecto de mecanismos para analizar la participación de las partes interesadas en las decisiones estratégicas de la organización universitaria.

2.2 Identificación de los stakeholders: ¿Quiénes son las partes interesadas de una organización?

Algunos investigadores y analistas del concepto de stakeholder (Preston & Sapienza, 1990; Clarkson, 1995) plantean que el origen de este concepto se encuentra en las investigaciones de Merrick Dodd en 1932, quien analizaba los discursos de los ejecutivos de la empresa General Electric, en los que se identificaban cuatro grandes grupos de partes interesadas: accionistas, empleados, clientes y público en general.

Sin embargo, también existe un consenso en la literatura especializada en esta temática, que señala que el termino stakeholder o partes interesadas fue acuñado por primera vez en 1963 por el Stanford Research Institute (SRI), para identificar a aquellos grupos o personas que son de importancia vital para la existencia de una organización, lo que sin duda permitió abrir el debate acerca de la forma en cómo debía gestionarse una organización, respecto de las diferentes partes o grupos con las que se relaciona o depende (Freeman, 1984; Preston & Sapienza, 1990; Wang & Dewhirst, 1992; Clarkson, 1995; Sternberg, 1997; Lozano, 1999; Freeman, 2005; Sison, 2008; Lozano, 2009).

De esta manera, uno de los efectos del concepto de partes interesadas en la irrupción de la responsabilidad social, como nuevo modelo de pensamiento en la gestión de las organizaciones, especialmente de las empresas, se grafica en el tránsito desde un modelo de empresa dominado por un grupo único (Lozano, 1999; Hax, 2006; Marín, 2008) que proveía el capital necesario para el funcionamiento de la organización (stockholders), así como los grupos o personas que invierten dinero para adquirir parte de la propiedad de la misma denominados accionistas (shareholders), transitando hacia un modelo en donde diversas partes interesadas (stakeholders) adquieren un peso importante en las decisiones de la organización en la actualidad.

De acuerdo con Marín (2008:32), este cambio de modelo ha provocado a su juicio dos efectos fundamentales:

- 1) La empresa deja de ser exclusivamente una institución económica, y adquiere una gran incidencia en el desarrollo social y en la atención del medio ambiente.
- 2) Se amplían considerablemente los grupos de interés para las organizaciones empresariales.

Probablemente, son muchas otras diferencias más las que separan a estos dos modelos de organización, llegándose incluso a plantear que no sólo los hace diferente únicamente el modelo económico que los inspira, sino que también se orientan hacia un modelo diferente de sociedad (Rodríguez, 2008), lo que sin dudas como plantea Argandoña (2007) repercutirá en diferentes formas de expresión de las acciones enmarcadas en la responsabilidad social.

Como hemos señalado anteriormente, podemos resumir en dos grandes tendencias que orientan la aplicación de la responsabilidad social en una organización, que tienen como sus extremos por un lado los planteamientos de Friedman (1970), y por el otro los postulados de Bowen (1953). Ambas perspectivas tienen consecuencias directas en la identificación de los stakeholders de una organización, debido a que con el primero de los autores, las partes interesadas de una organización se concentran básicamente en los accionistas o dueños de la empresa como principal expresión del concepto, en la perspectiva de Bowen, la cantidad y variedad de stakeholders aumenta significativamente.

Sin embargo, la identificación de los stakeholders de una organización a la hora de gestionar su responsabilidad social, adquiere simultáneamente una gran importancia y complejidad, debido a que muchas veces no se tiene claro quiénes son las partes interesadas de la organización, debido a las múltiples formas, características y definiciones que estos grupos pueden adquirir (Lozano, 1999; Hax, 2006; Prandi, 2007; Setó, 2007).

Esta identificación dependerá de los diferentes ámbitos o sectores al cual pertenezca cada organización, el parámetro o característica con el cual se pretenda identificar a los actores involucrados y muy especialmente, dependiendo del grado de compromiso con el cual cada institución procure asumir su comportamiento socialmente responsable.

Este último aspecto puede ser determinante en la identificación de las partes interesadas, debido a que este compromiso institucional puede oscilar en un baremo que va desde el cumplimiento cosmético o estético en función del marketing, hasta la asunción de un compromiso real y sincero por establecer un diálogo fluido y permanente con todos sus stakeholders, para acrecentar su capital social o relacional, estableciendo una comunidad de aprendizaje y participación permanente.

Además, es habitual encontrarse con que las organizaciones identifican como sus stakeholders, únicamente a aquellos grupos que se encuentran organizados como un sindicato por ejemplo, o aquellos grupos con los cuales la organización mantiene algún tipo de relación contractual (Post et al, 2002; Antonacopoulou & Meric, 2005; Hax, 2006).

De esta manera, cuando una organización sólo aplica el criterio contractual para identificar a sus partes interesadas, inevitablemente provocará como consecuencia y efecto de esa disposición, el que las políticas y decisiones de la organización ignorarán sus impactos sobre una serie de otras partes interesadas, lo que sin duda más tarde o más temprano le generará algún tipo de conflicto a la organización que aplica estos criterios más excluyentes.

Por todas las situaciones expuestas en los párrafos anteriores, es conveniente observar las recomendaciones propuestas por Prandi (2007:122-123), las que resultan interesantes de considerar al momento de identificar a los stakeholders:

- Tener en cuenta no sólo los intereses, sino también los valores e intangibles relevantes existentes en la relación de la organización con la sociedad.
- No obviar de entrada a aquellos stakeholders que puedan ser juzgados en primera instancia como poco relevantes para los intereses de la organización, teniendo en cuenta a aquellas personas o grupos que por motivos culturales, religiosos o de género, pueden tener más dificultades para expresar sus preocupaciones, sugerencias o preferencias, es decir: ¡No dejar a nadie fuera!
- Valorar los contenidos que le transmiten los stakeholders, expresados en demandas o preferencias mediante las cuales sea posible elaborar una hoja de ruta, que incorpore los intereses y valores respecto de los cuales la organización orientará su comportamiento socialmente responsable. La organización debe estar dispuesta a realizar un proceso de aprendizaje continuo en el marco de las relaciones que establece, teniendo presente que los intereses y demandas de los grupos de interés pueden ser convergentes o divergentes a sus propios propósitos.
- Tener en cuenta que la organización no se sitúa en el centro de las relaciones con los stakeholders, sino que es un actor más de la sociedad, existiendo una red de relaciones a escala local y global, donde serán importantes las corresponsabilidades e interdependencias.

Esta dificultad para definir lo que es un stakeholders es identificada también por Falçao & Fontes (1999:1), quienes señalan que “*existen múltiples definiciones de*

stakeholders que varían de un extremo a otro a lo largo de un continuum", que polariza el concepto desde definiciones muy amplias (cualquier actor persona, grupo, entidad) hasta definiciones muy restringidas (empleados, gerentes, proveedores, accionistas, clientes).

Además, el concepto de responsabilidad social exige ubicar a los stakeholders en el centro o eje de la gestión de la organización, lo cual implica como nos recuerda Adela Cortina (2006:114) que:

"debe formar parte del núcleo duro de la empresa, de su gestión básica, no ser "algo más", no ser una especie de limosna añadida que convive tranquilamente con bajos salarios, mala calidad del producto, empleos precarios, incluso explotación y violación de derechos básicos. La buena reputación se gana con las buenas prácticas, no con un marketing social que funciona como maquillaje de un rostro poco presentable".

Sin embargo, y en relación con lo planteado por Adela Cortina, de acuerdo con Lozano (1999:122) cuando se analiza la relación entre el concepto de stakeholders y la responsabilidad social, no debe limitarse simplemente al análisis reflexivo del comportamiento socialmente responsable o a la magnitud del poder la empresa, sino que más bien se debe considerar como *"un primer intento de construir reflexiva y prácticamente un comprensión de la gestión de las organizaciones que se articule con una cierta fundamentación ética"*.

Como consecuencia de lo planteado anteriormente, según el propio Lozano (1999), el estudio del concepto de las partes interesadas de una organización puede adquirir un triple carácter en su análisis: teoría de la gestión, proceso de la gestión estratégica y marca de referencia analítica.

En virtud de tal situación, el análisis del concepto de stakeholders se orienta a los esfuerzos de la organización por incorporar las preocupaciones, necesidades e intereses de sus grupos de interés a sus acciones y decisiones, pero especialmente a sus objetivos, buscando beneficiar no solo a sus accionistas, sino que distribuir los beneficios para todos los actores involucrados de la forma más equitativa posible.

Además, la adecuada identificación de los grupos de interés de una organización es el primer paso necesario en el proceso de implementación de la responsabilidad social en la gestión organizacional, situación que es ratificada por Moneva (2007:58) quién

señala que *“el primer paso en el proceso estratégico de la RSC es la delimitación de los partícipes de la organización, para lo cual existen diversas orientaciones la más habitual es la diferenciación entre grupos de interés internos y externos de la organización”*.

De esta forma, en base al planteamiento anterior, es posible observar uno de los criterios más habitualmente utilizado para identificar a los stakeholders, clasificándolos en relación con los ámbitos interno y externo de la organización, reconociendo a su vez el doble ámbito en el cual deben desplegarse los esfuerzos de la responsabilidad social de una organización.

Una vez identificados todos aquellos actores involucrados o afectados por el accionar de la organización, es necesario elaborar una agenda o plan que permita a cada institución actuar responsablemente frente a las demandas o intereses de los stakeholders, por lo que Marín (2008:36-37) recomienda gestionar las relaciones con las partes interesadas considerando los siguientes aspectos:

- 1) Identificar y catalogar los distintos grupos, mediante el diseño de un mapa de los stakeholders que refleje las interrelaciones entre sí.
- 2) Analizar las expectativas de cada uno de ellos para determinar entre otras cuestiones: los intereses particulares y comunes de cada grupo, el peso real de cada expectativa y demanda, contrastándolas con las del resto de stakeholders y la sociedad en su conjunto.
- 3) Establecer prioridades entre las diferentes acciones que demandan cada uno de los grupos, clasificadas por cada área de la responsabilidad social comprobando en donde existen mayores coincidencias entre los grupos, contrastadas con la estrategia general de la organización.
- 4) Definir programas para gestionar las acciones elegidas y cumplir los compromisos con los grupos de interés.
- 5) Concretar el calendario de los diferentes programas que se van a cumplir en un tiempo determinado, y la asignación presupuestaria de cada uno.
- 6) Diseñar un modelo de comunicación con los diferentes públicos.

En la misma lógica de la elaboración de la agenda, Porter & Kramer (2006:84) advierten de la importancia de elegir en cuáles de los temas sociales identificados cada organización se hará cargo, debido a que señalan que es importante reconocer que *“ninguna empresa puede resolver todos los problemas de la sociedad o sostener los costos de hacerlo. En cambio, cada empresa debe seleccionar los temas que se*

entrecruzan con su negocio particular”, sugiriendo un marco que clasifica las cuestiones sociales en tres categorías, distinguiendo entre las muchas causas dignas y el conjunto de cuestiones sociales que son importantes y estratégicas para el negocio:

Cuadro 2.1: Priorizando cuestiones sociales.

Aspectos	Descripción
Cuestiones sociales genéricas	Las que no se ven afectadas significativamente por las operaciones de una empresa, ni afectan su competitividad a largo plazo.
Impactos sociales en la cadena de valor	Las cuestiones sociales que se ven significativamente afectadas por las actividades de una organización en el curso ordinario de los negocios.
Dimensiones sociales del contexto competitivo	Las cuestiones sociales en el entorno externo que afectan significativamente los factores subyacentes de la competitividad de una empresa en los lugares en los que opera.

Fuente: Basado en Porter & Kramer (2006:85).

De esta manera, la gestión de los stakeholders, entendida como *“las prácticas de gestión que reflejan la conciencia y respuesta a las preocupaciones legítimas de los múltiples grupos de la corporación”* (Post et al, 2002b:20), debe alejarse de las prácticas manipuladoras tendientes a beneficiar sólo los propósitos organizacionales, y por el contrario, dicha gestión debe extender su mirada hacia la incorporación tanto de las partes interesadas que discrecionalmente se relacionan con la organización, así como aquellas que involuntariamente se ven afectados por su quehacer, lo que aumentará las posibilidades de mantener y mejorar la capacidad de la organización para crear riqueza para si misma y para sus stakeholders.

No debemos olvidar lo señalado en el Capítulo I de este trabajo, cuando identificábamos algunas líneas de investigación de la responsabilidad social, en donde señalábamos la existencia de los asuntos o cuestiones sociales, que aparecen nuevamente ahora en el análisis del concepto del stakeholders, específicamente en la elaboración de la agenda, un aspecto crucial y determinante tanto para la gestión de la relación con las partes interesadas, como para el adecuado desarrollo del comportamiento socialmente responsable de las organizaciones.

También, resulta importante considerar en el análisis de la gestión de las relaciones con los stakeholders, los aportes que realizan Pirson & Malhotra (2008:44) quienes

como resultado de sus investigaciones, identifican algunas “verdades” acerca de la confianza como variable en la relación con los grupos de interés:

Cuadro 2.2: Verdades de la confianza en la relación con los stakeholders.

Idea convencional	Realidad
Para mejorar la confianza de las partes interesadas, las empresas tienen que conseguir que sus operaciones sean más transparentes.	En realidad, la transparencia puede reducir la confianza dependiendo de aquello que se desvele. La transparencia en cuanto a las retribuciones de los directivos, por ejemplo, puede minar la confianza con gran facilidad a menos que las retribuciones dejen ver la existencia de una relación directa entre la retribución y el rendimiento
La integridad es determinante para crear confianza.	La integridad es importante, pero las partes que interactúan con la empresa asiduamente (muchos empleados y clientes, por ejemplo) también deben tener la sensación de que la organización se preocupa por su bienestar. Incluso las empresas éticas y con buenas intenciones pueden estar destruyendo la confianza si dan la impresión de ser justas, pero insensibles.
Para generar confianza, las empresas deben demostrar constantemente su competencia en lo que hacen	Nadie se fía de los incompetentes, pero no todo el mundo exige el mismo tipo de pericia. Los empleados y los inversores buscan principalmente competencia en la gestión, mientras que los clientes y los proveedores están más interesados en la competencia técnica.
Cuando la confianza está en peligro, la empresa ha de actuar con rapidez para solventar el problema con el grupo de interés cuya confianza se ha visto afectada.	Los directores han de determinar en primer lugar cuáles son las partes afectadas. Sólo entonces podrán adoptar un enfoque equilibrado para gestionar la confianza que tenga en cuenta las preocupaciones e intereses de las diferentes partes. De lo contrario, aunque se solucione un problema, se puede estar exacerbando otro.
El deseo de identificarse con los valores de una empresa es un factor importante para la creación de confianza sólo en el caso de los empleados, los clientes fijos y otras partes que tengan una relación cercana con la empresa.	La identificación (o concordancia de valores) es importante para todas las partes interesadas; es decir, no sólo los profesionales y los clientes, sino también los proveedores, los inversores y otras partes con intereses en una empresa desean relacionarse con organizaciones con las que se pueden identificar y en las que encuentren una concordancia de valores.

Fuente: Basado en Pirson & Malhotra (2008).

Asimismo, Pirson & Malotra (2008:43) asignan un valor fundamental a la confianza entre la organización y sus grupos de interés, no obstante advierten que *“la gestión de la confianza de las partes interesadas es difícil, entre otras razones, porque existen muchos grupos diferentes de interesados, cada uno de ellos con necesidades y perspectivas particulares”*, identificando con ello que además las relaciones con la organización ofrece la posibilidad a los stakeholders de obtener o aumentar valor para sus intereses, acercando el enfoque de los stakeholders al concepto de capital social.

Sin embargo, Setó (2007:56) identifica a la responsabilidad social como un aspecto determinante para desarrollar la confianza de los stakeholders, señalando que esto le permitirá a la organización confiable *“un mayor compromiso de los mismos (grupos de interés) y fomentando las relaciones a largo plazo, aspectos que en el entorno actual resultan esenciales para conseguir el éxito empresarial”*, reconociendo también con ello el carácter estratégico de esta situación.

Otro aspecto importante de recordar en la gestión de la relación con los stakeholders, se vincula con la creación de valor o riqueza generada por la organización para las partes interesadas y para sí misma (Post et al, 2002, 2002b; Antonacopoulou & Meric, 2005; Ferrary, 2005; Torres, 2006; Setó, 2007; Puentes et al, 2008). Es relevante considerar que el valor creado es limitado, y que por lo tanto se generará una competencia entre todas las partes que están directa e indirectamente involucradas en el proceso de creación de valor, por lo que la organización debe ser capaz de gestionar las interacciones y disputas que puedan generarse en este proceso.

En complemento con lo anterior, resulta conveniente recordar los planteamientos de Argandoña (2007) desarrollados en el análisis del concepto de responsabilidad social en este trabajo, donde se identifican tres modelos de empresa (mecanicista, psicológico y antropológico), en donde el concepto de stakeholders tendría una relación diferente con cada modelo: en el mecanicista, los actores desarrollan sus acciones y decisiones en función de la utilidad o satisfacción que les pueda generar, y en donde su principal motivación proviene de la aceptación o respuestas del entorno que les rodea a sus acciones y decisiones.

En cambio, en el modelo psicológico de empresa los actores encuentran motivación en sus propias acciones, además de la motivación extrínseca. Por último, en el modelo antropológico basado en el aprendizaje de los actores, en su capacidad de evaluar los efectos de sus decisiones sobre ellos mismos y sobre los demás, apoyándose en criterios éticos y de sustentabilidad a la hora de tomar decisiones.

En este último aspecto, Ferrary (2005) nos recuerda que en un sistema stakeholder de relaciones entre la organización y sus partes interesadas, los distintos grupos o actores no sólo interactúan de manera bi-direccional con la organización, sino que regularmente interactúan también con las otras partes interesadas en forma de red, con lo que pueden lograr intervenir directamente en el funcionamiento de la organización con mayor fuerza, perspectiva reticular que también es compartida por otros autores tales como Lozano (1999, 2009) o Post et al (2002, 2002b).

También, es importante considerar que los stakeholders en este proceso de interacción, tanto con la organización así como con otras partes interesadas, pueden adoptar diferentes roles en forma simultánea e incluso evolucionar con el tiempo desde sus posiciones originales, de acuerdo con la necesidad de sus intereses (Cummings & Doh, 2000; Post et al, 2002, 2002b; Lozano, 2009). Lo anterior, le otorga un alto grado de dinamismo a la gestión de las relaciones con las partes interesadas de la organización, para que se traduzca en estrategias, procesos, recursos y capacidades para poder actuar en los diferentes contextos o entornos en los cuales la organización desarrolla sus actividades.

De esta manera, la perspectiva planteada acerca de la relación con los stakeholders, nos permite introducir un elemento clave en la identificación y rol de los grupos de interés de una organización: El Gobierno Corporativo, y las importantes implicancias que tienen actualmente las partes interesadas en el adecuado funcionamiento, y toma de decisiones de las organizaciones que poseen este ordenamiento corporativo.

2.3 Los stakeholders y el Gobierno Corporativo.

La responsabilidad social articula una importante relación a través del concepto de stakeholders, con los aspectos vinculados con el gobierno corporativo, en especial lo que se relaciona con el cambio que el comportamiento socialmente responsable propone para este aspecto, específicamente en lo que se refiere al aumento de la participación de las partes interesadas en el gobierno de la organización, razón por la cual resulta interesante analizar el concepto de stakeholders desde la configuración del gobierno corporativo de una institución.

Una perspectiva interesante en la definición de los grupos de interés de una organización desde la órbita del gobierno corporativo es la aportada por Rodríguez et al (2007:22), quienes plantean que la identificación de los stakeholders se relaciona

con la existencia de dos grandes modelos de gobierno corporativo: el modelo financiero o accionarial (shareholders) y el modelo pluralista o stakeholder.

En el primero predomina la figura del accionista, quien tiene el derecho exclusivo de controlar el consejo de administración y la supervisión de la gerencia, en contraposición con el modelo de gobierno corporativo stakeholder, donde se intenta equilibrar la participación de los interesados en la administración y gestión de la organización que produce bienes y servicios, buscando la satisfacción de las necesidades de los diferentes grupos que la integran, promoviendo la creación y crecimiento sostenible de la riqueza para todos los interesados, incluyendo los efectos externos positivos y negativos.

Esta situación dicotómica que afecta al gobierno corporativo, también es analizada por Cochran (2005), quien describe dos sentidos para analizar este concepto: el amplio, que se refiere a las decisiones tomadas por los altos ejecutivos (de áreas funcionales, de zonas geográficas e incluso de líneas de productos principales) de la organización y los impactos de sus decisiones en los diversos grupos de interesados. En cambio, en el sentido estricto, el concepto de gobierno corporativo se refiere únicamente a las actividades de la actual junta de directores, así como a la relación entre la junta y la empresa.

Según Weiss-Belalcázar (2003), la existencia de estos dos grandes modelos de gobierno corporativo, se relaciona con un origen Anglosajón (Alemania específicamente) para el modelo orientado hacia los accionistas (Shareholders), en contraposición con el modelo dirigido hacia los sectores que afectan o son afectados por el accionar de la organización (stakeholders), el cual tendría un origen Angloamericano.

De esta manera, Rivero (2005:10-11) establece que dentro del ámbito económico de la responsabilidad social deben ubicarse las acciones enmarcadas en el buen gobierno corporativo, destacando que este concepto *“es algo más que una mera respuesta a los problemas causados en el mundo empresarial por los escándalos financieros, y se convierte en un medio que pretende establecer una situación de equilibrio entre los diferentes grupos de interés de la empresa”*, especialmente a la hora de suscitarse conflictos entre los diferentes stakeholders y la organización.

De igual forma, Rodríguez (2006:12) señala que el enfoque stakeholder es el que permite vincular el comportamiento socialmente responsable con el gobierno corporativo, debido a que este enfoque:

- a) Toma como guía la creación de riqueza neta total para el conjunto de las diversas partes o grupos, que de alguna forma invierten en la empresa y/o son afectados por ella. (accionistas, acreedores, clientes, directivos, empleados, proveedores)
- b) Articula ciertas formas de participación en la dirección y gestión de la compañía, otorgando “voz” al menos para los principales stakeholders o grupos de interés.

En virtud de lo anterior, advierte el propio autor (p.13) que *“la supervivencia de la firma exige incentivar a los diferentes stakeholders para efectuar inversiones específicas y mantenerse dentro de ese entramado de activos y personas co-especializados”*, planteando una de las temáticas más básicas, pero menos acotadas a la hora de analizar el concepto de stakeholders: ¿cuál es su interés en el funcionamiento de la organización?, ¿cómo dicho quehacer afecta a sus intereses?, y sobre todo ¿Qué inversiones específicas han realizado en la organización?.

Un planteamiento similar es el que realiza Torres (2006:471), respecto de los importantes efectos que el comportamiento socialmente responsable puede proveer al gobierno corporativo de la institución, señalando que:

“un buen gobierno corporativo y una gestión transparente con los sistemas de autorregulación y control interno efectivo y la sumisión al conocimiento público, genera confianza entre todas las partes interesadas de la empresa [...] con normas claras y adecuadas de buen gobierno, con directivos éticos y respeto al escrutinio de sus actuaciones, es transparente en cuanto a sus procedimientos y sus reglamentos, son capaces de atraer a los inversores financieros y los mejores recursos humanos en las mejores condiciones”.

Ahora bien, una definición sencilla pero muy precisa del Gobierno de la empresa es el que plantea Eguidazu (1999:17), describiéndolo como *“un proceso de supervisión y control de la dirección de una empresa, por instituciones o mecanismos internos y/o externos, cuya finalidad es alinear los intereses de los gestores con los de los accionistas”*, por lo que la existencia de un gobierno corporativo es una actividad permanente y no decisiones aisladas frente a temas específicos. También tiene importancia en la definición expuesta previamente, el hecho de que el gobierno de una organización no es una actividad de gestión de la organización, sino de control y supervisión.

Sin embargo, probablemente el aspecto clave para analizar el concepto de gobierno corporativo sea la separación entre propiedad y control (Eguidazu, 1999; Pérez, 2009),

es decir, la necesaria disociación que debe efectuarse entre la dirección o gestión de la organización, y quienes aportan fondos o recursos financieros a la misma.

De acuerdo con Olcese (2005), la temática del gobierno corporativo no es una novedad en la gestión de las organizaciones, ya que se debate al respecto desde hace 400 años, acerca de los aspectos relacionados con los intereses de los propietarios y los administradores de las empresas, así como la separación de la propiedad y el control, identificando estas situaciones como uno de los aspectos clave de esta temática, destacando además que es recomendable realizar su análisis desde una perspectiva multidisciplinar, que incorpore los puntos de vista de ciencias tales como el derecho, la economía, la sociología o la política.

No obstante, el análisis del Gobierno Corporativo o “Corporate Governance” como objeto de estudio a nivel académico y empresarial, ha cobrado un mayor auge solo en los últimos años, registrando sus comienzos en la década de los años 70 del siglo pasado (Olcese, 2005; Pérez, 2009), como una forma de solucionar los problemas derivados de la separación de la propiedad y el poder de decisión en las empresas.

En general, el Gobierno Corporativo se desarrolla como resultado de la distribución del poder para tomar decisiones en el interior de las organizaciones, y las influencias o imposiciones del entorno a las organizaciones.

Con todo, basándonos en Olcese (2005), es posible fundamentar la importancia de distinguir un sentido amplio y otro estricto del concepto de gobierno corporativo. En el primero, se incluyen todos los elementos que sostienen las decisiones de los consejeros de una empresa: derecho de control de los accionistas, convenios contractuales, facultades o poderes sobre la insolvencia de los acreedores, obligaciones frente a los empleados, clientes y proveedores, las medidas emitidas por los entes reguladores y las leyes. Todos elementos acercan el concepto de gobierno corporativo a los aspectos relacionados con la responsabilidad social y el modelo stakeholder.

En cambio, en el sentido estricto de su concepto, el gobierno corporativo según Olcese (2005:42) consiste en *“el conjunto de métodos y procedimientos que adoptan las empresas para asegurar que sus acciones y las de sus directivos se dirijan a cumplir los fines de sus accionistas”*, en una clara orientación del concepto hacia los planteamientos desarrollados por Milton Friedman en la década de los setenta, así como hacia el modelo shareholder de gobierno corporativo aludido anteriormente.

Además, el propio Olcese (2005) identifica un tercer sentido para analizar el concepto de gobierno corporativo: el institucional. En este caso, se encuentran relacionados los aspectos que configuran el “buen gobierno corporativo”, mediante el establecimiento de un marco institucional normativo para el desarrollo de las empresas creado por el Estado, donde se fijan las normas de funcionamiento del gobierno interno, así como los mecanismos para que los administradores respondan por sus decisiones ante los accionistas de la organización. Dicho marco institucional, debe poner especial énfasis en los aspectos relacionados con los conflictos de interés y la transparencia informativa.

Como se señaló anteriormente, una de las temáticas con la que se asocia al gobierno corporativo es la distribución del poder, que habitualmente se expresa con un carácter estructural u orgánico en el concepto de gobierno corporativo, mediante la creación o desarrollo al interior de la organización de cuerpos colegiados tales como los Consejos de Administración o Consejos Sociales (Eguidazu, 1999; Cuervo, 2004; Olcese, 2005). Otra posibilidad, es el establecimiento de mecanismos externos que cumplan la función de supervisión y control del gobierno corporativo, expresado en la figura del mercado de control corporativo, mercado de capitales, entre otros.

Sin embargo, en los últimos años los ámbitos hacia los cuales se ha orientado el gobierno corporativo también incluyen la redacción de códigos de buen gobierno, especie de carta fundamental de la organización, que establece los principios y aspectos orientadores más importantes para el desempeño y toma de decisiones institucionales, así como para resolver los conflictos de intereses con los distintos actores implicados (Olcese, 2005; Díez de Castro, 2009; Pérez, 2009). Así, es posible destacar entre otros principios a la transparencia y rendición de cuentas de las acciones realizadas frente a todos los grupos interesados, preocupación por el impacto social de la organización, el acceso a la información estratégica de la organización por parte de auditores externos, etc.

Además, aunque la tendencia inicial en el desarrollo del gobierno corporativo han sido las corporaciones empresariales cotizadas en la bolsa, y por ende fuertemente influenciado por el modelo shareholder o accionarial, paulatinamente se desarrollan aplicaciones hacia organizaciones empresariales más pequeñas o menos complejas como las PYMES (Hierro & Zabaleta, 2009), o en sociedades cooperativas (Botana, 2009). Esto, es indicativo de la apertura de otros ámbitos como la economía social en la aplicación de los aspectos relacionados con el gobierno corporativo, en un marco más orientado hacia un modelo stakeholder.

De esta manera, el tránsito desde un gobierno corporativo accionarial hacia un modelo de stakeholder, producirá diversos cambios en la organización, siendo quizá uno de los más importantes aquel relacionado con la gobernabilidad y la toma de decisiones, las que necesariamente tendrán que adaptarse a los intereses de múltiples actores, lo cual requiere una manera diferente de gestionar a la organización, basada en un comportamiento socialmente más responsable, lo que de acuerdo con González (2000:2) implica:

“la búsqueda por parte de la dirección de un equilibrio entre las exigencias legítimas de los diversos grupos de interés de la empresa –accionistas, trabajadores, clientes, proveedores, entidades de crédito, empresas asociadas, comunidad local, grupos de presión, etc.-, así como la participación de todos los individuos o grupos –de forma directa o bajo representación- que poseen algún tipo de relación vinculación con los objetivos de la organización”.

Así, de acuerdo con Lizcano (2006:22), es posible identificar dos grandes implicaciones entre los conceptos de responsabilidad social y gobierno corporativo:

1. El buen gobierno ha de generar necesariamente responsabilidad social, siempre que el fin que se pretenda alcanzar reconozca el interés (el bien) de la sociedad y responda ante ella, así como ante las otras partes afectadas por su acción. (la propia organización con sus propietarios-accionistas, empleados, clientes, proveedores, administración pública, competidores, etc.)
2. La responsabilidad social genera buen gobierno, en tanto y en cuanto, la capacidad de reconocer las consecuencias de un hecho y responder de él ante la sociedad y frente a otras partes interesadas, sintonizando con la natural preocupación por hacer el bien desde el buen gobierno.

Además, es importante relacionar este tránsito de un gobierno corporativo accionarial hacia uno de tipo stakeholders, con el aun vigente debate respecto del concepto de responsabilidad social que plantea la postura de Milton Friedman, en cuanto a que la única responsabilidad social de la empresa es incrementar sus beneficios. En contraposición, el modelo stakeholders opuesto al paradigma liberal del comportamiento socialmente responsable, que plantea *“la mayor atención de los restantes colectivos que además de los propietarios resultan esenciales para la buena salud económica de la empresa”* (Moreno, 2006:188).

De esta manera, resulta imprescindible que responsabilidad social y el buen gobierno corporativo estrechen vínculos no solo conceptuales sino que prácticos, ya que en concreto no se podría hablar de uno sin el otro. No se puede pretender desarrollar un comportamiento socialmente responsable, sin incorporarlo al gobierno corporativo, expresado en una mayor participación de los grupos de interés en el gobierno de la organización.

Tampoco se puede hablar de buen gobierno corporativo, si la organización que lo predica no lo práctica, al momento de tomar decisiones y ejecutar acciones, cuidando y estando plenamente consciente de los efectos y consecuencias que pueda generar a la sociedad y los stakeholders de la organización.

Esta estrecha relación entre la responsabilidad social y el buen gobierno, puede presentar distintas dificultades y obstáculos, siendo de especial relevancia la adecuada y correcta identificación de quienes son los stakeholders o partes interesadas de la organización. Esto, permitirá reconocer los actores hacia los cuales una institución debe esforzarse para incorporar su participación en el gobierno corporativo, y por ende se traducirá en la preocupación por afectar positivamente sus intereses respecto de las decisiones y acciones que la organización implemente.

Otra dificultad importante, tiene relación con el énfasis o acento con el cual las organizaciones involucrarán a sus stakeholders en sus procesos de gestión y gobierno corporativo. Esta situación, puede abarcar desde lo meramente protocolar y de buenas intenciones, hasta una participación activa y el desarrollo de redes que integren a la mayor cantidad de grupos de interés al gobierno corporativo.

Como se señaló en párrafos precedentes, bajo la lógica del modelo financiero o accionarial del gobierno corporativo, la definición de las partes interesadas es sencilla: los accionistas y punto. En cambio, si lo que se pretende es desarrollar un gobierno corporativo, con la participación amplia y activa de las partes interesadas o grupos de interés, será absolutamente imprescindible que la organización identifique quiénes son sus stakeholders, y hasta qué punto un conjunto de personas o grupos tendrán dicha consideración dentro de su gobierno.

Esto, porque bajo la lógica de un gobierno corporativo pluralista o stakeholders, los grupos de interés no solo serán depositarios de las acciones y efectos del comportamiento socialmente responsable, sino que serán agentes activos en cuanto a su participación en dicho gobierno corporativo, y por ende en la toma de decisiones.

Sin embargo, esta aparente dicotomía existente entre los modelos de gobierno corporativo (accionarial y stakeholder) anteriormente descrita, es reconocido como un proceso evolutivo por otros autores, como es el caso de Camacho s.j. (2007:87) quien desde la doctrina social de la Iglesia, plantea que al analizar el concepto de responsabilidad social de la empresa, éste se relaciona con una nueva visión de la empresa que evoluciona de un modelo organizacional a un modelo stakeholders, donde a juicio del autor, la teoría de stakeholders no nació para el análisis ético de la empresa, sino para el ámbito de la planificación estratégica de la misma, señalando que el modelo stakeholders implica:

“una consideración más amplia de las relaciones que la empresa mantiene no ya sólo con los que se insertan en ella y forman la organización (trabajadores y accionistas) sino también con todos aquellos otros agentes externos con los que establece algún tipo de relación directa o indirecta (proveedores, consumidores, medio ambiente, sociedad, entorno local, administración pública...la lista podría hacerse interminable)”.

Otro aspecto o criterio relevante al momento de identificar a los stakeholders con los cuales una organización se relaciona en cuanto Gobierno Corporativo, viene dado por el tipo de diálogo que se desea establecer con los grupos de interés, como una manera de valorar los mensajes o contenidos que éstos le transmiten. De esta forma, Prandi (2007:124) en el marco de los derechos humanos y la responsabilidad social establece dos posturas extremas:

- Empresas reactivas: aquellas que establecen algún tipo de relación o comunicación con sus stakeholders cuando se ven obligadas.
- Empresas proactivas: aquellas que toman la iniciativa en el diálogo con sus stakeholders, basándose en el reconocimiento que hacen de la importancia de su papel en la comunidad local.

De acuerdo con Lozano (2007:59), la necesidad de las organizaciones de conocer y comprender las perspectivas y puntos de vista de todos sus stakeholders, genera la oportunidad de desarrollar este diálogo social, identificando dos grandes tipos de diálogos en la relación entre la organización y la sociedad:

- En un nivel micro, la organización dialoga con los stakeholders en un marco orientado a la gestión para entender, revisar y transformar sus prácticas concretas.

- En un nivel macro, participa en un nuevo tipo de debate en la esfera pública, más global y genérica en el que la empresa se confronta de forma pública con las expectativas de los agentes sociales, y en el que está en juego la construcción de su legitimidad institucional.

De esta manera, pareciera pertinente señalar como una primera conclusión de lo señalado hasta aquí, el hecho de que los stakeholders pasan a tener un rol central y articulador de los conceptos de responsabilidad social y gobierno corporativo, situación que es avalada por Álvarez (2007:108) quien señala que *“resulta razonable que cualquier propuesta actual sobre responsabilidad social de empresas debe incluir los aspectos de buen gobierno de la empresa”*.

Esta relación entre responsabilidad social y gobierno corporativo, estaría expresada en una gestión del comportamiento socialmente responsable de la organización desarrollada mediante un gobierno corporativo pluralista, en donde sean incorporadas y escuchadas de manera proactiva las necesidades y demandas de todos los stakeholders, que se encuentren interesados o afectados por las acciones y decisiones de la organización.

Además, la incorporación de los stakeholders al gobierno corporativo, pretende evitar la irrupción de episodios de corrupción, abusos y falta de transparencia que se han cometido por parte de algunos gerentes o tomadores de decisiones, que ante la ausencia de otros actores con los cuales contrastar y controlar sus acciones, han obtenido importantes beneficios personales en desmedro de los intereses y necesidades de los demás actores que estaban relacionados con dichas decisiones.

Asimismo, debido a que el foco de atención de este trabajo son las instituciones de educación superior, es necesario analizar la relación entre los conceptos de responsabilidad social y gobierno corporativo aplicado a las universidades, el que de acuerdo con Pérez & Peiró (1997:112-113), se desarrollaría sobre la base de la existencia de tres modelos genéricos de gobierno universitario:

- Burocrático: las decisiones principales están fuertemente condicionadas por alguna instancia de la Administración Pública.
- de Mercado: las decisiones se orientan a la venta de servicios de enseñanza, asesoramiento e investigación a quienes deseen adquirirlos, donde el Estado no financia directamente a la universidad, sino que facilitando los fondos a los estudiantes a través de becas y préstamos, para que sean ellos quienes se dirijan al proveedor de los servicios universitarios.

- Colegial: las decisiones se toman en régimen de autogobierno por parte de la universidad, orientadas por el criterio de su personal académico, donde las universidades son financieramente de quienes reciben fondos (públicos o privados), sin mayores condicionamientos puesto que se reconoce la autonomía de la universidad para gobernarse y decidir su propio funcionamiento.

Es importante señalar que estos modelos están planteados en su concepto en estado “puro”, situación que no necesariamente se dará en la realidad, donde más bien es probable que coexistan dos de ellos con preeminencia de uno en particular sobre el otro.

Sin embargo, al analizar el Gobierno Universitario en España, Josep Vallés (1997:132-133) señala que el sistema de gobierno de las universidades públicas españolas se caracteriza por basarse en un principio democratizador, que incorpora “*un incremento de la capacidad reguladora interna que se deja en manos de la propia comunidad académica*” y por lo tanto, una mayor autonomía o autogobierno de la universidad, coincidiendo con el modelo colegial planteado por Pérez & Peiró anteriormente.

Además, Vallés señala que dentro de la estructura estamental del gobierno universitario español, la Ley de Reforma Universitaria (LRU) crea la figura del Consejo Social, como “*órgano de participación de la sociedad en la universidad*”, que busca garantizar la presencia de los actores sociales y de los poderes públicos en los procesos de toma de decisiones, especialmente en cuanto a los aspectos presupuestarios y fiscalizadores de la actividad universitaria.

Lo anterior, muy probablemente para contrarrestar el fuerte poder ejercido por el profesorado al interior de las universidades españolas (De Miguel et al, 2001), que se transforma en una variable determinante para la mayoría de las decisiones importantes de gobierno y gestión, lo que afecta especialmente el rol del Rector.

También, en la lógica de analizar el concepto de gobierno corporativo aplicado al ámbito universitario, Ganga (2005: 222) señala que “*las universidades al igual que cualquier tipo de organización necesitan de un sistema de gobierno que posibilite la planificación, organización, dirección y control de su quehacer inmediato y de largo plazo*”, describiendo además que actualmente el gobierno corporativo universitario lo componen autoridades unipersonales (el Rector), con autoridades pluripersonales (Juntas Directivas, Consejos Sociales, Consejo Académico)

Así, la incorporación de los stakeholders al gobierno corporativo tampoco puede estar ajeno a la realidad de la universidad del siglo XXI, y debe ser analizado como una

posibilidad cierta en el marco de un comportamiento socialmente responsable de las instituciones de educación superior, ya que en palabras de Pérez & Peiró (1997:117) la presencia de representantes de la sociedad en el gobierno de la universidad *“resultará en principio más fácil la potenciación de la interdependencia e interactividad entre la universidad y la sociedad”*.

Esta situación traerá consigo múltiples beneficios para todos los actores que interactúen en esta forma de gobernar la universidad, lo que en un inicio ha estado restringido a la existencia de los Consejos Sociales, como por ejemplo en el caso de las universidades españolas, pero que sin duda debe ir más allá en cuanto a la incorporación de los stakeholders en el gobierno universitario.

Sin embargo, al momento de constituir un modelo stakeholder de Gobierno Universitario, es necesario distinguir entre aquellos actores que tienen el rol de administradores, usuarios, beneficiarios y los grupos de presión que esgrimen una pretensión moral sobre el quehacer universitario (Neave, 2001). Para enfrentar dicha diversidad, se recomiendan dos tipos de rendición de cuentas: una de carácter estratégica para relaciones de largo plazo y vinculadas con la obtención de recursos, y otra de carácter táctico para stakeholders de carácter local o grupos de presión moral.

2.4 La Teoría de los stakeholders.

Profundizando en el concepto de stakeholders, más allá de lo que es el gobierno corporativo, pareciera existir un consenso general en el mundo académico e investigador, respecto del importante aporte de R. Edward Freeman en el desarrollo de la teoría de los stakeholders en el año 1984, como la primera sistematización de importancia respecto de dicho término, definiendo este concepto (p.25,53) como *“cualquier grupo o individuo que pueda afectar o se vea afectado por la consecución de los propósitos de la empresa”* (Bowie, 1991; Wicks et al, 1994:479; Mitchell et al, 1997:854; Argandoña, 1998:7; Lozano, 1999:124; Post et al, 2002b:18; Freeman, 2005:496; Vargas, 2006:103; Sison, 2008:75; Lozano, 2009:109).

De esta manera, los principales postulados de Freeman (1984) que sustentan su teoría de las partes interesadas, se nutren de diferentes teorías relacionadas con la gestión de las organizaciones, entre las que se cuentan los aportes de la planificación estratégica, la teoría de sistemas, la responsabilidad social corporativa y la teoría organizacional, basando su análisis en un énfasis fundamental a la hora de analizar la relación de la organización con sus stakeholders: el carácter contractual de la relación,

expresado en intercambios con la empresa, generalmente en base a la existencia de la figura de un contrato.

De acuerdo con el propio Freeman (2005:496), la teoría de los stakeholders es un conjunto de proposiciones que sugieren que los gerentes de la organización “*tienen obligaciones con alguno de los grupos de partes interesadas*”, señalando además que esta teoría se yuxtapone con los planteamientos de la teoría de los accionistas, que plantea que los administradores de la organización tienen un deber fiduciario para actuar en beneficio de los intereses de los accionistas.

En la misma línea se pronuncia Sison (2008:75), quien señala que esta teoría desarrollada por R. Edward Freeman, plantea un importante cambio en la gestión que deben realizar los gerentes de las empresas, debido a que:

“rechaza la idea de que el único criterio en las decisiones de gestión debe ser su deber fiduciario hacia los accionistas [...] para maximizar el precio de la acción y la riqueza de los accionistas lo que debe ser moderado por una preocupación efectiva por el bienestar de los demás interesados”.

Lo anterior, se relaciona directamente con el cambio de paradigma que esta teoría plantea desde los postulados de Milton Friedman planteados en 1970, cuya tesis como analizáramos en el apartado anterior, señalaba una sola o única responsabilidad social relacionada con las obtención de utilidades para los accionistas, transitando hacia un nuevo paradigma que incorpora dentro de las responsabilidades sociales de una organización, los intereses de todos los grupos o individuos de la sociedad con los que se relaciona.

Basándonos en los antecedentes expuestos de forma precedente, podemos establecer que la teoría de las partes interesadas intenta responder a las interrogantes relacionadas con los intereses respecto de los cuales las organizaciones son gestionadas (Falçao & Fontes, 1999), desde dos grandes perspectivas:

- Descriptiva: qué intereses son considerados y cuáles desestimados en el actual sistema de gestión de la organización, señalando que los intereses que prevalecen son los de los accionistas por sobre el resto de los stakeholders.
- Prescriptiva: cuáles son los intereses que deben ser privilegiados o no marginados para la sustentabilidad de la organización en el largo plazo, y no afectar la supervivencia organizacional.

De esta manera, la teoría de los stakeholders opera en función de los sistemas de gestión organizacional, basados en la inclusión de todas las partes interesadas en el proceso decisorio, caracterizados por la atención de los intereses, expectativas y demandas, así como la ampliación de la base de legitimidad organizacional entre los stakeholders (Falçao & Fontes, 1999). Lo anterior, permite gestionar de mejor manera los conflictos, anticiparse a ellos, negociar pérdidas, distribuir y compartir las ganancias, en general no segregar los intereses estratégicos.

Sin embargo, resulta recomendable utilizar algunos mecanismos para obtener estos resultados: participación en las ganancias, participación de representantes de la comunidad, proveedores, clientes y funcionarios en los consejos o comités, ombudsperson, filantropía interna o hacia la comunidad, cooperación gubernamental, comunicación interna y externa.

De acuerdo con Donaldson y Preston (1995) es posible clasificar las investigaciones acerca de las partes interesadas en tres grandes líneas, las que no necesariamente se observan con claridad en los estudios empíricos y a menudo se confunden:

- La línea instrumental, aquella que plantea que los gerentes de las organizaciones deben tener en cuenta los intereses de los stakeholders si quieren maximizar la función objetivo de sus empresas.
- La línea descriptiva, que se orienta a observar como los gestores, las organizaciones y las partes interesadas interactúan entre sí.
- La línea normativa, que describe lo que los directivos deben hacer frente a frente con las partes interesadas.

En base a las líneas de investigación planteadas anteriormente, Freeman (2005) señala que es posible añadir una cuarta línea de exploración: la metafórica, para describir a los grupos de interés como una figura en un amplio relato sobre la vida corporativa.

También, el propio Freeman señala que las dos primeras líneas de análisis del concepto de stakeholders se pueden fusionar en el enfoque analítico, mientras que las otras dos líneas (la tercera de Donaldson y Preston junto con la propuesta por Freeman) formarían parte del enfoque narrativo de la teoría de los stakeholders, la que será analizada en mayor profundidad más adelante en este apartado.

2.4.1 Principales aspectos de la Teoría de los stakeholders de R. Edward Freeman (1984).

Los planteamientos de R. Edward Freeman a mediados de la década de los ochenta, parten de un diagnóstico que evidencia la incapacidad de quienes gestionan las organizaciones empresariales, para enfrentar los cambios que se suscitaban en ese momento, en cuanto a la relación entre la dirección de la empresa y los grupos tradicionales con los cuales se interactuaba regularmente, tales como los accionistas, proveedores, trabajadores o clientes.

Sin embargo, los cambios suscitados en el ámbito externo de la organización son los que generan un mayor impacto sobre los problemas en los procesos de gestión, debido a que demandaban la incorporación de lo que sucede en su entorno como una nueva e importantísima preocupación para las empresas. Asimismo, la incorporación de los intereses de los diversos grupos y organizaciones que se encuentran en el exterior de la organización, incluyendo aquellos actores que habitualmente eran ignorados por la gestión de las empresas, lo que agregaba un alto nivel de incertidumbre a las decisiones que se tomaban por parte de los directivos.

Debido a la incorporación de estos diferentes grupos y actores internos y externos a las preocupaciones de la gestión organizacional, Freeman (1984:31) desarrolla un enfoque que presta atención a los mecanismos y procesos necesarios para añadirlos a dicha gestión en base al concepto de stakeholders. Según el propio autor, fue señalado por primera vez en un memorándum interno del Instituto de Investigación de Stanford (SRI en inglés) en 1963, entendiéndose por tal concepto en dicho documento a *“aquellos grupos sin cuyo apoyo la organización deja de existir”*, por lo que la consideración de estos grupos era planteada por el SRI como especialmente importante en la formulación de los objetivos corporativos.

De igual forma, Freeman (1984) reconoce que el concepto planteado por el SRI posee importantes influencias de los postulados de connotados autores, tales como Adam Smith (1759), Berle & Means (1932) o Barnard (1938). Además, señala que a partir del concepto de stakeholder propuesto por el SRI, este término se desarrolla hacia diversas direcciones entre las que se destacan a la planificación empresarial, la teoría de sistemas, la responsabilidad social corporativa o la teoría de la organización, denotando con ello la capacidad del concepto de las partes interesadas para aplicarse en diversos ámbitos y disciplinas.

En base a estos elementos teóricos, Freeman desarrolla una definición de carácter inclusiva que sea aplicable a diferentes contextos, disciplinas y tipos de organizaciones, que sea capaz de incorporar una diversa gama de grupos o individuos que se caracterizan por su impacto en el quehacer de cada organización, incluyendo aquellos grupos contrarios a los objetivos institucionales o que tengan un carácter de ilegítimos en cuanto a sus valores.

De esta manera, Freeman (1984:53) desarrollada el concepto de las partes interesadas, entendidas como “cualquier grupo o individuo que puede afectar o verse afectado por el logro del propósito de la organización”. Esta definición es elaborada en el marco de la “gestión estratégica”, como un enfoque de la planificación estratégica más orientado a la acción, que considera tres niveles en los que debe desarrollarse la gestión de las relaciones con los grupos de interesados específicos:

- En primer lugar, desde una perspectiva racional comprender que son las partes interesadas y cuáles son las posturas percibidas respecto de la organización.
- En segundo lugar, entender los procesos de la organización utilizados explícita o implícitamente para gestionar la relación con sus partes interesadas, y hacerles partícipes de los procedimientos, así como si dichos procesos “encajan” con el mapa racional de los stakeholders de la organización.
- Finalmente, entender el conjunto de operaciones o transacciones entre la organización y sus grupos de interés, y deducir si estas negociaciones encajan con el mapa de los interesados, y los procesos utilizados por la organización para relacionarse con sus stakeholders.

En virtud de estos niveles, Freeman concluye que la capacidad de una organización para gestionar adecuadamente la relación con sus partes interesadas, quedará evidenciada en la medida en que sea capaz de aplicar conjunta y coordinadamente estos tres niveles, es decir: (a) comprende su mapa de partes interesadas y los riesgos de cada grupo; (b) posee procesos para tomar en cuenta la participación de estos grupos en forma rutinaria en los procedimientos operativos de la organización, y (c) realiza transacciones que equilibran los intereses de los stakeholders y los propósitos de la organización.

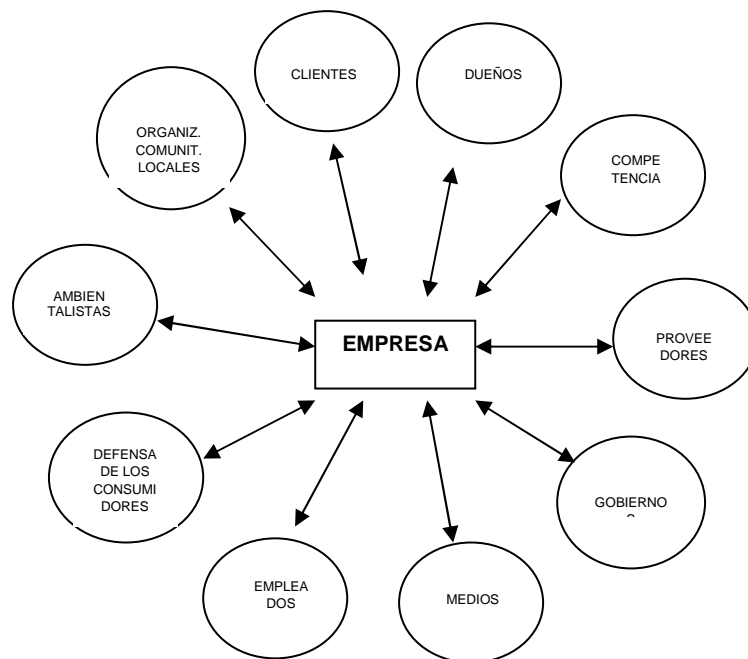
a) Nivel racional: El Mapa de las partes interesadas.

El primer paso dentro de la identificación de las partes interesadas, exige la construcción de un mapa que nos muestre los grupos y los individuos, que afectan o

pueden verse afectados por el logro de los propósitos de la organización. En relación con la inclusión de stakeholders en dicho mapa, Freeman recomienda desarrollar un análisis histórico del entorno relacionado con la vida de la organización en la cual se basa el mapa, con la intención de evitar la tradicional y excluyente identificación sólo de los clientes, proveedores, empleados y propietarios como los grupos o individuos en los cuales las organizaciones concentran sus procesos, estrategias y recursos.

De esta manera, se busca incorporar a la mayor cantidad de grupos o individuos que mantengan algún tipo de interés o relación con el quehacer de la organización, inclusive aquellos que pudieran considerarse alejados de dicha relación, como por ejemplo la prensa, los ambientalistas o los partidos políticos. Es importante recordar que cada organización tendrá que considerar aquellos grupos e individuos, que efectivamente poseen la condición de parte interesada conforme a la definición expuesta anteriormente. A modo de propuesta genérica, Freeman (1984:25) ofrece el siguiente mapa de stakeholders:

Figura N°2: Mapa genérico de stakeholders.



Fuente: Basado en Freeman (1984:25).

Este mapa genérico de las partes interesadas puede ser utilizado como punto de partida, cuando no existe información histórica relativa a las interacciones y relaciones que la organización posee, con los diferentes grupos e individuos internos y externos con los que interactúa. Esta perspectiva genérica, deberá ser complementada con la

individualización de grupos de interesados específicos de la organización, tomando en consideración como criterios para identificar a dichos grupos, la industria a la cual pertenece o la zona geográfica en la cual la organización desarrolla sus actividades.

También, respecto del mapa de partes interesadas, Freeman (1984:58) advierte de la existencia de por lo menos tres implicaciones que deben tenerse presente en la construcción de dicha proyección:

- Muchos miembros de un grupo de interés son también miembros de otras partes interesadas simultáneamente, situación que puede desembocar en conflictos por los desequilibrios y confusiones, entre las expectativas cruzadas respecto de las acciones de la organización.
- Existencia de interconexiones o relaciones interinstitucionales entre las partes interesadas de una organización, debido a que las redes de grupos de interesados surgen fácilmente respecto de una determinada temática y perduran en el tiempo. En ocasiones, se generan por la propia estrategia de la empresa para influir en una de las partes interesadas, para que ésta a su vez influya en otros stakeholders, mediante estos enfoques de interacción indirecta con las partes interesadas.
- Una tercera implicación a tener en cuenta son los diferentes tipos de interés, y las diferentes percepciones de las participaciones que tienen los diversos grupos, donde la participación se caracteriza por ser “multidimensional” y no medida únicamente en dinero, sin embargo identificar las otras dimensiones es más complejo de determinar.

En complemento con lo anterior, conviene recordar lo que plantean Post et al (2002b), quienes señalan que el mapa de los interesados no es un gráfico permanente que refleja el peso específico de cada parte, debiendo elaborarse con una perspectiva dinámica y flexible de las relaciones expresadas allí, similar a la de un “holograma”.

b) Nivel de procesos: Los procesos utilizados para gestionar la relación con los stakeholders.

La mayoría de las organizaciones posee un conjunto definido de procesos, que le permiten realizar las actividades y tareas básicas y rutinarias, en ocasiones apoyados por sistemas tecnológicos o computacionales, por lo que al analizar la relación de la organización con sus partes interesadas, especialmente las del ámbito externo, es necesario analizar los procedimientos internos utilizados por la institución.

En su propuesta, Freeman se concentra principalmente en tres tipos de procesos genéricos utilizados habitualmente por las empresas: análisis de la cartera de negocios, análisis de procesos estratégicos y procesos de exploración del entorno. No obstante, cada uno de estos procesos pueden ser insuficientes a la hora de analizar las relaciones complejas con las partes interesadas.

- Análisis de la cartera de negocios.

Este análisis de la empresa es utilizado habitualmente para examinar a la sociedad como un conjunto o cartera de negocios, que permite a la organización gestionarse como unidades de negocio más pequeñas y simples de manejar, y discernir los factores de éxito clave para cada unidad.

El problema de este procedimiento organizacional es que aplica una mirada estrecha sólo hacia algunas de las partes interesadas, aquellas que se relacionan con el mercado al cual se orienta la unidad de negocio y su influencia en las medidas de rendimiento de cada una de estas unidades, ignorándose a una serie de otras partes interesadas incluidas en el Mapa de stakeholders analizado anteriormente, provocándose habitualmente una importante desconexión entre ambos análisis.

Este es una de las principales deficiencias del análisis de la cartera de negocios, ya que habitualmente sólo considera a las partes interesadas respecto de las cuales, se está plenamente consciente que poseen algún grado de impacto en la tasa de crecimiento de una determinada industria, por lo que prácticamente se ignoran a aquellos stakeholders que en otras circunstancias o momentos del análisis pudieran impactar dicho crecimiento.

Esta situación evidencia una importante falta de previsión de posibles cambios de los intereses, y la capacidad de influencia de las partes interesadas en el quehacer institucional a futuro, especialmente cuando se combinan la economía, las fuerzas sociales o políticas, y las nuevas tecnologías por ejemplo. Es imprescindible para mejorar el análisis que proporciona este proceso, incorporar las partes interesadas que no se encuentran en el mercado de la unidad de negocio.

- Análisis de procesos estratégicos.

Se relaciona con las reuniones realizadas entre los altos ejecutivos de una compañía y los encargados de las unidades estratégicas de negocios, para analizar los progresos

alcanzados respecto de las metas previstas, así como la revisión o formulación de nuevas estrategias, siendo también utilizados como un medio de comunicación de expectativas o la evaluación del personal y el rendimiento empresarial.

Lamentablemente, respecto del mapa de partes interesadas, el análisis de procesos estratégicos se encuentra absolutamente dominado por las perspectivas, puntos de vista e intereses de los altos ejecutivos, careciendo de un mayor énfasis externo en su desarrollo, siendo muy complejo para el responsable de una unidad de negocio incorporar a la discusión aspectos o intereses de otras partes interesadas, los que inclusive en ocasiones pudieran resultar contradictorios con los de los altos ejecutivos.

- Procesos de exploración del entorno.

Se traducen en la orientación que la organización realiza hacia el entorno que la rodea, con el propósito de obtener información para identificar los principales acontecimientos y tendencias que pudieran afectar al negocio en el futuro. Para el logro de estos objetivos, existen diversas técnicas que son utilizadas como por ejemplo la construcción de escenarios, análisis de tendencias, entre otras.

Sin embargo, la mayoría de los procesos de planificación de las empresas incorpora los factores del entorno en el cual se ejecutan, a través de previsiones econométricas de las principales variables macroeconómicas tales como inflación, desempleo o las tasas de interés, en lugar de desarrollar un análisis más exhaustivo de las variables del entorno que lo afectan, especialmente las expectativas e intereses de las partes relacionadas con dicho plan.

De esta manera, estos procesos de exploración del entorno, debieran ser capaces de agregar en los planes la diversidad de partes interesadas que puedan relacionarse con el mismo, facilitando que se incorporen a los procesos de la organización las ideas e imagen de los stakeholders en dichos procesos.

- c) Nivel transaccional: Operaciones y transacciones entre la organización y sus partes interesadas.

Este nivel suele ser el de mayor dinamismo a la hora de hablar de la interacción entre una organización, y aquellos individuos o grupos con los que se relaciona, por lo que

serán determinantes tanto las actitudes como los recursos destinados por la organización, para asegurar el éxito de dichas interacciones.

De esta manera, el volumen de transacciones y operaciones que una organización puede desarrollar con sus partes interesadas en ocasiones es bastante elevado, abarcando cuestiones tales como la venta de un producto o la prestación de un servicio, la compra de insumos a los proveedores, el pago de los dividendos a los accionistas, o la negociación de nuevo contrato colectivo con el sindicato, como algunos ejemplos que pueden graficar la expresión de este nivel transaccional dentro de la relación con los stakeholders.

Sin embargo, cuando las operaciones y transacciones se trasladan a la atención de las necesidades e intereses de partes interesadas menos “habituales”, suelen producirse algunos inconvenientes o “corto circuito”, provocados por la desconexión o falta de ajuste entre los procesos de transacción con las partes interesadas, los procesos de gestión de los stakeholders y el mapa de interesados.

De acuerdo con Freeman (1984:73), los efectos de ignorar a ciertas partes interesadas en los niveles racional y de procesos, no dejarán muchas opciones para solucionar el problema en el nivel transaccional, señalando que el éxito de este nivel se asocia con *“la comprensión de la legitimidad de las partes interesadas y la consideración de sus preocupaciones a través de los procesos rutinarios de las organización”*. Esta situación, hace ineludible el equilibrio e interconexión entre la identificación de los stakeholders, el desarrollo de procesos que permitan hacerlas partícipes en la gestión de la organización, y las operaciones utilizadas para concretar las transacciones que están relacionadas con el quehacer o razón de ser de la organización en la sociedad.

En virtud de los elementos expuestos anteriormente, Freeman señala que es necesario que la organización desarrolle una postura estratégica frente a los stakeholders, mediante la asunción de una filosofía corporativa que permita reorientar el pensamiento y los procesos de la organización, con el propósito de entregar mejores respuestas a las demandas de las partes interesadas. Dicha filosofía debe estar sustentada en el principio de voluntarismo, expresado en que la organización por su propia cuenta, asume el compromiso de satisfacer las necesidades y expectativas del mayor número posible de sus partes interesadas.

De esta manera, mediante esta filosofía del voluntarismo, las organizaciones podrán actuar de manera más proactiva frente a las inquietudes y transacciones de sus partes interesadas, fortaleciendo los procesos de comunicación y negociación con los stakeholders, que le permita a la organización implementar mejores procesos estratégicos y bienes o servicios, como parte de los niveles de proceso y transaccional descritos anteriormente.

Lo anterior, permitirá entre otras cuestiones relevantes incorporar a estos niveles las preocupaciones y necesidades de las partes interesadas, para encontrar soluciones mutuamente aceptables tanto para la organización como para las partes interesadas. Esto permitirá evitar desperdiciar recursos, tiempo y esfuerzos en conflictos que pueden ser fácilmente previsibles a través de una filosofía de este tipo, impidiendo además con ello la imposición legal o política de soluciones desde el exterior.

2.4.2 Otras Propuestas complementarias a la Teoría de los stakeholders de R.E. Freeman.

Como es habitual en el desarrollo de las distintas Ciencias y el saber en general, las teorías planteadas en su versión original normalmente conllevan al desarrollo de réplicas o versiones posteriores, tanto por parte de sus autores originales como por otros investigadores, que agregan algún punto de vista en particular o desarrollan de forma diferente alguno de los aspectos de la teoría original, razón por la cual este punto pretende incorporar algunas de esas expresiones.

Sin embargo, las propuestas señaladas en este punto mantienen en común con los planteamientos originales de Freeman (1984), la mirada “contractual” o fuertemente concentrada en el carácter consecuencialista del análisis de las relaciones con las partes interesadas (Lozano, 1999, 2009). Esto, habitualmente se traduce en la elaboración de un listado donde se identifican los stakeholders y las interrelaciones que se producen con la organización, en el marco de algún intercambio o contrato.

Además, otra de las debilidades o aspectos carentes de desarrollo en la propuesta original de Freeman (1984), se relaciona con los atributos o aspectos que debe poseer un stakeholder para ser considerado como tal, así como los mecanismos necesarios para valorar o cuantificar cada uno de dichos aspectos, sólo existiendo propuestas genéricas de identificación de las partes interesadas, mediante el mapa de los stakeholder propuestos por este autor, algo que como veremos a continuación, se

intenta corregir en algunas de la propuestas complementarias desarrolladas de forma posterior.

En virtud de lo anterior, resulta necesario determinar qué aspectos, elementos o características son útiles para que una organización identifique a sus partes interesadas. De acuerdo con Kochan y Rubenstein (2000:373), es habitual realizar esa identificación basándose en los valores y estilo de liderazgo de los máximos representantes de la Dirección Superior de cada organización, por lo que estos autores proponen tres criterios genéricos para identificar a un stakeholder:

1. Suministran los recursos que son críticos para el éxito de la empresa.
2. Ponen algo de valor "de riesgo", es decir, su propio bienestar es directamente "afectado por el destino de la empresa".
3. Ellos tienen "fuerza suficiente" para afectar el rendimiento de la empresa, ya sea favorable o desfavorable.

Sin embargo, de acuerdo con Mitchell et al (1997) tanto la teoría de stakeholders planteada por Freeman en 1984, así como las otras aportaciones complementarias a esta teoría que han surgido posteriormente, carecen del mismo aspecto: no proporcionan criterios objetivos y cuantificables que sean adecuados para determinar con claridad y precisión, cuando una persona o un grupo efectivamente tiene la condición de stakeholder para una organización.

De esta manera, estos autores también proponen 3 criterios que los stakeholders deben poseer respecto de una organización, para analizar el carácter o condición de una persona o grupo y determinar si es o no parte interesada:

Cuadro 2.3: Criterios para la identificación de los stakeholders.

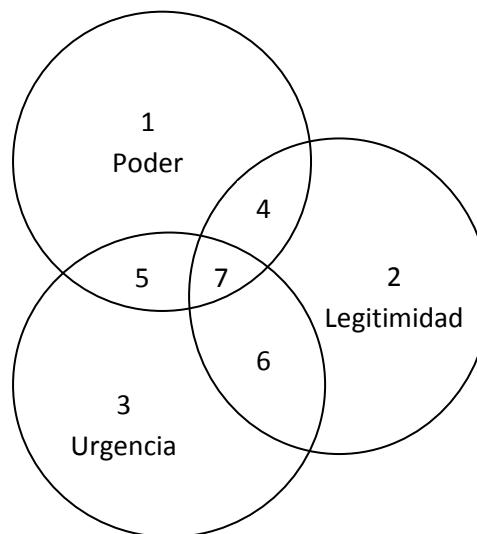
Criterios	Descripción
Poder	Se reconoce como la capacidad de quienes lo detentan para conseguir los resultados que desean, lo cual pueden alcanzar mediante el uso del poder de manera coactiva basados en la fuerza física, la violencia; poder utilitario por medio recursos materiales o financieros; o por medio del poder normativo a través de recursos simbólicos.
Legitimidad	Implica la opinión generalizada de los integrantes de un sistema social de que las acciones de personas u organizaciones son deseables y apropiadas de acuerdo con las normas, los valores, las creencias y las definiciones propias

	de dicho sistema social.
Urgencia	El grado en el cual las demandas de las partes interesadas piden atención inmediata. Esta solicitud de atención inmediata se plantea en base a la existencia de dos condiciones: (1) la demanda es sensible al paso del tiempo en cuanto a su atención; (2) la demanda es importante o crítica para el stakeholder.

Fuente: Elaboración propia basado en Mitchell (1997:865).

En base a esta propuesta de condiciones que debe poseer un stakeholder para ser considerado como tal, Mitchell et al (1997) identifican una tipología de partes interesadas de una organización, sobre la base de poseer uno, dos o las tres condiciones descritas en el cuadro anterior, siempre reconociendo que tendrá un carácter más dominante por su dinamismo la urgencia con la cual los stakeholder plantean sus demandas a la organización, lo que les permite configurar la identificación de las partes interesadas, considerando el dinamismo o cambio que pueden adquirir los intereses de cada parte en su relación con la organización.

Figura N° 3: Tipos de stakeholder según sus atributos.



Fuente: Basado en Mitchell et al (1997: 872)

Con base en la figura anterior, los autores identifican una serie de tipos de stakeholders que se configuran como resultado de la combinación de poder, legitimidad y urgencia (Falção & Fontes, 1999; Antonacopoulou & Meric, 2005), de acuerdo a la percepción que tengan los administradores de cada organización respecto de los atributos de cada stakeholder:

Cuadro 2.4: Tipos de stakeholders según Mitchell.

Categoría Stakeholder	Atributo poseído	Tipos
Latentes	Poder (1)	Adormecidos: su interés más inmediato es adquirir un segundo atributo (Legitimidad o urgencia)
	Legitimidad (2)	Discrecionales: Su relación con la organización se mueve en un ámbito filantrópico dado que no cuentan con poder ni demandas urgentes que satisfacer.
	Urgencia (3)	Exigentes: poseen una demanda planteada pero no disponen de fuerza suficiente ni reconocimiento social a su demanda.
Expectantes	Poder y Legitimidad (4)	Dominantes: Los intereses, expectativas y demandas de estas personas o grupos son importantes para la organización.
	Poder y urgencia (5)	Peligrosos: La demanda manifestada por carecer de legitimidad puede ser impuesta mediante el uso del poder o la fuerza, incluso bajo formas coercitivas.
	Legitimidad y urgencia (6)	Dependientes: Al carecer de poder se hacen dependientes de otros stakeholders internos o externos para lograr que sus demandas sean atendidas por la organización.
Definitivos	Poder, legitimidad y urgencia (7)	Al poseer los tres atributos pasan a ser un stakeholder prioritario para la organización y exigirán la satisfacción de sus demandas a la brevedad.

Fuente: Elaboración propia basado en Mitchell et al (1997:875-878)

A pesar de que los planteamientos realizados por Mitchell et al (1997) son un aporte importante, en el desafío de determinar cuando una persona o un grupo tiene el carácter de stakeholder para una organización, por tratarse de una propuesta cualitativa no entregan pautas más claras, al momento de cuantificar grados o escalas de desarrollo o presencia del poder, legitimidad o urgencia como atributos de un stakeholder, lo que de alguna manera dificulta su aplicación con más precisión.

Así, Falçao & Fontes (1999:11) realizan un intento en esta línea de cuantificar cada una de estas condiciones, otorgando puntaje (0 a 3) a cada atributo. Luego, utilizan valores promedios para normalizar cada factor, basándose en los planteamientos originales de Mitchell et al, pero tampoco logran ofrecer una metodología clara y objetiva que permita cuantificar con precisión cada atributo.

Entre las diferentes perspectivas de análisis y desarrollo actual de la teoría de los stakeholders, también es interesante destacar los planteamientos realizados por Mcvea & Freeman (2005), quienes identifican la necesidad de gestionar la relación con los stakeholders desde una perspectiva ética. Ello, puede generar beneficios tanto para los individuos como para la propia organización, señalando que en la actualidad el análisis y la investigación acerca de la teoría de los stakeholders, no es un campo exclusivo del ámbito de la gestión y la perspectiva directiva, sino que es compartido por las ciencias sociales y especialmente por la ética.

Además, Mcvea & Freeman (2005:59) señalan que la adecuada gestión de la relación con los stakeholders ofrece actualmente *“una contribución única y desinteresada a los procesos de toma de decisiones, particularmente en los campos innovadores y emprendedores”*. Lo anterior, debido fundamentalmente a la posibilidad de generar redes de relaciones con los stakeholders, lo que se ve facilitado por los avances en la tecnología, que permiten reducir costes de funcionamiento de dichas redes.

Otra propuesta que ofrece una mirada interesante de los stakeholders de una organización, es la que desarrolla Carbonell et al (2006:69), quienes analizan el aporte que realizan los grupos de interés a una organización como activos intangibles, mediante el concepto de equilibrio volumétrico⁷, señalando que:

“la teoría de los stakeholders supone una visión integral de las organizaciones, al pretender conseguir un equilibrio entre los grupos de interés de la empresa (clientes, accionistas, proveedores, empleados y sociedad) para poder adaptarse a los continuos cambios que se producen en su entorno y conseguir la supervivencia en el tiempo”.

Además, plantean que las interacciones que deben generarse entre los stakeholders, pueden provocar la aparición de unos intereses que se contraponen entre un grupo y otro, adquiriendo un papel clave en la gestión de estas relaciones el establecimiento de compromisos entre las partes, para alcanzar el mejor resultado posible en el largo plazo para cada implicado, lo que producirá valor para la organización.

Sin embargo, en el proceso de implantación y desarrollo de un comportamiento socialmente responsable por parte de una organización, es necesario tener presente que los stakeholders tienen sus intereses propios, que no son necesariamente los mismos que los del resto de grupos de interés de la organización, existiendo la

⁷ Según los autores este equilibrio “justifica la necesidad de repartir equilibradamente las inversiones entre los stakeholders” (p. 67).

posibilidad de que se produzcan “tensiones” entre éstos al momento de intentar establecer una agenda de trabajo, debido a que *“hemos dejado de lado lo que los stakeholders buscan y cómo se perciben mutuamente”* (Lozano, 2007:30).

De esta manera, la organización que desea gestionar su responsabilidad social, se verá en la obligación ya no sólo de identificar quiénes son sus stakeholders, sino que deberá ser capaz de establecer diálogos con cada uno de ellos y entre ellos, para poder identificar sus aspiraciones e intereses particulares y comunes, lo que le permitirá elaborar un plan estratégico para que la organización pueda alcanzar un comportamiento socialmente responsable

Lo anterior, le permitirá a una organización integrar a todos sus stakeholders a los beneficios y efectos de sus acciones y decisiones, situación en la que será determinante la incorporación y desarrollo de instancias o mecanismos de comunicación y participación de todos los actores involucrados.

De acuerdo con Rodríguez et al (2007:72), los stakeholders son *“grupos sociales e individuos afectados de una u otra forma por la existencia y acción de la empresa, con un interés legítimo, directo o indirecto, por la marcha de ésta, que influyen a su vez en la consecución de los objetivos marcados y su supervivencia”*. A su vez, distinguen dos grandes niveles de stakeholders, desde la perspectiva del gobierno corporativo:

- Partícipes primarios, contractuales o directos: Efectúan inversiones específicas, asumen riesgos no diversificables y determinan estratégicamente el grado de competitividad a largo plazo (accionistas o propietarios, directivos, empleados, clientes, proveedores, acreedores financieros, socios estratégicos o comerciales).
- Partícipes complementarios, contextuales o indirectos: Se distingue entre afectados por efectos externos positivos o negativos, sin una previa inversión voluntaria directa, y otros interesados o implicados, debido a las repercusiones generales de la conducta de la organización.

2.4.3 Nuevos enfoques de la Teoría de los stakeholders en la actualidad.

En el ámbito científico, también es habitual encontrarse con el desarrollo de reinterpretaciones o propuestas alternativas de una teoría original, las que son planteadas aplicando algún enfoque innovador, o algún punto de vista que no fue considerado en la propuesta inicial por su propio autor, lo que nos deja en ocasiones como resultados importantes mejoras, avances o cambios a los principales aspectos de dicha teoría. El propósito de este punto es justamente analizar algunas de esas

nuevas interpretaciones a la teoría de los stakeholders originalmente propuesta por R. Edward Freeman en 1984.

De esta manera, la definición de una corporación en su forma tradicional o convencional, ha sido excedida por las nuevas demandas y expectativas de la sociedad, lo que hace necesario que las organizaciones se replanteen el desarrollo de sus procesos de toma de decisiones, enmarcadas en un nuevo concepto que incorpore una perspectiva más colaborativa entre una organización y los integrantes de la sociedad, tal y como plantean Post et al (2002b:17), quienes definen el concepto de corporación en un modelo stakeholder como:

“una organización dedicada a la movilización de recursos para usos productivos a fin de crear riqueza y otros beneficios (y no a deliberadamente destruir la riqueza, aumentar el riesgo, o causar daño) para sus múltiples mandantes, o las partes interesadas”.

En virtud de lo anterior, la justificación de este apartado radica en que los planteamientos de la teoría de los stakeholders desarrollados originalmente por Freeman (1984), y el perfeccionamiento aportado por la mayoría de las versiones posteriores, algunas de ellas reseñadas de forma precedente, coinciden en considerar las relaciones entre la organización y sus partes interesadas desde la perspectiva contractual, es decir, mediante la existencia de algún tipo de transacción, analizando esta relación de manera individual entre la organización y cada uno de sus stakeholders.

Esta manera de gestionar las relaciones de la organización con sus stakeholders, deja de lado el análisis de las posibles relaciones e influencia entre las partes interesadas, y las potenciales interacciones que pueden generarse en ese nuevo escenario, así como los efectos de tal situación desde la perspectiva de la creación de valor o riqueza, tanto para la organización que analiza su relación con los stakeholders, como para los integrantes de dichas redes.

Por el contrario, tal y como nos plantea Lozano (1999:125) al analizar las importantes conexiones que el enfoque de las partes interesadas tiene con el comportamiento socialmente responsable, resalta la importancia de no limitar simplemente este análisis a la confección de un listado de interrelaciones, señalando que:

“la teoría de los stakeholders no puede sistematizar concretamente ni tan sólo su pretensión analítica si no se da cuenta de que la constatación de la red de relaciones en la que está inscrita la empresa incluye (implícita o

explícitamente) el momento reflexivo de establecer qué intereses y qué poder se toman en consideración, en qué ámbitos se considera pertinente hablar de capacidad de afectar o de ser afectado, cómo se define tanto lo que se entiende por éxito como lo que se entiende por resultados (y quién lo hace) y cuál es la perspectiva que se adopta de entre los diversos grupos e individuos”.

De esta manera, a continuación se presentan algunos ejemplos de nuevos enfoques de la teoría de los stakeholders, que consideran aspectos tales como las redes de colaboración, el enfoque de género, o el desarrollo de comunidades de aprendizaje mutuo, para analizar las relaciones de una organización con todas y cada una de sus partes interesadas en forma simultánea.

a) La Gestión de la empresa extendida: Una nueva mirada de las partes interesadas.

El concepto de empresa extendida que desarrollan Post, Preston & Sachs (2002), se relaciona con la necesidad de otorgar una nueva mirada a la relación que establecen las organizaciones con sus partes interesadas. Dicho examen tradicionalmente se ha efectuado de acuerdo con la teoría de los contratos justos, que plantea una relación bidireccional entre una organización y cada uno sus stakeholders, sin prestar mayor atención a las redes que pueden existir alrededor de la empresa, así como los beneficios mutuos que dicha situación puede proporcionar, tanto a la institución como a sus partes interesadas.

Por otro lado, Post et al (2002) identifican en su propuesta la relevancia que tienen los stakeholders en la creación de riqueza para la organización, hipótesis que surge como resultado de cinco años de investigación de las políticas y prácticas de una serie de empresas internacionales tales como “Cummins Engine Company”, “Motorola” y “The Royal Dutch/Shell Group”. También plantean que resulta erróneo considerar que la creación de riqueza debe ser sólo para los accionistas de la empresa (Post et al, 2002b; Puentes et al, 2008), como señalan las nociones más tradicionales, especialmente aquellas sustentadas en los planteamientos de Milton Friedman (1970).

Esta nueva mirada de la organización desde la perspectiva de las partes interesadas, surge como una integración y complementación de las miradas más clásicas de la organización, desde la perspectiva económica: la mirada del recurso-base y la mirada de la estructura industrial.

De acuerdo con Post y sus colegas, existe una elevada interdependencia entre las partes interesadas de una organización, más allá de la relación unilateral e individual

entre ésta y sus stakeholders a través de simples intercambios contractuales, generándose interacciones que permiten estructurar redes entre las diferentes partes interesadas, que permiten aumentar el éxito empresarial y sus posibilidades de creación de riqueza.

De esta manera, según Post et al (2002) el concepto de “empresa extendida” se refiere al rol nodal que posee una organización, que desarrolla sus relaciones no sólo con otras empresas, sino que además incorpora en una red a las partes interesadas internas y externas, como actores interrelacionadas a través de los cuales desarrolla una mayor capacidad de creación de riqueza.

Así, la supervivencia de la organización se encuentra determinada por su capacidad de crear y mantener las relaciones en la red con todos sus stakeholders, rechazando de esta manera la tradicional perspectiva para analizar las relaciones entre la organización y sus partes interesadas, en forma diádica expresada habitualmente en una simple transacción sin una extensión en el tiempo de dichas relaciones.

Una apreciación similar es planteada por Lozano (2009) respecto de la importancia de la mirada relacional al concepto de stakeholders, especialmente respecto de las “interdependencias” que se generan en la relación entre la organización y sus partes interesadas, así como la relación que se pueda producir entre éstas desde una perspectiva reticular, planteando además la importancia hablar también de “corresponsabilidad” en dichas relaciones recíprocas.

Desde una perspectiva metodológica, Post et al (2002:8) definen a las partes interesadas como *“las personas y grupos que contribuyen, ya sea voluntaria o involuntariamente, a su capacidad para crear riqueza y actividades, y que por lo tanto sus beneficiarios potenciales y / o portadores del riesgo”*.

Otra definición fundamental a tener en cuenta para valorar el trabajo de estos autores es el de <riqueza organizacional>, término relacionado con *“la medida que resume la capacidad de una organización de crear ventajas para alguna o todas sus partes interesadas en el largo plazo”* (p.45), destacando como los principales componentes de esta riqueza: el valor de mercado de activos físicos y financieros; los activos intangibles divisibles individualmente como el capital humano, las patentes o licencias; los activos relacionales tanto internos como externos, que combinan elementos tangibles e intangibles que se expresan en colaboraciones, procesos, o reputación corporativa.

Además, desarrollan su modelo de análisis de los stakeholders de una organización en base a la identificación de tres dimensiones: recursos básicos, estructura de la industria y el ámbito político – social. Estos ámbitos, son utilizados para clasificar a las diferentes partes interesadas de la organización en función de su capacidad de creación de riqueza, la cual no sólo es valorada en términos monetarios o económicos, como habitualmente se considera en la perspectiva contractual de las relaciones con los stakeholders.

Figura N°4: Nueva mirada de los stakeholders de la empresa.



Fuente: Basado en Post et al (2002:10).

La nueva mirada de la organización desarrollada por Post et al (2002), se fundamenta en la creencia de que la capacidad de una organización para crear riqueza de manera sostenible en el tiempo, se encuentra determinada por las relaciones que se desarrollan con las diferentes partes interesadas críticas. También, sostienen que una organización posee stakeholders críticos en cada una de los tres niveles o dimensiones propuestas en la figura N°4.

Asimismo, señalan que esta mirada stakeholder de la organización, les permite afirmar que la riqueza organizativa, expresada en los activos tangibles e intangibles, la reputación y las relaciones externas, es aumentada o reducida por las relaciones (favorables o desfavorables) que se establezcan con las partes interesadas, que han sido reconocidas como significativas o críticas para la organización en cada una de las dimensiones del modelo.

De esta manera, los tres niveles de análisis propuestos por estos autores, les permiten clasificar a los stakeholders de una empresa según el ámbito o grado de contribución a la capacidad de creación de riqueza de la organización, no sólo desde el punto de vista de las interacciones entre la organización y las partes interesadas, sino que también y muy especialmente, desde el punto de vista de las interrelaciones generadas en virtud de la existencia de una red de actores, que se va configurando alrededor del funcionamiento de la organización.

Cuadro 2.5: Roles de las partes interesadas en la empresa extendida.

Partes Interesadas	Aspectos / Características Empresa extendida	Roles e impactos
Recursos Básicos		
Inversores: accionistas y prestamistas	Propiedad, crédito y las redes de financiación, la deuda y los mercados de capital	Fuentes de capital (deuda / fondos propios) y su costo de capital y gestión de riesgos.
Empleados	Contratación y formación; la contratación externa; contrato de trabajo temporal	Desarrollo de capital humano, la producción en equipo, la colaboración en el lugar de trabajo.
Consumidores / Usuarios	Enlaces de transferencia y distribución; publicidad	Reputación y lealtad a la marca; repetición de la compra; colaboraciones de resolución de problemas, nuevos productos-servicios.
Estructura Industrial		
Asociados de la cadena de suministro	los vínculos físicos, informativos y financieros en la cadena de suministro	eficiencia de la red, la colaboración en la reducción de costos y la tecnología
Socios de empresas conjuntas y alianzas	la propiedad de colaboración y gestión de redes de información	La propia capacidad de los suplementos de la empresa y los recursos; estabiliza la posición de mercado de la firma.
Autoridades reguladoras	interactúa con las unidades de la empresa en múltiples niveles y funciones	Crea incentivos colaborativos y / o conflictivos y los comportamientos entre los diversos elementos de la red empresarial.
Los sindicatos	Acuerdos con múltiples organizaciones de trabajadores (nacionales e internacionales); salarios, horas, condiciones de trabajo; diversos objetivos, niveles	Estabilidad fuerza laboral y la resolución de conflictos, coordinar y mediar en los conflictos entre los sindicatos.

	y capacidades	
Ámbito socio-político		
Gobiernos	Operan en múltiples jurisdicciones; múltiples asuntos de la soberanía nacional, la cooperación con agencias de Naciones Unidas	Posibilidades de integración adaptativa y / o conflicto.
Comuni-dades y ciudadanos	las relaciones con los grupos numerosos y diversos	Apoyo mutuo y / o conflictos entre la jurisdicción; "licencia para operar" en los lugares locales.
Organizacio-nes privadas (ONG)	las relaciones con los grupos numerosos y diversos	múltiples oportunidades de colaboración y / o conflicto; reputación; normas voluntarias (ISO 9000, UN Global Compact)

Fuente: Basado en Post et al (2002:11).

Tal y como afirman Post et al (2002:9) *“la nueva visión de las partes interesadas plantea que la capacidad de una empresa para generar riqueza sostenible en el tiempo, y por lo tanto su valor a largo plazo, está determinado por sus relaciones con las partes interesadas críticas”*, denotando con ello la importancia que adquiere considerar la existencia de intereses y conflictos comunes entre las partes interesadas, por lo que la gestión de una empresa extendida implica identificar estos intereses mutuos entre la organización y sus stakeholders, para gestionarlos de manera sostenible.

El sentido que tiene en la propuesta de estos autores la “creación o generación de riqueza” como uno de los principales factores positivos de una empresa extendida, se relaciona no sólo con aspectos de carácter económico, también se refiere a la importancia de incorporar a las partes interesadas dentro de los procesos, políticas y estrategias de gestión para la mantención sostenible de los resultados exitosos.

Los planteamientos de Post y sus colegas consideran que las organizaciones “extienden” sus esfuerzos y recursos, para gestionar adecuadamente los intereses y conflictos que puedan existir entre los stakeholders, por la responsabilidad que le cabe en dicho ámbito como nodo principal o central en la red de relaciones, pero también porque le reportará un importante volumen de información, conocimiento y aprendizaje mutuo.

Otro aspecto interesante en la propuesta de Post et al (2002) es el carácter voluntario o involuntario que le asignan al concepto de stakeholder, que intenta dejar fuera de

juego la tradicional mirada contractual que se le asigna a las relaciones entre una organización y sus partes interesadas.

También, pretende ampliar o extender el radio de atención de los esfuerzos de la gestión organizacional, respecto de las redes en las cuales se encuentran insertas sus partes interesadas, y que pueden transformarse en un factor determinante para la generación sostenible de riqueza, reconociendo a la gestión de las partes interesadas como una competencia básica, para establecer relaciones eficientes en los tres niveles de análisis propuestos.

Finalmente, los propios autores (p.24) identifican algunas de las tareas asociadas a la gestión de una red de partes interesadas:

- Identificar las partes interesadas y su impacto potencial sobre el éxito o el fracaso de la empresa.
- Especificar los objetivos que deben alcanzarse en cada relación de las partes interesadas (por ejemplo, la lealtad, la eficiencia y la cooperación), los factores que contribuyen al logro de objetivos, y los riesgos implicados.
- Desarrollar las oportunidades de beneficio mutuo.
- Supervisar las relaciones entre las partes interesadas y tratar de armonizarlas o equilibrarlas tanto como sea posible.

b) Las comunidades de aprendizaje mediante contratos de interdependencia.

Una nueva mirada a la teoría de los stakeholders es la que proponen Antonacopoulou & Meric (2005), desde la perspectiva del establecimiento de una comunidad de aprendizaje mutuo entre la organización y sus partes interesadas, en reemplazo del tradicional enfoque contractual⁸ que caracteriza el análisis de la relación entre una organización y sus stakeholders, donde la identificación de las partes interesadas se desarrolla principalmente en función de los intercambios o prestaciones generadas, en virtud de los contratos explícitos o implícitos existentes.

Algunas de las críticas que estos autores formulan al punto de vista normativo de la teoría de los stakeholders, plantean que dicho enfoque limita las relaciones de las empresas y sus partes interesadas a los acuerdos suscritos sobre la existencia de un contrato, el que intenta resolver las problemáticas esencialmente de carácter económico. Además, señalan que las propuestas posteriores a los planteamientos

⁸ Señalan que el enfoque contractual se sustenta fundamentalmente en los planteamientos de la teoría de los contratos de Coase (1937) y la Teoría de la Agencia de Jensen & Meckling (1976)

originales de Freeman (1984) carecen de cientificidad, porque sólo intentan legitimar el enfoque contractual propuesto inicialmente mediante una generalización por absorción.

De esta manera, el modelo transaccional vinculado tradicionalmente a la teoría de los stakeholders, señala que mediante la existencia de “contratos justos” se logran superar las relaciones de poder en conflicto, entre la empresa y las partes interesadas con las cuales se establece algún tipo de vínculo, por lo que resulta fundamental considerar los posibles contenidos de dichos contratos.

En cambio, estos autores proponen utilizar una mirada más centrada en las oportunidades de conocimiento y aprendizaje que se crean en la interacción entre las partes interesadas, vislumbrando estas interacciones como una fuente de creación de valor que también puede afectar positivamente el actuar responsable, generándose de esta forma una relación contractual alternativa basada en la interdependencia, orientada hacia los intereses mutuos de las partes integrantes del contrato.

Los contratos de interdependencia propuestos por Antonacopoulou & Meric (2005), se fundamentan en los postulados de las teorías del capital social, planteando que en lugar de visualizar a las partes interesadas en una postura de oposición entre sí, deben considerarse en base a interacciones de conocimiento que fomentan las asociaciones de aprendizaje mutuo, entendiéndoles no como mercancías que se intercambian sino más bien como sistemas, a través de los cuales se busca obtener el apoyo y la ayuda para la satisfacción de intereses mutuos.

De esta manera, consideran que estos contratos de interdependencia de las partes interesadas como sistemas de retroalimentación, son positivos en al menos tres grandes aspectos:

- Proporcionan un espacio de reflexión sobre las acciones de las partes interesadas, enfatizando sobre el impacto que tienen sobre los demás.
- El conocimiento alcanzado permite tomar cursos de acción más explícitos, dejando fuera de juego los intereses ocultos que pueden tener las distintas partes interesadas, privilegiándose los intereses colectivos.
- La importancia que tiene aprender de las experiencias comunes cuando los stakeholders interactúan entre sí.

Además, destacan que estos procesos de conocimiento y aprendizaje, no pueden acotarse simplemente a los aspectos económicos o políticos de la relación entre la

organización y sus partes interesadas. Por el contrario, recomiendan no suponer como único criterio para la identificación de los stakeholders que integran la comunidad de aprendizaje las consideraciones de la empresa solamente, extendiendo los criterios de identificación de las partes interesadas hacia las redes sociales existentes entre los actores sociales relacionados.

El radio de acción con el cual las organizaciones deben desarrollar su comportamiento socialmente responsable, respecto de los afectados por el quehacer institucional ya era considerado por Shocker and Sethi (1973), quienes analizan la incorporación de las preferencias sociales en el desarrollo de estrategias de acción empresarial.

En aquella época, estos autores señalaban que la responsabilidad social de las empresas implicaba *“la consideración de los intereses de grupos que no tengan vínculos económicos directos para la empresa”* (p.98). Así, advierten que un creciente número de estas personas, grupos e instituciones están poniendo atención en las acciones e inacciones de las empresas, en referencia a su comportamiento socialmente responsable, presionándoles para que modifiquen dicha conducta organizacional acorde con sus expectativas.

La postura de no considerar el enfoque contractual en la teoría de los stakeholders es totalmente coincidente con los planteamientos de Post, Preston & Sachs (2002) revisados anteriormente. Dichos autores destacan entre otras cuestiones que las partes interesadas de una empresa poseen un carácter “voluntaria o involuntaria”, pero no contractual, *y además tienen* la capacidad de afectar la creación de riqueza sostenible de una organización, por lo que la inexistencia de voluntad dejaría fuera de juego el carácter contractual de la relación entre la partes (empresa – stakeholder).

De esta manera, Antonacopoulou & Meric (2005:131) mediante un enfoque fenomenológico proponen una nueva definición del concepto de stakeholders: *“individuos o grupos de personas que interactúan o pueden interactuar con la organización”*, definición que se inserta en un enfoque de creación de riqueza a través de las interacciones generadas en los procesos de conocimiento y aprendizaje, señaladas en los párrafos anteriores.

Estos autores reiteran la necesidad de no circunscribir la definición propuesta, solamente a las interacciones de tipo económica o política entre la organización y sus partes interesadas, lo que refleja una pobreza y extrema limitación del significado de las interacciones que son susceptibles de desarrollar entre diversos actores, las cuales también pueden desarrollarse en un plano simbólico.

En base a dichos planteamientos, los autores recomiendan la especial atención que debiera tener para las organizaciones las interacciones con las partes interesadas no instrumentales, tales como los medios de comunicación o la competencia, en la perspectiva de incorporarles en una “alianza de aprendizaje recíproco”, basados en el intercambio de conocimientos, experiencias e información.

Finalmente, Antonacopoulou & Meric (2005:137) destacan la importancia de las “Asociaciones de Aprendizaje” de las partes interesadas, en el establecimiento de los contratos de interdependencia basados en los intercambios de conocimiento y aprendizaje, que influyen en la manera de relacionarse de los stakeholders. Así, señalan de forma más específica que:

“el funcionamiento de las interacciones de las partes interesadas como una asociación de aprendizaje no es simplemente un conjunto de obligaciones morales y conexiones basadas en el conocimiento, ni tampoco es simplemente un conjunto de prácticas de aprendizaje estructurado destinado a apoyar la creación, almacenamiento y difusión del conocimiento mutuo. Más fundamentalmente, las asociaciones de aprendizaje se basan en el conocimiento y el aprendizaje que se construyen socialmente en la práctica”.

De esta manera, van surgiendo una serie de aspectos y elementos propios de la teoría del capital social, tales como las redes sociales, la confianza e interdependencia, la reciprocidad, entre otros aspectos que sustentan la propuesta de estos autores.

A su vez, Lozano (2009) señala dos ejemplos de oportunidades para el desarrollo de procesos de aprendizaje entre la organización y sus partes interesadas: (1) la definición de los valores corporativos con un carácter relacional, mediante un diálogo con los stakeholders; (2) desarrollo de procesos de rendición de cuentas (accountability) bi-direccionales, por una parte reflexivos acerca de la información contenida en indicadores definidos conjuntamente con las partes interesadas, pero a su vez un proceso dialógico y conversacional para escuchar a los stakeholders.

c) La perspectiva feminista y el enfoque narrativo.

Una última perspectiva que resulta interesante citar como ejemplo de las nuevas tendencias que ha seguido el desarrollo de la teoría de los stakeholders, más allá del carácter contractual con el cual se gestó originalmente, son la perspectiva feminista y el enfoque narrativo desarrollado por el propio R. Edward Freeman y algunos de sus

colegas o discípulos, como ejemplo de la necesidad de evolucionar en el análisis que se hace del concepto de las partes interesadas.

De acuerdo con Wicks et al (1994) quienes desarrollan una reinterpretación del concepto de stakeholder desde la perspectiva feminista, que intenta corregir las carencias mostradas por la versión original de Freeman desarrollada en 1984, se relacionan entre otras cosas con que las partes interesadas no eran vinculadas con la identidad de la organización, o eran consideradas sólo como un medio para que la empresa logrará crear valor, augurando de esta manera que en el futuro se desarrollarán una importante variedad de análisis críticos, más creativos y con nuevas terminologías acerca del concepto de stakeholder.

De esta manera, estos autores destacan que la mayoría de los conceptos, lenguaje y metáforas utilizadas para analizar el concepto de stakeholders ofrecen una orientación claramente masculina, situación que proporciona la posibilidad de indagar en posibles reinterpretaciones del concepto de las partes interesadas desde una perspectiva feminista.

En virtud de lo anterior, Wicks et al (1994) señalan que existen a lo menos dos razones fundamentales para esta necesaria re-interpretación: (1) la perspectiva moral, dado que la teoría de los stakeholders no se planteó para que las empresas aumenten sus beneficios (perspectiva masculina), sino que para articular el significado de la sociedad y el sentido de la responsabilidad de la organización (perspectiva feminista); y (2) mejorar la capacidad de respuesta y adaptación de las empresas a la cambiante economía mundial, por ejemplo mediante la colaboración entre organizaciones.

Además, estos autores resumen en cinco casos concretos su análisis acerca de la fuerte influencia de metáforas de masculinidad, sobre los pensamientos y percepciones respecto de las empresas y los stakeholders:

- Las empresas son consideradas como un ente autónomo, que está fundamentalmente desconectada de su entorno exterior.
- Las empresas pueden y deben controlar o vigilar a su medio ambiente externo.
- El lenguaje que mejor describe la gestión de una empresa es la competencia y el conflicto.
- El modo de pensar utilizado en la generación de la estrategia debe ser objetivo.
- Las empresas deberían estructurar los conceptos de poder y autoridad dentro de su jerarquía interna.

Una especial atención posee para nuestro trabajo algunas de las afirmaciones realizadas por Wicks et al (1994:479), especialmente cuando se refieren a la definición del concepto de stakeholders, señalando que muchas de las propuestas actualmente existentes “*comparten la premisa implícita de que la identidad básica de la empresa se define independiente y separada de sus interesados*”, como una de las formas de expresión de la presencia de la metáfora masculina. Además, agregan que es habitual que el “mundo de las empresas” opere de manera individualista y aislada, como un conjunto de átomos que se desenvuelven en colisión permanente con el resto.

Por el contrario, estos autores como parte de su reinterpretación feminista del concepto de stakeholders, proponen una nueva aproximación conceptual (p.483) que interpreta a la organización “*constituida por la red de relaciones que está involucrada con los empleados, clientes, proveedores, comunidades, empresas y otros grupos que interactúan y dan sentido y definición a los corporación*”, destacando que el enfoque feminista del concepto de stakeholders, no busca reemplazar la individualidad de las partes interesadas por un colectivo homogéneo, sino que más bien busca rescatar ambas perspectivas y fundirlas en un solo enfoque.

El enfoque feminista del concepto de las partes interesadas incorpora de pleno terminologías inclusivas de forma explícita e implícita, tales como redes, comunidades, comunicación o la integración de los puntos de vista provenientes del entorno externo de la organización, lo que sin lugar a dudas enriquecerá el análisis y proyección de la situación de la organización en el presente y especialmente a futuro.

De igual manera, Freeman (2005:499) desarrolla el enfoque narrativo de la teoría de los stakeholders, que se traduce en una variedad de historias acerca de cómo podría desarrollarse la actividad creadora de valor en las organizaciones, en función de las interacciones de las partes interesadas y los accionistas. Así, propone tres grandes líneas de análisis para este enfoque: la doctrina de los contratos justos, el punto de vista feminista y la perspectiva ecológica.

Cuadro 2.6: Enfoque Narrativo de la teoría de los stakeholders.

	Las empresas deben ser gobernadas	Los administradores deben actuar para ...	Las disciplinas de fondo de creación de valor son
	En conformidad con los principios de: - Entrada y salida. - gobernanza.	Los intereses de las partes interesadas.	- Las teorías de negocios. - Las teorías que explican el

Doctrina de los contratos justos	<ul style="list-style-type: none"> - externalidades - Costes de contratación. - La inmortalidad limitada. - La Agencia. <p>(Freeman, 1994)</p>		comportamiento de las partes interesadas.
Punto de vista feminista	De conformidad con los principios de atención o conexión y la relaciones.	Para mantener y cuidar las relaciones y las redes de las partes interesadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Las teorías de negocios. - La teoría feminista. - Comprensión de las ciencias sociales acerca de las redes.
Teoría ecológica	De conformidad con el principio de cuidado de la tierra.	Para cuidar la tierra.	<ul style="list-style-type: none"> - Las teorías de negocios. - Ecología - Otras disciplinas.

Fuente: Basado en Freeman (2005:500).

El enfoque narrativo propuesto por Freeman (2005) de alguna manera nos permite visualizar el tránsito de la perspectiva contractual cuantitativa, respecto de los intercambios y relaciones entre la organización y sus partes interesadas, hacia un enfoque o mirada más cualitativa de dichas relaciones, donde también importan los efectos o resultados que se suscitan de las mismas en otros actores o el ecosistema en general. Ello, sin dudas enriquece aun más el aporte que la teoría de los stakeholders le puede proporcionar, al adecuado desarrollo del comportamiento socialmente responsable de cualquier organización.

2.5 Tipologías de stakeholders: Algunos ejemplos en la literatura.

Además de los aspectos conceptuales relacionados con el término stakeholders, resulta importante analizar en la literatura diversas propuestas de tipos de partes interesadas, que son susceptibles de considerar en la gestión de las relaciones de una organización con su entorno.

Sin embargo, en la primera parte de este punto, las tipologías referenciadas mayoritariamente corresponden a organizaciones empresariales, no obstante muchos

de los stakeholders identificados en ellas se adaptan perfectamente al quehacer de cualquier organización, como por ejemplo los trabajadores o empleados, los proveedores, etc.

De esta manera, la revisión de las tipologías de partes interesadas escogidas de la literatura, se divide en dos grandes grupos: aquellas de carácter genérico y las tipologías más extendidas que incorporan una mayor variedad de stakeholders.

2.5.1 Tipologías genéricas de stakeholders.

Las tipologías genéricas son aquellas que son susceptibles de aplicar a una organización, sin mayor distinción de su quehacer específico o el sector económico o carácter jurídico al que corresponda. En el caso de las tipologías de stakeholders tomadas de la literatura, la mayoría responde a las características de las grandes empresas.

La primera tipología de stakeholders de carácter genérico a la que haremos referencia, es la propuesta en 1984 por R. Edward Freeman, quien a través del concepto de mapa de partes interesadas, identificaba en aquella época como los principales stakeholders de una empresa a: clientes, dueños, competencia, proveedores, gobiernos, medios de comunicación, empleados, defensa del consumidor, ambientalistas y organizaciones comunitarias locales.

Otro aporte clásico al desarrollo de la temática de la empresa y su relación con la sociedad es el de Archie Carroll (1991), quién desglosa el concepto de responsabilidad social en cuatro grandes tipos de responsabilidades: económica, legal, ética y filantrópica, planteando la existencia de un pirámide en cuya base se encuentran las responsabilidades económicas de una empresa, y en su cúspide aquellas de carácter filantrópico.

En el desarrollo de ese modelo, Carroll identifica una serie de partes interesadas de carácter genérico, respecto de las cuales una organización necesita poner especial atención en cuanto a la gestión de las relaciones con dichas entidades: los propietarios o dueños de la empresa, clientes, empleados, comunidad, competidores, proveedores, grupos de activistas sociales, público en general.

Dentro de los aportes relevantes para el desarrollo de la teoría de los stakeholders, los planteamientos de Donaldson & Preston (1995) han resultado imprescindibles para reconocer la importancia de tres aspectos o elementos fundamentales: su exactitud descriptiva, poder instrumental y validez normativa. Estos autores concluyen que los tres elementos se encuentran fuertemente interrelacionados entre sí, siendo de especial relevancia la base normativa de esta teoría.

En el desarrollo de sus análisis y reflexiones respecto del concepto de stakeholders, Donaldson & Preston toman en consideración a las siguientes partes interesadas de una organización: gobierno, inversionistas, grupos políticos, asociaciones comerciales, proveedores, clientes, empleados y comunidades.

También, dentro del ámbito de las investigaciones empíricas relacionadas con el concepto de stakeholders, Agle et al (1999) lo analizan desde la perspectiva de los valores de los Presidentes de las compañías (CEO), basándose en una muestra de 80 grandes compañías norteamericanas, correlacionándolos con la relevancia y los atributos de las partes interesadas propuestos por Mitchell et al (1997) <poder, legitimidad, urgencia>, y el desempeño corporativo, concluyendo que estos aspectos se encuentran relacionados entre sí, pero con una escasa correspondencia con el desempeño financiero de la organización, recomendando el desarrollo de una teoría de stakeholders normativa.

De esta manera, estos autores consideran como partes interesadas para su investigación a los accionistas, empleados, clientes, gobiernos y comunidades, analizando en su investigación el concepto de prominencia o relevancia de los stakeholders, basándose en la teoría de la cognición social que establece que la relevancia social depende de: (1) las tareas de atención, como el estímulo de la “dominación” del campo visual, y (2) el conocimiento previo o expectativas, que impulsan la comunicación individual de los aspectos “inusuales” o “diferenciales” de la conducta, y/o el contexto inmediato, a través del cual los individuos experimentan elementos “figurativos/nuevos” que contribuyen a la noción de relevancia global, selectivamente.

Otra tipología de partes interesadas de carácter genérica de enorme relevancia a nivel europeo es la que realiza el Libro Verde, elaborado por la Comisión Europea en el año 2001, y que sin dudas posee una de las definiciones de responsabilidad social habitualmente citadas por los investigadores de esta temática en el continente

europeo: *“la integración voluntaria por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores”*.

La última frase de la definición de responsabilidad social citada anteriormente, nos permite enlazar con el concepto de stakeholders, que para el caso del Libro Verde se asocia con la identificación de 8 partes interesadas genéricas de una empresa: trabajadores, accionistas, socios comerciales, proveedores, consumidores, autoridades públicas, ONG y medio ambiente.

De esta manera, la Unión Europea concentra su mirada de la responsabilidad social con la idea de no limitarse simplemente a las obligaciones jurídicas, recomendando ir más allá invirtiendo tanto en capital humano, el entorno y las relaciones con los interlocutores. Este último término, para efectos de nuestro análisis lo hemos asociado como un sinónimo para la acepción del concepto de partes interesadas.

2.5.2 Tipologías extendidas de stakeholders.

En este punto, identificamos un segundo grupo de tipologías de partes interesadas, donde clasificamos a aquellas que poseen un carácter “extendido”, expresados en cuestiones tales como la identificación de niveles o ámbitos para clasificar a los stakeholders más allá del clásico énfasis interno-externo, o por la inclusión de partes interesadas que son propias y exclusivas de un sector o tipo de organización concreta, más allá del simple carácter genérico. También, el carácter extendido de la identificación de las partes interesadas, suele aparecer vinculado en la literatura con los enfoques de redes y capital social.

En primer lugar, las investigaciones realizadas en los últimos años, destacan la propuesta de Post et al (2002) que analiza la importancia del rol nodal de la organización para la articulación de redes entre sus stakeholders, identificando a las partes interesadas respecto de tres niveles de análisis:

1. Recursos Básicos: empleados, clientes y usuarios, inversores (accionistas y acreedores).
2. Estructura de la industria: sindicatos, socios de empresas conjuntas y alianzas, asociados a la cadena de suministros, autoridades reguladoras.

3. **Ámbito político – social:** organizaciones privadas, comunidades locales y ciudadanos, gobiernos.

De esta manera, los stakeholders en cada ámbito propuesto por estos autores, realizan una contribución a la generación de riqueza por parte de una organización, no solamente de la perspectiva de la relación entre ésta y cada una de sus partes interesadas, sino que además respecto de las interrelaciones y redes que se puedan generar entre éstas, teniendo como nodo central a la organización.

Dentro de las tipologías extendidas de partes interesadas, Ferrary (2005) desarrolla una exhaustiva Taxonomía de las partes interesadas, como un elemento clave para la adecuada toma de decisiones de los directores o gerentes de la organización, evitando con ello la posibilidad de aparición de conflictos con los stakeholders que no hayan sido considerados en la distribución del valor creado por la organización, de allí el énfasis en la exhaustividad de la identificación de los actores implicados como un aspecto clave del proceso propuesto por parte del autor.

Dentro de los stakeholders que Ferrary (2005:117) identifica se encuentran: Director Gerente, empleados, sindicatos, miembros de la junta directiva, accionistas, clientes, proveedores, competencia, consultora contable, Banca financiera, abogados, miembros de la asociación profesional, miembros de la asociación de consumidores, analista financiero, periodista, representante electo nacional, representante electo local, funcionario nacional, funcionario europeo.

También, dentro de las propuestas de tipologías extendidas de stakeholders, Durán (2006) señala que una organización puede ser percibida como socialmente responsable cuando los procesos de toma de decisiones son desarrollados con las partes interesadas y no sólo en beneficio de los accionistas, señalando que aun cuando no existe un acuerdo general es posible considerar como ejemplos de partes interesadas a los: accionistas, clientes, proveedores, prestamistas, empleados y la Hacienda Pública como partes interesadas de carácter contractual.

No obstante, el aporte especial de este autor se encuentra en su propuesta de extender el concepto de stakeholders hacia algunos grupos genéricos como las generaciones futuras y los afectados por factores externos imprevistos, con la consecuente ampliación de la responsabilidad social hasta un ámbito más global, identificando como otras partes interesadas de la comunidad a: Consumidores,

reguladores, Gobierno, grupos de presión, medios de comunicación, Comunidad local, generaciones futuras.

Otra propuesta concreta de los diferentes tipos de stakeholders que puede identificar una organización, en este caso una empresa, es el desarrollado por Werther & Chandler (2006:4) a partir de tres grandes tipos de grupos de interés: organizacionales, económicos y sociales; visualizados como círculos concéntricos que se estructuran de acuerdo al mayor o menor interés que generan para la organización, condicionados además por los efectos que puede proveer la globalización y la tecnología a la relación de la organización con sus stakeholders.

En el caso de las partes interesadas “organizacionales”, estos autores identifican a los empleados, directivos, accionistas y sindicatos; un segundo círculo es representado por los stakeholders de carácter económico, entre los que destacan los clientes, acreedores, distribuidores y proveedores; finalmente, un círculo más externo contiene a los agentes sociales con los cuales una organización interactúa e influye mutuamente, tales como la comunidad, el gobierno, las organizaciones sin fines de lucro, las ONGs, los entes reguladores y el medio ambiente.

Un resumen de las nueve tipologías genéricas y extendidas señaladas anteriormente se encuentra en el siguiente cuadro, para identificar a las partes interesadas que se repiten con mayor frecuencia en cada taxonomía analizada.

Cuadro 2.7: Tipologías de partes interesadas.

	Tipologías genéricas					Tipologías extendidas				TOTAL
	Freeman (1984)	Carroll (1991)	Donaldson & Preston (1995)	Agle et al (1999)	Libro Verde (2001)	Post et al (2002)	Ferrary (2005)	Durán (2006)	Werther & Chandler (2006)	
Empleados, trabajadores	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Directivos, Gobierno Corporativo							X		X	2
Accionistas, propietarios, dueños	X	X		X	X	X	X	X	X	8
Sindicatos			X			X	X		X	4
Clientes, consumidores,	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9

usuarios										
Acreedores o inversionistas			X				X	X	X	4
Proveedores y distribuidores	X	X	X		X		X	X	X	7
Comunidad local	X	X	X	X		X		X	X	7
Gobierno Nacional o Regional	X		X	X	X	X	X	X	X	8
Organizaciones sin fines de lucro		X				X			X	3
ONG	X				X				X	3
Entes reguladores, Adm. Pública						X		X	X	3
Medio ambiente					X				X	2
Partidos políticos			X							1
Socios comerciales					X	X				3
Competencia	X	X					X			3
Medios de comunicación	X						X	X		3
Generaciones futuras								X		1
Asociaciones profesionales							X			1
Asociaciones de clientes	X						X			2

Fuente: Elaboración propia (2011).

Como se puede observar, los stakeholders que se repiten en las nueve tipologías analizadas previamente son: los empleados o trabajadores y los clientes, usuarios o consumidores. Por el lado contrario, las partes interesadas que ofrecen una menor presencia en las tipologías son: los partidos políticos, generaciones futuras y asociaciones profesionales, estas dos últimas provenientes de tipologías extendidas.

También, como expresión del grado de convergencia de las tipologías analizadas, con una frecuencia bastante alta, aparecen mencionados los accionistas (8), Gobiernos (8), proveedores (7) y comunidad local (7), como partes interesadas contempladas por los autores analizados.

Entonces, es posible concluir que el “núcleo” de stakeholders con mayor grado de convergencia, observado en las tipologías revisadas se encuentra integrado por seis partes interesadas: empleados, clientes, accionistas, Gobiernos, proveedores y comunidad local.

De esta manera, si consideramos únicamente a estas partes interesadas con mayor frecuencia (entre 7 y 9 coincidencias) asociadas al núcleo señalado anteriormente,

sólo las tipologías de Freeman (1984) y Werther & Chandler (2006) registran en sus propuestas a los seis casos con dicha frecuencia.

Sin embargo, si sólo consideramos a las cuatro tipologías extendidas [Post et al (2002), Ferrary (2005), Durán (2006) y Werther & Chandler (2006)], además de los seis stakeholders señalados anteriormente, a lo menos tres nuevas partes interesadas adquieren también un alto grado de convergencia para esas tipologías extensas: sindicatos, acreedores y Administración Pública.

2.5.3 Tipologías de stakeholders de las universidades.

Una vez analizadas algunas de las tipologías de partes interesadas más importantes disponibles en la literatura, resulta importante analizar algunas propuestas más específicas para las universidades, dado que un aspecto que tienen en común las tipologías analizadas y comparadas con anterioridad es que se orientan hacia el quehacer de las organizaciones empresariales, por lo que a continuación se analizan brevemente las tipologías propuestas por Burrows (1999), Parra Luna (2003) y por la Comisión Europea (2008) para el caso universitario.

a) La gestión universitaria y la relación con las partes interesadas.

En el contexto actual, la aplicación de criterios de eficiencia en la administración de los recursos, es una exigencia que ha avanzado más allá de las organizaciones empresariales, alcanzando la gestión que puedan realizar instituciones tan diversas como el caso de las universidades.

De esta manera, la preocupación por responder a las demandas y exigencias de diversos stakeholders, es un tópico importante en el léxico de los gestores de las instituciones de educación superior, lo que les obliga a saber reconocer quiénes son dichas partes interesadas y cuáles son sus expectativas respecto del quehacer de la universidad.

En virtud de lo anterior, como expresión de la aplicación de la teoría de los stakeholders en el ámbito de las instituciones de educación superior, aparece la tipología de partes interesadas propuesta por Joanne Burrows (1999):

Cuadro 2.8: Tipología de partes interesadas de la Educación Superior.

Categoría de partes interesadas	Grupos constitutivos
Entidades gobernantes	Gobiernos estatales y federales; consejo de administración; organizaciones neutrales; organizaciones religiosas patrocinadoras.
Administración	Rector; cargos superiores.
Empleados	Profesorado; personal administrativo; personal de apoyo.
Clientes	Estudiantes; padres/cónyuges; organismos para el reembolso de las tasas; asociados al sector servicios; empresarios, empresas receptores de estudiantes en práctica.
Proveedores	Proveedores de enseñanza secundaria; alumnos; otras escuelas universitarias y universidades; servicios de restauración; compañías de seguros; servicios públicos; servicios contratados.
Competidores	Directos: proveedores de educación post-secundaria privados y públicos. Potenciales: proveedores de educación a distancia; nuevas empresas. Sustitutivos: programas de formación patrocinados por los empresarios.
Donantes	Individuos (incluyendo miembros del consejo social, amigos padres, alumnos, empleados, industria, consejos de investigación, fundaciones)
Comunidades	Vecinos; sistemas escolares; servicios sociales; cámaras de comercio; grupos de interés especiales.
Organismos reguladores gubernamentales	Ministerio de Educación; organizaciones neutrales; organismos de ayuda económica estatales y federales; consejos de investigación; ayudas federales a la investigación; autoridades tributarias; seguridad social; oficina de patentes.
Organismos reguladores no gubernamentales	Fundaciones; entidades institucionales y de no programación acreditadas; asociaciones profesionales; patrocinadores eclesiásticos.
Intermediarios financieros	Bancos; gestores de fondos; analistas.
Socios de joint ventures	Alianzas y consorcios; co-patrocinadores corporativos de la investigación y de los servicios educativos.

Fuente: Basado en Burrows (1999).

Sin embargo, la propia Burrows señala que no es suficiente con la sola identificación de las partes interesadas de la universidad, dado que se trata de un primer paso que

no ofrece ninguna solución eficiente para entender y priorizar las demandas de los stakeholders. Además, propone 4 dimensiones para distinguir a las partes interesadas, según sus intereses y demandas: posición, grado de participación, potencial para cooperación o amenaza, y su interés e influencia en la organización.

Así, la *posición* de los stakeholders expresa la dimensión clásica que distingue entre las partes interesadas internas y externas de la organización. En cuanto al *grado de participación*, existen stakeholders activos y pasivos donde los primeros son con los cuales la organización mantiene algún tipo de intercambio, transacción u obligación legal, mientras que los stakeholders pasivos son quienes han sido afectados o pueden serlo involuntariamente a causa de las acciones de la organización.

Finalmente, la tercera dimensión de la propuesta de Burrows distingue entre el potencial de cooperación o amenaza de las partes interesadas para alcanzar sus objetivos, lo que implicará estrategias defensivas o integradoras según sea cada caso. También, recomienda distinguir entre los tipos de intereses (institucional, dependencia económica y social) y el tipo de influencia (formal, económica y política) utilizada por los stakeholders para alcanzar sus intereses.

b) Perspectiva sistémica de la calidad y eficiencia de la universidad frente a las necesidades sociales.

De acuerdo con Parra Luna (2003), las universidades públicas y privadas deben hacer frente a los juicios de eficiencia sobre su quehacer. En el caso de las primeras, respecto de la sociedad que las financia, y en el caso de las segundas, dado su carácter empresarial deben demostrar un nivel adecuado de rendimiento acorde con la rentabilidad esperada del capital utilizado.

En ese contexto, surge para este autor la necesidad de desarrollar modelos de indicadores que permitan a las universidades responder a estos desafíos, para lo cual mediante la perspectiva del enfoque de sistemas identifica una serie de partes de la sociedad, que manifiestan o tienen interés en el comportamiento de la universidad, identificando tres ámbitos sociales (Parra Luna, 2003:84):

- Internos: los estudiantes y el personal universitario (elites rectoras, profesorado e investigadores, y personal de apoyo)
- Externos: los titulados de la universidad, el mercado laboral, los proveedores, la competencia, el resto de la sociedad y la Unión Europea.

- Intermedios: Estado y Consejo Social, patrocinadores, universidades asociadas, y las organizaciones sindicales.

De esta manera, las universidades debieran desarrollar su quehacer docente e investigador con un adecuado nivel de calidad y eficiencia para responder a las expectativas, necesidades e intereses de estos grupos, de acuerdo con los factores estructurales, necesidades de la población y la memoria histórica de cada sociedad, como principales puntos de partida de la identificación de estas demandas sociales, y que respecto de cuya satisfacción según este autor depende la supervivencia institucional de las universidades.

En virtud de lo anterior, Parra Luna (2003) propone un conjunto de necesidades y expectativas que “hipotéticamente” deben ser satisfechas por el quehacer universitario, en base a lo que plantea cada stakeholder: salud, riqueza material, seguridad, conocimiento, prestigio, libertad, justicia distributiva, conservación de la naturaleza, calidad de actividades.

c) El Gobierno universitario europeo y las partes interesadas.

La individualización de partes interesadas que realiza la Comisión Europea (2008) para las universidades, se desarrolla en el marco del análisis de la gestión y buen gobierno de las instituciones de educación superior que realiza el mencionado órgano rector europeo, señalando que es posible identificar partes interesadas internas y externas, confirmando uno de los criterios básicos de identificación de los stakeholders señalados en los apartados precedentes.

De esta manera, en la identificación de los stakeholders externos de las universidades europeas, es posible destacar al gobierno central, regional o local, los empleadores en el mercado de trabajo, sindicatos, asociaciones de estudiantes, representantes de la sociedad civil, los graduados, los padres de los estudiantes.

En cuanto a los stakeholders internos de las universidades, la Comisión Europea identifica entre otros: los órganos de gobierno institucional, las personas empleadas o matriculados en una institución de educación superior.

Es importante destacar que a nuestro juicio esta propuesta de la Comisión Europea, presenta una mezcla entre partes interesadas de carácter genérico, es decir, aplicable a cualquier organización, y aquellos stakeholders “exclusivos” de la realidad de una institución de educación superior, tales como: los empleadores en el mercado de

trabajo, graduados, padres de los estudiantes, asociaciones de estudiantes y los estudiantes (matriculados), aunque estos dos últimos grupos pueden ser asimilados con el concepto de cliente, consumidor o usuario aplicado en forma genérica.

Finalmente, el cuadro 2.9 ofrece una comparación de las tres tipologías de partes interesadas de las universidades descritas anteriormente, con el propósito de identificar las convergencias de actores entre sí:

Cuadro 2.9: Comparación de tipologías de stakeholders en las universidades.

Stakeholders	Tipologías	Burrows	Parra Luna	Unión Europea	Total
Entidades gobernantes		X	X	X	3
Administración (Gobierno Universitario)		X		X	2
Empleados		X	X	X	3
Clientes		X			1
Proveedores		X	X		2
Competidores		X	X		2
Donantes		X			1
Comunidades (Sociedad Civil)		X	X	X	3
Organismos reguladores gubernamentales		X			1
Organismos reguladores no gubernamentales		X			1
Intermediarios financieros		X			1
Patrocinadores, Socios de joint ventures		X	X		2
Empleadores (Mercado Laboral)			X	X	2
Sindicatos			X	X	2
Asociaciones de estudiantes				X	1
Graduados o Titulados			X	X	2
Padres de los estudiantes				X	1
Estudiantes			X	X	2

Fuente: Elaboración propia (2011).

Así, como se observa en el cuadro anterior, las entidades gobernantes, empleados y comunidades son las partes interesadas de la universidad que se repiten en las tres tipologías analizadas previamente. También, es posible agregar a este grupo a los estudiantes, si se exime el hecho de que en la propuesta de Burrows este actor es

denominado “cliente” como denominación genérica, a diferencia de la nomenclatura clásica utilizada en las otras dos tipologías.

2.6 Conclusiones del apartado.

El concepto de stakeholders o partes interesadas, como la principal traducción utilizada en este trabajo, es un elemento clave para comprender el significado y ámbito de aplicación del concepto de responsabilidad social, en lo relativo a la asunción por una organización socialmente responsable de los intereses y necesidades de las personas, grupos o instituciones con los cuales se relaciona, en la búsqueda de compatibilizar objetivos organizacionales y sociales, gestionando a su vez los impactos que su quehacer genera en sus partes interesadas.

En cuanto al desarrollo conceptual del término stakeholders, los aportes de R. Edward Freeman reconocidos como la primera sistematización teórica en 1984 concentra una elevada unanimidad entre los investigadores de esta temática. No obstante, existen antecedentes previos que ubican la aparición de este término varias décadas antes, específicamente en los planteamientos del Stanford Research Institute en 1963, y en las investigaciones de Merrick Dodd en 1932.

De esta manera, el concepto de partes interesadas exige a las organizaciones realizar una reflexión, que les permita por un lado identificar quienes resultan afectados o se encuentran interesados en el quehacer de la institución, y por el otro, establecer relaciones más permanentes orientadas hacia el establecimiento de comunidades de aprendizaje mutuo, que permitan tanto a la organización como a sus stakeholders obtener un valor agregado de los vínculos mutuos que establecen.

Una de las expresiones más importantes de la gestión de los stakeholders se encuentra en su incorporación en el gobierno corporativo, instancia que refleja un interés de la organización por interactuar con sus partes interesadas más allá del plano transaccional, abriendo importantes espacios de participación en el diseño de las políticas y en la toma de decisiones de largo plazo de la organización.

La existencia de nuevas interpretaciones a la propuesta original de la teoría de los stakeholders elaborada por Freeman en 1984, realizan un mayor énfasis reticular a la relación con las partes interesadas, lo que ha permitido transformar este enfoque en un medio relevante para que las organizaciones puedan realizar una contribución

importante al capital social de las localidades en donde se encuentran insertas, lo que permite fortalecer de manera importante la relación que la organización mantiene con la sociedad.

Así, la relación entre la responsabilidad social y la teoría de los stakeholders es directa, debido a que el establecimiento del marco conceptual que declara los principios y las políticas que una organización pretende desarrollar como expresión de su comportamiento socialmente responsable, necesariamente debe ser determinado por la identificación previa de quienes son las personas, grupos o instituciones interesados y afectados por el quehacer de la organización, lo que permitirá acotar y definir más claramente los objetivos y acciones que deben realizarse en el marco de responsabilidad social corporativa definido previamente.

CAPÍTULO III

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA.

3.1 El contexto universitario como ámbito de aplicación de la responsabilidad social.

Una vez analizados en los epígrafes precedentes los principales aspectos relacionados con el concepto de responsabilidad social corporativa y la teoría de los stakeholders, corresponde examinar las formas de expresión y aplicaciones que posee la responsabilidad social en las universidades, como un aspecto fundamental en el quehacer de las instituciones de educación superior.

De esta manera, es importante señalar que si bien la responsabilidad social tiene sus orígenes en el quehacer de las empresas, creemos firmemente que es posible aplicar este concepto al funcionamiento y labor que desarrollan las universidades en la actualidad. Esto, debido a que las instituciones de educación superior crecientemente deben establecer relaciones con la sociedad, que les permita consolidar su quehacer, cada vez más trascendente para diferentes personas, grupos e instituciones del Estado, el Mercado y la Sociedad Civil (Rodríguez, 2010).

En los últimos años, ha ido surgiendo paulatinamente el debate respecto de si la universidad es quien debe adaptarse a la sociedad, o por el contrario, es el tejido social quien debe acomodarse a las peculiaridades de las instituciones de educación superior (Morín, 2009; De la Cruz, 2010). Lo anterior, como expresión innegable de los efectos de los diferentes cambios sociales ocurridos en las últimas décadas, respecto del rol y responsabilidad que poseen las universidades frente a las necesidades sociales.

A partir de ese escenario, surgen diferentes perspectivas que intentan establecer y delimitar de qué es responsable la universidad en el siglo XXI, pero que como señala De la Cruz (2010) habitualmente dichas responsabilidades son influenciadas por la perspectiva económica asignada al quehacer universitario. No obstante, la universidad en su relación con la sociedad debe hacerse responsable de otros aspectos de su misión en materia social y cultural, lo que de acuerdo con esta autora debiera girar en torno a tres grandes niveles: (1) proteger y promover a la educación superior como un bien público; (2) proveedora de servicios competitivos asociados a la investigación de excelencia; y (3) prestación de servicios a agentes económicos privados.

Así, la universidad debe internalizar los efectos de los cambios sociales que han moldeado una nueva sociedad, transitando de una institución simple en cuanto al cumplimiento acotado de su misión docente e investigadora, abriéndose hacia la

conexión de dicho quehacer para proporcionar las respuestas adecuadas a las necesidades que la sociedad actual le plantea, especialmente en materia de acceso al conocimiento, pero sin dejar de observar las posibles acciones y estrategias que permitan a las universidades responder a las demandas sociales emergentes.

Figura N°5: Evolución de la relación de la Universidad con la Sociedad.



Fuente: Elaboración propia (2011).

La figura anterior nos permite observar, de manera muy resumida, el recorrido histórico de la universidad en cuanto a su relación con la sociedad, transitando desde una universidad encerrada en sí misma y aislada del resto de la sociedad amparada en un acceso más bien elitista a la educación superior, avanzando hacia estadios en donde la universidad paulatinamente se va abriendo hacia una parte de la sociedad, fundamentalmente a los grupos sociales más poderosos política y económicamente.

La última etapa en la evolución de la relación de la universidad con la sociedad, nos muestra la transición hacia una universidad socialmente responsable inserta en una sociedad del conocimiento, en donde todos sus actores tienen pleno acceso a la educación superior, y en donde la universidad mantiene un abierto compromiso con la transformación social.

Sin embargo, es importante reconocer que el análisis y la investigación existente acerca de la responsabilidad social al interior de las universidades como su ámbito de aplicación, es infinitamente menor que para el caso de las empresas, lo que de

acuerdo con Hill (2004) se debe a que los académicos de las universidades que investigan estos temas, cuando ocasionalmente dirigen su atención hacia el interior de sus propias universidades concentran el análisis en lo que enseñan, más que en analizar los comportamientos apropiados y éticos que las instituciones universitarias deben alcanzar en materia de responsabilidad social.

3.2 Aspectos relevantes del concepto de responsabilidad social universitaria.

Actualmente no existe una definición única, precisa y aglutinadora del concepto de responsabilidad social universitaria, repitiéndose en cierta medida lo que sucede en la aplicación de este concepto a las empresas (De la Cruz & Sasía, 2008; Rodríguez, 2010), existiendo diferentes definiciones en la literatura relativa a esta temática que orientan este concepto hacia elementos o aspectos disímiles, orientaciones en las cuales se realizan diferentes énfasis acerca de la RSU, pero sobretodo intentan replicar casi con exactitud el modelo de responsabilidad social desarrollado para las empresas.

En relación con esta última cuestión, De la Cruz & Sasía (2008:23) advierten de los riesgos que implica forzar la aplicación de la responsabilidad social empresarial en las universidades: *“la propia responsabilidad queda sometida al criterio de la utilidad y esta es una medida a la que es difícil ponerle un límite preciso en una institución universitaria [...] entendida en este caso en términos estrictamente económicos, donde lo útil se identifica con lo económicamente rentable”*, por lo que para estos autores la responsabilidad de la universidad se vincula con el poder de interacción y participación del quehacer universitario con las necesidades sociales en cuanto a reflexión ética que pueden aportar las universidades.

Así por ejemplo, Casani & Pérez (2009) ubican a la responsabilidad social como expresión de la “tercera misión” de las universidades, vinculando al comportamiento socialmente responsable de las instituciones universitarias con aspectos sociales, económicos, medioambientales, geográficos, políticos y de acción solidaria, aplicada como modelo o sistema de gobierno y gestión de las universidades que permita dar cuentas a las diferentes partes interesadas en el quehacer universitario sobre los impactos que las instituciones de educación superior tienen en la sociedad.

De igual manera, en Casani et al (2010:257) la responsabilidad social universitaria responde a una de las dos interpretaciones⁹ que puede otorgarse a la tercera misión de la universidad antes señalada, específicamente la perspectiva de los gastos en donde la universidad en su relación con la comunidad desarrolla un conjunto de actividades que *“reflejan la aportación que la universidad realiza al entorno en el que se encuentra, además de sus funciones específicas de docencia e investigación”*, para describir el significado de la responsabilidad social de la universidad en este contexto.

Ambas interpretaciones propuestas por estos autores nos parecen extremadamente relevantes para poder distinguir con mayor claridad las orientaciones que puede adquirir la responsabilidad social de la universidad, dependiendo del contexto de ingresos o gastos en el cual se realiza dicho análisis.

Sin embargo, para Bowen (1984) los departamentos o escuelas universitarias en el marco del concepto de la responsabilidad social poseen dos grandes compromisos: uno técnico y otro moral. La responsabilidad técnica se traduce en proporcionar profesionales técnicamente competentes a la sociedad, bien entrenados, auto-disciplinados y con un claro interés por seguir aumentando su aprendizaje a lo largo de su vida. En cambio, la responsabilidad moral describe la formación de una persona con conocimientos y una cultura extendida, capaces de asumir el liderazgo de la sociedad ejerciendo una influencia constructiva en la comunidad y en la vida cívica.

De acuerdo con el propio Howard Bowen, para alcanzar estos propósitos ideales las universidades tienen como medios a los procesos de reclutamiento y selección de estudiantes y profesorado, los planes de estudio y el entorno del campus, aclarando que cada uno de estos elementos plantea nuevas cuestiones relacionadas con el concepto de responsabilidad social, ubicando además en la universidad el escenario idóneo para el desarrollo y promoción de profesionales responsables que se orienten a las necesidades de cada sociedad (Arana et al, 2008; De la Red, 2009, Navarro et al, 2010).

No obstante, Van Ginkel (2002) plantea que como consecuencia de la aplicación del concepto de responsabilidad social en las instituciones de investigación científica y educación superior en el siglo XXI, es necesario que se revisen los currículos y materiales de aprendizaje en términos de formar ciudadanos globalizados orientados al desarrollo sostenible. En este sentido, planteamientos teóricos previos acerca de la

⁹ La otra perspectiva es la de los ingresos, en la cual según estos autores se desarrollaría la denominada “universidad emprendedora” que implica una especialización en las actividades de docencia e investigación que le permitan a la universidad competir en el mercado para obtener ingresos adicionales.

universidad sustentable como los de Van Weenen (2000), se transforman en un importante soporte teórico para orientar a las instituciones de educación superior hacia estos temas, reconociendo al desarrollo sostenible como uno de los mayores desafíos para las universidades en este siglo.

De esta manera, según Arana et al (2008:219) 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”*, identificando algunos elementos 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, hacia el avance del conocimiento teórico y práctico con responsabilidad social, con sólidos fundamentos científicos y valores, 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 (2008:209) 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”.

Asimismo, el propio Vallaey (2008) señala que existen tres estrategias que permiten a una universidad alcanzar dicha mejora:

1. La participación integrada de los grupos de interés internos y externos en el quehacer de la universidad.
2. La articulación de los planes de estudios, la investigación, la extensión y los métodos de enseñanza con la solución de los problemas de la sociedad.
3. El autodiagnóstico regular de la institución con herramientas apropiadas de medición para la rendición de cuentas hacia los grupos de interés.

También con una mirada desde la óptica de la gestión, Rodríguez (2010) identifica algunas vertientes básicas que componen un modelo global e integrado de la responsabilidad social universitaria:

- Estructura institucional abierta a múltiples voces: el gobierno y administración universitaria combina autonomía de funcionamiento, alineación con los intereses sociales generales y logro de progresivos y crecientes niveles de participación de los partícipes relevantes, equilibrando la eficiencia académica, económica y social.
- Sistemas de gestión y cultura de la organización: se trata de una integración de todas las funciones de la universidad (docencia, investigación, extensión y gestión) en pos de aplicar los preceptos fundamentales del comportamiento socialmente responsable.
- Evaluación de resultados y transparencia de la información: la tendencia a extrapolar el triple bottom line desarrollado para rendir cuentas en el ámbito empresarial, se expresaría en la RSU a través de indicadores de gobierno y administración, sociales y ambientales.

De esta forma, teniendo presente los diferentes aportes a la definición de la RSU señalados anteriormente, nuevamente basándonos en los planteamientos expuestos por De la Cruz & Sasía (2008), es posible identificar tres significados aplicables a la responsabilidad social de la universidad: Consecuencialista, contractual y prospectivo. Una breve descripción de cada uno y sus formas de aplicación y expresión en la universidad se presentan en el cuadro 3.1.

Cuadro 3.1: Significados aplicables a la responsabilidad de la universidad.

	Descripción	Aplicación a la universidad	Formas de expresión más habitual.
Consecuencialista	Enfatiza el análisis de las consecuencias y llama a asumir los posibles impactos del proceso de toma de decisiones.	Adquiere un sentido asistencial y reactivo, en donde la universidad es responsable de devolver a la sociedad aquello que ella misma le ha posibilitado en términos de “deuda con la sociedad”.	<ul style="list-style-type: none"> • Memorias de actividades. • Presencia en los rankings universitarios.
Contractual	Pone en valor el deber de responder que los diferentes actores sociales poseen.	Remite al deber de la universidad de responder a las demandas de la sociedad. La existencia de un compromiso social expresado en la existencia de una agenda social de la universidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de voluntariado o de participación social.
Prospectivo	Subraya 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.	Remite a un sentido del deber ampliado donde la universidad suele estar integrada dentro de un enfoque donde es reconocida en la sociedad como un agente más de la misma, en una lógica de colaboración con otros agentes sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición y apertura al diagnóstico y evaluación de terceros. • Transparencia y colaboración como valores estratégicos centrales.

Fuente: Elaboración propia, basado en De la Cruz & Sasía (2008:35-37).

De esta manera, estos tres significados de la responsabilidad social de la universidad planteados en el cuadro anterior, nos permiten visualizar a su vez diferentes estadios en los cuales es posible analizar el grado de desarrollo del comportamiento socialmente responsable de las instituciones de educación superior, en donde la perspectiva estratégica y muy especialmente el liderazgo que puede alcanzar los equipos directivos de cada universidad se transformará en un factor clave en todo este proceso.

A nuestro juicio, el significado prospectivo que otorgan estos autores a la responsabilidad social de la universidad se conecta con otros enfoques existentes como la ciudadanía corporativa o el desarrollo sustentable, en donde la universidad debe asumir un rol muchísimo más activo en cuanto a su participación en la sociedad

más allá de los propios límites que puedan establecer su misión institucional, pero integrando además en su comportamiento socialmente responsable aquellos aspectos relacionados con los otros dos significados propuestos por estos autores: la reversión a la sociedad del financiamiento recibido (consecuencialista), y las respuestas a las demandas de las partes interesadas en el quehacer universitario (contractual).

3.3 Un modelo de análisis de la responsabilidad social universitaria.¹⁰

Así, este capítulo pretende fijar las bases del modelo teórico que nos permita investigar empíricamente la aplicación y significado que posee la responsabilidad social utilizada en los contextos universitarios, a partir de los antecedentes que se han expuesto en los apartados anteriores, tanto en los capítulos primero y segundo como en lo señalado en el epígrafe anterior.

En virtud de ello, como uno de los resultados del análisis del concepto de responsabilidad social desarrollado en este trabajo, por ejemplo haciendo una adaptación de los planteamientos realizados por Howard Bowen en 1953, podemos intentar un primer ensayo del significado de la responsabilidad social de la universidad, definiéndola como *“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”*.

A su vez, actualmente es posible encontrar en la literatura una serie de propuestas y enfoques que intentan analizar la aplicación de la responsabilidad social en las universidades, que se orientan a diferentes perspectivas y énfasis respecto del significado y expresión del comportamiento socialmente responsable de las organizaciones universitarias.

Con el propósito de sistematizar dichos aportes, imitando el ejercicio que realizan tanto Garriga & Melé (2004) como Secchi (2007), en donde clasifican las distintas teorías o enfoques desarrollados en las últimas décadas en relación con el concepto de responsabilidad social corporativa, expuestos brevemente en el capítulo anterior de este trabajo, en el siguiente cuadro proponemos una clasificación para el caso del comportamiento socialmente responsable de las universidades en base a la existencia

¹⁰ En mayo recién pasado, la Revista de Educación del Ministerio de Educación de España ha publicado un artículo del doctorando en donde se desarrolla una versión resumida de lo que se expone en este subepígrafe, trabajo que se encuentra disponible en el siguiente enlace:
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_05.pdf

de tres grandes enfoques o perspectivas: gerencial o directiva, transformacional y normativa.

Cuadro 3.2: Enfoques sobre la Responsabilidad Social Universitaria.

	Descripción		Algunos Exponentes	Objetivo principal
Gerencial o Directiva	Estas posturas se preocupan por analizar el impacto del quehacer universitario en la sociedad, sobretudo mediante la rendición de cuentas de sus acciones y decisiones hacia sus <i>stakeholders</i> .		Asociación Europea de universidades.	Mayor interacción y participación de las partes interesadas en la gestión de las universidades.
			Informe Bricall (2000).	Rendición de cuentas a la sociedad.
			Vallaeyes et al. (2009).	Gestión responsable de los impactos de la universidad.
Transformacional	Se orientan a revisar la contribución del quehacer universitario al necesario debate y reflexión para alcanzar una sociedad más sustentable y justa.	Formación.	Aprendizaje servicio.	Formación de ciudadanos responsables, transformación social.
		Investigación	UNESCO (1998, 2009).	Responsabilidad de la universidad en la producción del conocimiento científico demandado socialmente.
			Gibbons et al. (1997).	Enfatiza la incorporación de múltiples actores al proceso, y una conciencia social de los problemas a investigar.
		Liderazgo Social.	Kliksberg (2009).	Liderazgo ético de la universidad, participación en el debate de temas sociales.
			Chomsky (2002).	Rol reflexivo, crítico y propositivo sobre la sociedad.
		Compromiso y Acción Social.	Cooperación universitaria al desarrollo.	Transferir capacidades y conocimientos a países en vías de desarrollo.
			Multiversidad.	Respuestas académicas a las crecientes expectativas sociales sobre su

			quehacer.
Normativa	Desarrollo de marcos valóricos desde la universidad como un eje normativo para hacer lo correcto en la vida en sociedad, mediante el establecimiento de redes universitarias nacionales o globales en torno a la responsabilidad social.	Corporación Participa (2001).	Transmisión de valores universitarios a la sociedad.
		<i>Global Compact</i> PRME.	Principios responsables globales.
		Declaración de Talloires (2005).	Fortalecimiento de las responsabilidades sociales y cívicas de la educación superior.

Fuente: Gaete (2011:113).

Sin lugar a dudas, es importante recalcar que el análisis de estos enfoques o perspectivas teóricas de la RSU no se presentan separados o desconectados entre sí en las propuestas o proyectos desarrollados por cada universidad en la práctica, pudiendo coexistir una o más de dichas orientaciones en las políticas o estrategias de RSU desarrolladas por cada institución universitaria.

La relación entre enfoques o perspectivas de RSU señaladas en el Cuadro anterior, a nuestro juicio básicamente radica en que la perspectiva transformacional establece los principales lineamientos del comportamiento socialmente responsable para el quehacer universitario (el qué), mientras que las perspectivas gerencial y normativa establecen las formas a través de las cuales las universidades expresarán dicho comportamiento (el cómo), orientadas por dos de los más importantes principios rectores de la responsabilidad social a nivel conceptual: la transparencia y la participación.

No obstante nuestro planteamiento anterior, es importante destacar que Rodríguez (2010:9-11) plantea la existencia de una dicotomía en el concepto de responsabilidad social universitaria: (1) existencia de un conjunto de principios y valores éticos, personales, sociales y medioambientales asumidos por la universidad en su quehacer; y (2) un compromiso de la comunidad universitaria para gestionar los impactos de dicho quehacer. Basándose en este doble enfoque plantea 4 modelos de responsabilidad social universitaria:

- Modelo Académico Tradicional: enmarcada en el paternalismo clásico, fuertemente orientado a la formación y en donde la universidad intenta mantenerse al margen de la injerencia externa en sus decisiones.
- Modelo Académico moderno y corporativo: un grupo de poder determinado interno o externo orienta el quehacer de la universidad a la satisfacción de sus propias necesidades.
- Modelo empresarial e instrumental: transforma a las comunidades universitarias en empresas de conocimiento, expresión de la mercantilización de la universidad.
- Modelo pluralista: la universidad identifica quiénes son sus stakeholders que busca garantizar la participación de dichos grupos en la toma de decisiones institucional.

A continuación, explicaremos brevemente los elementos y perspectivas que componen cada una de las tres perspectivas o enfoques identificados anteriormente en el cuadro 3.2.

3.3.1 Los enfoques o perspectivas gerenciales.

Se trata de aquellas miradas de la RSU que concentran su atención en analizar como impacta el trabajo universitario en sus partes interesadas, muy especialmente desde la perspectiva de los procesos de rendición de cuentas que las universidades deben desarrollar, como respuesta al creciente interés social por conocer lo que hacen en el contexto de la sociedad del conocimiento.

Así, estos enfoques de la RSU normalmente se encuentran relacionados con la identificación de una serie de *stakeholders* a los cuales se debe rendir cuentas, como contrapartida de la gran autonomía que la sociedad otorga al quehacer de sus universidades.

Otra de las cuestiones que caracterizan a estos enfoques es que se basan en los procesos de *accountability*, a través de la construcción de una serie de indicadores que les permiten cuantificar el impacto de las acciones realizadas en el ámbito de la RSU, resultados que habitualmente son difundidos interna y externamente con el propósito de transparentar la información y divulgarlos entre sus partes interesadas.

Un claro ejemplo de esto es la reciente penetración en la gestión universitaria de la realización de memorias de RSU, para dar cuenta del impacto de las acciones realizadas, habitualmente en base a los lineamientos del *Global Reporting Initiative*

<GRI> (Larrán & López, 2010). A continuación, se desarrollan brevemente algunos planteamientos teóricos relacionados con este primer enfoque de la RSU.

3.3.1.1 La Asociación Europea de Universidades.

Mediante un informe elaborado por Reichert & Tauch (2003) analiza los progresos en la instauración del EEES considerando a la responsabilidad social universitaria como un aspecto relevante al momento de hablar de la evaluación de la calidad del quehacer de las instituciones de educación superior en Europa, en un contexto de autonomía universitaria.

Así, en el ámbito europeo la responsabilidad social se inserta como un dispositivo que permite a la sociedad influir en la universidad, en un escenario de aumento de los mecanismos de rendición de cuentas y evaluación externa de la calidad hacia las universidades, que de alguna manera pueda equilibrar el aumento de autonomía universitaria que han obtenido en las últimas décadas.

De acuerdo con Reichert & Tauch (2003:104), dentro de las nuevas formas que la responsabilidad social universitaria adopta *“se manifiesta mediante un mayor grado de intervención por parte de diversos sectores implicados en la educación [...] patrocinadores o socios de proyectos de investigación financiados con fondos privados o las personas que han encargado a las IES el diseño de programas de desarrollo profesional”*, lo que a juicio de estos autores debe expresarse en un proceso de negociación entre la universidad y los representantes de la sociedad, y no en un proceso técnico de rendición de cuentas en base a una serie de indicadores.

De esta manera, los planteamientos de la Asociación Europea de Universidades apuntan al concepto de stakeholders o partes interesadas y el aumento de la participación de estos actores en la toma de decisiones universitarias, por ende en el gobierno universitario moderno, situación que es analizada especialmente por la Comisión Europea (2008), por lo que bajo la perspectiva europea una parte importante de la responsabilidad social universitaria se orienta a la interacción que la universidad mantenga con sus grupos de interés.

3.3.1.2 El Informe Bricall.

Dentro del ámbito europeo, específicamente en el contexto español, el Informe Bricall (2000:400) relaciona a la responsabilidad social de las universidades con la adecuada

utilización de la autonomía, identificando algunas características que definen esta última condición:

- La autonomía es una característica de la institución universitaria, no de los miembros pertenecientes a la misma.
- Es una forma de organización de la universidad que tiene una triple dimensión: financiera, de gestión y académica.

Sin embargo, de acuerdo con el mencionado Informe, la autonomía universitaria se ha arraigado fuertemente en la cultura universitaria europea, con una noción académica del concepto relativa a la independencia que deben poseer los profesores universitarios para enseñar e investigar, en concordancia con sus convicciones exentas de presiones de carácter político.

De acuerdo con Parra Luna (2003:29) a la relación entre la autonomía universitaria y la responsabilidad social planteada por el Informe Bricall, es necesario agregar la importancia de la eficiencia planteando que *“la universidad por ser precisamente autónoma, debe ser precisamente responsable. Y si la responsabilidad es una función directa de la autonomía, a más autonomía, mayor responsabilidad y, consecuentemente, mayor necesidad de medir su eficiencia”*.

El propio autor advierte que tanto las universidades públicas como privadas están expuestas a los criterios de rendición de cuentas, en virtud de los cuales deben ser capaces de demostrar su eficiencia, especialmente respecto de quienes obtienen financiamiento, la sociedad en el caso de las universidades públicas, mientras que las privadas respecto de sus accionistas o dueños.

En virtud de lo anterior, Parra Luna (2003) aplicando la perspectiva del enfoque sistémico propone un cuadro de indicadores para medir la eficiencia y calidad de las universidades desde la perspectiva de los ámbitos sociales de la universidad en las siguientes áreas: salud, riqueza material, seguridad, conocimiento, libertad, justicia distributiva, conservación de la naturaleza, calidad de las actividades y prestigio.

3.3.1.3 Los impactos del quehacer universitario.

De acuerdo con François Vallaey et al (2009:9) define a la responsabilidad social en función de los impactos generados en virtud del quehacer universitario, identificando 4 posibles tipos de impactos universitarios:

- Impactos organizacionales: expresados en el ámbito interno respecto de su personal y los estudiantes, y en el ámbito externo relativo al tema de la contaminación ambiental.
- Impactos educativos: relativo a los cuestionamientos por el tipo de profesionales, ciudadanos y personas que forma la universidad.
- Impactos cognitivos: la universidad se pregunta por el tipo de conocimientos que produce, su pertinencia social y por sus destinatarios.
- Impactos sociales: promoción del desarrollo de la sociedad mediante la colaboración para resolver sus problemáticas fundamentales, creando capital social o haciendo accesible el conocimiento para todos.

Asimismo, Vallaeys et al (2009) hacen referencia al concepto de partes interesadas o stakeholders como un eje importante en el análisis y evaluación de los impactos del quehacer universitario, identificando en esta condición a: personal no docente, personal docente-investigador, autoridades universitarias, estudiantes, proveedores, egresados, empleadores, competidores, comunidades locales, organizaciones socias y el Estado.

Finalmente, estos autores identifican 4 ejes de la responsabilidad social universitaria, los que se desprenden de los impactos generados por el quehacer universitario señalados anteriormente: campus responsable, formación profesional y ciudadana, gestión social del conocimiento y participación social.

3.3.2 La perspectiva transformacional de la RSU

Este segundo enfoque ubica en la RSU la tarea de liderar los aportes y reflexiones que permitan alcanzar una mejor sociedad, más equitativa y justa con especial atención en un desarrollo más sustentable, en donde la universidad sea la institución capaz de mostrar cuáles son las mejores formas de construir una mejor sociedad.

Una especial atención tienen los planteamientos de la RSU que asignan un papel más activo de carácter reivindicativo y propositivo a las universidades, respecto de la solución a las principales problemáticas y necesidades sociales existentes en la actualidad, así como respecto de un desarrollo más sustentable en el futuro.

Dado que bajo este enfoque de la RSU es donde se observa la mayor dispersión o variedad de formas de expresión teóricas, hemos clasificado las diferentes iniciativas en 4 ámbitos: formación, investigación, liderazgo social y compromiso social.

3.3.2.1 Formación.

3.3.2.1.1 El aprendizaje – servicio para fortalecer la relación de la universidad con la sociedad.

Una de las manifestaciones más claramente reconocidas del quehacer de las universidades se encuentra asociada a la formación universitaria, razón por la cual resulta muy relevante analizar enfoques que logren vincular los procesos de formación profesional con la responsabilidad social universitaria, y que permitan a la universidad desarrollar esta parte de su misión institucional de manera socialmente responsable.

De esta manera, diferentes autores (Gronski & Pigg, 2000; Hervani & Helms, 2004; Boyle, 2007; Martínez, 2008; Naval, 2008; Nieves, 2008; Newman, 2008) coinciden en destacar que los procesos de formación basados en modalidades de aprendizaje servicio favorecen directamente la preparación de los estudiantes, para que se inserten en la sociedad como ciudadanos responsables, y a la vez contribuyan al desarrollo sustentable de la misma en una clara expresión de beneficio mutuo, más allá de la simple adquisición de competencias profesionales para su futura inserción laboral como principal resultado de su paso por las aulas universitarias.

Según Nieves (2008:29-38), el actual contexto del quehacer universitario debe enfrentarse con culturas institucionales que proponen desarrollar la misión de la universidad basándose en diferentes modelos:

1. Tradicional: el propósito principal es la producción y transmisión de una ciencia pura exenta de intereses, aséptica, neutral y un fin en sí misma, donde el conocimiento no se vincula con el mejoramiento de la calidad de vida de la humanidad. Además, la universidad se caracteriza por la hiper especialización y donde los destinatarios primarios de la producción científica son los miembros de la propia comunidad académica.
2. Mercantilizado: la universidad debido a su necesidad de autofinanciarse, se orienta a satisfacer la demanda del mercado sobre los procesos de producción y difusión del conocimiento. La venta de servicios obliga a la universidad a relegar a un rol

secundario a la docencia en beneficio de la investigación y la extensión, que articulan la producción del conocimiento con las demandas provenientes del mercado bajo una lógica económica, pero sin mayor relevancia social para los sectores con mayores necesidades.

3. Integrado: se busca equilibrar las misiones universitarias de docencia, investigación y extensión a través de un modelo institucional donde confluyen aprendizaje y compromiso social, y simultáneamente la excelencia académica y la responsabilidad social universitaria, donde participan estudiantes y docentes mediante iniciativas sociales que funden las tres misiones de la universidad, que permite además que ésta se sienta integrada a la comunidad donde está instalada, donde se aprende, investiga, se asocia y se resuelven las problemáticas sociales.

En este contexto, la propuesta de aprendizaje servicio se transforma en una alternativa interesante para el desarrollo de competencias y valores relacionados con la responsabilidad social siempre en un contexto académico, tal y como señala Martínez (2008:21) quien reconoce el aporte de esta modalidad de formación universitaria, la cual no debe ser confundida con la prestación de servicios voluntarios, por lo que debe tener relevancia y reconocimiento académico dentro de la formación de los estudiantes, lo que debe traducirse tanto en aprendizajes para los estudiantes así como en el mejoramiento de la calidad de vida y la inclusión social de las personas que son beneficiarias, por lo que define al aprendizaje servicio como:

“propuestas de trabajo cooperativo y/o colaborativo que, utilizando el lenguaje y los conocimientos de las disciplinas que conforman el plan docente de una titulación, desarrollan en el estudiante competencias orientadas a una mejor comprensión de la realidad social, económica, medioambiental, mediática, cultural y personal que afectan a los miembros de una comunidad, con voluntad de transformación social y contribuyendo a incrementar el bienestar de las personas y el nivel de inclusión social”.

De acuerdo con Nieves (2008) los procesos de aprendizaje servicio poseen tres rasgos fundamentales que los distinguen: (1) el protagonismo estudiantil en todas las fases del proceso; (2) desarrollo de actividades que permiten la transformación social y el co-protagonismo tanto de estudiantes como de las personas de la comunidad; y (3) vinculación intencionada de las prácticas de servicio solidario con los contenidos de aprendizaje y/o investigación incluidos en el currículum.

De esta manera, nuevamente basándonos en Martínez (2008), es posible resumir en 4 los beneficios de la implementación de procesos de aprendizaje servicio en las universidades:

- Son una innovación docente que debe formar parte del modelo formativo de la universidad porque permite a los estudiantes construir su aprendizaje en un contexto de necesidades reales del entorno, el cual intenta mejorar contribuyendo a la formación de ciudadanos más competentes.
- Facilitan el desarrollo de competencias debido a que las propuestas de aprendizaje servicio combinan tanto la enseñanza de contenidos como el entrenamiento necesario en contextos sociales reales.
- Permiten aprender a aprender y a emprender mediante nuevas reflexiones, sensibilidades y conocimientos que faciliten a los nuevos profesionales establecer relaciones y compromisos personales, cívicos, éticos, sociales u organizativos.
- Propician espacios para la formación en valores, de aprendizaje ético y de ciudadanía activa en ámbitos tales como los contenidos curriculares, relación entre estudiantes y profesores, formas de organización social de las tareas de aprendizaje, la cultura participativa e institucional y la implicación comunitaria del aprendizaje académico.

Así, podemos afirmar que los procesos de aprendizaje servicio se transforman en una muy buena instancia para fortalecer la implantación de la responsabilidad social en las universidades, especialmente desde la perspectiva del fortalecimiento de valores y capacidades ciudadanas y sensibilidad social en los miembros de la comunidad universitaria, así como de una mejor valoración e integración de los habitantes de la comunidad local respecto del quehacer universitario.

Sin embargo, una clave importante de estos procesos de aprendizaje servicio estará justamente en considerar a la comunidad local como un socio estratégico, y no solamente en un rol pasivo como beneficiario de los proyectos sociales desarrollados por la universidad, en donde se intente consensuar tanto los intereses académicos como las problemáticas sociales en el diseño de los proyectos de aprendizaje servicio, que permitan a la vez construir una comunidad de aprendizaje.

3.3.2.2 Investigación universitaria socialmente responsable.

3.3.2.2.1 Los planteamientos de la UNESCO.

En el ámbito de las Instituciones de Educación Superior la UNESCO (1998:3) señala que los procesos de cambio social expresados en la mundialización de la economía y el desarrollo tecnológico, le otorgarían un papel muy importante a la producción y difusión del conocimiento razón por la cual *“desde la perspectiva de la comunidad universitaria estas tendencias le asignan una responsabilidad cada vez mayor en materia de formación, investigación, estudio y asesoría y servicios de orientación, transferencia de tecnología y educación permanente”*.

De esta manera, adquiere una relevancia especial el que las universidades se preocupen por encontrar formas y modelos para alcanzar un comportamiento socialmente responsable, acorde con las nuevas tendencias y nuevas responsabilidades señaladas por la UNESCO, partiendo por una contribución decidida al análisis e investigación del concepto de responsabilidad social aplicado a las personas y las organizaciones.

En esa perspectiva, se identifica a la generación y difusión del conocimiento como *“un factor determinante y clave del progreso individual y social”*, especialmente en términos del grado de desarrollo social y económico que alcancen los países en un escenario globalizado y altamente cambiante, razón por la cual la responsabilidad de la universidad en este escenario es cada vez mayor. (UNESCO, 1998:4)

Lo anterior, se traduce en el aumento de la demanda por educación superior que surge de la necesidad de mayor capital humano calificado, lo que plantea un desafío importante para las instituciones de educación superior, debido a la disminución de los recursos financieros que sufren la mayoría de las universidades especialmente aquellos provenientes desde el Estado, obligándolas a generar sus propios recursos mediante el cobro de aranceles lo cual hace surgir una serie de cuestionamientos hacia la universidad actual, especialmente de los estudiantes y sus familias.

Además, la globalización de la economía, los intercambios financieros y la agresiva incorporación de la tecnología en casi todas las actividades humanas, son otra serie de factores que condicionan el trabajo de las universidades en la actualidad, obligando a este tipo de Instituciones a modificar sus acciones, especialmente el modelo de gestión universitaria lo que se ve reflejado en la utilización de una serie de criterios o sistemas propios del quehacer empresarial en el funcionamiento de las universidades

tales como la planificación estratégica, cuadro de mando integral, gestión de la calidad, marketing, entre otros.

En este escenario de cambio, la UNESCO identifica a la libertad académica y la autonomía como elementos o condiciones de trabajo esenciales para que las Universidades puedan hacer frente a las nuevas responsabilidades, emanadas de la sociedad del conocimiento y la globalización.

La libertad académica es entendida como la legítima preocupación del ámbito académico por no verse restringido en cuanto al desarrollo y generación del conocimiento y la búsqueda de la verdad, en términos de poder criticar y cuestionar responsable y libremente, donde por medio de la libertad académica la Universidad pueda cumplir verdaderamente con su rol.

En cambio, la autonomía se relaciona más bien con la necesaria capacidad que debieran poseer las universidades para “auto-gobernarse institucionalmente”, especialmente en términos de dotar a las universidades de las capacidades y atribuciones para tomar decisiones y desarrollar sus acciones, de acuerdo a los requerimientos y demandas de la sociedad a su quehacer en lo relacionado a la docencia, investigación y extensión.

Sin embargo, dicha autonomía debe ser entendida y desarrollada dentro de un marco constante de rendición de cuentas hacia la sociedad, vinculada con el concepto de Accountability el cual se reconoce como un aspecto central de la responsabilidad social. (UNESCO, 1998:8)

De esta manera, la autonomía se orienta a que los equipos de gestión de las diferentes universidades a nivel mundial, puedan desarrollar una buena administración especialmente en términos de la generación de recursos dada la escasez de los mismos, especialmente debido a la disminución constante de los recursos provenientes del Estado para la educación superior.

Esto ha obligado a las Universidades a incorporar con suma urgencia criterios de eficiencia y productividad económica y no solo científica, con lo cual en muchas ocasiones deben desarrollar enfoques de carácter más empresarial que les permita desarrollar una gestión eficiente de los recursos.

La situación planteada anteriormente pone en entredicho la real condición de la universidad en cuanto a su misión institucional, que debiera estar más preocupada por la búsqueda de la verdad y la generación de nuevo conocimiento que por la eficiencia

y productividad económica, lo que en el escenario actual no parece posible porque la universidad no podrá cumplir con sus funciones básicas de docencia, investigación y extensión por las cuáles ha sido creada, sin una eficiente y autónoma gestión institucional.

En la actualidad, la UNESCO ha concentrado sus esfuerzos relacionados con la Educación Superior a nivel mundial a través del Global University Network for Innovation (GUNI), que desde hace una década analiza entre otras temáticas a la responsabilidad social universitaria (RSU).

En esa línea, en uno de los últimos informes emitidos por la GUNI (2009) se señala que la RSU ha adquirido un nuevo sentido en el presente siglo, relacionándose entre otros aspectos con:

- Un espacio que vincula el conocimiento generado por las universidades a las necesidades locales, nacionales y globales.
- Promoción de la utilidad social del conocimiento, contribuyendo a mejorar la calidad de vida de las personas, razón por lo cual es necesario el desarrollo de perspectivas bidireccionales entre la universidad y la sociedad.

A su vez, la UNESCO (2009) más de una década después en una nueva Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada nuevamente en París, afirma que la responsabilidad social de la educación superior radica en trabajar para que la sociedad pueda comprender de mejor manera los diferentes problemas polifacéticos que la afectan, y que tienen repercusiones en dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, señalando además que las instituciones de educación superior deben asumir un liderazgo social en la creación de conocimiento en base al fortalecimiento de aspectos interdisciplinarios promoviendo el pensamiento crítico y la ciudadanía activa.

3.3.2.2.2 La nueva producción de conocimiento científico: el modo 2.

El quehacer universitario encuentra en la investigación a otra de sus principales formas de expresión, razón por la cual no debe resultar extraño el pretender observar también un comportamiento socialmente responsable en la actividad científica y la generación del conocimiento (Valero, 2006) respecto del compromiso de la investigación con la sociedad.

De esta manera, en una línea similar a la señalada por la UNESCO, Gibbons et al (1997:8) se refieren al desarrollo de una nueva forma de generar el conocimiento científico paralela a la forma tradicional denominada “modo 2”, el que de acuerdo con estos autores *“supone una estrecha interacción entre muchos actores a través de los procesos de producción del conocimiento, lo que significa que esa producción del conocimiento adquiere cada vez una mayor responsabilidad social”*.

Estos autores identifican 5 atributos que caracterizan esta nueva modalidad de producción del conocimiento socialmente comprometido:

- Conocimiento producido en el contexto de aplicación: utilidad del conocimiento para un sector o grupo concreto (industria, gobierno, sociedad), requiriendo para su producción la inclusión de los intereses de los diversos actores involucrados en el proceso, buscando que el conocimiento sea socialmente distribuido.
- Transdisciplinariedad: la producción del conocimiento no se concentra o pertenece a una disciplina concreta, ni se desarrolla simplemente por la amalgama de intereses de especialistas o científicos específicos quienes desarrollan sus investigaciones de manera desconectada, sino que la producción de conocimiento se concibe y produce atravesando las disciplinas relacionadas con el contexto de aplicación o uso del nuevo conocimiento, integrando diferentes habilidades, teorías y métodos como punto de partida, para luego desarrollar una nueva arquitectura básica que intentará dar solución a los problemas de manera transdisciplinar.
- Heterogeneidad y diversidad organizativa: intervienen habilidades y experiencias aportadas por el equipo investigador, el cual adquiere una composición variable dependiendo de los problemas estudiados y las habilidades y conocimientos que se requiere para el desarrollo de una solución óptima. Además, la diversidad organizativa se refiere a las diferentes instituciones que pueden tomar parte en la producción del conocimiento y la manera cómo se establecen redes de trabajo entre ellas.
- Responsabilidad y reflexividad social: el proceso de producción de conocimiento en el modo 2 se ve impregnado de una conciencia social importante respecto de los problemas y las formas cómo se debe investigar dichos problemas, así como la difusión de los resultados ubicando en un lugar privilegiado la mayor sensibilidad de los científicos por el impacto social de sus investigaciones, así como respecto de la incorporación de los intereses de las personas o grupos vinculados con el desarrollo científico y tecnológico.

- Control de calidad: además de la evaluación de la calidad de las investigaciones realizada por los pares científicos de cada disciplina (modo 1)¹¹, en la nueva modalidad de producción de conocimiento también adquieren un gran importancia en la valoración de la calidad de la producción científica la opinión de los actores sociales, económicos, políticos, religiosos, medio ambientales, etc., por lo que la evaluación de la calidad del conocimiento en el modo 2 será de un tipo más compuesto y multidimensional.

De esta manera, en el actual contexto universitario la aplicación de la responsabilidad social no se muestra como algo impensable o lejano de lo que es necesario o deseable para el trabajo desarrollado por las instituciones de educación superior, como lo plantean Gibbons y sus colegas a través del modo 2 de producción del conocimiento, o como ya comienzan a plantearse en diferentes foros, escenarios o lugares respecto de las otras funciones universitarias.

3.3.2.3 Liderazgo Social de la universidad.

3.3.2.3.1 El rol reivindicativo de la universidad.

Des una óptica más crítica, Noam Chomsky durante el discurso de agradecimiento del acto de investidura como Doctor Honoris Causa de la Universidad Rovira i Virgili en el año 2002, expresa algunos planteamientos muy interesantes para describir la crisis que afecta a las instituciones de educación superior y de investigación avanzada, específicamente el caso de las universidades de EE.UU.

Como introducción a su postura acerca de la responsabilidad social de las universidades, Chomsky plantea que las organizaciones internacionales relacionadas con el orden mundial cumplen 50 años y enfrentan graves problemas para cumplir con su misión, conectándolas además con las instituciones financieras que en los últimos 20 años han aumentado progresivamente su dominio en el orbe, contribuyendo en parte a la crisis del sistema mundial.

En ese contexto, plantea que es necesario conocer y comprender el funcionamiento y desarrollo de las actuales instituciones de orden, autoridad y dominio, cuestionándose si son útiles o por el contrario, afectan negativamente los derechos y necesidades

¹¹ Los autores lo definen como “el complejo de ideas, métodos, valores y normas que ha crecido hasta controlar la difusión del modelo newtoniano de ciencia a más y más campos de investigación, asegurándose la conformidad con lo que se considera como una práctica científica sana”. (Glosario, pág. 216)

humanas y por ende, se deben analizar las modificaciones que deben sufrir dichas instituciones para que cumplan adecuadamente con su misión.

De esta manera, Chomsky señala que idealmente este tipo de situaciones debieran estar en la óptica de la investigación de las instituciones de educación universitaria, para intentar comprender los efectos de estas problemáticas y sus posibles soluciones.

Sin embargo, desde una óptica más crítica, Chomsky (2002:116) plantea algunas ideas interesantes para discutir cual es la responsabilidad social de las universidades en la actualidad, que de acuerdo con el autor se encontraría asociada con la idea de desempeñar *“una función liberadora y subversiva que permita a la sociedad discriminar si las actuales instituciones de orden, autoridad y dominio son útiles en términos de los derechos y necesidades humanas fundamentales”*.

Lo anterior se complementa con el hecho de que Chomsky plantea un sistema mundial compuesto por Instituciones que atentan contra los intereses sociales en pos de sus intereses particulares.

Lamentablemente, como lo plantea el mismo autor, las universidades en la actualidad insertas en un sistema de poder y dominio, se encuentran obligadas a legitimar el actual orden mundial, independientemente si dicho ordenamiento es útil o no para los derechos y necesidades de la sociedad, fundamentalmente por que las universidades serían *“económicamente parasitarias”* porque dependen del apoyo externo para poder desarrollar sus principales funciones.

Esta situación de acuerdo con Noam Chomsky pondría en peligro el adecuado desarrollo de un comportamiento socialmente responsable por parte de las universidades, debido a que dependerían en exceso de la obtención de recursos económicos de fuentes externas tanto públicas como privadas para poder funcionar, despreocupándose por cumplir eficientemente con un rol más crítico y propositivo para mejorar las falencias del actual sistema económico, político y social, preocupándose mayormente por no afectar los intereses de las entidades de las cuales reciben financiamiento antes que cumplir con el mencionado rol.

Esto debido a que se puede crear una especie de dilema o contradicción para las universidades, respecto de cumplir su responsabilidad social de ejercer una postura liberadora y subversiva, que pueda ir en contra de los intereses de las Instituciones de las cuáles depende económicamente, como podrían ser las empresas que financian

las investigaciones que las universidades realizan o el propio Estado que aporta con recursos para el financiamiento de las entidades de educación superior.

Una reflexión particular requiere la realidad actual de las universidades insertas en el proceso de globalización descrito por Chomsky, especialmente en relación con una especie de "dilema ético" que estaría afectando a las instituciones de educación superior contemporáneas, vinculado con el rol que este tipo de organizaciones debe cumplir, en cuanto al desarrollo de una actitud reflexiva y crítica que cuestione aquellas situaciones o sistemas que puedan poner en riesgo los intereses y necesidades de la sociedad que acoge a las universidades.

El dilema ético se produciría a partir del instante en el cuál las universidades, para poder realizar sus actividades y por ende cumplir con su rol, deben entrar en la lógica de generar sus propios recursos, debido a que el Estado deja de otorgar financiamiento a las universidades en una gran cantidad de países, obligándolas a buscar nuevas fuentes de financiamiento para sus actividades, debiendo mejorar sus estrategias de gestión institucional preocupándose por la eficiencia económica de sus acciones.

Esas condicionantes estarían poniendo en peligro la libertad académica y la autonomía universitaria señaladas por UNESCO, o la permanente reflexión, actitud crítica y fiscalizadora como rol principal que deben cumplir las Universidades planteado por Chomsky.

Lo anterior debido a que las universidades estarían quedando "un tanto prisioneras" de las instancias de las cuáles obtienen financiamiento en la actualidad, por lo cual no pueden ejercer este rol descrito por Chomsky hacia quiénes los financian, fundamentalmente por temor a perder los recursos económicos que necesitan para poder funcionar, especialmente cuando quiénes financian a las universidades no son socialmente responsables, generándose esta especie de dilema ético señalado anteriormente y que se traduce en que las universidades tampoco pueden cumplir con su propia responsabilidad social.

Así, el desafío al que se enfrentan las instituciones de educación superior pareciera ser bastante complejo: desarrollar sus actividades bajo criterios de lo que se ha denominado como la mercantilización de la educación superior, con el propósito de obtener los recursos económicos que les permitan asegurar su autofinanciamiento, o aplicar un conjunto de valores y principios que les permitan alcanzar un comportamiento socialmente responsable en el desarrollo de sus actividades

académicas, comprometidas con la generación de un aporte real que intente resolver los problemas y necesidades de la sociedad actual.

3.3.2.3.2 El liderazgo ético de la universidad.

De acuerdo con los planteamientos de Bernardo Kliksberg (2009b:10), quien desde la perspectiva de los desafíos éticos contemporáneos señala que la universidad debe asumir un rol de liderazgo en esta materia, expresadas en una serie de políticas concretas tales como:

1. Formación ética de los jóvenes que asisten a la universidad.
2. Priorizando en la investigación universitaria las temáticas que representen los problemas más apremiantes de la población.
3. Participación activa de la universidad en el debate de los grandes temas sociales.
4. Extender su labor educativa a la sociedad en su conjunto y no sólo de sus estudiantes, orientándose especialmente hacia los más desfavorecidos.
5. Promover y apoyar el potencial de voluntariado de los jóvenes que ingresan a la universidad.

De esta manera, Kliksberg relaciona la responsabilidad social universitaria con la realización de esfuerzos institucionales que van más allá del simple cumplimiento legal o administrativo que le compete a las instituciones de educación superior, relativa a su quehacer docente o investigador más tradicional y lo vincula además con un fuerte compromiso ético con la sociedad, expresado en acciones que involucren como sus beneficiarios directos no sólo a los estudiantes de las universidades, sino que se extiendan al resto de la sociedad.

3.3.2.4 Compromiso social.

3.3.2.4.1 La cooperación universitaria al desarrollo.

Las actividades que las universidades desarrollan en el marco de sus procesos de internacionalización, se enmarcan dentro del cumplimiento de la función social que tienen encomendada (Unceta, 2007), razón por la cual existen una serie de campos de actuación que permiten concretar la proyección internacional de las universidades: programas de becas y de movilidad de alumnos y profesores, redes de investigación o

de acceso a documentación, cooperación interuniversitaria o el fortalecimiento de los sistemas universitarios en los países en desarrollo, entre otros ámbitos.

En esa perspectiva, Sebastián (2000:134) señalaba que cuando la universidad participa como agente de la cooperación para el desarrollo debe existir una estrategia institucional que considera esta materia como “un espacio para expresar su responsabilidad social, proyectar y transferir las capacidades y conocimientos de la universidad y obtener diferentes tipos de retornos, incluyendo los financieros”, ejecutando proyectos de cooperación para el desarrollo acorde con las capacidades institucionales que se posean.

De esta manera, la universidad en el contexto de la cooperación al desarrollo posee algunas responsabilidades de importancia, tales como otorgar una mayor importancia a la investigación y el debate sobre las condiciones del desarrollo a nivel mundial (Unceta, 2001), reto que debiera ser enfrentado entre otras medidas con la creación de centros o institutos de investigación especializados en la materia.

Estas responsabilidades de las universidades en materia de cooperación al desarrollo señaladas anteriormente, se conectan adecuadamente con los planteamientos que vinculan a la responsabilidad social universitaria (RSU) con la contribución que estas instituciones deben realizar tanto al necesario debate para alcanzar una mejor sociedad, así como respecto de la producción de conocimiento que permita una adecuada transformación social (Chomsky, 2002; Kliksberg, 2009; UNESCO 1998 & 2009).

También, a la universidad le corresponde participar directamente como agente de cooperación, ejecutando proyectos y programas concretos para apoyar las necesidades de las personas de territorios más necesitados, partiendo por establecer procesos de cooperación con otras universidades en países menos desarrollados, que incluyan formación del profesorado, apoyo a la gestión institucional, sistema bibliotecario entre otros aspectos.

Asimismo, la universidad debiera ser capaz de participar en programas y proyectos de cooperación junto a otros actores sociales tales como ONGs, ayuntamientos o empresas, formando consorcios compuestos por una diversidad de instituciones que aúnan esfuerzos, recursos y capacidades para el desarrollo conjunto de dichas iniciativas de cooperación al desarrollo.

De acuerdo con Arias & Molina (2008) la cooperación internacional para el desarrollo es uno de los campos que comprende la RSU, por lo que las actividades que las

instituciones de educación superior desarrollen en esta temática tienen que transformarse en un aspecto integral de su misión institucional, que complemente su quehacer científico mediante el desarrollo de su función social, evitando que estas instituciones sean consideradas solamente como industrias del conocimiento o fábricas de profesionales.

De esta manera, la universidad como institución tiene una función social vinculada a la solidaridad internacional y la cooperación al desarrollo como parte de sus desafíos para contribuir a la transformación social (Unceta, 2007; Arias & Molina, 2008), por lo que la internacionalización de la universidad a través de acciones de cooperación al desarrollo le permitirá cumplir con los retos de su RSU en este ámbito, contribuyendo al establecimiento de relaciones entre personas, instituciones, regiones y países, como un claro aporte también al fortalecimiento del capital social especialmente en aquellas zonas con menor desarrollo.

Finalmente, Unceta (2007:45) identifica como uno de los ámbitos que las universidades deben considerar en sus estrategias de cooperación al desarrollo a la promoción de los valores solidarios y universalistas, tanto en su interior especialmente entre los jóvenes que forma, así como hacia el resto de la sociedad mediante la realización de una serie de acciones concretas: (1) incorporación a sus programas docentes y de investigación de las preocupaciones por la equidad, el desarrollo humano y la sostenibilidad; (2) promoción del voluntariado a través de la generación de espacios de debate y sensibilización; y (3) participación en programas y proyectos de cooperación al desarrollo.

3.3.2.4.2 La aparición de la Multiversidad.

De acuerdo con Bok (1982:19), la misión actual de las universidades norteamericanas debe responder a las crecientes expectativas de diferentes grupos de la sociedad que antes no mostraban un manifiesto interés por el quehacer universitario, tales como los padres de los estudiantes, los estudiantes, los Gobiernos o los ejecutivos de empresas y fundaciones, cada uno de los cuales plantea intereses diferentes y expectativas distintas en cuanto al trabajo que desarrolla la universidad.

Sin embargo, como el propio Bok advierte, todos los grupos antes mencionados podrían encontrar respuesta a sus demandas sin la necesidad de recurrir a la universidad, acudiendo a instituciones tales como Escuelas de Negocios o Institutos Profesionales para obtener la formación que les interesa, o a los Centros de Investigación o Empresas Consultoras para obtener el asesoramiento o el nuevo

conocimiento necesario para desarrollar sus negocios e intereses, a pesar de lo cual la existencia de la universidad como institución social garantiza un aspecto muy relevante: la capacidad de la universidad para combinar la educación o formación profesional con la investigación y el desarrollo de nuevo conocimiento.

La situación planteada anteriormente queda reflejada en lo que Bok (1982:20) denomina “matrimonio de la enseñanza y la investigación”, algo que sólo las universidades están en capacidad de ofrecer, y que beneficia directamente a los estudiantes debido a la posibilidad que se les brinda de aprender trabajando directamente en las investigaciones de sus profesores, situación que según el autor puede garantizarse en base a dos elementos: (1) posibilidad de contratar profesores universitarios capaces y creativos; y (2) garantía de un ambiente de libertad para que los profesores puedan desarrollar su trabajo sin restricciones o intervención externa.

De esta manera, las respuestas académicas que debe proporcionar la universidad norteamericana a las problemáticas sociales se concentran según este autor en cinco grandes aspectos: (1) Acceso a la universidad y la problemática de la desigualdad racial; (2) el desarrollo moral de los estudiantes; (3) la ciencia académica y la búsqueda de la innovación tecnológica; (4) las responsabilidades sociales de la investigación; y (5) Cooperación técnica internacional.

En este contexto, Bok (1982) reconoce la importancia del concepto de “Multiversidad” para identificar la evolución de las universidades hacia la asunción de múltiples propósitos y objetivos asociados con su funcionamiento, más allá de los aspectos tradicionales de la formación y la investigación universitaria, lo que ha supuesto un sinnúmero de críticas y disputas con organizaciones que han visto amenazados en cuanto su quehacer por este creciente aumento de servicios y actividades ofrecidas por las universidades.

3.3.3 El enfoque o perspectiva Normativa de la RSU

Finalmente, las teorías «Normativas» de la RSU plantean la aplicación de un conjunto de valores y principios desarrollados desde la universidad, con el propósito de contrastarlos con los valores de la sociedad y realizar un proceso de transferencia e intercambio, donde la universidad intenta compartir una parte importante de su cultura con su entorno local más inmediato.

Una forma de expresión habitual de este enfoque de la RSU es la creación o la incorporación a redes nacionales e internacionales de universidades, que buscan fomentar y transmitir diferentes valores o principios susceptibles de vincular con el comportamiento socialmente responsable de las instituciones universitarias.

Además, debido a que este enfoque pone de manifiesto la relación directa que existe entre la responsabilidad social y la ética, otra de las manifestaciones frecuentes que permiten visualizar la presencia de este enfoque es la elaboración de códigos de ética y de conducta que establecen los principales comportamientos esperados en cada comunidad universitaria.

3.3.3.1 La Corporación Participa.

Desde la perspectiva universitaria Latinoamericana, en Chile la Corporación Participa (2002:11) que constituye un consorcio de universidades a lo largo del país denominado “Universidad Construye País”, define a la responsabilidad social universitaria como:

“la capacidad que tiene la Universidad como institución, de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos por medio de los procesos claves de gestión, docencia, investigación y extensión, respondiendo socialmente así ante la propia comunidad universitaria y el país en que está inserta”.

El planteamiento anterior nos muestra un importante carácter normativo de la aplicación del concepto de responsabilidad social sustentado en la existencia y aplicación de un conjunto de valores y principios que deben ser aplicables al desarrollo del quehacer de las universidades.

De esta manera, en el modelo propuesto por la Corporación Participa, la universidad es responsable de poner en práctica los valores y principios utilizados en esta propuesta, los que se distribuyen en dos grupos:

- 1) Principios y valores de la vida universitaria relacionados con la vida en sociedad: Dignidad de la persona; libertad; ciudadanía, democracia y participación; sociabilidad y solidaridad para la convivencia; bien común y equidad social; desarrollo sostenible y medio ambiente; aceptación y aprecio a la diversidad.

2) Principios y valores de la universidad: compromiso con la verdad; integridad; excelencia; interdependencia; interdisciplinariedad.

Así, la responsabilidad social universitaria bajo este enfoque se traduce en un proceso de intercambio e interacción de los principios y valores universitarios y sociales, que se funden y mezclan con el propósito de retroalimentarse permitiendo a la universidad compartir y abrir los aspectos más relevantes de la cultura universitaria hacia la sociedad, en una clara alusión a la función de extensión de la universidad.

3.3.3.2 Principios para una educación responsable en gestión.

El desarrollo de la responsabilidad social no ha estado exento de los aportes de diferentes organismos internacionales tales como la OCDE o las Naciones Unidas, tal y como se constata en los puntos precedentes en el presente trabajo, situación que denota la importancia y prioridad que posee el comportamiento socialmente de las empresas de forma específica, pero en general de todas las organizaciones que integran la sociedad contemporánea como una condición deseable para responder adecuadamente a las demandas y necesidades sociales.

En esa línea, El Global Compact o Pacto Mundial (en su traducción al castellano), es una iniciativa de las Naciones Unidas desarrollada en 1999, implementada durante el período en el que Kofi Annan ejerció la Secretaría General de este organismo internacional (1997-2006), quién puso en marcha esta propuesta que contiene 10 principios generales de carácter no vinculante, para que las empresas y organizaciones en general orienten sus esfuerzos hacia la implementación de la responsabilidad social en su quehacer.

En el escenario actual de una economía mundial altamente integrada y compleja, de acuerdo con esta iniciativa de las Naciones Unidas, las empresas juegan un rol preponderante y demandan sistemas de gestión capaz de integrar las preocupaciones ambientales, sociales y de gobierno corporativo en sus planes estratégicos y operaciones diarias.

De esta manera, durante la Cumbre de Líderes 2007 del Global Compact fueron presentados los Principios para la Educación Responsable en Gestión PRME (Principles of Responsible Management Education) ante la presencia del actual Secretario General de Naciones Unidas Ban Ki-Moon y de representantes de la sociedad civil, empresas, gobiernos en Ginebra Suiza.

En esa perspectiva, la mirada del Global Compact (2007:5) apunta ahora hacia las Instituciones Académicas, señalándolas como las encargadas de apoyar a las organizaciones empresariales para que incorporen en su cultura organizacional un conjunto de buenas prácticas de gestión socialmente responsable y sostenible, por lo que la misión de las escuelas de negocios en relación con los PRME es:

“formar las actitudes y la conducta de los líderes empresariales por medio de la educación, la investigación, los programas de desarrollo gerencial, la formación empresarial y otras actividades, menos tangibles pero igualmente penetrantes, como divulgar y abogar por nuevos valores e ideas”.

Asimismo, estos Principios también pretenden impactar en el interior de las universidades y escuelas de negocios, que en alguna medida han incorporado los aspectos relacionados con los conceptos de responsabilidad social y sustentabilidad en sus aulas, mediante pequeños cambios en los planes de estudios de sus programas académicos, incorporando temáticas como la ética, empresa y sociedad, gestión ambiental o emprendimiento social.

Los aspectos antes señalados, se transforman en indicadores de estos cambios esperados en el interior de las universidades en relación con la responsabilidad social, por lo que mediante estos principios propuestos por el PRME es posible consolidar y afianzar estos cambios en los procesos de formación en gestión que proporcionan las universidades y escuelas de negocios.

Esta propuesta del Global Compact, dirigida específicamente para que las instituciones de educación superior consoliden sus esfuerzos por fomentar y difundir el comportamiento socialmente responsable y la sostenibilidad, se estructura sobre la base de seis grandes principios especialmente formulados en virtud del quehacer de las instituciones de educación superior.

Dichos Principios pretenden delimitar los aspectos relevantes relacionados con la docencia, investigación y programas de capacitación empresarial que las universidades y otros centros de formación debieran procurar proporcionar a los futuros ejecutivos y gestores de las empresas, para que pongan en práctica en las organizaciones empresariales que gestionan los principales aspectos relacionados con la responsabilidad social y sostenibilidad.

Cuadro 3.3: Principios para la educación responsable en gestión.

Principios	Definición
Principio N°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 N°2: Valores	Incorporaremos a nuestras actividades académicas y programas de estudio los valores de la responsabilidad social global, tal y como han sido descritos en iniciativas internacionales tales como el Global Compact de Naciones Unidas.
Principio N°3: Método	Crearemos marcos educativos, materiales, procesos y entornos pedagógicos que hagan posible experiencias efectivas de aprendizaje para un liderazgo responsable.
Principio N°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 N°5: Partenariado	Interactuaremos con los gestores de las corporaciones empresariales 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 N°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.

Fuente: Elaboración propia, basado en Global Compact (2007) de Naciones Unidas.

De acuerdo con los encargados del Global Compact (2008:2), los PRME son *“una llamada global de transformar planes de estudios, investigación y metodologías docentes sobre la base de valores universalmente reconocidos de sostenibilidad, responsabilidad social y buena ciudadanía corporativa”*. De esta forma, cualquier escuela de negocios que quiere tomar parte en una manera gradual pero sistémica puede afiliarse a esta iniciativa.

Actualmente, un total de 271 instituciones académicas, principalmente universidades se encuentran incluidas como participantes de esta iniciativa, dominando en la distribución geográfica de las entidades-miembros las universidades de EE.UU. y Europa, siendo menor la participación de entidades latinoamericanas, algunas de Brasil, Colombia, México, Paraguay y Perú.

En el caso de España, de un total de 13 instituciones que participan de esta iniciativa, mayoritariamente corresponden a Escuelas de Negocios de carácter privado y sólo 6 de ellas dependientes o con alguna relación con Universidades, situación que se reitera en la mayoría del resto de instituciones en los demás países participantes.

Sin lugar a dudas que la principal “apuesta” de esta iniciativa, es lograr que las escuelas de negocios (business school) de las instituciones de educación superior implementen estos seis Principios, dado que son las encargadas de preocuparse por los aspectos relativos a la formación de gerentes, investigación de los principales aspectos relacionados con los procesos y técnicas de gestión, y muy especialmente a difundir la responsabilidad social entre las empresas.

Sin embargo, a la luz de los actuales integrantes de esta iniciativa y de acuerdo con la actual estructura del sistema de educación superior a nivel mundial, las universidades no son las únicas que poseen escuelas de negocios, de hecho en la práctica lo que las universidades tienen son Facultades de Economía y Administración de Empresas, o Ciencias Económicas y Ciencias Empresariales respectivamente, siendo más frecuente que las escuelas de negocios funcionen de forma independiente a las universidades o en asociación con las mismas en el mejor de los casos.

De igual manera, a pesar de tratarse de una iniciativa muy interesante y con gran potencial, es llamativo que las principales universidades del mundo, aquellas de mejor ubicación en los rankings internacionales por ejemplo, no formen parte de esta iniciativa, dado que seguramente los principales y más importantes ejecutivos y líderes empresariales de cada país se formarán en dicha instituciones de educación superior más destacadas y de mayor prestigio, algo que probablemente se transforme en un desafío a mejorar para el Global Compact y sus PRME.

3.3.3.3 La Declaración de Talloires.

En el año 2005 un total de 29 universidades de los cinco continentes suscriben esta declaración con el propósito de comprometerse con las responsabilidades sociales y cívicas, así como con las funciones cívicas de las instituciones de educación superior.

Las universidades suscritas se comprometen a promover valores humanos universales tanto dentro de cada comunidad académica, como con las respectivas sociedades locales y vecinos globales con los cuales se interrelacione cada institución, mediante aportes de sus procesos docentes y de investigación para fortalecer y participar

activamente en los procesos democráticos, así como respecto de la atención de las necesidades y problemáticas de los grupos más marginados de la sociedad.

Actualmente, pertenecen a esta red internacional tres universidades españolas: la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Lleida y la Universidad Oberta de Catalunya.

3.4 La responsabilidad social de la universidad en España.

A partir del modelo de análisis de los enfoques actuales de la responsabilidad social de las universidades desarrollado anteriormente, resulta interesante realizar un ejercicio de aplicación práctica para clasificar las diferentes iniciativas que desarrollan actualmente las universidades españolas para fortalecer su comportamiento socialmente responsable frente a la sociedad.

En el caso de la responsabilidad social de las instituciones de educación superior en España, el Informe Bricall (2000:403) señalaba que debido al carácter de servicio público que tiene el quehacer de las universidades españolas, y los altos grados de autonomía que poseen dichas instituciones, éstas se han visto enfrentadas a la creciente demanda de responsabilidad social a las universidades por parte de la sociedad.

El mencionado informe relaciona el concepto de responsabilidad social universitaria con las prácticas de rendición de cuentas (accountability), razón por la que las instituciones de educación superior en España:

“se ven obligadas a rendir cuentas ante quienes tienen intereses en la universidad y están comprometidos en su funcionamiento. Los responsables de la universidad deben explicar a la sociedad y al gobierno principalmente qué es lo que están haciendo y por qué lo hacen”.

En base a dicho concepto, en el Informe Bricall se identifican como stakeholders o partes interesadas ante las cuales las universidades deben rendir cuentas de su funcionamiento a cinco grandes grupos: (1) los estudiantes, (2) las empresas y otros organismos sociales que darán empleo a los titulados o utilizarán los resultados de las investigaciones de la universidad, (3) al gobierno, (4) al personal académico, y (5) los proveedores de recursos públicos o privados para el funcionamiento institucional.

Actualmente, la RSU en España encuentra sus orientaciones más importantes en la «Estrategia Universidad 2015» (EU 2015) del Ministerio de Educación (Rubiralta & Barañano, 2010), para consensuar las bases para la modernización de las universidades españolas y la coordinación de los sistemas universitarios de cada Comunidad Autónoma, para su convergencia definitiva con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), especialmente en lo referido a la internacionalización de las universidades y su competitividad a nivel mundial.

En este contexto, la RSU aparece en relación directa con los objetivos de dicha «Estrategia», especialmente aquellos relacionados con el compromiso de las universidades en la transformación social y económica del país, mediante la generación de conocimiento e innovación desde el ámbito universitario, así como un reconocimiento implícito del importante papel que juegan las universidades en la sociedad del conocimiento.

Dentro de los desafíos concretos para las universidades españolas, la EU 2015 resalta las contribuciones a la sostenibilidad, la formación de ciudadanos participativos y comprometidos con los problemas sociales, promoción de valores socialmente responsables al interior de la comunidad universitaria, aplicando criterios de responsabilidad social a su gestión interna, o insertando a la universidad en su entorno local inmediato, como ejemplos de lo que plantea la EU 2015 para la RSU en España.

La relevancia de la RSU en el contexto de la EU 2015 es tal, que el Ministerio de Educación aspira a que todas las universidades españolas cuenten con un proyecto de RSU aprobado por el Consejo de Gobierno y el Consejo Social de cada universidad dentro del horizonte temporal de dicha estrategia.

De esta manera, la EU 2015 establece como principal desafío a las universidades españolas la formulación de planes estratégicos que incorporen como una de sus orientaciones relevantes las acciones enmarcadas en los principales postulados de la RSU, especialmente en la actual postulación de propuestas para campus de excelencia internacional.

A continuación, utilizando las tres perspectivas o enfoques de la RSU propuestos anteriormente (gerencial, transformacional y normativa), describimos muy brevemente algunas de las iniciativas o proyectos de responsabilidad social de universidades españolas. Sin embargo, conviene destacar en este punto la existencia de otras

revisiones muy interesantes a nuestro juicio, relativas a las experiencias y modelos de la responsabilidad social en la universidad como la que proponen González et al (2010) quienes las clasifican en base a la existencia de declaraciones de intenciones, existencia de indicadores o elaboración de memorias de sostenibilidad.

3.4.1 Iniciativas del Enfoque Gerencial de la RSU.

La principal forma de expresión de este enfoque de la RSU en España, lo ofrecen aquellas universidades que en los últimos años han decidido publicar memorias de responsabilidad social, para rendir cuentas del impacto de su quehacer docente e investigador frente a sus *stakeholders*.

La primera universidad española en realizar este proceso fue la Universidad de Santiago de Compostela en el año 2003, pasando de la habitual memoria económica-financiera hacia una rendición de cuentas acerca de los impactos del quehacer docente, investigador y de gestión universitaria en el marco de su responsabilidad social, utilizando para estos propósitos la metodología del GRI.

Un segundo caso en esta línea lo plantea el consorcio de universidades andaluzas, quienes a partir del año 2009 elaboran su memoria de RSU basándose también en el GRI, pero con la peculiaridad de reunir información de todo el sistema universitario andaluz, coordinado a través del Foro de Consejos Sociales de las universidades públicas andaluzas.

Estas instituciones universitarias reconocen la existencia de una doble orientación del concepto de RSU en el desarrollo de su memoria: los valores y principios relacionados con la misión institucional, y la gestión de impactos generados en los intereses de sus *stakeholders* con una perspectiva *triple bottom line* de su quehacer universitario (económica, social y medioambiental).

Un tercer ejemplo de memorias de RSU lo ofrece la Universidad de Navarra, que recientemente (2010) ha publicado un informe preliminar de su memoria RSU, también en base a la metodología GRI, realizando la rendición de cuentas respecto a tres grandes bloques: los compromisos con sus *stakeholders*, los resultados obtenidos en su quehacer de docencia, investigación y transferencia y, finalmente, respecto de las soluciones que se proponen para las problemáticas medioambientales y de gestión sostenible y transparente.

Un aspecto distintivo de la propuesta de la Universidad de Navarra es que su memoria RSU se enmarca dentro de su proyecto de campus de excelencia internacional, que como se señaló anteriormente es uno de los pilares de la EU 2015.

A su vez, siempre dentro del ámbito de los ejemplos de rendición de cuentas en las universidades, pero fuera del concepto de memoria de RSU, la UNED ha desarrollado un informe diagnóstico de RSU utilizando también los indicadores del GRI, con el propósito de implementar un sistema de gestión que responda a las exigencias de la Estrategia Universidad 2015 en materia de responsabilidad social.

De acuerdo con este informe (p.3), la RSU es entendida por la UNED como «ofertar servicios educativos y transferencia de conocimientos siguiendo principios de ética, buen gobierno, respeto al medio ambiente, compromiso social y promoción de valores ciudadanos», donde la rendición de cuentas a la sociedad se observa como expresión de responsabilidad respecto a los impactos del quehacer universitario y los compromisos suscritos con los grupos de interés.

En el ámbito de la gestión universitaria socialmente responsable, la Universidad de Zaragoza desarrolló el proyecto denominado «Universidades responsables», que declaraba como su principal propósito obtener un modelo de responsabilidad social para mejorar la calidad universitaria.

De esta manera, en el informe «Promoviendo un modelo de responsabilidad social en la Universidad de Zaragoza» del año 2007, se hace mención a que existen una serie de barreras para implementar el concepto de RSU, entre las que se mencionan: ausencia de directrices, falta de sensibilización y liderazgo, inexistencia de una cultura y estructura organizacional adecuada para la colaboración transversal, falta de tiempo y recursos para implementar nuevas iniciativas.

En virtud del escenario planteado por dicha universidad, lo que se busca con este proyecto es mejorar la calidad y excelencia de la gestión universitaria y la prestación de servicios del sistema universitario aragonés, para responder adecuadamente a las necesidades y expectativas de las diferentes partes interesadas en el quehacer universitario, con la mayor eficiencia en el uso de los recursos públicos.

Por último, mencionar la investigación desarrollada por Larrán & López (2010) quienes elaboran una propuesta de memoria de responsabilidad social para las universidades españolas, adaptando la estructura básica del GRI, proponiendo cuatro grandes apartados: declaración del máximo responsable, perfil organizativo, recursos y compromisos dividiendo este último apartado de acuerdo a las obligaciones asumidas con diferentes stakeholders o ámbitos relativos con el quehacer universitario, identificando los compromisos con el alumnado, el personal, social, medioambiental, con el sector empresarial y las instituciones, así como con la mejora continua.

3.4.2 Iniciativas del Enfoque Transformacional de la RSU.

La Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) desarrolla su estrategia de RSU bajo el lineamiento de un fuerte compromiso social, ejecutando actividades de voluntariado, cooperación al desarrollo y acción social, con el propósito de conectar con el tejido social local mediante una comunidad universitaria conformada por personas socialmente implicadas.

Una especial atención tienen las acciones de cooperación al desarrollo mediante las prácticas profesionales y proyectos de fin de carrera para prestar asistencia en países en vías de desarrollo, destacándose además que en el año 2009 se realizó la primera convocatoria para el desarrollo de iniciativas por parte del PAS y PDI. Otra iniciativa interesante en este ámbito es el Programa Bicentenarios para que la comunidad universitaria conozca aspectos de diferentes países de Iberoamérica.

En el ámbito del voluntariado y la acción social, en la UCLM también se realizaron diferentes actividades para reforzar la conexión entre la universidad y la sociedad tales como foros o alianzas con ONG y Asociaciones sin ánimo de lucro.

Otras universidades españolas que también destacan por conectar sus acciones de RSU con el voluntariado y la cooperación al desarrollo son la Universidad Autónoma de Madrid que cuenta con la creación de su Oficina de Cooperación y Solidaridad, el Programa de Voluntariado de integración y apoyo escolar, así como el Programa de apoyo al adulto mayor de la residencia de Nuestra Señora del Carmen.

También, la *Universitat Oberta de Catalunya* destaca por su campus para la paz y la solidaridad, que mediante iniciativas de *e-learning* colabora con el desarrollo de

valores tales como la justicia social, fortalecimiento de la paz, derechos humanos, sustentabilidad y conservación de la naturaleza.

Por último, la Universidad de Lleida realiza esfuerzos en materia de voluntariado y cooperación internacional a través de iniciativas tales como el Centro para la cooperación internacional, el programa vivienda para voluntarios, o el programa movilidad solidaria dirigido a todos los miembros de la comunidad universitaria.

3.4.3 Iniciativas del Enfoque Normativo de la RSU

Desde 1999 existe la *Global University Network for Innovation (GUNI)* creada por la *Universitat Politècnica de Catalunya* en conjunto con la Universidad de las Naciones Unidas, con el propósito de fortalecer el papel de la educación superior a nivel mundial desde una perspectiva de servicio público, relevancia y RSU.

Actualmente GUNI se encuentra integrada por las Cátedras UNESCO de Educación Superior, así como por centros de investigación y redes de innovación y el compromiso social en una red compuesta por 179 instituciones de 68 países. El aporte en investigación y difusión de GUNI es especialmente relevante para la RSU a través de los Informes y Conferencias anuales desarrolladas por esta red, entre otras actividades.

Otra propuesta interesante para el desarrollo de la RSU es la que realiza la Universidad Francisco de Vitoria, mediante el proyecto denominado Campus Euro-Americano por la responsabilidad Social (CEARS), presentado por dicha universidad en la segunda convocatoria Campus de Excelencia Internacional del Ministerio de Educación, en el marco de la EU 2015.

El proyecto CEARS convoca a 30 universidades, además de empresas y centros de formación en Europa y América, con el objetivo de generar un puente que permita la convergencia del EEES con América mediante una red mundial de universidades. Dentro de las iniciativas a realizar por este proyecto se encuentran entre otras la creación de nuevas titulaciones de grado y postgrado, grupos de investigación en torno a temáticas de responsabilidad social, desarrollo de medidas de eficiencia energética e iniciativas de inclusión de personas discapacitadas o excluidas socialmente.

Una tercera propuesta de RSU susceptible de clasificar bajo el enfoque normativo es desarrollada por la Universidad Jaume I, a través del grupo de investigación SOGRES (Sostenibilidad de las organizaciones y Gestión de la Responsabilidad Social) que integra un equipo interdisciplinario de profesionales que desarrollan servicios de consultoría y formación en el ámbito de la sostenibilidad y la responsabilidad social.

En ese contexto, el grupo SOGRES ha desarrollado en los dos últimos años Jornadas de Responsabilidad Social de la Universidad con el propósito de constituir una red de investigadores que permita reunir una masa crítica suficiente para desarrollar, bajo una perspectiva de trabajo colaborativo, diferentes herramientas y propuestas conceptuales y aplicadas para el fortalecimiento de la RSU en España.

Finalmente, destacar la participación de las universidades españolas en la red internacional Talloires, donde se subraya la reciente incorporación de la Universidad Autónoma de Madrid en el año 2010, que se suma a la previa participación de la *Universitat Oberta de Catalunya* y la Universidad de Lleida, destacándose la participación de todas estas universidades por sus políticas de voluntariado y cooperación al desarrollo descritas anteriormente.

3.5 Propuesta de otros aspectos asociados a la responsabilidad social de las universidades.

Para terminar el análisis conceptual y teórico de la responsabilidad social aplicado a las instituciones universitarias, a continuación se desarrollan tres aspectos que a nuestro juicio consideramos claves en cualquier modelo o estrategia que se aboque a implementar esta temática dentro de las universidades: el gobierno universitario pluralista o stakeholder, la inserción laboral de los titulados y el rol garante del acceso al conocimiento como un bien público.

3.5.1 Gobierno universitario pluralista.

Los procesos de toma de decisiones son un aspecto central de la responsabilidad social, especialmente respecto de los impactos que las acciones de una organización pueden tener en los intereses de las diferentes personas, instituciones o grupos que se ven afectados o afectan dichas decisiones, es decir los stakeholders de cada entidad.

De esta manera, quienes toman decisiones dentro de una organización tanto desde una perspectiva unipersonal como colegiada, pasan a integrar lo que se denomina el Gobierno Corporativo de dicha institución.

En el caso de las universidades, la Comisión Europea (2008:12) destaca la importancia de definir claramente en el Gobierno de las instituciones de educación superior quién está a cargo de las mismas, y cuáles son las fuentes que legitiman las decisiones tomadas por los diferentes actores universitarios, señalando que el Gobierno Universitario:

“se centra en las normas y los mecanismos mediante los cuales diversos stakeholders pueden influir en las decisiones, la forma en cómo se rindan cuentas, y para quién [...] se refiere al ejercicio formal e informal de la autoridad en virtud de las leyes, políticas y normas que articulan los derechos y responsabilidades de los diversos actores, incluidas las normas por las que interactúan”.

Así, podemos hablar del surgimiento o desarrollo del concepto de “universidad stakeholder”, el que de acuerdo con Jongbloed & Goedegebuure (2003:162) implica que la universidad “*ha de estar en constante diálogo con sus grupos de interés para sobrevivir en un sistema en el que las demandas son heterogéneas e imprevisibles*”, hablamos por tanto de una universidad sensible a su entorno, capaz de realizar una gestión efectiva de las relaciones con sus partes interesadas, desarrollando vínculos estables en el tiempo que garanticen reciprocidad y receptividad con sus partes interesadas.

Pero sobremanera, hablamos de una capacidad que desarrolla la universidad para identificar cuáles son las necesidades y problemáticas de sus stakeholders, las cuales debe asumir como propias en la definición de sus objetivos institucionales y que normalmente se expresan en los planes estratégicos elaborados por la mayoría de las instituciones de educación superior en la actualidad en donde la presencia de las partes interesadas es explícita y manifiesta (Gaete, 2010).

En este contexto, parece necesario concentrarse en quienes son los que participan o pueden participar en el Gobierno Universitario actual (Rodríguez, 2010), lo que a nuestro juicio debiera decantarse hacia la generación de mecanismos e instancias que permitan la mayor participación posible de diferentes stakeholders, internos o externos, que se encuentren interesados o se vean afectados por el quehacer universitario.

De esta forma, basándonos en los planteamientos de Mitchell et al (1997) y de Burrows (1999) antes mencionados, se propone la siguiente matriz para analizar las características o dimensiones que poseen cada stakeholders, así como la posición que desarrollan frente al quehacer de la universidad.

Cuadro 3.4: Matriz de identificación de stakeholders.

Stake holders	Dimensiones (según Burrows)						Categoría de stakeholders (según Mitchell et al)						
	Posición Int / Ext		Participación Activo / Pasivo		Potencial Cooperación / Amenaza		Latentes			Expectantes			Definitivos
							1	2	3	4	5	6	7
Gobierno Regional	X												
Empleadores	X												
Asoc.Nac. alumnos	X												
Sindicatos	X												
Sociedad Civil	X												
Graduados	X												
Padres de alumnos	X												
Gob. Universitario		X											
Empleados		X											
Alumnos		X											

Fuente: Elaboración propia, basado en Burrows (1999) y Mitchell et al (1997).

Desde el punto de vista de la aplicación de esta matriz, en la primera columna deben anotarse las diferentes personas, instituciones o grupos que la universidad considera como sus partes interesadas, respecto de la cuales se pretenden realizar la identificación y clasificación como stakeholders. En el ejemplo, hemos utilizado la clasificación de partes interesadas propuesta por la Comisión Europea (2008), marcando su posición interna o externa.

Luego, en lo que se refiere a las dimensiones o principales características de los stakeholders, hemos tomado tres de las dimensiones propuestas por Burrows (1999), no incorporando en la matriz lo relacionado con el grado de interés e influencia en la organización, por tratarse de aspectos relacionados con el poder, la legitimidad y la urgencia señalados por Mitchell et al (1997), refiriéndose por tanto a cuestiones similares que duplicarían la información.

El carácter dicotómico de la matriz en este ámbito invita a las universidades a valorar a cada stakeholders en función de cada pareja de alternativas propuestas, postura o actitud que puede cambiar dependiendo de la temática respectiva en la cual se realice el análisis.

Finalmente, la tercera parte de la matriz recoge los planteamientos de Mitchell et al (1997) respecto a las tres categorías de stakeholders que se pueden configurar de acuerdo a la combinación de los tres criterios propuestos por estos autores (poder, legitimidad y urgencia) para caracterizar el interés o la influencia que poseen respecto del quehacer de cada organización.

De esta manera, la propuesta presentada en este punto no necesariamente apunta a modificar las instancias de Gobierno Universitario ya establecidas por ley en cada país y descritas muy sucintamente en la primera parte de este mismo punto. Más bien, la perspectiva de esta propuesta se orienta hacia un cambio cultural en la manera de tomar decisiones, y por ende de gobernar las universidades, donde se intente abrir espacios de participación y retroalimentación con los diferentes grupos e instituciones interesadas o afectadas por el quehacer universitario.

Así, importaría muchos más por ejemplo que las universidades cuando tienen que elaborar un nuevo plan de estudios para un programa de pre o postgrado, intentaran hacerlo involucrando a las diferentes organizaciones o instancias que pudieran estar involucradas o afectadas por dicho programa. Cuando las universidades tengan que formular o evaluar sus planes estratégicos y definir las prioridades y metas que intentarán alcanzar en los próximos años, realizar dicho proceso en directa conexión con la sociedad a la cual se orientan.

En fin, los ejemplos podrían sumar un largo listado en donde las decisiones universitarias más trascendentales para la sociedad o una parte de ellas, pudieran involucrar e incorporar en dicho proceso a los stakeholders que se identifican para tales fines, y allí se inserta en buena medida nuestra propuesta para identificar a las partes interesadas de las universidades.

3.5.2 Inserción laboral de los titulados universitarios.

La responsabilidad social de las universidades no finaliza con el simple egreso de los estudiantes de sus aulas, convertidos en profesionales universitarios tras haber cumplido con las formalidades del plan de estudios, sino que su función social en este sentido debe contemplar además que los conocimientos y capacidades entregados a

los egresados respondan tanto a las necesidades requeridas por el desarrollo nacional o regional, y a los requerimientos demandados por el mercado laboral, especialmente por las empresas (Camarena & Velarde, 2010), aspectos que garantizaran una mejor inserción laboral de los titulados universitarios.

Hace casi un cuarto de siglo, Montoro Romero (1983) reflexionaba acerca del desempleo de los licenciados universitarios, aludiendo a una responsabilidad importante de la universidad para hacer frente y solucionar este creciente problema del paro entre los egresados de la universidad, enmarcando esta problemática en un contexto de economía política, especialmente en lo que se refiere a la formación recibida por los estudiantes en las aulas universitarias, concluyendo que las universidades no preparan adecuadamente a sus licenciados para el ejercicio profesional que les demanda el futuro mercado laboral.

A pesar del tiempo transcurrido respecto de los planteamientos señalados anteriormente, en la actualidad la situación no parece haber cambiado significativamente, existiendo aún importantes tasas de paro universitario, o lapsos de tiempo prolongados entre el momento en el los titulados egresan de la universidad y el momento en el cual encuentran el primer empleo en el ámbito de la carrera profesional estudiada.

En Europa, la encuesta CHEERS (Careers after Higher Education: A European Research Survey) realiza un estudio en doce países acerca del proceso de inserción laboral de los profesionales egresados del sistema universitario, desde la fecha en que concluyeron sus estudios hasta el momento en que consiguieron su primer empleo, destacando entre otros indicadores las preferencias en la forma de acceder al trabajo, los niveles de discriminación de la mujer titulada, los efectos de la reputación de la institución de educación superior en el empleo posterior, búsqueda temprana de trabajo, etc.

Entre los efectos de cambio en la educación superior a nivel mundial siempre se menciona como uno de los aspectos más destacados el aumento de la cobertura en el acceso de las personas que ingresan a las universidades, lo que ha implicado que cursar estudios de nivel superior deje de ser un aspecto de pocos, de carácter elitista y abra sus puertas a personas intelectualmente capaces pero que no podían estudiar por falta de oferta pero especialmente por falta de recursos.

Sin embargo, este exponencial aumento de la matrícula ha traído consigo como consecuencia un aumento de personas en posesión de un título profesional

universitario que accede al mercado laboral en busca de un puesto de trabajo, encontrándose con que existe una fuerte competencia ante la cada vez más bajo oferta de oportunidades laborales.

En alguna medida, el mercado universitario y el mercado laboral de los profesionales universitarios han crecido a la par (Teichler¹², 2003), sin embargo en muchos casos la sobreoferta de las universidades de ciertos tipos de profesionales, los bajos niveles de exigencia para completar los ciclos formativos y la falta de especialización de los nuevos profesionales hace que se enfrenten al mercado laboral en condiciones poco favorables, lo que sumado al cada vez más estrecho mercado laboral, hacen que este aspecto del quehacer universitario deba estar dentro de los aspectos directamente relacionados con la responsabilidad social de las universidades.

La problemática de inserción laboral de los profesionales universitarios es seria y creciente, y lo es aún más la condición de “cesante ilustrado” en la que caen muchos egresados universitarios, lo que según Teichler (2003:22) sin duda además tendera a expulsar fuera del mercado laboral a aquellos con menos preparación y competencias respecto de las personas en posesión de una titulación universitaria:

“puede provocar que parte de la población pueda acabar en posiciones laborales inferiores de trabajos tradicionales, donde sus capacidades no son necesarias y donde el sistema educativo sólo les habrá servido como un dispositivo de filtrado que además desplaza a las personas adecuadamente preparadas para ese nivel”.

La situación planteada anteriormente, se fundamenta también en la creencia de que muchas empresas, directivos y dueños de las mismas, ven en esta situación de sobreoferta una oportunidad para contratar a un recurso humano más competente, mejor preparado al poseer una titulación universitaria, para contratarlo en un puesto de trabajo inferior con un perfil laboral menos complejo pero contratando en dicho puesto de trabajo a un universitario titulado pero pagándole una remuneración menor, acorde al perfil del puesto de trabajo, lo que traerá consigo una espiral de puestos con personas sobrevaloradas para los mismos y que generarán en el corto y mediano plazo procesos de rotación de personal importantes para las organizaciones laborales.

¹² Sin embargo es importante destacar que esta conclusión basada en la encuesta CHEERS se produce para el 75% de los profesionales universitarios al cabo de cuatro años de su titulación.

De esta manera, Jiménez et al (2003:9) en relación con la encuesta CHEERS y la información que proporcionan los resultados obtenidos de su aplicación, señalen que los aspectos analizados en dicho instrumento:

“tratan de responder a la creciente preocupación de los sectores implicados, estudiantes, familias, universidades, sociedad, respecto hacia donde se dirige la educación superior en Europa sobre todo tras el sensible incremento en el número de titulados desde los años 80 y las dudas acerca de la capacidad del mercado laboral para crear puestos de trabajo adecuados que pueda absorber dicho aumento de graduados”.

De esta manera, la encuesta CHEERS demuestra la indudable relación existente entre la calidad del proceso formativo que reciben los estudiantes en sus universidades, con las reales y efectivas posibilidades de acceder en mejores condiciones al mundo laboral una vez terminadas sus carreras universitarias.

Así, un aspecto o variable clave de la inserción laboral de los titulados universitarios se relaciona la calidad de educación recibida por los egresados de parte de sus universidades, que inciden directamente en las habilidades desarrolladas para su futura inserción laboral (Murdoch, 2003). Esta situación se relaciona entre otros indicadores la calidad del cuerpo docente, disponibilidad de recursos bibliográficos, acceso a ordenadores y software, laboratorios, etc.

En el caso específico de España, según Caballero et al (2009) basándose en los resultados de la Encuesta CHEERS afirman que los titulados universitarios españoles son los que más tardan en encontrar un puesto de trabajo a nivel europeo, período que casi alcanza a un año desde su titulación, señalando además que la universidad posee una importante cuota de responsabilidad frente a este problema.

Además, estos autores reconocen la importancia que pueden llegar a tener los stakeholders en las estrategias que puedan implementar las universidades para aumentar la empleabilidad de sus egresados, identificándose en la literatura cuatro grandes tipos de estrategias que se exponen resumidamente a continuación en el cuadro 3.5:

Cuadro 3.5: Estrategias para aumentar la empleabilidad de los titulados universitarios.

Estrategia	Concepto	Aspectos relevantes
Empleabilidad Académica	Conjunto de acciones a desarrollar para mejorar la empleabilidad del alumno desde el plano académico.	Participación de los empleadores en la elaboración de los planes de estudio.
		Disponibilidad y uso de tecnologías.
		Acceso al conocimiento de otros idiomas.
		Planes de acción tutorial para facilitar la adaptación e integración del alumno a la universidad.
		Oferta de dobles titulaciones.
Protocolo empresarial	Conjunto de acciones para mejorar la adaptabilidad del alumno al mundo laboral mediante la transmisión de valores y competencias esenciales para su futuro desempeño profesional.	Formación en valores personales tales como lealtad, honestidad, comunicación escrita entre otros.
		Formación en la relación con terceros: trabajo en equipo, comunicación oral, capacidad de negociación.
		Formación en temas de actualidad empresarial y autoempleo.
Empleabilidad de matching o emparejamiento	Conjunto de acciones a desarrollar para adaptar las características de cada alumno a las características necesarias de cada trabajo.	Realización de foros empresariales de búsqueda de empleo.
		Existencia de oficinas de empleo para favorecer las prácticas en empresas en los últimos años de carrera.
		Existencia de bolsas de trabajo.
		Disposición de un Observatorio de Empresas.
Empleabilidad de Feedback	Conjunto de acciones a desarrollar para mejorar la empleabilidad aprendiendo de la experiencia de antiguos alumnos de la universidad.	Existencia de Asociaciones de Antiguos Alumnos.
		Disponibilidad de un Observatorio Ocupacional para el seguimiento de las características de los alumnos colocados en el mercado laboral.

Fuente: Elaboración propia, basado en Caballero et al (2009).

Los planteamientos de estos autores refuerzan nuestra propuesta para desarrollar un Gobierno Universitario Pluralista en donde tengan cabida y representatividad los intereses de los diferentes stakeholders que afectan o se ven afectados por el quehacer de la universidad, en este caso específico respecto de la empleabilidad de los egresados de la misma, como una expresión importante de la responsabilidad social que deben asumir las universidades actualmente.

Sin embargo, una estrategia específica que en materia de mejoramiento de la inserción laboral de los egresados universitarios debe desarrollar la universidad socialmente responsable son las prácticas en empresas, que si bien se han incorporado a los currículos de formación con un carácter eminentemente educativo, pero que en el caso de la inserción laboral de los titulados pueden transformarse en un “trampolín” importante para que el egresado universitario allane su camino a la plena inserción en el mercado laboral.

El planteamiento de potenciar las prácticas en empresas encuentra especial asidero en la creciente importancia que el mercado laboral otorga a la experiencia laboral como respuesta al creciente aumento de titulados universitarios a consecuencia de la masificación de la educación superior, lo que permite conjugar adecuadamente la formación académica con la experiencia laboral (Martínez, 2003).

De esta forma, la universidad socialmente responsable debe preocuparse porque tanto sus alumnos como sus egresados estén en contacto permanente con el mundo laboral específico a su formación universitaria, a través de las prácticas en empresas o cualquier otro tipo de organización laboral pública o privada, con el propósito de ofrecerles la oportunidad de adquirir la experiencia laboral necesaria que les permita ser competitivos al momento de integrarse al mercado laboral, una tarea especialmente relevante y de gran impacto social en la actualidad que las universidades deben asumir en el marco de su responsabilidad social.

3.5.3 Garante del acceso al conocimiento como un bien público.

Una de las discusiones más intensas que se desarrollan actualmente no sólo en el ámbito universitario, sino que también en el político y social, se relaciona con el carácter que posee la educación superior a nivel mundial en cuanto a bien público o bien privado (Woodley, 2003; Rodríguez, 2006; Altbach, 2008), y por ende la posición que deben adoptar las universidades frente a este debate, especialmente a la hora de analizar su responsabilidad social.

La situación anterior se fundamenta en el creciente impacto que el mercado está teniendo sobre la educación superior en general, pero especialmente en el quehacer de las universidades tanto en lo que se refiere al aumento de universidades privadas como a lo relacionado con la comercialización del conocimiento generado en los campus universitarios.

Sin embargo, el carácter de bien público de la educación superior puede ser analizado desde múltiples perspectivas, siendo de especial relevancia para el presente trabajo aquellas relacionadas con el financiamiento de las instituciones de educación superior, mediante el cobro de matrícula y aranceles a los estudiantes, así como los procesos de selección de alumnos para ingresar a las universidades, temáticas que como veremos se encuentran estrechamente relacionadas entre sí.

En el caso de considerar a la educación superior como un bien público, la sociedad en su conjunto a través del Estado destina los recursos necesarios para financiar a quienes acceden a estudiar a la universidad mediante subvenciones o becas, para permitir la formación de ciudadanos que contribuirán con los conocimientos adquiridos a que la sociedad atienda sus principales necesidades mediante capital humano preparado y socialmente sensibilizado, que sea capaz de contribuir abiertamente al bien común.

Dicha situación será especialmente relevante para aquellas personas más pobres que desean estudiar pero que no disponen de los medios económicos necesarios para financiar sus estudios en la universidad, dado que uno de los principales aspectos de la educación superior considerada como un bien público es masificar el acceso a estudiantes de todas las clases sociales (Altbach, 2008), y no sólo de aquellos más adinerados que pueden pagar los aranceles cobrados por la universidad con recursos propios.

En cambio, si se considera a la educación superior como un bien privado, serán los propios individuos que desean estudiar en la universidad quienes deberán financiar el costo de dichos estudios, fundamentalmente porque son los individuos los que se benefician de su paso por la universidad, mejorando sus ingresos económicos mediante el acceso a mejores remuneraciones, estatus personal dentro de la sociedad y otros beneficios relacionados con su formación profesional, lo que implicará que la sociedad no se ve mayormente beneficiada y por lo tanto no debe esforzarse por financiar la educación superior.

Además, algunas de las principales evidencias de la consideración de la educación superior como un bien privado se relacionan con la aparición de universidades privadas (Altbach, 2008) que entre otros aspectos relativos a la mercantilización de la educación superior se relacionan con una limitada oferta de programas, dependencia exclusiva de los ingresos procedentes de las matrículas, ánimo de lucro, inexistente compromiso y capacidad para desarrollar investigación o servicios, no poseen instalaciones para desarrollar investigación avanzada, no ofrecen titulaciones que demanden una inversión elevada en instalaciones, desinterés por las funciones cultural y social de la educación superior.

De acuerdo con García (2006:64) tres son los objetivos fundamentales que debe cubrir un modelo de financiación de las universidades, especialmente para aquellas de carácter estatal o público:

- Suficiencia financiera: debe proporcionar los recursos o fondos necesarios para que las universidades puedan desarrollar todas las tareas que por misión le son encomendadas y pueda cumplir razonablemente con sus objetivos.
- Eficiencia: se refiere a la asignación de los recursos a las instituciones de educación superior, como al uso que éstas hagan en su interior.
- Equidad: o igualdad de oportunidades que el sistema de financiamiento universitario debe ofrecer para garantizar el acceso a la universidad sin importar el origen socioeconómico de los estudiantes.

Como en todo orden de cosas, muchos sistemas universitarios a nivel mundial desarrollan sistemas mixtos frente a la temática de los aranceles como principal fuente de ingresos, privilegiando el uso de los recursos públicos para financiar los estudios de jóvenes de escasos recursos y a la vez se cobran aranceles a personas que cuentan con los medios económicos suficientes para financiar sus estudios universitarios.

Sin embargo, como plantea Rodríguez (2006:138) en el análisis de la educación superior como servicio público o mercancía, señala que “muchos países rechazaron la idea de servicio público y han adoptado sistemas particulares comerciales [...] han cambiado la naturaleza del servicio respaldado por instituciones públicas, que pasan a tener el mercado como orientador de sus acciones”, destacando el caso particular de las universidades inglesas como expresiones habituales de esta manera de encarar la educación superior, con adeptos cada vez más crecientes tanto en Europa como en América Latina.

Es importante recalcar que el tema del financiamiento universitario no es un tema menor en la actualidad, especialmente en Europa a propósito de la instalación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) como nueva etapa en la historia de la universidad en Europa, y que de acuerdo con García (2006:54) para el caso español *“hará necesario un nuevo marco de financiación de la Universidad Pública para adaptarla a las exigencias europeas y que permita garantizar el principio que reconoce que deberán disponer de los recursos suficientes para el desempeño de sus funciones”*.

En virtud de lo señalado anteriormente, la implantación de los nuevos Grados en España como consecuencia del EEES cierran la puerta a cualquier posibilidad para que tanto el Gobierno Nacional y como las Comunidades Autónomas le den la espalda a su responsabilidad en el financiamiento de las instituciones de educación superior de carácter estatal.

Muy relacionado con la temática del financiamiento de las universidades y las estrategias que éstas utilizan actualmente para autofinanciarse, también aparecen como muy relevantes de analizar los sistemas de selección e ingresos de los estudiantes a las instituciones de educación superior, como otro ámbito muy importante para la responsabilidad social universitaria respecto de la consideración de la educación superior como un bien público o privado.

El comportamiento socialmente responsable de las universidades en este aspecto se encontrará medido por su capacidad de garantizar el acceso a la educación superior a todas las personas, sin distinción de raza, género, orientación política y muy especialmente por aspectos socioeconómico.

Esto debido a que una de las formas de expresión de la penetración del mercado en la educación se relaciona con el tipo de postulantes a los que las universidades se orientan (Murdoch, 2003), lo que habitualmente se traduce en que las instituciones de educación superior intentan escoger a los “mejores”, lo que regularmente coincide con aquellos que poseen los recursos económicos necesarios para financiar sus estudios superiores.

Además, el debate planteado en cuanto a la educación superior como bien público o privado esboza uno de los ámbitos de mayores críticas hacia la mercantilización de la formación universitaria, especialmente por la progresiva disminución de los aportes del estado a la educación superior en diferentes países (Altbach, 2008), para dar mayor

cabida al cobro de matrículas y aranceles, agresivas campañas de marketing entre las universidades, venta de servicios a las empresas e industria en general, etc.

Sin embargo, las perspectivas de la educación superior como bien público o privado también tienen sus efectos al interior de las universidades, lo que de acuerdo con Sauleda & Iglesias (2007:11) se traduce en que:

“las universidades dejan de profesar fines esenciales cuando sus estudiantes sólo piensan en devenir exitosos financieramente y no ofrecen una perspectiva coherente del sentido de la educación universitaria ni ninguna guía para que los alumnos la puedan descubrir por sí mismos [...] las universidades deben crear un entorno que permita que los estudiantes puedan descubrir por ellos mismo un propósito valioso en la vida”.

De esa manera, se describe con mucha elocuencia y precisión cuál es la responsabilidad social de las universidades en el debate de la educación superior como bien público, como garante de que sus estudiantes descubran que existen aspectos y situaciones en la vida tanto o más importante que el éxito económico, lo que no quiere decir que las universidades no realicen esfuerzo alguno por favorecer la inserción laboral de sus egresados, algo que también forma parte de su responsabilidad social.

Un análisis bastante interesante respecto de los beneficios de la educación superior en la actualidad, es el que proporciona el Institute for Higher Education Policy de los EE. UU., desarrollado en 1998 mediante una matriz en donde están contenidos los beneficios generados por la educación superior norteamericana¹³, tanto desde la perspectiva pública o colectiva, así como desde la perspectiva privada o individual, ofreciendo un atractivo abanico de posibilidades respecto de las formas como la Universidad puede impactar positivamente la vida de sus estudiantes, sus familias y la sociedad en general.

De acuerdo con lo mencionado por el propio Instituto, el pretender catalogar todos los beneficios que genera la educación superior sería imperfecto e incompleto, sin embargo en general las personas que poseen estudios universitarios tienen mejores posibilidades de acceder a puestos de trabajo mejor remunerados, que aquella persona que no posee dichos estudios.

¹³ La identificación de los beneficios de la educación superior se inspira en los planteamientos de Howard Bowen publicados en su libro “La inversión en el aprendizaje”.

Además, los beneficios públicos y privados generados por la educación superior tendrían un efecto cascada para la persona y la sociedad, en donde se entrelazan mutuamente beneficios individuales con beneficios colectivos, beneficios con fines públicos otorgan beneficios con fines privados y así sucesivamente.

Cuadro 3.6: Matriz de beneficios de la Educación Superior.

	Beneficios Públicos	Beneficios Privados
Económicos	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de los ingresos por impuestos. • Mejor Productividad • Aumento del consumo. • Mayor flexibilidad laboral. • Menor dependencia de apoyo financiera del Gobierno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejores salarios y beneficios. • Empleo. • Mayor capacidad de ahorro. • Mejores condiciones de trabajo. • Movilidad profesional/ personal.
Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Reducción de las tasas de delincuencia. • Aumento de las donaciones caritativas / servicio a la comunidad. • Aumento de la calidad de vida cívica. • Cohesión Social y respeto a la diversidad. • Mejora la capacidad para adaptarse y utilizar la tecnología. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora de la salud / esperanza de vida. • Mejora de la calidad de vida de los hijos. • Más habilidad para tomar decisiones. • Aumento del estatus personal. • Más pasatiempos y actividades de recreación.

Fuente: Institute for Higher Education Policy de EE.UU. (1998).

Beneficios económicos públicos.

Serán aquellos que van en directo mejoramiento de la economía nacional de cada país o sus principales sectores, destacándose en la matriz los siguientes beneficios:

- Aumento de los ingresos fiscales: Mediante el crecimiento de la base imponible que aportan las personas con estudios superiores quienes al poseer mayores ingresos tributarán al Estado mayores montos por concepto de impuesto a la renta, si se le compara con una persona que no posee los mismos estudios.
- Mayor productividad: De acuerdo a las investigaciones los mayores niveles de educación impactan positivamente en mayores niveles de productividad laboral en comparación con las personas que poseen un nivel educacional menor.

- Aumento del consumo: las personas con mayor educación obtienen mejores salarios lo que les permite alcanzar niveles mayores de consumo, especialmente en gastos relacionados con vivienda, alimentación o transporte.
- Mayor flexibilidad laboral: las competencias laborales y los conocimientos obtenidos en la educación superior le permite a las personas adaptarse más fácilmente a los cambios continuos que son necesarios implementar por parte de las organizaciones laborales para mantener la ventaja competitiva.
- Menor dependencia de apoyo financiero del Estado: las personas que completan su formación universitaria requieren menos apoyo de programas gubernamentales de asistencia social tales como alimentación, vivienda o salud ya que disponen de mayores ingresos para costear de manera propia dichas situaciones sin el subsidio del Estado, si se les compara con personas que solo poseen educación secundaria o primaria.

Beneficios económicos privados.

De acuerdo con el Institute for Higher Education Policy esta segunda clasificación de beneficios es la más discutida de los cuatro tipos propuestos en la matriz, tienen forma de expresión económica, fiscal o como efectos en el mercado laboral para las personas egresadas de la educación superior:

- Mejores salarios y beneficios: Las personas que han asistido a la universidad obtienen de sus puestos de trabajo mejores salarios y más beneficios que aquellas personas con un menor nivel de educación.
- Empleo: las posibilidades de obtener un trabajo son mayores para las personas con formación universitaria, siendo más altas las tasas de desempleo para las personas que poseen un nivel de escolaridad menor.
- Mayor capacidad de ahorro: Las personas con estudios universitarios poseen mayor cantidad de activos que les generan intereses y pueden destinar recursos a mejores planes de jubilación, fondos mutuos y otros dispositivos de ahorro.
- Mejores condiciones de trabajo: quienes egresan de la universidad obtienen condiciones de trabajo significativamente mejores en comparación con los demás individuos, accediendo a mejor equipamiento en la oficina, aire acondicionado, calefacción, guardería para los hijos, entre otros que mejoran su calidad de vida.
- Movilidad profesional/personal: las personas con titulación universitaria tienen más posibilidades y capacidades de cambiar de empleo hacia otras zonas geográficas u otro tipo de industrias o puestos de trabajo gracias a su mejor capacidad de adaptación a los cambios.

Beneficios sociales públicos.

Son aquellos que benefician a grupos de personas o la sociedad en su conjunto pero que no se relacionan directamente con el desarrollo económico, fiscal, laboral o de mercado de un país.

- Reducción de las tasas de delincuencia: De acuerdo con las estadísticas para EE.UU. citadas por el Institute for Higher Education Policy señala que es mayor la cantidad de personas con bajos niveles de educación que son encarceladas por algún acto delictivo en aquel país en comparación con las personas que poseen educación universitaria que son encarceladas.
- Aumento de las donaciones caritativas / servicios a la comunidad: de acuerdo a los estudios realizados en EE.UU. existe una correlación directa entre las personas que poseen una titulación universitaria y la realización de trabajos de voluntariado así como la entrega de donativos o contribuciones financieras entregan a la caridad.
- Aumento de la calidad de vida cívica: Se considera que a mayor grado de escolaridad mayor es el compromiso cívico de las personas traducido concretamente en su participación en las elecciones de las autoridades públicas a través de sufragio popular.
- Cohesión social y respeto a la diversidad: las personas con educación universitaria tienen la capacidad de valorar una sociedad más diversidad y presentan una mayor confianza en las instituciones sociales, cívicas y comunitarias que las personas con una menor educación.
- Mejor capacidad para adaptarse y utilizar la tecnología: las personas con estudios universitarios contribuyen más a la investigación y desarrollo de avances tecnológicos que mejoran la calidad de vida de otras personas así como contribuir a la promoción y difusión de la tecnología para beneficiar a otros.

Beneficios sociales privados.

Al igual que la clasificación anterior, se trata de beneficios percibidos por individuos o grupos que no están directamente relacionados con derechos económicos, fiscales o los efectos en el mercado laboral.

- Mejora de la salud / esperanza de vida: la tasa de esperanza de vida es mayor en las personas con una titulación universitaria que aquellas personas que poseen un nivel educacional menor, lo que entre otras razones estaría explicado en EE.UU.

debido a los mejores hábitos relacionados con la práctica del deporte o el consumo de cigarrillos.

- Mejora de la calidad de vida de los hijos: Los hijos de padres con titulación universitaria tienen mayores posibilidades de completar sus estudios secundarios e ingresar a la universidad debido a un mayor desarrollo cognitivo.
- Más habilidad para tomar decisiones: las personas que poseen formación universitaria son capaces de tomar mejores decisiones como consumidores en diversas instancias tales como servicios médicos, uso de recursos financieros, etc.
- Aumento del estatus personal: el hecho de estar en posesión de un título o grado universitario siempre ha sido reconocido como una condición privilegiada con un alto reconocimiento social, especialmente para las primeras generaciones que asisten a la universidad, relacionado especialmente con capacidades de liderazgo dentro de la sociedad en la cual se encuentran insertas este tipo de personas.
- Más pasatiempos y actividades de recreación: las personas con estudios universitarios tienen mayor acceso a viajes, paseos o excursiones, leer literatura, visitar parques de atracciones y asistir a acontecimientos deportivos que las personas que solo poseen estudios secundarios o menos.

Respecto de la aún vigente discusión acerca de si la educación superior es un bien público o uno de carácter privado, también existen posiciones intermedias que la consideran como un bien semi-público o mixto, debido a que los beneficios que provee afectan tanto el ámbito personal de quien estudia una carrera universitaria, pero que a la vez impactan positivamente en la sociedad que brinda apoyo a sus jóvenes para que ingresen a la universidad.

Esta discusión nos lleva inevitablemente al tema del financiamiento de la educación superior, especialmente respecto del rol del Estado en cuanto a los recursos que debe destinar para financiar a las universidades públicas, los sistemas de becas y ayudas a los estudiantes y por ende el nivel de tasas o precios públicos (aranceles) que deben pagar los estudiantes por sus estudios universitarios.

De esta manera, las universidades deben transformarse en las primeras defensoras y garantes del acceso a la educación superior como un bien público, defendiendo la postura de que las universidades deben ser públicas y financiadas por el Estado en consecuencia, donde los estudiantes sólo paguen una tasas mínimas de carácter administrativo pero no el coste de los créditos de cada plan de estudios. Una vez egresados e insertos en el mundo laboral, los profesionales ya titulados deben

comenzar a pagar de sus ingresos laborales la financiación recibida en sus años de estudiantes, reajustada a los valores según el IPC.

Una matización importante sería que este mecanismo sólo puede ser aplicable para los créditos o asignaturas cursadas en primera oportunidad, los alumnos repetidores deben pagar incrementalmente los costes si deben tomar una misma asignatura dos o más veces, por lo que el modelo incremental de tasas que se aplicará en España parece en ese sentido acertado.

Otra cuestión es analizar porque los alumnos repiten, especialmente cuando se debe en gran medida al trabajo que puedan realizar los profesores universitarios, respecto de lo cual también debieran plantearse medidas para los profesores con altas tasas de reprobación en sus cursos, lo que es un indicador claro de un mal trabajo por su parte y un aspecto importante de la responsabilidad social de la universidad en este sentido para comprometerse a efectuar los cambios y mejoras necesarias para enfrentar este tipo de situaciones.

PARTE II: LA UNIVERSIDAD Y SU RELACIÓN CON LA SOCIEDAD.

CONTENIDOS.

- Capítulo IV: De la universidad medieval a la sociedad del conocimiento: modelos de universidad a lo largo de la historia.
- Capítulo V: La mirada sociológica a la relación de la universidad con la sociedad.

CAPÍTULO IV

DE LA UNIVERSIDAD MEDIEVAL A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: MODELOS DE UNIVERSIDAD A LO LARGO DE LA HISTORIA.

4.0 Presentación del capítulo.

En esta parte de la investigación doctoral, se analiza a la universidad desde la perspectiva de su evolución histórica en relación con algunos de los diferentes modelos que han existido durante sus casi 900 años de tradición histórica, como medio para describir las principales características que han adoptado las instituciones de educación superior en el tiempo desde su creación en Europa hasta nuestros días.

En ese contexto, en el presente apartado se consideran cuatro grandes bloques de modelos de universidad a lo largo de su historia: Los modelos de universidad medieval; Los modelos de universidad en la Edad Moderna temprana; Los modelos clásicos de universidad a partir de la Revolución Francesa; y finalmente un breve repaso a los principales modelos de universidad desarrollados en la actualidad, incluyendo algunas referencias a la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Para finalizar este apartado del trabajo, se discuten algunos antecedentes y aspectos teóricos relacionados con la Misión de la Universidad en el contexto actual, especialmente desde la perspectiva de la relación entre las instituciones de educación superior y la sociedad en la cual se encuentran insertas, tomando como aspecto fundamental del análisis la capacidad de la docencia y la investigación universitaria para responder a las demandas y desafíos que los diferentes actores de la sociedad formulan a las universidades.

4.1 Los arquetipos de la Universidad en la Edad Media.

Este primer sub-apartado analiza a la universidad medieval como la etapa que marca los orígenes de las instituciones de educación superior, dando inicio a un largo proceso de desarrollo histórico que las mantiene en la actualidad como una de las principales instituciones de la sociedad. El eje principal del análisis estará concentrado en las instancias relacionadas con la toma de decisiones y por ende desde el gobierno universitario de las mismas.

En una primera instancia, se analizan algunos aspectos relacionados con los factores que dieron origen a las universidades en la Edad Media, las condiciones necesarias para constituirse como tal y las principales características de su funcionamiento como

los elementos más importantes a considerar para desarrollar una primera imagen de las instituciones de educación superior en esta época.

Luego, en el análisis propuesto desde la perspectiva de las instancias que toman decisiones en las universidades medievales, es posible identificar dos ámbitos de gobierno universitario: el interno, que se asocia por una parte con el modelo parisino gobernado por una asociación de maestros y estudiantes, y con el modelo de la Universidad de Bolonia gobernada por los estudiantes.

En el segundo ámbito de gobierno, aquel de carácter externo, resulta importante analizar la influencia preponderante de la Iglesia así como de la Monarquía de manera complementaria, las que se transforman en actores influyentes en muchas de las decisiones universitarias de la época, especialmente las relativas al aspecto económico y legal de las universidades medievales.

Finalmente, el análisis de la universidad medieval concluye con una mirada básica a la estructura organizativa y de gobierno interno de esta institución de educación superior, tanto desde el punto de vista de la identificación de los órganos que integran cada instancia, como desde la perspectiva de la descripción de los roles e interacciones en el proceso de toma de decisiones de la universidad en esta época.

4.1.1 Antecedentes básicos: Las primeras universidades.

A pesar de que el propósito de este punto no es desarrollar exhaustivamente todos los aspectos históricos que dieron origen a las universidades, e intentar dirimir por ejemplo la discusión aun vigente respecto de si la primera universidad de la historia fue Bolonia, Paris o Sarlerno (en orden alfabético), si nos parece más relevante hacer mención a la influencia decisiva que tuvieron en el desarrollo inicial de la universidad medieval como institución social los modelos de gobierno desarrollados en Bolonia y Paris.

Respecto de la discusión de cuál es la primera universidad, Rüegg (1994) se cuestionaba acerca de la importancia práctica que dicha disputa posee, concluyendo que además de aspectos meramente protocolares acerca del orden de ubicación de los Rectores asistentes en alguna ceremonia, la discusión de la fecha de creación de una Universidad no plantea mayores aportes, señalando que se utilizan habitualmente como criterios para determinar dicha fecha cuestiones tales como el reconocimiento de una autoridad papal, imperial o real; la decisión ejecutiva de la autoridad municipal; los

antecedentes de una escuela preexistente, todas situaciones de diverso valor práctico y objetivo que hacen más complejo dirimir esta polémica.

Por el contrario, en el presente análisis se pretende rescatar algunos elementos importantes que permitan identificar y describir las bases de los diferentes modelos de universidad que se han desarrollado a lo largo de la historia, especialmente en la época moderna hasta nuestros días, identificando como punto de partida de dichos modelos a la universidad medieval¹⁴, considerando como eje principal de dicho análisis a las estructuras de gobierno y gestión universitaria desarrolladas en cada uno de estos modelos.

Sin embargo, como nos recuerda Muñoz (2007:21) la universidad medieval debe buscar sus precedentes en “*la Academia o el Liceo griegos y más remotamente, las Escuelas Búdicas y las Escuelas chinas del Mandarinato*”, aun cuando reconoce que la mayoría de los investigadores suelen ubicar el origen de la universidad en la Edad Media.

A su vez, Denman (2005) señala que existen antecedentes que plantean que la primera institución universitaria del mundo es la Universidad islámica de Al-Azhar fundada en el año 970 d.c., postura que Morín (2009) ratifica identificando antecedentes de las universidades en Bagdad y Fez. Otros como Barnett (1994) plantean que las raíces de la educación superior se encuentran en Grecia, en los planteamientos de Platón.

En cuanto a la fecha exacta de creación de la primera universidad medieval en Europa, aun cuando como señalábamos al comienzo no existe un total acuerdo¹⁵, resulta importante tomar en cuenta para nuestro análisis el modelo de gobierno de la universidad para determinar su fecha de fundación¹⁶, situación que difiere si se considera suficiente la asociación sólo de estudiantes como en el caso de Bolonia para

¹⁴ Para un análisis ampliado de la historia de las universidades medievales en Europa se recomienda consultar la obra de Hilde de Ridder-Symoens Tomos I y II y la obra de Alfonso Borrero Tomos I al VIII.

¹⁵ No obstante, Reed (2004:7) ubica la creación de la primera universidad medieval en Europa en el año 1088, con la fundación de la Universidad de Bolonia. Del Val (2003) también reconoce que la primera universidad europea fue Bolonia, creada a fines del siglo XI.

¹⁶ Sin embargo, Kivinen & Poikus (2006) realizan un estudio de la fundación de las universidades para el período comprendido entre 1224 a 1999 en base a las cartas fundacionales, que para el caso de las universidades medievales como señalan los propios autores era emitida por el Papa o por alguna autoridad territorial.

dar forma a la universidad, o como en el caso de París donde existió una asociación o comunidad de profesores y estudiantes (Latorre, 1964; Mondolfo, 1966; Lobkowitz, 1987; Tamayo, 1987; Gieysztor, 1994; Rüegg, 1994; García, 2003; Moles, 2006; Borrero, 2008; García de Cortázar & Sesma, 2008), no obstante como veremos ambos modelos dieron vida a la universidad durante la Edad Media.

Este concepto de “asociación” es muy importante para comprender el sentido o acepción otorgada a la palabra universidad en la Edad Media como una corporación intelectual, por lo que de acuerdo con García de Cortázar & Sesma (2008:238) “*se trataba de una traducción del movimiento corporativo artesanal de las ciudades a la esfera del trabajo intelectual. Como aquél había maestros y aprendices*”, lo que nos aporta importantes trazas del origen de las instituciones de educación superior en la época medieval.

En confirmación de lo anterior, Del Val (2003) afirma que el término “universidad” en la Edad Media responde únicamente a una concepción u orientación gremial o corporativa, que permite a los maestros y estudiantes organizarse en torno a lo que podría denominarse como el “gremio de la cultura o el conocimiento” durante la época medieval.

En estos modelos se encuentra la esencia del significado de la universidad en la Edad Media especialmente en sus comienzos, no como universalidad del saber sino en el sentido de una corporación de personas reunidas en torno a un mismo fin (Latorre, 1964; Mondolfo, 1966; Hutchins, 1968; Barnett, 1997; Muñoz, 2007; García de Cortázar & Sesma, 2008) integrada por maestros y estudiantes que en atención a cada uno de los modelos antes señalados le corresponden roles, funciones y jerarquías dentro de la corporación, lo que sin dudas justifica de manera importante el considerar al gobierno universitario como una importante variable de análisis del desarrollo de la universidad medieval, en este caso en el ámbito interno.

Sin embargo, Latorre (1964) matiza el sentido corporativo de la universidad en la Edad Media atribuyendo esta connotación al nacimiento de la burguesía en esta época, la cual surge como resultado del movimiento social que impulsa esta nueva clase social que posiciona al burgués como una nueva alternativa al noble, el religioso o el campesino, donde el carácter o espíritu asociativo con el cual la clase burguesa desarrolla el comercio y la artesanía permitirá la aparición de los municipios, los gremios y las universidades.

Tal era la importancia de la concepción de universidad en la Edad Media como una corporación (Mondolfo, 1966; Muñoz, 2007), que se le atribuye como algunos de sus fines esenciales además del ejercicio de su arte respectivo¹⁷, la protección de sus asociados, o la permanente y rápida transformación en nuevos maestros de quienes eran discípulos, para perpetuar la continuidad del gremio respectivo de manera sustentable en el tiempo.

De esta manera, Moles (2006:25) describe la configuración de la universidad medieval como “*una agrupación de estudiantes entorno de algunos profesores, organizada de modo itinerante, en la medida que los estudiantes se mudaban frecuentemente de una ciudad a otra cuando no recibían la atención que esperaban de parte de las autoridades civiles*”, destacando con su definición el modelo boloniense de universidad enunciado anteriormente y señalando una característica común entre las organizaciones universitarias de esta época: su carácter nómada.

No obstante, como veremos más adelante, el factor determinante en el establecimiento de la fecha oficial de creación de la universidad será el otorgamiento de su carta fundacional, extendida en ocasiones por el Papa, en otras por la autoridad eclesiástica del territorio en donde la universidad se instala, e incluso en ocasiones por autoridades de carácter político a nivel local o monarcal (Valdeón, 1989; Reed, 2004; Kivinen & Poikus, 2006).

La entrega de la carta fundacional no necesariamente coincide con la fecha en la que entra en funcionamiento la universidad (Kivinen & Poikus, 2006), y para su obtención no importaba el hecho de que la institución estuviera desde antes en funcionamiento mediante alguno de los modelos de asociación antes mencionados. Así, únicamente dicha carta fundacional le autorizaba por ejemplo para expender titulaciones o grados, lo que se denominaba “*licentia ubique docenti*” que solo era concedida a las universidades por el Papa (Del Val, 2003), situación que nos señala que las universidades medievales eran gobernadas en el ámbito externo principalmente por la Iglesia o en su defecto por la Monarquía.

A pesar de lo anterior, si existe un mayor consenso en señalar que las universidades de Bolonia y Paris juntamente con Oxford son las universidades más antiguas que aún se mantienen en funcionamiento a nivel mundial (Tamayo, 1987; Barnett, 1994;

¹⁷ En un principio, las universidades en la Edad Media se establecieron en torno al desarrollo de un arte específico, habitualmente medicina, derecho, teología, lo que daría lugar al desarrollo posterior de las Facultades.

García, 1994; Rüegg, 1994; Verger, 1994; Iyanga, 2000; Giner de los Ríos, 2001; Moles, 2006; Borrero, 2008; De Paula, 2009). No obstante, siempre es posible encontrar objeciones o propuestas de otras instituciones como las más antiguas aun en funcionamiento, sin embargo para los efectos de este trabajo se adoptará este consenso antes señalado.

En el caso de las Instituciones de Educación Superior Iberoamericanas, en lo que se refiere al origen de las universidades españolas, la gran ascendencia que tuvo el modelo napoleónico resulta muy determinante (Borrero, 1987), sí parece existir un mayor consenso entre los especialistas respecto de que la más antigua de las instituciones de educación superior que aun se encuentran en funcionamiento como tal es la Universidad de Salamanca (Martin, 1994; Giner de los Ríos, 2001).

No obstante, siempre es posible encontrar debate entre historiadores y especialistas en la historia de la universidad, en relación con las universidades más antiguas de Europa, o las fechas exactas de creación de cada institución, aun cuando en España esto pareciera ser más sencillo ya que sólo la Universidad de Palencia, de muy corta vida¹⁸, antecedió a la Universidad de Salamanca y a la Universidad de Valladolid, las instituciones universitarias más antiguas en funcionamiento en España.

Respecto de las universidades latinoamericanas, resulta muy importante destacar la marcada influencia que tuvieron las instituciones de educación superior españolas (Borrero, 1987) y menor medida las universidades portuguesas en el desarrollo de las universidades en el naciente continente americano, como expresión del proceso de descubrimiento y colonización, sin olvidar el rol colonizador de los ingleses en Norteamérica y la posterior influencia de las universidades británicas especialmente en los EE.UU. en cuanto al desarrollo de la Educación Superior.

En el caso específico del ascendiente de las universidades españolas en Latinoamérica, la influencia colonizadora se produce como resultado del importante prestigio y reconocimiento en Europa de algunas universidades ibéricas como una cuestión determinante, como lo ratifica García (2003:43) quien señala que "*Valladolid, Salamanca y Sevilla gozaban en España de gran prestigio, y gracias a su amplia tradición y experiencia fue posible establecer muy pronto las tres primeras universidades de América: la de Santo Tomás de Aquino en Santo Domingo en 1.538, la de México en 1.551 y la de San Marcos en Lima en 1.551*", situación que nos

¹⁸ Según Giner de los Ríos (2001:31) los estudios generales de la Universidad de Palencia duraron unos 40 años.

proporciona otro indicador más de la consolidación de las universidades en la historia de la humanidad, ya no sólo en Europa sino también en América.

De esta manera, una conclusión importante que podemos señalar de esta época inicial de la historia de las universidades desarrollada durante la Edad Media, es el hecho de que el modelo parisino y el boloniense de universidad plantearán antecedentes importantísimos para el desarrollo posterior de las universidades, tanto durante la misma época medieval como en la primera parte de la Edad Moderna temprana.

A su vez, el modelo de la Universidad de Oxford será menos influyente en estos períodos pero será el que transitará con menos modificaciones hacia la época moderna cuando aparece la figura del Estado-Nación.

4.1.2 Razones que avalan el surgimiento de las universidades en la Edad Media.

Un aspecto importante de analizar en el estudio de la universidad medieval son las causas o factores que marcan los orígenes de estas instituciones, los que difieren entre los historiadores y expertos respecto de la mayor influencia de razones religiosas, laicas, políticas, sociales, culturales, artísticas o económicas como causantes de su creación (Valdeón, 1989; Neave, 2001; García, 2003; Borrero, 2008).

No obstante, pareciera existir algún grado de consenso en que una de las primeras piedras fundacionales de las universidades serían las “escuelas catedráticas¹⁹, monásticas o episcopales” (Almuiña & Martín González, 1986; Tamayo, 1987; Rüegg, 1994; Iyanga, 2000; García, 2003; Borrero, 2008; García de Cortázar & Sesma, 2008; Bermejo, 2009), como expresión de la necesaria aparición y desarrollo de una institución que fuera capaz de fomentar el desarrollo y transmisión del conocimiento en dicha época y que a la vez, se transforma en una de las raíces del concepto de Corporación, en este caso de maestros y aprendices.

Además, Altbach (2007) plantea que la universidad medieval europea siempre estuvo vinculada con la transmisión, preservación e interpretación del conocimiento existente en la época, pero no con su creación dado que en su opinión las universidades medievales no estuvieron tradicionalmente relacionadas a la investigación, sino más bien se desarrollaron como referentes culturales e intelectuales para las sociedades donde estaban insertas.

¹⁹ Borrero (2008:81) señala que la Universidad de París posee allí sus raíces, especialmente respecto del cultivo de las artes, la teología y la filosofía escolástica.

De forma más categórica, Iyanga (2000:33) señala respecto del origen de las universidades que “*se debió a la imperiosa necesidad de dar una formación adecuada a juristas, maestros y clérigos, que pululaban en las administraciones cada vez más complejas de la Iglesia y el Estado*”, situación que también es compartida por otros investigadores (Tovar, 1968; Tamayo, 1987; García, 1994; Rüegg, 1994; Valdeón, 1994; Neave, 2001; Del Val, 2003; Altbach, 2008) ratificando con ello la fuerte influencia que tuvieron en el inicio de las universidades las figuras del papa y el rey en la época medieval²⁰, aludiendo en este caso a razones de tipo político y administrativo como las causas por las cuales se originaron las universidades.

Así, tal y como afirma Del Val (2003) el aumento en la demanda de formación de personal cualificado por parte de algunos gremios tales como artesanos y mercaderes, al igual que por parte de la Administración Pública de las ciudades de la época, irá legitimando paulatinamente el rol de la universidad durante de la Edad Media.

Es evidente que la influencia de la Iglesia y la Monarquía son determinantes en el desarrollo histórico de las universidades (Tovar, 1968; García, 1994; Nardi, 1994; Rüegg, 1994; Giner de los Ríos, 2001; Bermejo, 2009; De Paula, 2009) tanto en la Edad Media como en las etapas posteriores de su desarrollo histórico y que por lo tanto, también marca el origen de la importancia que tiene para las universidades el adecuado establecimiento de relaciones con la sociedad en la cual se encuentran insertas, como un aspecto clave de su desarrollo y preservación hasta nuestro días.

No obstante lo anterior, no es menos cierto que la historia de la universidad medieval muestra que a pesar de que estaban sujetas a fuero eclesiástico (García Turza, 2002; Reed, 2004; García de Cortázar & Sesma, 2008; Bermejo, 2009), intentaron constantemente desprenderse de la dependencia más inmediata de la autoridad del Obispo de la ciudad donde la universidad se encontraba ubicada, para reemplazarla por la autoridad geográficamente más lejana del Papa, con el propósito de asegurar una mayor autonomía en su funcionamiento como corporación intelectual (Reed, 2004).

Este hecho nos permite constatar también los inicios de la ardua y constante lucha que las universidades han desplegado a lo largo de su historia, para alcanzar un desarrollo más independiente y libre de las presiones de autoridades o entes externos (Latorre,

²⁰ El propio Iyanga identifica 4 tipos de cartas fundacionales de la universidad medieval: a) Ex privilegio papal, b) Ex privilegio imperial, c) Ex privilegio papal e imperial, d) Ex consuetudine. (derecho consuetudinario como el caso de Oxford)

1964), lo que nos permite identificar la raíz del surgimiento de principios tan importantes como la autonomía y la libertad académica.

Sin embargo, otra de las razones que avala el surgimiento de las universidades medievales según Tamayo (1987:34), más allá de la influencia eclesiástica o señorial, es la demanda de las personas particulares por el acceso a los estudios del derecho específicamente en el caso de la Universidad de Bolonia, señalando que “*hacia el año 1.150 había de diez a trece mil estudiantes de derecho en Bolonia*”, situación que fue beneficiada porque según el autor las universidades en Italia funcionaron por largos años sin la supervisión de las autoridades eclesiásticas, lo que de alguna manera favoreció el desarrollo de la universidad en esta parte de Europa.²¹

Es importante rescatar de estos planteamientos relacionados con la Universidad de Bolonia el hecho de que su origen obedece más bien a necesidades laicas respecto de los estudios del derecho, siendo varias décadas después controlada por autoridades religiosas, lo que ocurre según Tamayo (1987) con la introducción del derecho canónico en el siglo XII, pero que en su creación obedece a los requerimientos de grupos privados por obtener acceso a estudios de nivel superior los que dieron origen a esta universidad.

Esta situación adquiere especial relevancia en la creación de las universidades en la Edad Media, habitualmente reservada sólo para las autoridades eclesiásticas o en menor medida por los Monarcas de la época, pero que en el caso de Bolonia marcan un precedente importante respecto del origen de las universidades en base a la voluntad de grupos laicos, situación que también quedará expresada en el modelo de gobierno de la universidad en Bolonia donde los actores principales en materia de toma de decisiones fueron los estudiantes.

Sin embargo, Rüegg (1994:12) apunta también a la importancia de la relación entre la sociedad y la universidad como la razón fundamental de su creación, agregando con ello una causa o fuente más para la creación de las universidades en la Edad Media, señalando que:

“la universidad y la sociedad que la rodea están en interacción una con otra, se influyen la una a la otra. Sin el estímulo intelectual de la búsqueda del conocimiento racionalmente controlado no habría

²¹ No obstante, el propio autor reconoce más adelante en su obra que “no se tiene ningún indicio de una escuela [de derecho] organizada”, p.48. A pesar de ello, Rüegg (1994:13) apunta a la transformación de las escuelas privadas de leyes como el origen de la Universidad de Bolonia.

universidad [...] la nueva institución social, la universidad, sólo podría haber surgido en las particulares circunstancias económicas, políticas y sociales que se lograban en ciertas ciudades de Europa a principios de la Edad Media”.

Otra de las formas en las cuales se manifestaba la relación de la universidad medieval con la sociedad, se relacionaba con la búsqueda de soluciones a los grandes problemas sociales de su época (Valdeón, 1994), situación que se perfila como una de las bases más importantes que justifican la función social de las universidades a lo largo de su historia hasta nuestros días, especialmente como manifestábamos al comienzo de este punto, cuando se vinculaba la aparición de las universidades con las importantes necesidades de personas que poseyeran un nivel cultural superior, para ocupar importantes cargos en la administración de los municipios, por ejemplo.

No obstante lo anterior, Pedersen (1999:483) advierte que las universidades organizadas en torno a cuatro Facultades (artes, derecho, medicina y teología) no fueron capaces de responder completamente a los requerimientos intelectuales de la época, señalando que las universidades de este período:

“intentaron reparar sus deficiencias abriéndose a campos nuevos que resultaban de interés para la sociedad del momento, con lo que efectuaron un auténtico progreso científico y académico. En otros casos ignoraron incluso problemas muy obvios. Como consecuencia, lo que enseñaban se fue haciendo cada vez más obsoleto y su impacto social menos evidente en comparación con el de escuelas no universitarias”.

Todos los elementos precedentes nos ayudan a dimensionar el enorme impacto que tuvo en la Edad Media la aparición de las universidades, las cuales debieron orientar su quehacer científico y humanístico hacia una serie de factores sociales, territoriales, políticos o religiosos que van ejerciendo influencia en su aparición y posterior desarrollo, lo que de alguna manera se contrapone con el carácter de corporación con el cual fueron creadas, en beneficio de los intereses de sus propios integrantes más que en respuesta a las necesidades de la sociedad.

Además, no existe un consenso absoluto respecto de la clase social de la Edad Media que da origen a las universidades en esta época, dado que como hemos señalado anteriormente para algunos historiadores e investigadores se originan en la Iglesia, para otros a partir de las decisiones de un monarca, mientras que para otros es la burguesía la que da origen a la universidad medieval.

4.1.3 Desarrollo de la universidad medieval: Desde el *studium generale* a la *universitas*.

Los antecedentes expuestos en el punto anterior, sirven para sustentar el hecho de que la fase primigenia del desarrollo histórico de las instituciones de educación superior, por lo menos en Europa (Valdeón, 1989), se concentra en lo que se denomina como la “universidad medieval” a partir de los siglos XI y XII (Latorre, 1964; Valdeón, 1989; Barnett, 1994; Verger, 1994; Barnett, 1997; Del Val, 2003; Reed, 2004; Altbach, 2008; Bermejo, 2009; De Paula, 2009).

No obstante, la universidad de este período no se ha encontrado exenta de dificultades o problemas para su definición e identificación clara, especialmente respecto de lo que es y no es una universidad medieval, fundamentalmente debido a la dificultad existente para diferenciarla de las escuelas catedráticas fuertemente condicionadas en su funcionamiento por la Iglesia, lo que se traduce en carencias especialmente de autonomía en su desarrollo.

Estas carencias y restricciones especialmente respecto de la autonomía y libertad académica se tradujeron incluso en fuertes disputas con la Iglesia (Tamayo, 1987; Gieysztor, 1994;), o la autoridad municipal o local (Latorre, 1964) lo que se convirtió en el caso de la Universidad de París en una importante lucha por la libertad universitaria, desarrollada tanto por maestros como estudiantes en respuestas a las constantes “intrusiones” en el funcionamiento interno de la universidad por parte de la autoridad eclesiástica o municipal del territorio.

De esta manera, el *studium parisiense* fue germinando uno de los aspectos más característicos en la creación y dispersión de las universidades a lo largo de Europa en la Edad Media: La Universidad de Migración²² (Tamayo, 1987; Verger, 1994; Borrero, 2008), aspecto que será especialmente importante para determinar la fecha de creación de las universidades, y que por ejemplo como plantea Latorre (1964) sería un aspecto determinante en la fundación de la Universidad de Oxford debido al traslado de una importante cantidad de estudiantes parisinos producto de las grandes huelgas del año 1229.

²² De acuerdo con Tamayo (1987) esta modalidad es una nueva vía para la creación de las universidades medievales, además de la autorización papal o de algún monarca, siendo ejemplos de universidades de migración Padua y Oxford.

En virtud de los problemas para reconocer y diferenciar a las universidades como tales respecto de las escuelas catedráticas por ejemplo, llevo a la acuñación del término *studium generale*²³ para identificar a las instituciones de educación superior en la Edad Media como forma de organización (Barcala, 1985; Almuiña & Martín González, 1986; Valdeón, 1989; Tamayo, 1987; Barnett, 1994; Gieysztor, 1994; Rüegg, 1994; Verger, 1994; Iyanga, 2000; Neave, 2001; Parra Luna, 2003; Del Val, 2004; Borrero, 2008).

El *studium generale* (Estudios Generales) era una condición que adquirirían las universidades medievales, en virtud de la concesión por parte de una autoridad de carácter universal, habitualmente el Papa y en menor número de ocasiones algún emperador, situación que confería la facultad para conceder títulos universalmente válidos (*licentiae docendi*).

Lo anterior, por ejemplo es confirmado categóricamente por Nardi (1994:85) quien señala que “los estudios históricos recientes muestran claramente que la teoría de que las autoridades imperiales intervinieron directamente en la educación superior desde comienzos del siglo XII en adelante debe ser rechazada”, concediendo un rol protagónico a la Iglesia señalando como el primer intento de intervención imperial en los asuntos universitarios a la “*Authentica Habita*” promulgada por el Emperador Federico I Barbarroja en 1.155, pero como lo plantea el mismo autor, sin mayor éxito en su aplicación y desarrollo sobre la autonomía universitaria.

Otro aspecto importantísimo para las instituciones de educación superior de la época en cuanto a la posesión del “*studium generale*”, se relaciona con la especie de “autonomía” otorgada a las universidades medievales mediante esta condición, que se traducía en la disposición de privilegios jurisdiccionales y fiscales respecto de las autoridades laicas y eclesiásticas de la época (Latorre, 1964; Mondolfo, 1966; Gieysztor, 1994; Rüegg, 1994; Verger, 1994; Bricall, 2000; Iyanga, 2000; López, 2007).

Inclusive, para algunos investigadores e historiadores de estas materias (Valdeon, 1994; Iyanga, 2000; Neave, 2001; López, 2007) dicha autonomía de las universidades medievales les lleva a reconocer en sus análisis la existencia de un triple poder durante el siglo XIII: *regnum, sacerdotium y studium*. La relevancia política de la universidad medieval como corporación es ejemplificada por Latorre (1964) en los

²³ Según Borrero (2008:38) *studium* se refiere a la afición, devoción y dedicación apasionada al ejercicio de las letras; *generale* porque las personas que se dedicaban ha dicho ejercicio poseían diversas nacionalidades.

casos de la Universidad de París cuando se pronuncia a favor del Rey en el conflicto entre Felipe el Hermoso y Bonifacio VIII, o en el caso de la Universidad de Bolonia cuando se inclina por la Iglesia en desmedro del Rey Federico II.

Lo anterior, de acuerdo con Bermejo (2009:17) también puede sustentarse en la autonomía económica que poseían las universidades medievales, debido a que según este autor las universidades poseían importantes fuentes de ingresos “*gracias a las rentas percibidas por los pagos que realizaban los campesinos de sus dominios territoriales*”, confirmando con ello de paso el origen burgués que poseían las universidades de acuerdo a lo señalado por Latorre (1964), o el hecho de que la universidad surgiera en una sociedad patriarcal muy ligada a la satisfacción de las necesidades de la Iglesia Católica según Del Val (2003).

Además, el hecho de estar en posesión del *studium generale* le permitía también a las universidades medievales diferenciarse de otro tipo de centros educativos existentes en la época, tales como las escuelas municipales o escuelas privadas de leyes por ejemplo, todas dependientes de las autoridades locales o inclusive respecto de las propias escuelas catedralicias dependientes de la Iglesia.

Luego, a partir del siglo XIV la denominación *studium generale* fue reemplazada por el de *universitas* (Gieysztor, 1994; Barnett, 1997; Iyanga, 2000; Borrero, 2008), para identificar a las corporaciones de educación superior que aspiran al universalismo tanto por sus componentes como por el saber al cual se orientan, mediante la existencia de un grupo de personas (maestros y estudiantes) cohesionado y apasionado por el saber.

Tal y como se señaló anteriormente, el concepto de Corporación será clave para analizar el concepto y desarrollo de la universidad medieval, que en un comienzo se planteaba con un carácter de protección gremial (Del Val, 2003), pero que a partir del concepto de *universitas* lentamente se abre hacia los aspectos más relacionados con la ciencia y el conocimiento como le conocemos en la actualidad.

En base a esta distinción, las universidades comienzan a construir el largo recorrido de casi nueve siglos hasta nuestros días, no obstante como se señaló al comienzo de este apartado, es posible distinguir en la Edad Media los primeros modelos de universidad, considerando como criterio a los actores que tomaban parte en la comunidad y en el gobierno de la universidad, donde es posible distinguir dos grandes modelos de universidades en la época medieval (Mondolfo, 1966; Tamayo, 1987; Gieysztor, 1994; Rüegg, 1994; Verger, 1994; Giner de los Ríos, 2001; Borrero, 2008):

- Universidad de estudiantes (*universitas scholarium*): sólo estaba constituida por estudiantes que se incorporaban por aspectos geográficos o por las materias enseñadas, ya que los profesores eran contratados mediante contratos anuales que se concertaban con la misma universidad o la comuna. En este modelo de universidad medieval es posible clasificar instituciones tales como Bolonia o Padua.
- Universidad de maestros y estudiantes (*universitas magistrorum et scholarium*): a diferencia del modelo anterior, la comunidad universitaria estaba integrada por maestros y estudiantes, donde solo los primeros eran considerados como miembros de pleno derecho, siendo característico este modelo en universidades como París y Oxford.

Un aspecto relevante de la existencia de estos modelos es destacado por Tamayo (1987:51) acerca de la relación existente entre los maestros y los estudiantes en la universidad medieval, señalando que “*la primera forma de organización de estudios superiores se basa en la relación inmediata, directa y personal entre maestro y discípulo. El maestro era libre de escoger año con año la sede; el estudiante era libre de escoger el maestro*”, resaltando la idea de que dicha relación se desarrollaba en base al “arrendamiento de servicios”.

Otro ejemplo de la forma de expresión que adoptaron estos modelos es la que señala García Turza (2002:537) para el caso de la Universidad de Bolonia que “*agrupaba en su universitas sólo a los alumnos, los profesores integraban otra corporación: el colegio de Doctores*”, con lo cual se demostraba que en el modelo boloniense el gobierno de la universidad se encontraba en manos de los estudiantes, ya que el Colegio de Doctores al que alude este autor era una institución externa a la universitas, y que no poseía una mayor influencia en la toma de decisiones de la universidad.

De esta manera, ambos modelos se transforman en uno de los cambios trascendentales que marcan el tránsito desde el *studium generale* hacia la *universitas*, reflejada en la relación del profesor con los estudiantes (Tamayo, 1987; Gieysztor, 1994; Williams, 2008) que paso de deambular individualmente donde cada estudiante pagaba por sus maestros, hacia una relación de carácter corporativa o profesional donde el profesor era contratado a través de la universidad hacia finales del siglo XV para impartir la docencia a los diferentes grupos congregados alrededor de los distintos saberes cultivados en la universidad.

Paulatinamente, la universidad fue sentando las bases de una organización más estructurada, desde las escuelas catedralicias y que paso a paso fueron formalizando un funcionamiento y un cuerpo conformado por maestros y estudiantes, que da lugar primero al *studium generale*, como expresión de la voluntad de la autoridad eclesiástica de la época, que permitía otorgar el reconocimiento de los estudios que la persona poseía mediante la *licentiae docendi* (Del Val, 2003), hasta derivar a la *universitas* como expresión de la congregación de estudiantes, o maestros y estudiantes según sea el caso, para desempeñarse como una corporación que contenga los derechos y obligaciones propios del funcionamiento de la universidad en la Edad Media.

En virtud de esta evolución de la universidad medieval, adquiere importancia analizar brevemente algunos aspectos relevantes del funcionamiento de estas corporaciones, especialmente respecto de su proceso para tomar decisiones, situación que es posible observar desde la perspectiva de sus estructuras de gobierno y gestión, esencialmente respecto de los órganos que la componen así como la descripción del rol o papel que juegan dentro de dicha estructura.

4.2 La organización de la universidad medieval.

Uno de los aspectos más importantes y diferenciadores del tránsito del *studium generale* hacia la *universitas*, era la condición de corporación que este último término implicaba, y que entre otros privilegios le otorgaba a la universidad la autonomía para su funcionamiento, que se expresaba en aspectos tales como el trato con el mundo exterior, el reclutamiento de sus miembros (profesores o estudiantes), la elaboración de su reglamentación interna (Gieysztor, 1994).

La autonomía universitaria históricamente desde la universidad medieval hasta nuestros días ha sido un tema de debate, discusión y disputa permanente, primero respecto de la Iglesia, la monarquía, las autoridades civiles y finalmente el Estado o el mercado en su versión actual.

Incluso hoy, para muchos académicos y autoridades universitarias, la autonomía junto con la libertad académica son valores y condiciones no negociables frente a cualquier intromisión externa, ya sea del Estado, el mercado, la sociedad civil o cualquier otro grupo o sector que intente poner en peligro o en tela de juicio dicha autonomía o libertad.

De esta manera, a continuación se analiza la organización de la universidad medieval desde dos puntos de vistas: (1) su estructura organizativa fundamental compuesta por

las facultades, naciones y colegios; y (2) la organización del gobierno universitario medieval integrado por autoridades unipersonales e instancias colegiadas.

4.2.1 Estructura Organizativa básica de la universidad medieval.

De acuerdo con Reed (2004), la universidad medieval desarrollo tanto su estructura de gobierno como la de carácter administrativo de manera funcional a sus características y propósitos como comunidad de maestros, razón por las cual todas las entidades y distribución de posiciones jerárquicas se establecieron en relación a satisfacer las necesidades de la comunidad académica, por lo que cargos como el Canciller o el Rector desarrollaban sus funciones como representantes de dichas comunidades, siguiendo el principio "*primus inter pares*".

En cuanto al análisis más en detalle de la estructura organizativa de la universidad en sus orígenes medievales, diversos autores (Tamayo, 1987; Gieysztor, 1994; Iyanga, 2000; Borrero, 2008) reconocen tres grandes elementos o partes que constituían dicha organización: *facultas*, *nationes* y *collegia*.

Sin lugar a dudas, esta estructura organizativa fue funcional y adecuada para los propósitos de la universidad medieval, no obstante la figura de las facultades a pesar de los 900 años de historia aun permanece vigente dentro la estructura orgánica de muchas universidades en la actualidad, compartiendo escenario con departamentos, escuelas e institutos de investigación.

a) Las Facultades.

Se le reconoce como una corporación que enseña una disciplina o campo específico del saber (*facultas*), que para el caso de las universidades en la Edad Media fueron inicialmente saberes tales como artes, derecho, medicina o teología (Mondolfo, 1966; Tamayo, 1987; Gieysztor, 1994; Rüegg, 1994; Verger, 1994; Iyanga, 2000) y se las considera como la principal unidad académica de la estructura organizacional de la naciente universidad medieval (Borrero, 2008).

En ocasiones, el *studium generale* era organizado en torno a una sola facultad, planteándose como una estructura de gobierno y gestión inclusive más importante que la propia universidad, ya que además en las facultades radicaba gran parte de la administración y organización de los estudios impartidos por la universidad, se contrataban a los maestros y se organizaban las clases.

No obstante, existen otras dos acepciones atribuibles al término *facultas* durante la Edad Media (Borrero, 2008) además del señalado anteriormente: por una parte relacionado con el aspecto disciplinar visualizado como poder o cualidad corporativa de la universidad; y también como componente de la estructura académica y administrativa de la misma.

De acuerdo con Rüegg (1994:28), las facultades “*proporcionaban el marco institucional para la responsabilidad colegiada del studium [...] los profesores, que tenían asegurada la autonomía, y los estudiantes en una disciplina dada, se amalgamaban en un estamento común*”, estableciéndose también con ello las raíces de la manera en la cual funcionan las facultades en las universidades en la actualidad, matizadas por la figura de los departamentos disciplinares.

Sin embargo, Tamayo (1987:105) nuevamente nos recuerda la importante distinción entre la *universitas scholarium* y la *magistrorum*, donde en esta última “*los maestros de cada facultad elegían su propio decano. Normalmente los decanos seleccionaban al rector de toda la universidad*”, situación que cambiaba radicalmente en universidades de estudiantes como Bolonia donde los profesores universitarios poseían un rol secundario en el gobierno de la universidad.

Lo anterior, es confirmado por García de Cortázar & Sesma (2002:239) quienes señalan que para el caso de la Universidad de París “*las cátedras se agrupaban en Facultades (Artes Liberales, Derecho, Medicina y Teología), cuyos maestros formaban una Junta presidida por el Decano*”, lo que nos muestra en este último actor otra de las autoridades unipersonales de la universidad medieval además del Rector.

De esta manera, las Facultades tanto en la universidad medieval como en el actual esquema organizativo de la universidad moderna, cumplen con un rol central en el funcionamiento de las instituciones de educación superior aun cuando en la actualidad comparten protagonismo con los departamentos, escuelas e institutos que han ido apareciendo a lo largo de la historia de las universidades.

b) Las Naciones.

Se trata de una subdivisión a la cual pueden estar adscritas las diferentes facultades en función de la nacionalidad de los estudiantes que acudían a ellas, de acuerdo al reclutamiento geográfico que las universidades realizaban de sus estudiantes. No tuvieron un desarrollo uniforme entre las universidades medievales (Ridder-Symoens, 1994; Borrero, 2008; García de Cortázar & Sesma, 2008), siendo más numerosas en

Bolonia que en París por ejemplo, donde para el caso de la primera los estudiantes se distribuían por Naciones según su lugar de procedencia, mientras que en la segunda la distribución era más heterogénea.

No obstante, como destaca Tamayo (1987) en la *universitas* parisina las Naciones estaban integradas tanto por estudiantes extranjeros como por ciudadanos de París, señalando además que las Naciones de París fueron mucho más activas en el gobierno universitario que las de Bolonia, a pesar que como hemos señalado anteriormente en el modelo boloniense los estudiantes poseían un mayor peso en la toma de decisiones.

Al analizar el concepto de Naciones debe recordarse que los estudiantes eran un actor muy relevante para el desarrollo de la universidad medieval, baste recordar los dos modelos clásicos existentes en esta época, universidad de estudiantes y universidades de estudiantes y maestros, por lo que las naciones adquieren un rol fundamental en la organización de los estudiantes así como para la canalización de sus demandas hacia la universidad.

Además, la existencia de este concepto de Naciones entre los estudiantes nos deja entrever una de las razones por las cuales se desarrollaron las “universidades de migración”, que entre otras cuestiones fueron clave para masificar la educación superior por Europa durante la Edad Media, debido a que fueron acercando las universidades a los centros de población de donde eran originarios los estudiantes, contribuyendo con ello a evitar los largos viajes que debían realizar muchos de ellos, a través de grandes desplazamientos desde sus países de origen hasta donde se encontraba ubicada la universidad respectiva.

Sin embargo, no debe dejarse fuera de las causas de estos movimientos a los desplazamientos de los maestros, los cuales eran seguidos por una gran cantidad de sus estudiantes, y que como hemos señalado anteriormente se relaciona con el concepto de universidades de expansión.

A medida que la universidad fue evolucionando el concepto de Naciones fue desapareciendo del léxico universitario (Tamayo, 1987; Borrero, 2008), no obstante perfectamente pueden relacionarse con las raíces de lo que hoy conocemos como la internacionalización de las universidades y la movilidad estudiantil de carácter geográfico, dado que este concepto se transforma en un indicador del carácter

cosmopolita que rápidamente adquirió la universidad medieval, provocando que estudiantes de distintos lugares de Europa se desplazaran a Bolonia, Paris o cualquiera de las nacientes universidades de la época a lo ancho del continente.

c) Los Colegios.

En un comienzo se desarrolló para dar alojamiento a los estudiantes más pobres que provenían de diversos lugares de Europa (*collegium*) y que acudían a estudiar a la universidad (Verger, 1994; Neave, 2001; García, 2003; Borrero, 2008; Youtie & Shapira, 2008), demandando un lugar donde vivir como resultado de los largos desplazamientos que debían realizar para acudir a la universidad, dada la imposibilidad de volver pronto a sus hogares por la gran distancia.

A su vez, Valdeón (1994) justifica la existencia de los colegios como el sitio donde se alojaban los estudiantes becarios de las universidades medievales, denotando el mismo carácter socioeconómico de los estudiantes como uno de los aspectos principales del origen de los colegios, lo que incluso más tarde también se relacionaría con el alojamiento para los maestros.

Con todo, de acuerdo con Rüegg (1994) el término "*Collegium*" también se encuentra referido al Comité Académico que tiene la responsabilidad colectiva de determinar, mediante un examen colegial, el nombramiento de uno de los candidatos como profesor o maestro de la universidad, ubicando la acepción de este concepto más en el ámbito del gobierno universitario en cuanto toma de decisiones colegiada, que respecto del lugar de alojamiento y residencia de estudiantes, maestros u otros actores relacionados con el quehacer de la universidad medieval.

Una concepción similar a la anterior respecto de los colegios es aportada por Bermejo (2009), en cuanto al énfasis laboral y sobretodo competitivo que poseía para los integrantes de un colegio, en su mayoría frailes según este autor, quienes competían entre sí para ascender en la carrera académica o eclesiástica buscando adquirir prestigio sobretodo como filósofos o teólogos para lograr dicho objetivo.

En un desarrollo posterior de los colegios (Gieysztor, 1994; Valdeón, 1994), éstos adquirieron un estatus de corporación autónoma que albergaba juntos en un mismo edificio a hombres que vivían y estudiaban la misma disciplina y provenían del mismo lugar, compuesto tanto por profesores como alumnos. Este cambio se perfila en la

lógica del sentido más original (Muñoz, 2007) que tenía el significado de la universidad medieval en su época: la corporación, el gremio.

Esta forma de expresión de la universidad medieval tuvo una gran acogida y desarrollo en España a través de los Colegios Mayores a partir del concilio de Valladolid en 1322 (Aguadé, 1994), los que se desarrollarán con una fuerte influencia clerical. En la actualidad los Colegios Mayores en España siguen funcionando con criterios por los cuales fueron creados, acogiendo estudiantes de diferentes partes del mundo, inclusive organizados de acuerdo a las nacionalidades o territorios de origen de sus habitantes.

De esta manera, como hemos señalado, si bien los Colegios tuvieron diversas acepciones y roles dentro de la estructura de gobierno de la universidad medieval, fueron clave en el funcionamiento y expansión de las instituciones de educación superior durante este período, siendo quizá muy difícil pensar que las universidades de la Edad Media hubieran funcionado adecuadamente sin su existencia, dada su importancia logística que permitía aminorar el impacto de la distancia geográfica entre la universidad y los pueblos de origen de los estudiantes.

4.2.2 El Gobierno de la universidad medieval.

Antes de referirnos a la estructura del gobierno universitario en la época medieval, es importante diferenciar dos tipos de gobierno (Gieysztor, 1994; Ridder-Symoens, 1999) y que a nuestro juicio se manifiestan en dicha época, distinguiendo entre el gobierno interno para designar a la estructura y órganos que deciden sobre la base de la autonomía otorgada a las universidades medievales en el momento de su creación, y el gobierno externo de dichas instituciones, para describir la pugna existente con la Iglesia, los Monarcas y posteriormente las autoridades civiles, respecto de la autonomía con la cual podían funcionar y desarrollarse las universidades en la Edad Media, especialmente en cuanto a los ámbitos financiero y legal.

Esta situación será una constante a lo largo de la historia de las instituciones de educación superior, ya que posteriormente con la creación del Estado-Nación será éste quien se transforme en la instancia que busque limitar la autonomía universitaria y la libertad académica, especialmente mediante la imposición de condicionantes al financiamiento de las universidades, o a través de los cuerpos legales que implementará para regular sus actividades.

Sin embargo, tal y como lo expresa Hutchins (1968:95) el aspecto clave en el Gobierno Universitario en la Edad Media se encuentra enraizado en su carácter de “Corporación”, tanto de estudiantes que deseaban aprender como de maestros que querían enseñar, señalando que:

“las corporaciones universitarias de la Edad Media, en la cima de su poderío no eran responsables ante nadie, en el sentido de que no debían rendir cuentas de sus actos ante ninguna autoridad. Reclamaban y con éxito, independencia absoluta de todo control secular y religioso”.

Dicho esto, el gobierno universitario de la Edad Media posee, desde la perspectiva estructural, en la figura del Rector a su máxima autoridad administrativa de carácter unipersonal y electa, responsable de las finanzas de la universidad y ejecutor de las resoluciones tomadas por los cuerpos colegiados, transformándose en el sucesor del Representante del Obispo que originalmente encabezaba a la universidad medieval, por sobre maestros y estudiantes (Gieysztor, 1994; Nardi, 1994). Dependiendo del tipo de *universitas* (Scholarium o magistrorum et scholarium) el Rector era elegido por los estudiantes o por éstos y los maestros.

Esta distinción del tipo de *universitas* no es algo irrelevante en el gobierno de la universidad medieval en lo que se refiere a la figura del Rector, como destaca Tamayo (1987:62) quien señala para el caso de Bolonia que “*para asegurar el control sobre el studium y obtener ciertos derechos y privilegios los estudiantes disponían sólo de la fuerza de la coalición; su mejor arma era la emigración*”, estrategia que los estudiantes utilizaron para presionar a la comuna y los maestros para obtener respuestas a sus demandas.

De esta manera, es posible distinguir dos grandes modelos de gobierno universitario medieval (Tamayo, 1987): el Boloñés con un fuerte control estudiantil, donde los estudiantes poseen sus rectores y los concilios que administraban el *studium* formando una especie de “consejo ejecutivo”, donde existía un sistema administrativo compuesto por cargos y oficios regulados de forma estricta para otorgar mayor claridad administrativa; mientras que en el modelo parisino el funcionamiento administrativo estaba menos regulado, donde el poder para tomar decisiones se distribuye entre el rector y los cuerpos colegiados con participación de los académicos y también de los estudiantes.

Ahora bien, respecto de la figura del Rector (Gieysztor, 1994) señala que entre los requisitos que éste debía poseer, se encuentran el que debía ser una persona madura

para la época (25 años o más), clérigo para ejercer justicia sobre los estudiantes clérigos, poseer riqueza por los innumerables gastos que el cargo traía consigo, graduado y con una conducta irreprochable.

No obstante lo anterior, en el caso de la *universitas scholarium*, el Rector era un estudiante elegido entre los más nobles, dada la necesidad de disponer de bienes, riqueza y ascendiente ante la corte (Borrero, 2008), lo que refuerza la importancia y rol que jugaban los estudiantes bajo este modelo de universidad durante la Edad Media, llegando incluso a dirigirla desde un punto de vista administrativo.

El Rector era el responsable por las finanzas, del cumplimiento de los estatutos, organizar la docencia y la jurisdicción civil y penal de los miembros de la universidad (Borrero, 2008). En algunas ocasiones, el Rector era asistido por un consejo que habitualmente estaba integrado por los jefes de las Naciones, Decanos u otro tipo de cargos ejecutivos dentro de la universidad según fuera el caso.

Dentro del ámbito de las autoridades colegiadas, otro de los órganos de gobierno importante en el nivel corporativo de la universidad medieval era la Asamblea General, que poseía un carácter representativo, legislativo y administrativo de la corporación (Gieysztor, 1994, Ridder-Symoens, 1999; Borrero, 2008). También dependiendo del tipo de universidad del que se trate, las asambleas estaban constituidas por maestros y estudiantes, siempre presidida por el Rector, existiendo además asambleas a nivel de facultades, naciones y colegios.

De esta manera, según el tipo de *universitas* en la cual estuvieran insertas la composición de las asambleas era variable, constituyéndose por un abanico de posibilidades que van desde sólo estudiantes, maestros y estudiantes, las Naciones, etc. En la mayoría de los casos, las deliberaciones y decisiones de las Asambleas se transformaban en mandatos que debían ser ejecutados por los respectivos Rectores.

Una forma de expresión interesante de los “asambleísmos” en la universidad medieval, es el que expone Ramírez (2002) para el caso de los “Claustros” en la Universidad de Salamanca en España, existiendo diferentes tipos de Asamblea según fueran sus integrantes: el de diputados, integrado por diez catedráticos de propiedad y diez no catedráticos, era el encargado de las principales tareas de gobierno universitario, especialmente las rentas; el de consiliarios que reunía a ocho estudiantes; y el de primicerio compuesto por maestros y doctores.

Sin embargo, de acuerdo con Ridder-Symoens (1999:174) “*en la Edad Media todos los graduados eran miembros del claustro general*”, algo que según la misma autora

paulatinamente se reducirían las categorías de integrantes del claustro, especialmente de los profesores más jóvenes, situación que también podemos identificar como la raíz de los actuales sistemas de jerarquización o categorización de los académicos o catedráticos universitarios, donde los más jóvenes y menos experimentados se ubican en las categorías más bajas o iniciales de la carrera académica, con menos peso en la toma de decisiones.

A nivel de las facultades, una de las autoridades unipersonales existentes en la estructura de gobierno y gestión de las universidades medievales eran los Decanos, como máxima autoridad de una Facultad, quienes en un comienzo tuvieron un rango de autoridad similar al de los Rectores, especialmente en las universidades donde las Facultades tuvieron mayor importancia que la propia universidad (Borrero, 2008). Sin embargo, una vez legitimada la autoridad del Rector en materia de manejo económico y legal de la universidad²⁴, la división de tareas y autoridad quedó claramente diferenciada entre los Decanos y el Rector.

Finalmente, dentro del aparato administrativo de las universidades medievales aparecen los *officiales maiores y minores* (Gieysztor, 1994; Ridder-Symoens, 1999), donde los oficiales mayores eran más próximos al Rector en su colaboración, tenían por misión el velar por el adecuado desarrollo de las actividades y gestiones de la universidad, así como lo relativo a los elementos necesarios para el desarrollo de la actividad académica, tanto en el aspecto material como humano. En cambio, los oficiales menores eran quienes proporcionaban servicios básicos de protección y asistencia médica, como complemento a las funciones académicas desarrolladas por la universidad.

A modo de apretada síntesis de la evolución histórica de las universidades, de acuerdo con Piattini & Mengual (2008:5) "*las primeras universidades se fundaron hace mil años y todavía perviven en Europa setenta de las que existían en el siglo XV [...] la universidad es una de las organizaciones más antiguas y con mayor capacidad de adaptación al cambio*", para describir como la historia de las universidades las hizo evolucionar hasta proyectos tan emblemáticos e importantes como la Universidad Digital 2010 (para el caso de la cita) o procesos aun más globales como el EEES que las universidades europeas desarrollan en nuestros días.

El cambio será notable, pasando desde la universidad medieval cuya principal misión era actuar como el gran senescal o albacea de los conocimientos existentes en su

²⁴ De acuerdo con Borrero (2008:95) esta situación se clarificó en el año 1259.

época hasta la universidad contemporánea como principal protagonista en la producción de nuevo conocimiento e innovación, no obstante existen aspectos y modelos de la universidad desarrollados durante la época de la Ilustración y el Renacimiento que resulta conveniente revisar, especialmente los desarrollados a partir de la Revolución Francesa.

De esta manera, la estructura de gobierno y gestión de la universidad medieval se vio condicionada tanto por la perspectiva que le aportaba el tipo de modelo en el cual se encontraba inserta (parisino o boloniense), así como por la existencia de una serie de estructuras u órganos que poseían un papel preponderante, en ocasiones traslapado como podría ser el Rector y el Decano como autoridad unipersonal, o con órganos participativos como las asambleas, razones que sin lugar a dudas avalan el planteamiento acerca de la importancia de utilizar como criterio de análisis a las instancias de toma de decisión de una universidad para analizar sus relaciones internas y externas.

4.2.3 Conclusiones provisionales del apartado.

La Universidad medieval es un punto de referencia más importante para establecer la génesis del desarrollo de las instituciones de educación superior tal y como las conocemos hoy, permaneciendo aun vigente algunos de los elementos estructurales que dieron vida a las universidades en su etapa primaria, tales como la figura del Rector, las Facultades, así como aspectos culturales importantes de su funcionamiento institucional como la defensa de la autonomía del quehacer académico.

El sentido corporativo que posee el origen de las universidades, nos muestra una acepción diferente a lo que actualmente se entiende y considera la existencia de las universidades, como uno de los principales actores en la creación y transferencia del conocimiento, lo que en la Edad Media por lo menos en sus inicios, tuvo una comprensión diferente respecto de los motivos por los cuales se crean estas instituciones en dicha época, situación que paulatinamente fue derivando en un sentido más estrictamente intelectual por sobre lo gremial.

De igual manera, las discrepancias suscitadas para determinar el origen exacto o fecha de fundación precisa de cada universidad durante la Edad Media, ha concentrado el interés de muchos investigadores y especialistas en las instituciones de educación superior, y aun cuando no es un aspecto excesivamente explorado en este trabajo, si nos parece relevante resaltar la figura de las Universidades de Paris y

Bolonia como influyentes en el desarrollo inicial de la universidad medieval, especialmente por los modelos de universidad que en ellas se desarrollaron.

Así mismo, la existencia de los dos modelos de gobierno interno desarrollados en la época, representados como se menciona anteriormente por las propuestas parisina y Boloniense respectivamente, como los principales modelos a seguir por parte del resto de las universidades medievales, nos da cuenta de las tensiones existentes entre los maestros y los alumnos por influir en las principales decisiones del funcionamiento de las universidades, pugna que aun en la actualidad se mantiene con las constantes oleadas de los estudiantes pidiendo mayor participación en el gobierno y la toma de decisiones de las universidades.

En el ámbito externo, la relación de las universidades medievales no estuvo exenta de tensiones, ya sea con la Iglesia, la Monarquía o los Municipios, todos actores que de una u otra forma intentaron influir en el gobierno de las universidades, llegándose incluso al desarrollo de episodios sangrientos que marcaron la historia de muchas universidades de la época, especialmente producto de los intentos de intromisión en las decisiones universitarias, las que eran consideradas como atentatorias de la autonomía para desarrollar su quehacer.

En definitiva, la universidad medieval establece unos antecedentes importantísimos para el mejor estudio y comprensión del desarrollo presente y futuro de las instituciones de educación superior, especialmente en materia de modelos de gobierno que se hacen imprescindibles para poder valor adecuadamente la riqueza histórica existente en la figura de la universidad en la Edad Media, y para comprender de mejor manera cuales deben ser las estrategias, políticas y propuestas que deben formularse respecto del desarrollo futuro de la educación superior a nivel mundial, especialmente en cuanto a la relación de la universidad con la sociedad.

4.3 Modelos de universidad en la Edad Moderna temprana.

Antes de revisar los modelos clásicos de universidad, como las bases que sustentan las principales características de las instituciones de educación superior en la actualidad, resulta interesante comentar muy brevemente algunas de las principales características de los modelos de universidad en la Edad Moderna temprana, herederas de las universidades medievales analizadas anteriormente, como una etapa intermedia en la evolución de la universidad como institución.

De acuerdo con los planteamientos de Rüegg (1999), el análisis de la universidad en esta época histórica abarca tres siglos, comprendiendo el período que abarca desde el año 1500 al 1800, tratándose más bien de un período de estancamiento de la universidad debido al descuido de su función social y porque cuando la sociedad necesitaba de estas instituciones éstas entraron en crisis.

Asimismo, Latorre (1964) señalaba que la universidad de este período le ha dado la espalda al progreso cultural y científico de la época, lo que paulatinamente va empujándola hacia su decadencia, lo que según este autor se debe especialmente a la pérdida de autonomía e independencia de su quehacer frente al Estado.

Dicha involución de alguna manera irá fortaleciendo dos grandes modelos o tipos de universidad: por un lado la consolidación del modelo parisino que paulatinamente irá profundizando las bases de su estructura, en contraste del modelo boloniense debido fundamentalmente a que los estudiantes poco a poco con el transcurrir de los siglos irán perdiendo su capacidad de participar en la toma de decisiones y el gobierno universitario, a favor de un aumento de la hegemonía de los profesores.

Por otro lado, el afianzamiento del modelo de Oxford orientado hacia una educación o formación liberal, que intenta colocar su énfasis en formar a las personas de manera más general, y no tan concentrados en la formación profesional se transformará en un modelo de universidad que adquirirá fuerza durante este período.

La revisión de estos modelos de universidad en la Edad Moderna temprana, se inserta en un período de la historia bastante “oscuro” para las universidades durante la Ilustración, de gran descrédito para estas instituciones, inmersas en un momento de la historia de la humanidad de fuertes disputas políticas y especialmente religiosas, donde de acuerdo con Hammerstein (1999:673) *“las universidades aparecían como inservibles para convertir en realidad las aspiraciones de la Ilustración”*, por lo que una de las principales consecuencias de esta situación fue que la teología dejó de ser la primera ciencia, dada la creciente necesidad de la sociedad de la época de renunciar a las creencias, para comenzar a pensar por sí mismos.

Sin embargo, de acuerdo con Frijhoff (1999) durante la Edad Moderna temprana es posible identificar tres formas de universidades, desarrolladas a partir del modelo parisino de universidad de maestros y estudiantes de la época medieval, pero con importantes desarrollos de las universidades inglesas, alemanas, escocesas y suizas:

- La universidad de profesores: La actividad universitaria se concentra bajo el alero de la figura de las Facultades, centralizándose la docencia en estas estructuras y

agrupando a los docentes por disciplinas y orientando sus esfuerzos a la formación de especialistas.

- La universidad colegial o tutelar: Propia de la Universidad de Oxford, interesada en la formación orientada hacia la cultura general más amplia y no tan especializada, aun cuando con la docencia centralizada en Facultades convivía con numerosos colegios autónomos en cuanto al plan de estudios, que albergaban a maestros y estudiantes en el desarrollo de sus actividades de la vida diaria, especialmente lo que se refiere al alojamiento.
- La universidad mixta (universidad-colegio) de menor tamaño que las dos formas de universidades señaladas anteriormente, adopta las ventajas de ambos modelos (organización centralizada y sistema colegial fundamentalmente), habitualmente funcionaban todas las disciplinas en un mismo edificio, lo que permitía un mejor control de alumnos, estudios y costos, alcanzando un mejor nivel de eficiencia que las universidades de mayor tamaño.

Esta tipología de modelos propuestas por Frijhoff (1999) muestra como paulatinamente se van gestando los tipos de universidad desarrollados a lo largo de la historia más reciente, con universidades amplias en cuanto a infraestructura y áreas disciplinares, fuertemente centralizadas orgánicamente, con un creciente aumento en la importancia del rol que poseen las Facultades, orientándose hacia la profesionalización como objetivo primordial de la docencia y en donde la tensión de la relación profesor – alumno será un aspecto distintivo.

Sin embargo, para Ridder-Symoens (1999) se debe agregar un modelo más existente en la Edad Moderna temprana denominado universidad clásica, que es aquella desarrollada en la universidad medieval en torno a las cuatro Facultades tradicionales (humanidades, teología, derecho y medicina) donde la Facultad de Humanidades poseía un carácter inferior frente a las otras tres en cuanto a la importancia del grado que otorgaban.

Un aspecto que aparece como central en el desarrollo de las universidades de esta época se relaciona con la capacidad de otorgar títulos o grados (Frijhoff, 1999), que ya en la época medieval marcaba un elemento diferenciador y característico a través del *licentiae docendi*, pero que en este nuevo período histórico termina por consolidarse en uno de los aspectos más distintivos de las universidades frente a la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, la concesión de grados en el caso de las universidades de la Edad Moderna temprana se comenzó a transformar en un fin en sí mismo, especialmente frente a la aparición modelos alternativos de dictación de la docencia,

tales como el sistema de cátedras en cursos rotatorios de la Universidad de Estrasburgo; la universidad – seminario en Lovaina o Douai; o la Universidad de Cracovia con un sistema de docencia descentralizada en muchas colonias universitarias a lo largo del país²⁵.

De esta manera, las universidades de la Edad Moderna temprana consolidaron los principales aspectos estructurales y de funcionamiento de las instituciones de educación superior iniciado en la Edad Media, lo que permite dar paso al desarrollo de nuevos modelos que obedecen a un profundo proceso de reestructuración de las universidades que se llevaría a cabo principalmente en Alemania y Francia, donde en este último país las universidades serían eliminadas por Napoleón, siendo diferente el caso de las universidades inglesas, donde Oxford y Cambridge mantendrán mayoritariamente sus estructuras de funcionamiento colegial desarrolladas desde la Edad Media, así como su interés por la formación de la persona, inclusive aun hasta nuestros días.

En conclusión, a pesar de que el período de la Ilustración no fue muy fructífero para el desarrollo de las universidades y más bien fue un momento de la historia de fuertes cuestionamientos, respecto de la utilidad y valor de su existencia y funcionamiento, podemos vincular este período con algunos aspectos relevantes para el desarrollo de las universidades en la actualidad, como por ejemplo los primeros pasos de la incursión de la Ciencia en los campus universitarios, lo que sin duda será el germen de la investigación científica tal como le conocemos hoy, pero por otro lado también tenemos la consolidación de las bases de aspectos característicos del funcionamiento tradicional de las universidades: el ordenamiento en base a Facultades y el rol preponderante del catedrático o maestro.

Desde el punto de vista de los modelos de universidad, claramente la Edad Moderna marca el inicio del ocaso del modelo boloniense, especialmente por la aparición de la figura del Estado que limitó la participación de los estudiantes en la toma de decisiones dentro de las universidades (Frijhoff, 1999), por ende la consolidación del modelo parisino de profesores y también el modelo colegial germinado en Oxford y Cambridge al igual que la educación liberal.

²⁵ En lo personal, considero este sistema uno de los precursores del modelo de sedes universitarias que utilizan actualmente algunas universidades, donde mantienen una casa matriz o central y un número indeterminado de sedes a lo largo de un país o inclusive en países de otro continente. En Gaete (2008) se ofrece un análisis más específico de un estudio de caso respecto del tema de las sedes universitarias y su impacto social.

4.4 Arquetipos clásicos de Universidad en la era moderna. (1800-1945)

La constante evolución de la universidad como Institución nos conduce al siglo XIX, período en el que nuevamente se observan tres grandes líneas de desarrollo de las instituciones de educación superior muy independientes y contradictorias entre sí (Rüegg, 1994), que incluyen a la formación profesional, la investigación científica y la educación liberal, que comenzó a desarrollarse previamente en el Reino Unido durante la Edad Media a través de las universidades de Oxford y Cambridge.

De esta manera, se estructura un sistema educativo centralizado y gubernamental, incluido el nivel universitario desarrollado fundamentalmente en Francia por Napoleón, pero extendido con posterioridad hacia la mayoría de los países europeos. Por otra parte, en Alemania se desarrolla un modelo de universidad basado en la investigación sin fines prácticos aparentes, puesta al servicio de la humanidad y sustentado en los planteamientos de von Humboldt, que luego sería adaptado por las universidades norteamericanas, que lo complementan con algunos aspectos de la educación liberal desarrollado en Cambridge y Oxford, estructurando su propio modelo de universidad.

Así, el tránsito del concepto de universidad medieval hacia las bases institucionales de las universidades tal como las conocemos hoy, se debe en gran medida a un cambio fundamental en su historia: la creciente influencia del Estado en el desarrollo de las instituciones de educación superior²⁶, en desmedro de la Iglesia o la Monarquía (Neave, 2001; Gallego, 2003; Altbach, 2008; Williams, 2008), lo que se traducirá entre otros aspectos en la aplicación de fuertes controles administrativos al funcionamiento de las universidades, así como el aumento de la dependencia del financiamiento estatal, entre otros efectos de este importante cambio.

De acuerdo con Boni (2006:92) *“la universidad medieval permaneció relativamente estable hasta el siglo XVIII, cuando sufrió una importante transformación debido a la influencia de la Ilustración. A principios del siglo XIX, la pequeña, autónoma y elitista universidad medieval se convirtió en una institución al servicio del estado-nación”,* ratificando con ello una de las características más importantes de los modelos desarrollados durante el siglo XIX: su fuerte dependencia del Estado.

²⁶ Actualmente ocurre un fenómeno similar en el cual es el Mercado quien ejerce una fuerte influencia en el desarrollo de las universidades, frente a la cada vez menos influyente actividad del Estado en la Educación Superior.

En confirmación de lo anterior, de acuerdo con Gallego (2003) las bases del cambio experimentado por la universidad en el siglo XIX fueron tres: (1) la idea de la libertad de cátedra y enseñanza; (2) la inclusión de la investigación y la burocratización; y (3) la estatalización de la universidad.

A partir de este momento, se identifican y desarrollan diferentes modelos de universidad, tanto en Europa como luego en EE.UU., al igual que en la Europa del Este, que obedecen a distintas maneras de encarar el concepto de educación superior de acuerdo a la cultura, historia e idiosincrasia de cada zona geográfica en las que se desarrollan dichos modelos: Humboldtiano, Napoleónico y Anglosajón (Borrero, 1987; Giner de los Ríos, 2001; Mora, 2001; Boni, 2006; Salaburu, 2006; Borrero, 2008).

Sin embargo, es posible señalar la existencia hasta de seis modelos de universidad, agregando a los tres anteriores los modelos soviético y yugoslavo de universidad²⁷ (Borrero, 1987; Haug, 2006; Salaburu, 2006), los que en gran medida son variantes del modelo de universidad alemán y francés (Borrero, 1987 & 2008).

Basándose en un criterio de distribución geográfica, Giner de los Ríos (2001:116-117) nos muestra otra clasificación de los modelos clásicos de universidad en tres grandes tipos, señalando que la universidad alemana es ante todo una institución científica, la inglesa es educativa y la universidad latina se orienta a la formación profesional:

1. El tipo alemán²⁸ es propio del imperio germánico, de Austria-Hungría, la Suiza alemana y los pueblos escandinavos; su forma más pura, las universidades de Heidelberg, Jena, y muy especialmente Berlín.
2. El tipo británico se presenta puro, como en Oxford y Cambridge, o modificado ya más a la latina, o siguiendo los preceptos del modelo alemán, en países como Escocia, Irlanda y en las nuevas universidades de Manchester, de Gales o Londres, en las colonias y en los Estados Unidos.
3. El tipo latino domina en Francia, Bélgica, Suiza y la América Latina, Italia, Portugal y España.

²⁷ Según estos autores, el modelo soviético muestra universidades especializadas con poca investigación, dedicadas a la formación de especialistas o ingenieros; y el modelo yugoslavo basados en la teoría de la auto-gestión que fortalece a las facultades a tal punto que las universidades ocupan un rol secundario frente a las mismas.

²⁸ Lobkowitz (1987) también lo relaciona con el modelo de universidad centroeuropeo integrado por las universidades de la Alemania Federal, Austria y la Suiza alemana.

En base a estos antecedentes, podemos señalar que los modelos de universidad clásicos post Ilustración son: el modelo alemán, el francés y el británico, existiendo diversas combinaciones de estos modelos clásicos, que darán origen a los modelos universitarios norteamericano, soviético, yugoslavo o Latinoamericano, de acuerdo a la expansión global que desarrollaron las universidades, especialmente mediante el proceso de colonización desarrollado en América por países tales como España, Inglaterra o Portugal.

De forma más contemporánea, una de las consecuencias en la naciente relación del Estado-Nación con las universidades, que se han originado como resultado de la existencia de estos modelos que se relaciona con la coordinación de una serie de aspectos relativos al quehacer universitario tales como la entrega de títulos, las finanzas, fijación de normas o estándares (Neave, 2001; Borrero, 2008), respecto de lo cual es posible identificar la existencia de tres “tipos ideales” de sistemas que surgen como resultado de los vínculos que se establecen entre la universidad y la autoridad pública estatal: el europeo continental, el del Reino Unido y el de los Estados Unidos.

Sin embargo, en complemento con lo anterior es importante destacar que estos modelos se relacionan también con el principal agente coordinador del sistema universitario (Vallés, 1996)²⁹, donde es posible clasificar a los países y sus sistemas universitarios de acuerdo con el rol que juega el Estado (la universidad napoleónica), el rol coordinador que posee la propia comunidad académica (universidad humboltiana) y finalmente el rol que cumple la sociedad (o el mercado) en relación con la coordinación del sistema universitario, propio de las universidades anglo-americanas.

Finalmente, Clark (1983) hace referencia a la triple calidad de los sistemas de educación superior relacionada con la influencia por parte del Estado sobre las universidades, la oligarquía académica y el mercado empresarial y del trabajo, situación que permite ubicar a los modelos clásicos de universidad de acuerdo a la influencia ejercida por estas grandes fuerzas: el modelo alemán fuertemente relacionado con la oligarquía académica; el modelo francés relacionado con la influencia del Estado; y el modelo inglés y norteamericano más estrechamente vinculado con el mercado empresarial y del trabajo, especialmente el norteamericano, ya que el inglés también recibe influencia de la oligarquía académica.

²⁹ Vallés grafica esta situación como un triángulo, donde cada vértice representa a cada uno de los agentes coordinadores del sistema universitario, reconociendo que en el caso español la LRU ha significado un moderado desplazamiento desde el vértice del Estado hacia el de la sociedad-mercado.

De esta manera, los modelos de universidad que a continuación se detallan brevemente, no sólo se diferencian en cuanto a los aspectos estructurales (Escuelas, Facultades o Colegios) o en cuanto a la mayor o menor injerencia del Estado en la autonomía y la libertad académica, sino que también se distinguen por las claras diferencias en la orientación de sus procesos docentes, donde también es posible observar tres formas diferenciadas: (1) la formación graduada y la investigación; (2) la formación profesional; y (3) la educación liberal.

4.4.1 El modelo Humboldtiano.

Se trata del modelo universitario propio de la tradición germánica desarrollado esencialmente por Wilhelm von Humboldt, que se define por el papel primordial que se otorga a la investigación y plantea como su principal protagonista a la Universidad de Berlín (Latorre, 1964; Lobkowicz, 1987; Sigüenza, 1987; Liedman, 1996; Wittrock, 1996; Bricall et al, 2000; Mora, 2001; Neave, 2001; Gallego, 2003; Reed, 2004; Blázquez, 2006; Moles, 2006; Altbach, 2007 & 2008; Borrero, 2008b; Youtie & Shapira, 2008; De Paula, 2009; Morín, 2009; Teichler, 2009; Moscoso & de Moya, 2010), lo que daría origen a lo que hoy se conoce como *research university*, observado especialmente en la relación universidad-empresas a través de la investigación aplicada y la transferencia tecnológica.

Si bien la responsabilidad ministerial de reformar el sistema universitario alemán recaerá en von Humboldt, tuvieron fuerte influencia en los cambios impulsados por aquél el pensamiento de filósofos alemanes muy importantes de la época tales como Schleiermacher y Fichte (Latorre, 1964; Sigüenza, 1987; Wittrock, 1996; Borrero, 2008b), los que en ocasiones no estuvieron totalmente de acuerdo con las propuestas humboldtianas como es el caso de Fichte, sin embargo el modelo alemán se transformó en un modelo a imitar, especialmente por las universidades norteamericanas.

El modelo Humboldtiano responde al proceso de estatalización de las universidades iniciado por el Rey de Prusia Federico Guillermo III (Bricall, 2000; Brunner, 2006; Borrero, 2008b), con el propósito de posicionar al naciente Estado prusiano como líder intelectual europeo para compensar las pérdidas territoriales y militares sufridas ante el imperio napoleónico (Wittrock, 1996; Gallego, 2003); encontrándose el modelo humboldtiano inspirado en tres principios fundamentales: unidad entre investigación y docencia, la libertad de enseñanza y el auto-gobierno universitario.

Desde el punto de vista estructural, las principales características del modelo alemán (Bok, 1982; Lobkowitz, 1987; Liedman, 1996; Blázquez, 2006; De Paula, 2009) se concentran en el énfasis de la importancia de la investigación universitaria sin separarla de la docencia, importancia de la formación general, científica y humanista en todas las universidades, con un especial relevancia e importancia de las facultades de filosofía, ciencias y letras.

Sin embargo, el aspecto más distintivo del modelo alemán se encuentra en la unidad entre investigación y docencia, respecto de lo cual Elton (2008:146) señala que la idea central de Humboldt (1810) era que *“las universidades deben plantear la docencia siempre como si constara de problemas todavía no resueltos y por tanto, siempre en modo de investigación”*, situación que de acuerdo con este autor sólo ha tenido buenos resultados en la investigación en los últimos 150 años.

Para el caso de la docencia de las universidades alemanas, solamente en las últimas décadas mediante innovaciones curriculares que han introducido la metodología de aprendizaje basado en problemas, se han acortado las distancias frente a los avances en investigación. Esta situación se debe al mayor desarrollo como investigador del profesorado alemán (Borrero, 2008; Bermejo, 2009), lo que de alguna manera afectó ciertas habilidades docentes de carácter retórico y expresivo, lo que dificultaba las posibilidades del profesor alemán de ser *“óptimos maestros”* (Borrero, 2008).

Según Muñoz (2007:15) aun son más duros los términos utilizados por Ortega y Gasset en 1906 para describir a la universidad alemana, que como institución las consideraba como *“una cosa deplorable”*, debido fundamentalmente a que los investigadores universitarios alemanes consideran que el tiempo que deben dedicarles a la docencia va en desmedro del tiempo que tienen destinado al trabajo en el laboratorio o el archivo para el desarrollo de sus investigaciones.

Otro de los aspectos relevantes de las reformas al sistema universitario alemán propuestas por von Humboldt, se relacionan con la idea de fortalecer los procesos de innovación (Neave, 2001), ubicando a la ciencia y el conocimiento por sobre el Estado, lo que plantea una diferencia de fondo en comparación con el modelo francés, donde el Estado incorpora a la universidad como una parte de su aparato ideológico, existiendo fuertes limitaciones a la autonomía de gestión, así como de la docencia e investigación, otra diferencia notable con el modelo alemán (De Paula, 2009) y que sin duda va cimentando las perspectivas y consolidación alcanzado por cada uno de estos modelos.

De acuerdo con Teichler (2009), el modelo humboldtiano se sustenta en la libertad académica de los profesores universitarios como pilar fundamental de la universidad investigadora, lo que se expresaba en la plena independencia para investigar y comunicar los hallazgos o resultados obtenidos en el marco de su actividad como docentes.

De esta manera, el modelo humboldtiano de universidad se ha transformado en guía e inspiración para el desarrollo de las instituciones de educación superior no sólo en Europa sino que también en EE.UU., lo que según Wittrock (1996:346) incluso va más allá, señalando que *“las universidades se convirtieron en las instituciones clave tanto para la producción del conocimiento, como para el fortalecimiento de un sentido de identidad nacional y cultural”*, esto en el marco del floreciente Estado-Nación moderno en Europa.

Sin embargo, Morín (2009) reconoce al modelo alemán como el primer gran cambio o mutación institucional de la universidad como institución, señalando que la base de la reforma fue la laicización que permitió establecer la autonomía del quehacer universitario respecto de la religión o el poder, aspecto que venía heredado desde los comienzos de la universidad medieval como se analizara previamente.

4.4.2 El modelo Napoleónico.

Este modelo debe su nacimiento al desencanto que mostraba Napoleón con el escaso aporte que las universidades francesas le entregaban a la sociedad nacional, y porque eran vistas como la expresión del aparato ideológico del antiguo régimen, por lo que decidió abolirlas en 1793, reemplazándolas por las *grandes écoles* (Latorre, 1964; Liedman, 1996; Wittrock, 1996; Moles, 2006; Altbach, 2008; Borrero, 2008; Borrero, 2008b; de Paula, 2009), colocando la primera piedra del actual modelo universitario en Francia como le conocemos hoy, y que en esos momentos se orientaba fuertemente a la formación profesional demandada principalmente por el Estado, en desmedro del desarrollo de la investigación.

De esta manera, las universidades fueron eliminadas del sistema educativo francés (Latorre, 1964; Borrero, 2008), dando paso a dos grandes tipos de instituciones educativas: las escuelas especiales de inclinación profesional y las escuelas centrales, indecisas entre lo secundario y lo superior, provocándose una ruptura en el desarrollo histórico de la universidad francesa iniciado en la Edad Media con la Universidad de París.

La principal característica de las Escuelas en el nuevo modelo de educación superior francés es el servicio público, a través de la formación de élites sociales preparadas para impulsar el desarrollo económico del país (Estado-Nación), por lo que se trata de un modelo que fortalece la relación entre las universidades y el Estado (Neave, 2001; Gallego, 2003).

Sin embargo, respecto de esta naciente relación, es importante recordar la descripción que Latorre (1964:29) hace de la perspectiva y propósitos que Napoleón poseía respecto de la universidad francesa: *“una universidad centralizada, burocrática y jerárquica que controle la enseñanza media y superior, es decir, la formación de los futuros dirigentes del país de acuerdo con la política estatal”*. Así, el nuevo modelo francés de universidad renunciaba totalmente a las principales características de esta institución desarrolladas en la época medieval.

Una de las consecuencias importantes de las reformas que permitieron la instauración del modelo napoleónico en la universidad, que muestra consecuencias aun en nuestros días, se relaciona con la sumisión a la supervisión y control estatal, lo que según Neave (2001:66) *“abrió las puertas al financiamiento público de las universidades dentro del presupuesto estatal”*.

En este nuevo escenario francés, la institución universitaria dispone de menos autonomía frente al Estado, puesto que sus objetivos y programas académicos son decididos por éste, aunque a los profesores se les identifica como un cuerpo de prestigio con un considerable poder e influencia en los currículos y en la política de la universidad (Mora, 2001), aunque dicho reconocimiento no es suficiente para evitar las intromisiones del Estado en la toma de decisiones de las universidades.

De acuerdo con Neave (2001:58) el modelo napoleónico puede ser descrito como la expresión del sistema de control estatal en la educación superior, dada la enorme injerencia del Estado en el funcionamiento de la universidad, situación que a su juicio tiene sus orígenes en la Universidad de Upsala en Suecia en 1630, pero que sin dudas fue exacerbado en Francia y también en Austria, señalando que *“el proceso de vincular los altos cargos oficiales con los estudios universitarios distaba mucho de demandar grandes revisiones del currículo o de su contenido”*, sino que más bien de lo que se trata en el modelo napoleónico es de asegurar un adecuado nivel de capacitación y competencias de quienes ejercen cargos públicos.

4.4.3 El Modelo Anglosajón.

Esta tercera alternativa se sustenta básicamente en los aspectos universitarios tradicionales contenidos en las universidades medievales de Oxford y Cambridge, desarrollando un sistema de formación eminentemente liberal desde el punto de vista educativo, cuyo propósito fundamental es la formación del hombre (Latorre, 1964; Bok, 1982; Wittrock, 1996; Borrero, 2008b), a diferencia de los modelos alemán y francés, concentrados en la investigación y la formación profesional respectivamente, el modelo Británico se orientaba hacia la educación liberal.

No obstante, además de la influencia de los aspectos religiosos, al analizar el modelo anglosajón destaca especialmente la figura e influencia de los pensamientos del Cardenal John Henry Newman y su propuesta de educación liberal de los estudiantes (Latorre, 1964; Barnett, 1994; Wittrock, 1996; Borrero, 2008b), lo que de alguna manera evidencia la importancia y preeminencia de los pensamientos, las ideologías, el amor a la ciencia y los valores en el modelo universitario británico.

De acuerdo con Latorre (1964) el modelo de universidad británico desarrollado en base a la educación liberal, provee de una formación lo más general posible desarrollada en forma independiente de la futura actividad profesional de los egresados, y es diferente a la formación científica e investigadora, no siendo estos últimos fines esenciales del modelo propuesto por el Cardenal Newman. Además, el propio Latorre destaca que la finalidad de la educación liberal provista por la universidad es la formación intelectual del estudiante, proporcionando hábitos y modos de pensar para disciplinar y ordenar su capacidad de juicio e inteligencia para educar y formar buenos miembros para la sociedad.

En este modelo, desde la perspectiva administrativa el poder reside básicamente en las universidades y el papel de los Estados es el de proveerlas de fondos, y sentar los criterios generales de la política universitaria. Las instituciones de educación superior anglosajonas deciden por sí mismas sobre sus políticas financieras y académicas, para lo cual se encuentran organizadas para gestionarse de acuerdo con criterios empresariales, el poder de los académicos es más limitado y la configuración del currículo y de las líneas de investigación proviene de órganos consultivos.

Desde el punto de vista de la formación de los estudiantes, este modelo pone un mayor énfasis en el desarrollo de estos procesos mediante tutorías hacia los alumnos, más que en la tradicional clase magistral del docente por lo que el aprendizaje se desarrolla en base al trabajo personal fuera de las aulas, concentrándose más en la

conservación y transmisión de conocimientos que en la creación del mismo mediante la investigación.

El desarrollo histórico del modelo inglés, vinculado especialmente con Oxford y Cambridge, también es afectado por el desarrollo de las corrientes religiosas distantes de la Iglesia Católica y por el contrario, se asocia con todo lo que tiene relación con el movimiento protestante, específicamente lo relativo a la Iglesia Anglicana.

De acuerdo con el propio Cardenal Newman (1946:193) la misión de la universidad debía estar vinculada a la perfección o virtud del intelecto, señalando que esta institución *“no se dedica ni a la impresión moral ni a la producción mecánica; no a ejercitar la inteligencia a un oficio o deber determinado; su función es la cultura intelectual; una vez realizada, su misión puede dejar en libertad a sus alumnos. Educa a la inteligencia y la acostumbra a razonar bien en las distintas materias a alcanzar la verdad y saberla comprender”*.

A su vez, el sacerdote jesuita colombiano Alfonso Borrero (2008b:455) destaca respecto del pensamiento de Newman como fundador del modelo universitario británico, que la labor de las universidades debía orientarse hacia *“la cultura (o cultivo) de la inteligencia. Porque el intelecto ha sido bien entrenado y formado para lograr una visión coherente de las cosas”*, resaltando con ello la mayor importancia del acervo cultural por sobre la formación profesional de los estudiantes, reconociendo además que la investigación le corresponde mayormente a las academias y a las universidades les corresponde la transmisión del saber, planteando distinciones importantes con el modelo alemán y francés de universidad.

Además, para Latorre (1964:33) el pensamiento de Newman debe ser analizado en base a una triple perspectiva que considera: (1) justificar el estudio de la teología como ciencia; (2) demostrar que el respeto a la religión católica no se contrapone con la libertad intelectual; y (3) el fin último de la universidad es la educación liberal de sus estudiantes, entendiendo por ese tipo de formación *“el conjunto de conocimientos y la disciplina intelectual que un hombre ha de tener como tal hombre, con independencia de su concreta actividad profesional o su especialización [...] no tiene una finalidad inmediata”*.

También, respecto del modelo británico de universidad, es importante destacar que se desarrolla como una fuerte influencia en la colonia americana, resultando con ello el desarrollo del modelo norteamericano de universidad como conocemos en la actualidad, existiendo diferencias entre la vertiente británica y la estadounidense

(Mora, 2001), fundamentalmente radicadas en el hecho de que además el modelo estadounidense recoge influencia del modelo alemán respecto de la importancia que también posee la investigación.

De esta manera, en el caso del modelo estadounidense se combinan o fusionan equilibradamente los aspectos tradicionales del modelo británico señalados anteriormente (educación liberal) y la influencia del modelo alemán de investigación (Wittrock, 1996; de Miguel, 2001; Altbach, 2008), pero con una mayor intención de ponerla al servicio de la comunidad en la cual la universidad se encuentra inserta, intentando que la misma persona realice docencia e investigación de manera integrada sin que existe separación entre ellas, como factores clave del éxito del modelo estadounidense de universidad.

Sin embargo, el aspecto más distintivo de las universidades norteamericanas radica fundamentalmente en el hecho de que se gestionan como una empresa (Clark, 1983; Wittrock, 1996), aplicando los aspectos más destacados del modelo alemán y británico pero con una orientación fuertemente empresarial en la forma de funcionar y gestionarse, registrándose una mínima influencia o injerencia estatal en la toma de decisiones de la universidad, la que se regula por los lineamientos del Consejo de Administración de la institución, quién a su vez representa los intereses de los grupos económicos o religiosos que han creado a la universidad (Hutchins, 1968, Readings, 1996).

4.5 Modelos contemporáneos emergentes de Universidad.

Una vez examinados los aspectos fundamentales de los tres modelos o arquetipos básicos de universidad post Ilustración (alemán, francés e inglés), sumado al análisis de la universidad medieval como las raíces de esta institución, el desarrollo de este cuarto punto del segundo apartado pretende ofrecer algunas referencias básicas a los modelos de universidad que se desarrollan en la actualidad.

De acuerdo con Bok (1982), las universidades desde el final de la Segunda Guerra Mundial habían carecido de oportunidades para servir a la sociedad, situación que a su juicio paulatinamente ha ido cambiando hasta el punto de plantear el concepto de "*multiversity*", para referirse al proceso a través del cual las universidades norteamericanas van añadiendo continuamente nuevos servicios y actividades a su quehacer o misión tradicional de formación e investigación especializándose en

funciones diversas, transformación que Latorre (1964) también identifica para el caso de las universidades europeas.

En este contexto, una clave importante para comprender estos nuevos modelos de universidad más contemporáneos, radica en reconocer que en el devenir histórico de las universidades desde la Edad Media hasta nuestros días, paulatinamente las instituciones de educación superior han orientado sus intereses y esfuerzos hacia el mercado, en parte presionadas por la falta de financiamiento debido a que el Estado ha disminuido drásticamente sus aportes a los presupuestos universitarios en los últimos años.

Lo anterior, a pesar de que por ejemplo en Europa la educación superior aun sea considerada como “servicio público”, por lo que recibe gran parte de su financiamiento desde fondos públicos del Estado (Moles, 2006), a diferencia de los Estados Unidos o algunos países latinoamericanos como Chile, en donde la generación de recursos propios y el autofinanciamiento es un aspecto característico del funcionamiento de las instituciones de educación superior en general, que se traduce en el cobro de elevadas tasas académicas a los estudiantes.

Sin embargo, la orientación hacia el mercado también permite “concentrar” los esfuerzos, recursos y estructuras a los requerimientos de las empresas, quienes mantienen mucho más focalizadas y segmentadas sus necesidades o demandas que pueden ser atendidas por las universidades, no así tal vez lo que pueda suceder en el caso de la sociedad en su conjunto y lo que esperan de las instituciones de educación superior.

Por otra parte, los nuevos modelos de universidad contemporánea no se alejan significativamente de la base habitual de su misión, respecto de lo que son los tres modelos tradicionales de universidad analizados anteriormente (Humboltiano, Napoleónico y Británico), ya que giran en torno a las funciones clásicas de las instituciones de educación superior relacionadas con la transmisión de conocimiento (docencia) y la creación y desarrollo del mismo (investigación).

No obstante, lo que paulatinamente está sucediendo con los modelos de universidad contemporáneos es que se están adecuando a ciertas variables exógenas, proporcionadas por los procesos de globalización, que entre otras cuestiones incorpora de manera importante el uso de las tecnologías de la información (TIC) en los procesos formativos, así como el desarrollo de investigación aplicada que permita

desarrollar innovaciones que sean transferibles a las empresas para mejorar sus rendimientos productivos.

Por ejemplo, la penetración del e-learning en el ámbito de la educación y la formación, como demostración en este de la influencia de la globalización en la docencia universitaria, nos plantea el desafío de entender a este tipo de formación como *“la capacitación no presencial que a través de plataformas tecnológicas posibilita y flexibiliza el acceso y el tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adecuándolos a las habilidades, necesidades y disponibilidad de cada discente”* (Gutiérrez Pequeño, 2008:234).

De esta manera, el e-learning se transforma en una innegable oportunidad no sólo para que las universidades incorporen las TICs a su docencia relativa a las clases, sino que también en relación con el funcionamiento de las bibliotecas, mejorar sus procesos de gestión y el acceso a la información (Moles, 2006; Duart et al, 2008), entre otros impactos positivos generados a partir del uso de Internet y las TIC en las universidades.

Cuadro 4.1: Tendencias y efectos en la formación universitaria en el contexto de la globalización.

Tendencias	Efectos
Internacionalización y uniformización del currículo	Predominio de los valores utilitaristas orientados a la formación para el mercado de trabajo. Predominio del pensamiento acrítico y no transformador.
Concentración del conocimiento científico en pocas instituciones	Dependencia estructural de la mayoría de las universidades en relación con la producción y acceso al conocimiento.
Migración de talentos del Sur al Norte (fuga de cerebros)	Pérdida de capital humano avanzado. Orientación de las investigaciones hacia temas no prioritarios desde el punto de vista del desarrollo humano.
Transnacionalización de la formación universitaria (mejora de las TIC)	Aumento de la oferta formativa, pero acceso desigual (brecha digital) y predominio del ánimo de lucro sobre la calidad docente.
Comercialización y liberalización de la formación	Amenazas para los beneficios públicos y la responsabilidad social de la universidad.

universitaria.	
----------------	--

Fuente: Basado en Boni (2006).

De esta forma, una constante que se comienza a configurar en el desarrollo de los modelos de universidad más actuales se asocia con un mayor grado de sensibilidad o permeabilidad hacia las necesidades, demandas e interacción con el entorno o medio externo, lo que va concretando la necesidad de establecer relaciones más sólidas y estables tanto con el Estado, el Mercado y la Sociedad en general, dejando atrás la “fama” de torre de marfil con la cual habitualmente se cataloga a las instituciones universitarias por importantes sectores de la sociedad (Bok, 1982).

En la tendencia de identificar aspectos o características relevantes del modelo de la universidad del futuro, también se pronuncian Piattini & Mengual (2008:6) quienes señalan que las instituciones de educación superior debieran orientarse entre otras cuestiones hacia:

- La internacionalización e integración en los espacios comunes de educación superior. (norteamericano, Iberoamericano, europeo, Asia Pacífico)
- Una mayor conexión con el tejido productivo y mejora de los canales de transferencia de conocimiento.
- La búsqueda de la excelencia académica y de investigación.
- La consecución de altos niveles de calidad. (Acreditación)
- La plena transparencia (es necesario rendir cuentas a la sociedad) y la optimización de la gestión de los fondos públicos y privados.
- El establecimiento de métodos educativos innovadores.

Sin embargo, un buen prólogo del análisis de los modelos contemporáneos de universidad es la mirada que Solé (2003) realiza a los diseños organizativos de las universidades desde el punto de vista de las diferentes estructuras y formas que las caracterizan. De esta manera, se identifican cuatro diseños organizativos a través de los cuales una universidad puede estructurar su funcionamiento en la actualidad:

- a) Universidad vertical: contiene varios centros de enseñanza, los profesores de jornada completa dedican la mayor parte de su tiempo a la docencia y a la gestión, mientras que los profesores a tiempo parcial son la mayor cantidad y con una implicación baja en su relación con la universidad, donde la unidad organizativa básica es la facultad o la escuela y las carreras se adscriben allí. La

jerarquía es rígida y descendente y la relación con el entorno es débil y centralizada en una autoridad especialmente designada para tales efectos. La principal función social de la universidad en este modelo es la formación de las élites y los funcionarios, como tal es considerada el depósito del saber.

- b) Universidad matricial: Aparece la figura de los departamentos que son la unidad que contiene a los profesores por área, la contribución de los profesores a tiempo completo a la investigación y los fines de la universidad es mucho mayor, la relación con el entorno se realiza a partir de los centros de investigación de los departamento o institutos, pero necesita un centro de transferencia de tecnología debido a que no puede responder adecuadamente tanto a las demandas de la sociedad como a las necesidades internas de los investigadores. Bajo este modelo aun se mantiene en la universidad el monopolio de la formación y la investigación.
- c) Universidad convencional moderna: Se estructura en torno a una burocracia maquina o productiva paralela a la burocracia profesional, que contiene todos los servicios que la universidad necesita y se encuentran bajo la jerarquía centralizada. Los departamentos se relacionan a través de la investigación con el entorno territorial, existe una agencia de transferencia que administra dicha relación y la administración central de la universidad ejerce un rol más activo en las relaciones con el entorno y se preocupa por evaluar los resultados del quehacer institucional. Además, se desarrollan servicios horizontales tales como bibliotecas, Relaciones Internacionales, Informática, deportes, etc. Sin embargo, aun bajo esta estructura la universidad puede verse desbordada por demandas sociales que van más allá de los aspectos tradicionales de su docencia, investigación o servicios.
- d) Universidad tecnópolis: Las diferentes unidades responsables responden a las demandas internas o externas y por lo general la universidad en su conjunto desarrolla una mayor sensibilidad en su relación con el entorno, reestructurándose de acuerdo a sus necesidades, conviviendo tanto unidades especializadas de vinculación como las unidades más tradicionales graficadas en la existencia de centros y departamentos, lo que se expresa en la creación de organizaciones independientes propias de la universidad o en sociedad con empresas o entes públicos, especialmente en el plano de la transferencia tecnológica y el emprendimiento académico. El contexto de este modelo es de competencia en el

campo de la educación superior, de mayor participación de los alumnos en el diseño de sus trayectorias académicas, la incorporación de las TIC en la formación, etc.

Además, conviene recordar a estas alturas los planteamientos de Denman (2005:19) acerca del significado que actualmente se otorga al término “Universidad”, dado que según este autor el simple hecho de autoproclamarse como tal no garantiza la autoridad o acreditación para ofrecer programas de estudios superiores, siendo incluso muchas veces asignadas connotaciones diferentes cuando se utiliza el término universidad e institución de educación superior, proponiendo como definición de universidad: *“una organización compleja de educación superior que está formalmente autorizada a operar y otorgar títulos de posgrado en tres o más disciplinas académicas o campos de Estudio”*.

De cualquier manera, en un escenario como el actual caracterizado por la disminución progresiva de la participación del Estado en la Educación Superior, la creciente presencia del mercado y la globalización del conocimiento mediante el uso de las TIC e Internet, las demandas de participación ciudadana, el deterioro del modelo de economía de libre mercado y del Estado del Bienestar entre otros cambios sociales, plantean las condiciones adecuadas para el surgimiento de nuevos modelos de universidad contemporánea que respondan a dicho contexto, entre los cuales es posible mencionar entre otras formas que adquieren las universidades en la actualidad: Transformadora, Emprendedora, Corporativa y Digital.

A continuación, se analizan brevemente las principales características y factores distintivos de cada uno de los cuatro modelos contemporáneos de universidad señalados anteriormente, con el propósito de describir algunos aspectos del escenario actual de la educación superior a nivel mundial.

4.5.1 Modelo de Universidad Transformadora orientada al desarrollo humano.

Una de las constantes históricas en la evolución de las universidades se relaciona con la agregación de nuevas responsabilidades y tareas, que en un comienzo con la universidad medieval sólo se restringían a impartir formación que respondiera básicamente a las necesidades de la Iglesia y la Monarquía.

Sin embargo, en la actualidad las universidades no sólo deben desarrollar esfuerzos relacionados con la docencia, la investigación y la extensión, sino que además deben procurar generar impactos positivos en el desarrollo económico y social de las zonas geográficas donde se encuentran insertan.

En ese escenario de cambios sociales, de acuerdo con Boni (2006:101) el desarrollo de nuevos modelos de universidades mejor sensibilizadas con las necesidades de la sociedad debiera expresarse en la existencia y desarrollo de instituciones de educación superior:

“orientadas al desarrollo humano no tiene porque ser reproductora sino transformadora, entendiendo por transformación el impulso de cambios sustanciales en las instituciones sociales, en la política y en la economía, con importantes implicaciones para las relaciones entre grupos sociales y clases, y para la manera de crear riqueza, estatus y poder”.

Entre las características de una universidad transformadora que este autor señala se encuentran:

- Bien público: relacionado con la existencia de niveles suficientes de financiación pública que garanticen que la educación superior y la investigación sean accesibles para todas las personas, y no sólo para quienes puede pagar el costo de los estudios universitarios. En ningún caso significa renunciar a los recursos privados.
- Universal: realizar todos los esfuerzos posibles para eliminar los impedimentos sociales, económicos y culturales para el acceso a la universidad que puedan tener los grupos más desfavorecidos, intentando llegar al mayor número de personas posibles.
- Autónoma: Respecto de los poderes públicos, de los intereses económicos, mediáticos, religiosos y culturales, que permitan una plena libertad para cuestionar y criticar todos aquellos aspectos que estén relacionados con el desarrollo humano y que no están correctos o funcionando adecuadamente, siempre ejerciendo dicha autonomía dentro de los márgenes de la responsabilidad social de la universidad.
- Pertinencia social: desarrollo de una orientación al largo plazo desde la perspectiva de las necesidades de la sociedad, no sólo relacionadas con aspectos inmediatos relativos a la satisfacción del mercado laboral, sino que orientados a problemas sociales complejos como la erradicación de la pobreza, el deterioro del medio ambiente o el analfabetismo por ejemplo.

- Calidad integral: relacionada con la evaluación del impacto humano de la universidad, focalizada en el impacto de la institución universitaria en la expansión de las funciones y capacidades de todos los miembros de la comunidad universitaria (alumnos, profesores y personal de administración y servicios) y las de aquellos influidos por la actividad de la universidad: empresas, tercer sector, instituciones públicas y privadas.

De acuerdo con los planteamientos de la OCDE (Johnston & Yelland, 2008), un aspecto clave para la adecuada contribución de las instituciones de educación superior para impactar positivamente en el desarrollo humano y social, se encuentra relacionado con sus aportaciones a la sustentabilidad con la cual dicho desarrollo debiera alcanzarse, tanto en el interior de las universidad en cada una de sus funciones principales (docencia, investigación, extensión y gestión) mediante la aplicación de una serie de buenas prácticas sustentables, así como externamente en su colaboración con las entidades locales y los gobiernos regionales y nacionales, para el desarrollo de acciones y políticas vinculadas con el desarrollo sustentable.

En complemento con lo anterior, de acuerdo con un estudio realizado por la Global University Network for Innovation (GUNI) en el 2008, se consulto a una serie de expertos y profesionales vinculados con la educación superior acerca de las razones por las cuales las universidades deben contribuir al desarrollo humano y social, destacando dos aspectos principalmente:

- La educación superior debe formar además de buenos profesionales, personas y ciudadanos capaces de participar activamente en las diferentes esferas de la sociedad (social, económica, cultural, política, etc.)
- La educación superior tiene la obligación, como uno de sus objetivos centrales, contribuir al desarrollo humano y social, a través de la interacción pertinente y comprometida con su entorno.

De esta manera, el modelo de universidad transformadora recoge como uno de sus principales desafíos el desarrollar los procesos de universalización de la educación superior, reconociendo a la formación universitaria como un bien público al cual tienen derecho acceder todas las personas como parte de su desarrollo humano, en la perspectiva de lo que Max-Neef (1994) plantea que se debe considerar a la persona-sujeto³⁰, buscando el mayor empoderamiento y desarrollo endógeno de los individuos,

³⁰ Max-Neef (1994) plantea un desarrollo a Escala Humana basado en la satisfacción de una serie de necesidades tales como la subsistencia, protección, afecto, ocio, entendimiento, participación, creación,

alejándose este modelo de universidad de la educación superior exclusivamente concentrada en el crecimiento económico de las personas.

4.5.2 Modelo de la Universidad emprendedora.

Uno de los indicadores más importantes que evidencian la aparición de nuevos modelos de universidad es el creciente aumento en la relación entre las instituciones de educación superior y las empresas, especialmente en lo que se refiere a la investigación, desarrollo e innovación (I+D+i), que muestran como el mercado se ha transformado en los últimos años en un importante actor en vida de las universidades junto con el Estado y la Sociedad.

De esta forma, la industria adquiere una fuerte ascendencia especialmente en las finanzas de las universidades, a través de la transferencia de tecnología por las cuales las instituciones de educación superior obtienen ingresos para financiar su quehacer mediante la venta de servicios, lo que les permite a su vez reemplazar parte de la disminución de los recursos asignados por el Estado a los presupuestos universitarios.

De acuerdo con Rodeiro et al (2008:44-45) la universidad emprendedora se inserta en el ámbito de la economía del conocimiento, donde intervienen de manera influyente el uso de nuevas tecnologías y el desarrollo de innovación tecnológica, definiendo este tipo de universidad como:

“aquella que tiene entre sus objetivos acercar la institución a la sociedad [...] es necesario un cambio en la cultura universitaria, la participación de todos los miembros y la colaboración con el sector empresarial, así como la presencia de determinadas estructuras de intermediación y el uso de instrumentos para la transferencia de tecnología. Mediante el cumplimiento de este objetivo las universidades pueden obtener recursos económicos”.

La universidad emprendedora, aparece como resultado de la evolución de las instituciones de educación superior, específicamente respecto de la ampliación de la misión de la universidad relacionada con la docencia e investigación, hacia una tercera misión relacionada concretamente con el fomento del desarrollo económico y social de su entorno (Bueno & Casani, 2007; Rodeiro et al, 2008).

Dicha evolución aparece vinculada al hecho de que las universidades comienzan a plantearse como uno de sus desafíos, la creación de estructuras para comercializar el

identidad y libertad, las cuales son atendidas en los planos del ser, tener, hacer y estar, según este modelo de desarrollo humano.

conocimiento que producen mediante la asociación con las empresas e incluso creando sus propias empresas (spin-off).

De esta manera, la universidad emprendedora (entrepreneurship university) intenta conectar una función tradicional y una función contemporánea de las instituciones de educación superior: la investigación, principalmente aplicada³¹ y la generación de ingresos o autofinanciamiento mediante la venta de servicios y transferencia tecnológica a la industria.

Esta situación se concreta mediante la interacción de la universidad con el sistema de innovación de cada región o país, con cada uno de los agentes que participan en dicho sistema (empresas, gobierno local, emprendedores, administraciones públicas, etc.), donde la coordinación y trabajo conjunto de todos estos agentes repercutirá directamente en un desarrollo tecnológico de una región o un país, basado en la innovación que contribuya directamente en el crecimiento económico, empleo y competitividad industrial de la zona geográfica donde se desarrolla el sistema de innovación.

Según Rubiralta (2004:29) la transferencia tecnológica entre la universidad y la industria, es una de las manifestaciones más importantes de la economía del conocimiento en la educación superior, lo que de acuerdo con el autor *“obliga a replantear el papel de la universidad como agente fundamental en la generación de nuevos conocimientos así como crear estructuras que favorezcan la transformación de los dos lenguajes, el académico y el empresarial”*, situación que sin lugar a dudas plantea la necesidad de incorporación de cambios profundos en los modelos de universidad tradicionalmente conocidos.

De acuerdo con Mulet (2006:91) existe una importante distinción en el contexto de la innovación tecnológica y la universidad, señalando que *“el conocimiento científico, ciencia, ha sido producido gracias a la investigación científica, mientras que la tecnología, conocimiento tecnológico, es generado por la investigación aplicada, llamada también tecnológica”*, donde se produce una oportunidad importantísima para que las universidades desarrollen tecnología original, y plenamente adaptada a las

³¹ La investigación universitaria recoge la división tradicional de la investigación científica (Fernández Esquinas, 2006) que normalmente se describe como “básica” dado su carácter disciplinar y porque pretende obtener resultados en el muy largo plazo para beneficio general de la disciplina o ciencia, intentando contribuir al entendimiento fundamental de los fenómenos. En cambio la investigación aplicada, responde a un objetivo utilitario que normalmente se traduce en la búsqueda de soluciones inmediatas a las necesidades de una empresa o industria en particular.

necesidades de las organizaciones empresariales existentes en su ámbito geográfico más próximo.

Algunos de los principales indicadores estructurales de la convergencia de la universidad bajo un modelo clásico hacia la universidad emprendedora son entre otros: los Centros de Investigación e Institutos Universitarios, Centros y Parques Tecnológicos, Parques Científicos, Incubadoras de empresas de base tecnológica o los Centros de Valoración de la propiedad intelectual e industrial.

Además de los aspectos estructurales antes señalados, otro de los elementos indicativos de una universidad emprendedora (Rubiralta, 2004; Rodeiro et al, 2008) está relacionado con los esfuerzos realizados en materia de Investigación y Desarrollo (I+D), así como el desarrollo de proyectos de spin-off o creación de empresas, en asociación con el sector privado en base a capitales semilla y planes de empresa.

De acuerdo con las investigaciones de Rubiralta (2004) es posible identificar algunos modelos de transferencia de tecnología en Europa, donde existe importante participación de universidades europeas además de otros actores relevantes como las empresas o el Estado:

Cuadro 4.2: Modelos de transferencia tecnología en Europa.

Modelo	Descripción	Principales Universidades
Anglosajón	<p>Se desarrolla dentro de la universidad como área de servicios de la Investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una oficina comercial o de colaboración encargada de los aspectos administrativos. • Una "Oficina de Transferencia de la Tecnología", responsable de los aspectos de propiedad industrial e intelectual, tratando de asegurar el retorno financiero a través de una adecuada comercialización. <p>Entre las acciones más destacadas en este modelo se mencionan el fomento de la cultura emprendedora en los ámbitos universitarios y la creación de parques científicos para creación y desarrollo de empresas de base tecnológica.</p>	Oxford, Cambridge, Southampton, Manchester
	Se sustenta en la integración en la política científica e industrial de las áreas de educación, ciencia y tecnología, industria y política económica. También se crean empresas	Göteborg, Chalmers,

Nórdico	spin-off como fórmula de comercialización.	Helsinki
Centro europeo	Fuerte colaboración entre las políticas estatales y los gobiernos regionales, lo que se traduce en una decida inversión en I+D, incentivación a la innovación, construcción de estructuras de promoción de nuevas empresas de base tecnológica y atracción de empresas internacionales de biotecnología.	Munich, Würzburg, Politécnica de Munich, Erlangen - Nuremberg
Mediterráneo	Existencia de estructuras centralizadas de Investigación, alta producción científica en revistas internacionales, baja tendencia a transferir conocimiento mediante patentes y reciente creación de empresas de base tecnológica.	Paris IV, Sevilla, Politécnica de Valencia, Salamanca

Fuente: Basado en Rubiralta (2004).

De esta manera, a la universidad le corresponde una misión³² trascendental en la generación de conocimiento tecnológico para la innovación (Mulet, 2006), relacionada con el fomento del desarrollo económico y social de su entorno, mediante un mayor acercamiento a la empresa para identificar sus problemas y ofrecer soluciones a los mismos, a través de la investigación aplicada y posterior transferencia de los conocimientos desarrollados.

Esto permite que las empresas introduzcan innovaciones en sus productos y procesos, contribuyendo a la mejor atención de las necesidades de la sociedad por parte de las organizaciones empresariales, que son apoyadas por la investigación aplicada y la transferencia tecnológica desarrollada por las universidades.

Sin lugar a dudas que hablar de universidad emprendedora nos conduce al concepto de “triple hélice”, que analiza la importancia en la innovación de la relación entre la universidad, la empresa y el Gobierno, y de acuerdo con Henry Etzkowitz (2003) es posible distinguir cuatro etapas en su implementación: (1) Transformación interna en cada una de las hélices; (2) Influencia de una hélice sobre otra; (3) Creación de una nueva superposición de redes y organizaciones trilaterales a partir de la interacción entre las tres hélices; y (4) Capitalización del conocimiento que transforma tanto el

³² Mulet (2006:89) identifica tres misiones a lo largo de la historia de las universidades: la primera relativa a la educación de los ciudadanos más influyentes; la segunda relacionada con la generación de nuevo conocimiento y la tercera relativa al fomento del desarrollo económico y social.

modo en que los científicos académicos ven los resultados de sus investigaciones, como el papel de la universidad respecto a la industria y al gobierno.

Además, según el propio Etzkowitz (2003), la teoría de la triple hélice se expresa conceptualmente a través de ocho proposiciones:

1. La innovación procede de los acuerdos y redes que hay entre las partes de la triple hélice.
2. La producción de conocimientos interdisciplinarios se traduce en incubadoras, parques científicos, empresas en Internet, etc.
3. Surgimiento de un modelo de innovación interactivo (transferencia de conocimientos y tecnológica, retroalimentación de la investigación con problemáticas empresariales y sociales).
4. Aparición de nuevas formas de capital (humano, social, intelectual).
5. La interacción entre regiones y naciones refuerza la globalización mediante la transferencia tecnológica
6. Las universidades e incubadoras adaptan las tecnologías avanzadas para resolver problemas locales, así como transferir las tecnologías locales al extranjero.
7. Las oportunidades que surgen con las nuevas tecnologías invitan a reorganizar las esferas institucionales, los sectores industriales y los estados de las naciones.
8. Las universidades se erigen como fuente del desarrollo económico regional y las instituciones académicas existentes reciben una nueva orientación o se crean nuevas instituciones con ese propósito.

De esta manera, una de las principales características de la instalación de la triple hélice es la creciente e intensa vinculación entre las actividades cognitivas y empresariales donde la universidad, la industria y el Gobierno promueven fuertemente la innovación y el emprendimiento basado en el conocimiento.

4.5.3 Modelo de la Universidad Corporativa.

El devenir histórico de la universidad se ha abierto paso hacia la exploración de nuevas modalidades de funcionamiento y estructura, en las cuales la interacción con la empresa es tan elevada que cuesta discernir con claridad donde comienza una y termina la otra, como puede suceder en ocasiones en esta tercera modalidad: la universidad corporativa.

De esta manera, este tipo de universidad como modelo o arquetipo adquiere algún grado de ambigüedad tanto conceptual como práctica, debido a que no se trata necesariamente de una aplicación desarrollada por las universidades tradicionales,

sino que más bien son empresas que en virtud de las necesidades de formación y desarrollo de competencias laborales de sus empleados crean “universidades” específicamente para sus trabajadores (Davies, 2001; Middlehurst, 2001; Jarvis, 2006; Moles, 2006; Silva & Balzan, 2007).

En virtud de lo anterior, es importante rescatar los planteamientos de Middlehurst (2001) quien señala que la utilización del término “universidad” para este tipo de organizaciones es a lo menos debatible, debido a que en muchas ocasiones la formación proporcionada no pertenece al nivel de la educación superior, por la inexistencia de procesos de investigación, ausencia de tutorías académicas de los procesos de enseñanza, o un mayor énfasis en el conocimiento como objetivo principal.

A nivel conceptual, basándonos en Jarvis (2006:114) podemos señalar que el concepto de universidad corporativa se refiere a “*las instituciones fundadas por corporaciones para sus propios fines educativos y formativos*”, lo que les permite a las empresas someter a sus recursos humanos a ciclos de capacitación permanente tanto presencial como virtual, aun cuando es posible observar más de algún ejemplo de universidades tradicionales que se orientan de manera importante a ofrecer este tipo de servicios especializados a la industria.

De acuerdo con Moles (2006), las universidades corporativas se caracterizan entre otros aspectos por: (1) poseer un carácter cerrado en cuanto al acceso de los estudiantes (normalmente son los trabajadores de una empresa o consorcio empresarial específico); (2) por el uso intensivo de las TIC combinado con clases presenciales y virtuales para facilitar la flexibilidad horaria para los trabajadores, y (3) una adaptación a los ritmos de aprendizaje de los alumnos por efecto de sus disponibilidades horarias para la dedicación al estudio, como parte algunos de sus principales elementos distintivos como “universidad”.

Sin embargo, Davies (2001) señala que el ámbito de acción que adoptan las universidades corporativas puede abarcar más allá de los propios trabajadores de un consorcio empresarial determinado, extendiéndose hasta los empleados de la cadena de suministro con el propósito de asegurar la calidad del proceso productivo de las empresas principales.

Así, se trata de una modalidad especial de “universidad”, que a nuestro juicio también puede ser desarrollada directamente por las instituciones de educación superior tradicionales, las que en ocasiones se encuentran dedicadas a satisfacer las

necesidades y requerimientos de formación y desarrollo de competencias laborales para empresas concretas, pero que también es factible que sean las propias empresas las que directamente proporcionen a sus recursos humanos las capacitaciones y entrenamiento que sus sistemas productivos demanden, mediante una “universidad” propia.

El modelo de universidad corporativa es especialmente visible en los EE.UU. (Hutchins, 1968; Readings, 1996; Middlehurst, 2001; Jarvis, 2006; López Segre, 2007; Moles, 2006; Rodeiro et al, 2008) y con una menor presencia en Europa y América Latina (Moles, 2006), aun cuando no por ello con menores posibilidades de expansión en el corto plazo, especialmente por la fuerte penetración del mercado en el sistema universitario en todas partes del mundo, fenómeno que se observa particularmente alentado por los aspectos relacionados con el financiamiento de las universidades, pero también porque muchas veces las universidades no están dispuestas o interesadas en responder a los requerimientos de formación y capacitación de las empresas.

De acuerdo con Middlehurst (2001) la mayoría de las universidades corporativas se encuentran en los EE.UU., señalando además que en tan sólo una década este tipo de organizaciones habían crecido de 400 a 1600, de las cuales el 40% corresponden a empresas que cotizan en el índice Fortune 500, por lo que normalmente se trata de empresas multinacionales que hacen un uso intensivo de las TICs para fortalecer los procesos de aprendizaje corporativo y el desarrollo de competencias laborales de sus trabajadores.

En cambio, en lo que se refiere al caso europeo, Davies (2001) identifica como ejemplos del desarrollo universitario corporativo a empresas tales como Nokia, Siemens, IBM, Ford, Deutsche Bank o Lufthansa entre otras, orientando los cursos impartidos no sólo a las necesidades laborales propias de cada empresa, sino también al enriquecimiento y desarrollo personal de los empleados.

En el caso Latinoamericano, según López Segre (2007) los “nuevos proveedores” de Educación Superior aumentan rápidamente en la Región, no obstante aún es dominante el modelo de universidad pública, lo que no impide la existencia de sedes y franquicias de universidades extranjeras, así como el efecto de la educación a distancia utilizada por las universidades corporativas en la Región.

En lo que se refiere específicamente al caso español, de acuerdo con Moles (2006) los ejemplos existentes para este tipo de “universidades” son las de Unión FENOSA,

Alcatel, Novartis, Allianz, Ergo, Repsol-YPF, Vodafone y el Banco Santander Central Hispano, estimándose para el año 2010 unas 3.700 universidades corporativas en EE.UU. y más de un centenar en Europa.

Sin embargo, en algunas ocasiones las universidades tradicionales, establecen convenios de colaboración con las universidades corporativas para lograr estos fines (Davies, 2001), siendo las formas de expresión más comunes de la universidad corporativa la creación de escuelas de negocios y centros universitarios orientados a las necesidades de la empresa, establecimiento de asociaciones Universidad-Empresa, apertura y desarrollo de “universidades” por las propias empresas o la existencia de universidades y escuelas de negocios privadas, dedicadas específicamente a satisfacer las necesidades de las empresas multinacionales.

No obstante, la universidad corporativa también puede expresarse en otros aspectos desarrollados por las instituciones de educación superior más tradicionales, tales como la aplicación del enfoque de gestión gerencial en las universidades, asociaciones con la industria y el comercio mediante la incorporación de representantes de esos sectores en el gobierno universitario, etc.

El propio Jarvis (2006) reflexiona acerca de cómo las universidades tradicionales pueden mejorar sus condiciones operativas para ser más competitivas frente a las universidades de tipo corporativa, destacando entre otras medidas el desarrollo de titulaciones de ciclo corto (dos años), focalizarse en los postgrados, educación para adultos, desarrollo de investigación básica o aplicada para el tipo de formación ofertado, y por lo general intentando identificar el segmento de mercado en el cual cuenta con las mejores condiciones para focalizarse, evitando abarcar todos los espacios del mercado de la educación superior, dado que puede que no cuente con los recursos humanos, técnicos y económicos suficientes.

En la misma línea advertía hace unos años el Informe Bricall (2000) en España, al referirse a las universidades corporativas como un peligro para las instituciones de educación superior tradicionales, en cuanto a la capacidad que poseen este tipo de universidades orientadas al lucro para ofrecer servicios de enseñanza mediante el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación, haciendo un llamado de atención para que las universidades españolas tradicionales terminarán con la “actitud despectiva” hacia las TIC para incorporarlas en su funcionamiento.

De esta forma, la existencia del modelo de universidad corporativa adquiere un carácter ambivalente para las instituciones de educación superior más tradicional,

pudiendo ser consideradas tanto como una oportunidad o una amenaza (Silva & Balzan, 2007), lo que será determinante para el diseño de las estrategias y el modelo a seguir, enfrentando o aprovechando las características que ofrece este nuevo modelo.

Finalmente, resulta importante hacer mención a la diferencia que existe entre una universidad corporativa y una “universidad empresarial”, divergencia que de acuerdo con Moles (2006:94) radica fundamentalmente en el hecho de que estas últimas se refieren a *“universidades que con el objetivo de modernizarse y transformarse, adoptan un modo de organización y funcionamiento correspondientes a organizaciones del mundo empresarial”*, pero persiguen los objetivos tradicionales de cualquier institución de educación superior tradicional.

Dentro de los principales indicadores que Moles (2006) señala como parte de la expresión de la existencia de una universidad empresarial se encuentran la venta de productos y servicios con fines de autofinanciación, competencia institucional por fondos en concursos, la competencia de los investigadores por financiación para sus proyectos, o el incremento de la remuneraciones del personal mediante programas de pago por mérito.

Además, de acuerdo con Etzkowitz (2003:87) la universidad empresarial es uno de los efectos del desarrollo de la triple hélice, dado que la participación de las instituciones universitarias en ese modelo se expresa principalmente en la transferencia tecnológica, desarrollo de incubadoras y la creación de empresas (spin off), lo que va generando “un espíritu académico empresarial” a través de un proceso de tres fases:

1. Desarrollo interno de grupos de investigación académicos basándose en un sistema de financiación competitiva de la investigación.
2. Participación académica como intermediarios en la transferencia tecnológica a empresas.
3. Los académicos se implican más directamente en las actividades empresariales y en la formación de empresas.

De esta manera, el concepto de universidad corporativa si bien aparece vinculado a los esfuerzos de los consorcios empresariales para proporcionar capacitación y formación a sus propios empleados, no es menos cierto que las posibilidades de que las universidades corporativas ingresen al mercado de la educación superior

tradicional como una universidad privada son bastante factibles y reales en la actualidad.

4.5.4 Modelo de Universidad Digital.

Tal y cómo fue señalado al comienzo del análisis de los nuevos modelos de universidad en la época contemporánea, la aparición y desarrollo de Internet así como su aplicación en las instituciones de educación superior mediante las nuevas tecnologías de información y comunicación, se transforman en uno de los desafíos más importantes que las universidades deben enfrentar en la actualidad, como parte de su adaptación a los efectos y cambios provocados por la globalización en la sociedad actual, y por ende en el desarrollo del quehacer universitario moderno.

De acuerdo con De Pablos (2005:69) para el caso de las universidades españolas es posible identificar cuatro etapas de desarrollo en la utilización de la web:

1. Disponibilidad de webs informativas que ofrecen información general sobre la universidad.
2. Existencia de “secretarías virtuales” donde la comunidad universitaria accede a la información personalizada pero aun no se pueden realizar gestiones online.
3. Gestión virtual que va desde la realización de transacciones administrativas simples (emisión de certificados) hasta algunas más complejas (matriculación).
4. Incorporación de recursos online para fines docentes que sirvan de apoyo a la formación presencial (aulas y campus virtuales).

De esta manera, el modelo de Universidad Digital 2010 por ejemplo pretende alcanzar en España la convergencia definitiva del quehacer institucional de las universidades, mediante la utilización e implementación de procesos docentes y administrativos que aprovechan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), acogiendo los planteamientos y recomendaciones emanados desde la Unión Europea para la adaptación de las universidades al EEES, y en general para enfrentar de mejor manera el rol que tienen las instituciones de educación superior en la sociedad del conocimiento.

El impacto de las TICs en el ámbito educativo, especialmente la Internet, no ha dejado indiferente a la formación universitaria por las innumerables ventajas y oportunidades que le ofrece, como nos recuerda Gutiérrez Pequeño (2008:234) quien señala que *“la web se convierte en la infraestructura básica para desarrollar los procesos de*

enseñanza-aprendizaje no presenciales, combinado servicios síncronos y asíncronos, lo que ha dado lugar a un modelo conocido como e-formación o e-learning”.

Uno de los beneficios específicos que aporta el uso de las TIC en la educación superior se produce en los procesos de formación continua a lo largo de la vida laboral de los profesionales en ejercicio (Moles, 2006; Duart et al, 2008), especialmente en lo que se refiere a la obtención de segundas titulaciones, postgrados o simplemente para mejorar su inserción y adaptación al mercado de trabajo.

Un ámbito específico de los impactos positivos de la utilización de las TIC e Internet es identificado por Duart et al (2008) en lo que se refiere a la bibliotecas universitarias como pioneras en la implantación de estas herramientas para el mejoramiento del servicio que ofrecen a la comunidad universitaria, situación que queda reflejada por ejemplo en el acceso a revistas electrónicas, bases de datos y libros electrónicos que permiten a docentes y estudiantes acceder a información que en papel impreso sería muy complicado debido a la barrera geográfica.

Los efectos de la revolución digital en las universidades implicarán además de un cambio a nivel tecnológico y de infraestructuras, un importante cambio a nivel de las políticas, procesos y muy especialmente en la cultura organizacional de cada universidad (De Pablos, 2005).

De esta manera, y como una condición importante para alcanzar los beneficios identificados anteriormente (Moles, 2006; Duart et al, 2008; Piattini & Mengual, 2008), las universidades tienen que introducir cambios en su quehacer docente, investigador y de extensión en base a las posibilidades y beneficios que ofrecen las TIC, desarrollando procesos virtuales mediante plataformas tecnológicas en cada una de las actividades universitarias, incluidos los procesos de gestión económica y académica, potenciando especialmente los procesos de e - learning en la universidad.

Cuadro 4.3: Evolución del E-Learning.

E-I 2000	I-EL 2010 (Innovative E-learning)
Distribuye conocimiento consolidado	Genera nuevo conocimiento
Es todavía enseñanza virtual	Crea comunidades de aprendizaje
Puede aislar al estudiante	Es el resultado y una herramienta para soportar una sociedad (partnership)
Ignora el contexto del estudiante y sus	Se basa en el contexto del estudiante incrementando la dimensión espontánea y lúdica

logros previos	del aprendizaje
Restringe el papel de los profesores y los facilitadores del aprendizaje	Enriquece el papel de los profesores y los facilitadores del aprendizaje
Se centra en la tecnología y los contenidos	Se centra en la calidad, procesos y contexto de aprendizaje
Sustituye las lecciones de clase	Está embebido en los procesos organizacionales y sociales de transformación
Privilegia a los que ya han aprendido	Llega y motiva a aquellos que no están aprendiendo

Fuente: Basado en Piattini & Mengual (2008).

De esta manera, el modelo de la universidad digital se sustenta en la Tecnologías y Sistemas de Información (TSI) que permita la interoperabilidad, la capacidad de que sistemas heterogéneos puedan intercambiar procesos y/o datos, mediante una serie de infraestructuras, aplicaciones y servicios tecnológicos aplicados a todas las funciones y actividades universitarias, que permita a las instituciones de educación superior dar cumplimiento de manera más adecuada y eficiente a su rol en la sociedad del conocimiento.

En el campo de las investigaciones empíricas, Duart et al (2008) nos ofrecen un estudio sobre las universidades catalanas respecto de los usos de Internet en Educación Superior, tanto alumnos como docentes coinciden en identificar a la búsqueda de información y la utilización del correo electrónico como los principales usos que otorgan a Internet en relación con sus actividades universitarias.

Así, podemos afirmar que la universidad aumenta rápidamente su relación con Internet y las TIC como medio para mejorar los servicios que ofrece y para aprovechar las ventajas que ofrecen en los principales ámbitos de su quehacer, tanto en la docencia como en investigación, lo que sin lugar a dudas se transforma en una instancia de relación e intercambio con el resto de la sociedad, razón por la cual se hace imprescindible que las instituciones de educación superior estructuren sus modelos organizativos en función de los beneficios y exigencias de los nuevos contextos tecnológicos como una expresión importante de su responsabilidad social.

4.5.5 Las Universidades Populares.

Dentro de algunas de las formas de expresión que se pueden identificar para el caso de las instituciones de educación superior contemporáneas, la formación continua y a lo largo de toda la vida, no necesariamente vinculada a la obtención de un título profesional, debiera formar parte de las actividades de las instituciones universitarias en la actualidad, concentradas mayoritariamente entorno a la figura y modelo de las denominadas universidades populares desarrolladas en Europa especialmente a partir del 1900, con claras raíces en Francia e Inglaterra en las postrimerías del siglo XIX (Morón, 1996; López, 2008; López & Lorenzo-Martín, 2009; Torres, 2009).

En España, las universidades populares encuentran su nacimiento en la Universidad de Oviedo en el año 1901 (Morón, 1996; López, 2008; López & Lorenzo-Martín, 2009; Torres, 2009), se transforman en otra importante esfera donde las universidades tradicionales pueden desarrollar su quehacer en la actualidad: la educación de adultos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, como una de sus responsabilidades relevantes. Un suceso relevante en España es la creación en 1982 de la Federación Española de Universidades Populares (FEUP) por su rol aglutinador de los proyectos de esta naturaleza desarrollados desde entonces (Madrid, 1994; López, 2008; López & Lorenzo-Martín, 2009)

Es importante señalar que las universidades populares no son una expresión exclusiva, ni mucho menos habitual de las instituciones universitarias tradicionales en la actualidad, sino que en la mayor parte de los casos obedece en su origen a movimientos sociales y ciudadanos que abrazando la idea de la educación permanente van desarrollando este concepto, especialmente a nivel de los municipios y sus responsabilidades en materia de educación (Madrid, 1994; Morón, 1996; López, 2008).

Así por ejemplo, según López (2008:33) las universidades populares “son instituciones de educación de adultos y animación sociocultural de carácter no lucrativo, sometidas al control público cuyo ámbito de actuación es la comunidad municipal”, confirmando con ello el fuerte énfasis ciudadano y municipal del contexto de este tipo de universidades. De manera complementaria, la propia FEUP declara que la universidad popular es un proyecto de desarrollo cultural para mejorar la calidad de vida de las personas y la comunidad.

Tampoco hay que olvidar que alguno de los proyectos de universidades populares ha estado relacionado desde su origen a las propuestas de formación vinculadas a la educación social y la animación socio-cultural plenamente vigentes en la actualidad, especialmente en lo relacionado con la educación de adultos (Madrid, 1994; Morón, 1996; López, 2008; López & Lorenzo-Martín, 2009).

No obstante lo anterior, propuestas como la Universidad Permanente Millán Santos por ejemplo, desarrollada bajo el alero de la Universidad de Valladolid, conjugan actualmente a la perfección la participación de la universidad tradicional en el ámbito de la educación permanente o para toda la vida de las personas adultas, compaginándolo con el ámbito de extensión universitaria.

En complemento de lo anterior, diversos investigadores (Morón, 1996; López & Lorenzo-Martín, 2009; Torres, 2009) vinculan el movimiento de las universidades populares con la función de extensión universitaria que desarrollan las organizaciones universitarias tradicionales, especialmente en lo que se relaciona con la difusión y promoción de la cultura en la sociedad.

De esta forma, las universidades tradicionales pueden recoger importantes experiencias del trabajo de las universidades populares en el último siglo, especialmente en lo que se relaciona con la educación de adultos, la educación social y la animación sociocultural, así como respecto de las acciones relacionadas con los programas de aprendizaje para toda la vida, todos ámbitos en los que de manera creciente la sociedad demanda que las instituciones de educación superior realicen diferentes esfuerzos tanto en docencia, investigación y extensión universitaria.

No se trata aquí por tanto ni de homologar a la universidad tradicional con el modelo de universidades populares, ni tampoco se trata de que las universidades tradicionales se transformen en populares o viceversa, más bien se trata de pensar que dentro de lo que hemos denominado “otra universidad es posible” se puedan incorporar propuestas universitarias en donde el foco de atención sean los adultos y no exclusivamente los jóvenes que ingresan por primera vez a la universidad, o los profesionales titulados que vuelven a las aulas en busca de un postgrado, incorporando dentro de sus programas de formación alternativas para que los adultos también puedan disfrutar de la universidad en lo que ésta mejor sabe hacer: la formación.

4.5.6 Las Universidades en Europa en la actualidad: El EEES.

Antes de realizar cualquier planteamiento respecto de este tema, es importante aclarar que este punto por sí mismo podría tratarse como un apartado por sí sólo, no obstante no es nuestro afán analizar con excesiva profundidad ni detalle el proceso de coordinación y homogeneización de la educación superior desarrollado en Europa en la actualidad, simplemente ofrecer algunos aspectos relevantes que nos puedan ayudar a contextualizar las principales características del modelo de universidades que dicho proceso pretende implementar.

Como punto de partida, hemos señalado anteriormente que la educación superior en Europa posee un carácter de servicio público y financiación mediante asignación de fondos públicos (De Pablos, 2005), donde la existencia y participación de universidades privadas co-existe de manera suplementaria y bastante minoritaria, lo que sin lugar a dudas otorga un contexto propicio para implementar un cambio tan profundo como el que pretende el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) bajo el liderazgo político de la Unión Europea.

La génesis de este proceso de convergencia de los sistemas de educación superior europeos se gesta a partir de la declaración de La Sorbona (1998) suscrito inicialmente sólo por Alemania, Francia, Italia y Reino Unido, no obstante se considera a la Declaración de Bolonia (1999) como la fundacional de este proceso, dado que allí se fijan las bases esenciales del actual proceso, declaración que además fue suscrita por 30 Estados europeos. Sucesivamente se han suscrito otras declaraciones complementarias desde entonces, lo que ha permitido incorporar a este proceso hasta 47 Estados (Moles, 2006; Cabero, 2007; Teichler, 2009).

Es importante señalar que nos parece interesante analizar el proceso asociado con el EEES como un “modelo” desde la perspectiva de la integración subregional y la convergencia de las universidades, destacando entre otros aspectos la homologación del formato de los planes curriculares, los sistemas de créditos, la infraestructura y equipamiento docente o la asignación de financiamiento por parte de los Estados Nacionales a las universidades.

De acuerdo con Teichler (2009:227), lo que pretende el programa de Reforma asociado con el Plan Bolonia es muy sencillo ya que consiste en *“introducir una estructura por fases de programas de estudio y títulos [...] pretende mejorar la compatibilidad y comparabilidad de los distintos sistemas de educación superior”*, aun cuando a la vista de los resultados, dificultades y avances registrados hasta este

momento, respecto de lo cual a lo menos podemos decir que la sencillez ha sido lo menos común como característica de la implantación del EEES.

Sin embargo, el modelo de integración de la educación superior europea propuesto a través del EEES posee un fuerte compromiso ideológico de los niveles políticos más importantes de la Unión Europea, por lo que se trata de un proceso que no ha sido impulsado desde las universidades dado que éstas solo son consideradas como un agente operativo en el proceso (Neave, 2002; Sanz, 2006; Cabero, 2007; Mottis, 2008; Villalba-Jiménez, 2010), por lo que existen dudas respecto de la capacidad real de aplicación práctica de este proceso, especialmente a la hora de homogeneizar los grados así como respecto de la formación de investigación.

Las incertidumbres que genera el proceso de integración de la educación superior europea planteado por Bolonia, se relacionan entre otros aspectos con la transformación de las universidades europeas en corporaciones burocráticas transnacionales de la Unión Europea (Readings, 1996), o el excesivo énfasis en transformar a Europa en una Región competitiva en el mercado de la educación superior frente a los Estados Unidos (De Pablos, 2005; González Ramírez, 2005; Moles, 2006; Sanz, 2006; Mottis, 2008; Hernández, 2010), lo que en definitiva puede desvirtuar la esencia y misión fundamental de las universidades, especialmente en cuanto a su papel social y sus sistemas internos de funcionamiento, sobre todo en cuanto a la autonomía universitaria.

Lo anterior, especialmente porque una de las apuestas del Plan Bolonia es estructurar este espacio europeo de la educación superior más allá de la figura del Estado-Nación (Readings, 1996), pero especialmente porque se puede transformar a la educación superior de masas en una de minorías, producto de las dificultades y desventajas que pueden surgir para la movilidad dentro de este espacio entre los estudiantes y personal académico de los diferentes países europeos.

Esta “dimensión social” del EEES a la que alude el párrafo anterior se encuentra planteada fundamentalmente en la Declaración de Bergen (2005), en la cual se establece el compromiso de hacer accesible la educación superior de calidad para todos sin distinción respecto del origen social y económico de los estudiantes, dejando en manos de los Gobiernos Nacionales de cada Estado, la responsabilidad de garantizar las condiciones necesarios para cumplir con este compromiso.

La situación anterior implica entre otras consideraciones, la disposición de los recursos económicos y financieros necesarios para que tanto de los estudiantes como el

personal académico, puedan acceder a la movilidad territorial contemplada por el EEES (González Ramírez, 2005; Villalba-Jiménez, 2010), algo que por ejemplo si consideramos el caso español de las universidades valencianas y gallegas estaría en entredicho, dados los importantes problemas de financiación que actualmente se registran con los Gobiernos Regionales de sus respectivas Comunidades Autónomas.

No obstante las miradas escépticas o las preocupaciones que genera en algunos sectores de la sociedad europea el EEES, Teichler (2009) resume en cuatro los efectos del plan Bolonia: (1) mayor competitividad y atractivo internacional de las universidades europeas; (2) facilitar la movilidad estudiantil; (3) oferta de estudios transparente, flexible y diferenciada; y (4) fomento de las cualificaciones relevantes para el mercado laboral.

En una lógica similar, Hernández (2010) señala que lo que pretende el EEES es que las universidades europeas se transformen en un foco de atracción de estudiantes de todo el mundo, así como la libre circulación del conocimiento y de los individuos en el contexto europeo.

De acuerdo con la Fundación Europea Sociedad y Educación (2008:115), la Comisión Europea ha planteado algunas “recetas” para que las universidades del continente mejoren su posición:

- Aumento considerable de la movilidad geográfica y temática.
- Ensayo de nuevos modelos de gobierno basado en la gestión profesional.
- Definición de prioridades estratégicas, favoreciendo las alianzas con el mundo de las empresas.
- Promoción de la cultura emprendedora entre los estudiantes y los investigadores.
- Estímulo a la interdisciplinariedad.

Sin embargo, un aspecto central en este proceso de homologación de la educación superior al que aspira el Plan Bolonia se encuentra focalizado en convalidar las titulaciones otorgadas por las distintas universidades del continente, mediante directrices y ejes comunes para alcanzar una formación convergente (Teichler, 2009), que permita homologar tanto los conocimientos profesionales de los egresados, así como sus certificaciones.

Estos propósitos serán alcanzados mediante la introducción de un sistema de créditos transferibles (ECTS) que facilite la convergencia de los planes de estudio en toda

Europa, permita una mayor movilidad de los estudiantes durante su formación, nivelando a su vez la competitividad entre los egresados universitarios al momento de ingresar al mercado laboral.

Cuadro 4.4: Desarrollo normativo del proceso de convergencia español con el Espacio Europeo de Educación Superior.

Real Decreto	Aspectos de interés
Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto	Se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.
Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre	Se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
Real Decreto 55/2005, de 21 de enero	Se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de grado.
Real Decreto 56/2005, de 21 de enero	Se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado.
Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre	Se modifican los Reales Decretos 55/2005, de 21 de enero y 56/2005, de 21 de enero.
Real Decreto 189/2007, de 9 de febrero	Se modifican determinadas disposiciones del Real Decreto 56/2005, de 21 de enero.
Real Decreto 900/2007, de 6 de julio	Se crea el Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.
Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre	Se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Fuente: Basado en Piattini & Mengual (2008).

No obstante las Declaraciones Ministeriales conjuntas, así como los cronogramas que intentan coordinar este proceso de integración de los sistemas universitarios europeos, una de las dificultades más importantes que debe enfrentar el EEES son los “diferentes puntos de partida” de cada país (Mottis, 2008; Masjuan & Troiano, 2009), especialmente respecto de las diferencias culturales, procedimentales y curriculares que se expresan en los procedimientos de selección y admisión de los estudiantes,

requisitos para acceder a los estudios de postgrado, prácticas profesionales, entre otros aspectos.

En el caso específico de España por ejemplo, Moles (2006) advierte que existen importantes dificultades de adaptación de la regulación normativa, dadas las características propias de la educación superior española, que entre otras cuestiones obedece a un modelo centralizado, corporativista, jerárquico y fuertemente compartimentado, lo que en su opinión se transforman en un importante obstáculo para la convergencia hacia el modelo propuesto por Bolonia.

Sin embargo, Masjuan & Troiano (2009) destacan que la Reforma al sistema universitario español impulsada a través de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) del año 2001 estableció las bases necesarias para facilitar la adaptación española al EEES, a pesar de que también reconoce que la existencia de varios modelos de gestión en la universidad española tales como el burocrático, colegial o gerencialista es una variable más dentro de la adaptación al proceso de convergencia universitaria europea.

Si bien es cierto que cada país europeo ha desarrollado este proceso de integración universitaria a su propio ritmo de avance y probablemente con diferentes expectativas en cuanto a los resultados del mismo, Hansen (2006) expone la experiencia de la Reforma Universitaria alemana que una vez más, al igual como ocurrió con los cambios impulsados en la educación superior de aquel país en 1810 por von Humboldt, ofrecen una propuesta innovadora y hasta cierto punto agresiva en cuanto a los cambios de algunos aspectos tradicionales de la educación superior, analizando a las universidades como "Proveedoras de Servicios Académicos".

De acuerdo con la autora, la actual Reforma del sistema universitario alemán obedece en mayor medida a factores externos tales como el acceso a las fuentes de financiamiento público o el proceso de establecimiento del EEES, y el incremento de la movilidad de los docentes y estudiantes, más que en factores internos que avalen un desarrollo endógeno.

De esta manera, Hansen (2006) señala que la condición de proveedora de servicios académicos de la universidad alemana se relaciona con su participación en tres tipos de mercado: educativo, de trabajo y del conocimiento. En base a tal escenario, plantea 10 propuestas para lograr una gestión universitaria más eficiente:

1. Las universidades como proveedores de servicios requieren una orientación más al cliente, lo que implica un punto de vista equilibrado de los intereses de las diversas partes interesadas es tan necesario como difícil de lograr.
2. La orientación del servicio requiere más esfuerzos para reunir más información sistemáticamente acerca de las diversas partes interesadas.
3. Las universidades tienen una misión no lucrativa. Esto debería especificarse en las competencias y los procedimientos colectivos de la formulación de las metas.
4. Debido a los requerimientos dinámicos, complejos y globales, una transición a un diseño flexible de la producción de los resultados educacionales es necesario.
5. Más permeabilidad entre los departamentos mejoraría las opciones para las concentraciones de los resultados en innovación.
6. Los procesos tienen que ser ajustadas a las cualidades de rendimiento más favorables.
7. La oferta de servicios educativos ha de ser segmentado para tener éxito en una orientación superior al cliente.
8. Una mejora de la calidad de la producción y los procesos requiere de más incentivos externos e internos y la competencia en la universidad.
9. La orientación del servicio requiere la transparencia interna y externa de la calidad universitaria.
10. La internacionalización de los servicios académicos que exige la normalización de lo posible y como la diferenciación nacional tanto como sea necesario.

En nuestra opinión, las propuestas y planteamientos de Hansen (2006) se acercan bastante a las proposiciones que se formulan implícita y explícitamente a lo largo del presente trabajo, respecto de la aplicación de la responsabilidad social como parte de la filosofía y criterios orientadores de la gestión y gobierno de las universidades en general como una manera de fortalecer el vínculo y relación que las instituciones de educación superior deben mantener con la sociedad.

Para el caso específico de las universidades alemanas expuestas por esta autora, ya comienzan a transformarse en una realidad, especialmente en el marco del proceso del Plan Bolonia, lo que sin lugar a dudas se orienta en la lógica de hacer más competitivas, eficientes y eficaces a dichas universidades respecto del resto de las instituciones de educación superior europeas en su inserción en el EEES.

Finalmente, de acuerdo con Puentes et al (2008), existe una importante relación entre la responsabilidad social y el EEES, y señalan que ambos aspectos mantienen en

común el interés por el desarrollo sustentable, la primera desde la perspectiva de fomentar una cultura empresarial preocupada por la sustentabilidad, mientras que el EEES a través de la formación de profesionales comprometidos con valores éticos y además respecto de la promoción de la responsabilidad social como modelo de gestión empresarial, algo en lo que también coinciden con el Global Compact (2007) mediante los Principios para una educación responsable en gestión, tema este último que será comentada en el próximo apartado cuando se analice el concepto de responsabilidad social universitaria.

De hecho, Puentes et al (2008:5) proponen la inclusión de una materia específica de responsabilidad social en los nuevos planes de estudio adaptados al EEES, señalando que *“la Real Academia de Ciencias Económicas quiere elevar a ciencia la RSC y la propondrá como asignatura universitaria, troncal y obligatoria en las carreras de empresariales y optativa en el resto”*, lo que es coincidente con lo planteado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) en el año 2005 en cuanto a la “sostenibilización curricular” de los planes de estudios en España.

En virtud de los antecedentes expuestos en este punto, consideramos al EEES como una instancia que establece el modelo de universidad europeo para las próximas décadas, que se distingue por promover la competitividad e internacionalización de las universidades del continente mediante la mayor movilidad de sus estudiantes y profesores, así como el establecimiento de un sistema unificado de estructuración de los planes de estudios y la conexión entre el pre y postgrado en dichos currículos.

Además, resulta interesante destacar la decisión política de la Unión Europea de potenciar el rol y figura de las universidades como eje central para enfrentar las demandas y exigencias que plantea la economía del conocimiento, especialmente desde la perspectiva de posicionar de mejor manera a las universidades europeas respecto de la posición hegemónica y de liderazgo que poseen las universidades norteamericanas en este sector.

Finalmente, destacar la decisión tomada en el II Encuentro de Rectores de Universidades Iberoamericanas recientemente realizada en Guadalajara México, en la cual se pretende impulsar el Espacio Iberoamericano de Educación Superior, lo que se transforma en una clarísima evidencia del impacto que el EEES posee como modelo universitario.

4.6 La relación entre la Universidad y la sociedad: Misión de las Universidades.

Un último tema que parece relevante analizar para cerrar este recorrido histórico por algunos de los principales aspectos de los diferentes modelos de universidad, desarrollados tanto en los inicios de su historia en la Edad Media como en la actualidad, se relacionan con algunas reflexiones acerca de la misión actual y futura de las instituciones de educación superior, especialmente en cuanto a su relación con la sociedad del conocimiento, global y en red.

Desde una perspectiva tradicional, la misión de las universidades se relaciona con la producción o creación de conocimiento, así como la transmisión o transferencia monopólica del mismo hacia la sociedad en general y los estudiantes en particular (Moles, 2006), con el propósito de responder a las necesidades y problemáticas sociales tanto de la localidad inmediata donde la universidad se encuentra inserta así como respecto de las problemáticas a nivel regional, nacional, o global, de acuerdo con las capacidades y recursos con los que cuenta cada institución universitaria.

Así por ejemplo, Latorre (1964) destaca que la evolución de la universidad la ha llevado a concentrarse en la formación profesional, algo que a su juicio se contrapone con el pensamiento tradicional que ha existido sobre la misión de la universidad en Europa: la educación liberal de Newman, la importancia de la ciencia y la investigación de Humboldt, o la preeminencia de la cultura para Ortega y Gasset. Asimismo, se pregunta el por qué de este cambio, señalando que la respuesta debía buscarse fuera de la universidad en la sociedad de la que ésta forma parte, la que se ha especializado y profesionalizado por ende.

Sin embargo, McInnes (1987) señalaba que el papel social de la universidad moderna dentro de la educación como su misión principal, giraba en torno a ciertas funciones y tareas sociales específicas y concretas que debían ser atendidas en las próximas décadas, entre las que destacaba el diálogo y la crítica constructiva para el descubrimiento de la verdad para la sociedad; la preparación de profesores de escuela primaria y secundaria; la internacionalización de la universidad tanto respecto de la docencia como la investigación; y finalmente, los servicios que la universidad debe proporcionar a la universidad, más allá de la formación profesional y la investigación básica.

En este contexto del quehacer universitario, una referencia especial posee todo lo relativo a la formación de los futuros profesionales que la sociedad demanda, los cuales requieren recibir de parte de las universidades los conocimientos científicos y

técnicos que necesitan para su ejercicio profesional y que su vez les aseguren una adecuada inserción al mundo del trabajo, uno de los aspectos especialmente críticos en la relación entre las instituciones de educación superior y la sociedad en la cual se encuentran insertas.

De acuerdo con Van Wijk (2008) en estos momentos existe un importante debate respecto del tipo de universidad que se debe desarrollar en la actualidad, existiendo a su juicio dos grandes polos que orientan dicha discusión: por un lado, aquellos que abogan por el desarrollo de universidades eficientes y competitivas que contribuyen en el potencial de innovación y desarrollo económico; y por el otro lado, aquellos que ven a las universidades como una organización que desempeña un papel social muy importante, que la exime de las evaluaciones de eficiencia y eficacia económica, concluyendo que ambas concepciones son válidas, pero que proporcionarán en el largo plazo resultados muy diferentes.

Sin embargo, no cabe duda de que el contexto actual de las universidades ha evolucionado sensiblemente respecto de lo que sucedía hace casi cuatro décadas atrás con el recordado movimiento estudiantil de Mayo de 1968 (Bourdieu, 2008; Bermejo, 2009), por lo que actualmente como señala Moles (2006:97) observamos claramente que la universidad se desenvuelve en un escenario de cambio donde se encuentra:

“cada vez más desprovista del manto protector del Estado tanto a nivel regulatorio como a nivel económico, obligada a competir y a la vez a cooperar en un entorno de red mundial y enfrentada a una demanda de servicios creciente a lo largo de la vida profesional de los usuarios, que difícilmente podrá ser financiada íntegramente por el sector público”.

En virtud del preámbulo anterior, podemos señalar que en la definición de la misión de la universidad siguen teniendo total validez los planteamientos realizados hace varias décadas por Ortega y Gasset (Latorre, 1964; de la Plaza, 2003; Ponce, 2003; Bueno & Casani, 2007; Moscoso & de Moya, 2010), quien ya en la década de los treinta del siglo pasado le señalaba a la Federación Universitaria Escolar de Madrid (FUE) los principales aspectos de dicho quehacer³³:

a) La transmisión de la cultura.

³³ Tomadas de la versión del Texto “Misión de la Universidad” de José Ortega y Gasset (1930) editado por Jacobo Muñoz en el año 2007.

- b) La enseñanza de las profesiones intelectuales.
- c) La investigación científica y la preparación de futuros investigadores.

De acuerdo con Ortega y Gasset (2007)³⁴ la enseñanza superior consiste en profesionalismo e investigación y no sólo “cultura general”, relacionado con que el estudiante reciba algún conocimiento ornamental y vagamente educativo, agregando que cultura no es ciencia, y por lo tanto entonces podemos afirmar que la ciencia es más propia de la universidad como parte de su quehacer elemental en la actualidad que lo que fue en sus inicios en la época medieval.

De esta manera, concluye el propio Ortega y Gasset (2007:140) respecto de la Misión de las instituciones de educación superior señalando que *“la universidad es distinta, pero inseparable de la ciencia [...] la universidad tiene que ser antes que universidad, ciencia. Una atmósfera cargada de entusiasmos y esfuerzos científicos es el supuesto radical para la existencia de la universidad”*, afirmaciones realizadas en el análisis de la relación con la cultura y la formación profesional que habitualmente son vinculadas con el rol de las universidades.

Sin embargo, como nos recuerda Latorre (1964) la propuesta orteguiana de misión de la universidad también otorga un espacio importante a la formación de hombres cultos además de la transmisión y elaboración de la cultura, entendiendo a esta última como un conjunto de ideas vivas que caracteriza o corresponde a cada época y no la simple suma de conocimientos, ideas que permiten al hombre guiar su existencia y avalar sus decisiones.

Ahora bien, desde un punto de vista organizativo, normalmente el quehacer académico relacionado con la misión de una universidad se traduce en la ejecución o desarrollo de tres grandes funciones o áreas: la docencia, la investigación y la extensión universitaria, a lo que es posible sumar una cuarta función que cada vez adquiere mayor relevancia para el funcionamiento de las instituciones de educación superior en la actualidad: la gestión universitaria.

No obstante, estos esquemas con tendencia a la simplificación del quehacer universitario se enfrentan a las posturas más críticas y exigentes del rol de las universidades de cara al siglo XXI, y que asignan a las universidades diversos roles más allá de lo que son sus límites habituales, relacionando su quehacer también con un rol social que deriva en aspectos relativos a la inserción laboral de sus egresados,

³⁴ Edición de Jacobo Muñoz (2007).

la transferencia tecnológica y la generación de emprendimientos (spin-off), así como con aspectos relativos al desarrollo sustentable de la sociedad.

Lo anterior, al realizar un análisis para el caso Europeo en general y el español en particular (Latorre, 1964; Quintanilla, 1996; Bricall, 2000) se relaciona con tres factores que se generan como resultado de las nuevas exigencias de la sociedad sobre el quehacer de la universidad: la presión demográfica, el aumento de la escolarización en la enseñanza secundaria, y el incremento de la demanda por estudios superiores por parte de la población adulta, también denominada formación continua o para toda la vida.

Sin embargo, según Moles (2006) en el caso específico de la educación superior en España, es posible identificar el desarrollo de una cierta contradicción relacionada con los factores señalados anteriormente, ya que de acuerdo a los estudios y estadísticas proporcionadas tanto por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) como por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), a partir del curso académico 2004/2005 se observa un descenso en la demanda del alumnado y un aumento en la oferta de las titulaciones realizada por las universidades españolas, situación que resulta paradójica.

De todas formas, debido a los efectos de la actual crisis económica y financiera vivida en los últimos meses, es posible que esta tendencia en las matrículas pueda haber variado ligeramente por el refugio que muchas personas en el paro buscan en la universidad, para enfrentar esta situación aprovechando de realizar o finalizar sus estudios universitarios o accediendo a los estudios de postgrado.

De esta manera, los procesos de formación o docencia universitaria se van orientando cada vez más hacia una masificación en el acceso, acabando con las élites universitarias que habitualmente se originaron en el pasado debido a que actualmente no sólo los jóvenes que poseen recursos económicos acceden a la universidad, sino que ahora mediante las ayudas fiscales también pueden acceder los jóvenes de menores ingresos, a lo que además debe agregarse el creciente interés de la población adulta ya inserta en el mercado laboral por acceder a formación de nivel universitaria y los adultos mayores.

A su vez, desde una perspectiva tradicional Latorre (1964) señalaba que la formación profesional universitaria no sólo debe preocuparse de la transmisión y enseñanza de conceptos y técnicas, sino que además debe poseer una dimensión social sobre la base de dos grandes aspectos: (1) la forma como una profesión se inserta en la

sociedad en cuanto al puesto que el profesional ocupa en la estructura social y la relaciones e implicaciones sociales que a partir de allí se establezcan; y (2) conciencia de la misión social que cada profesión cumple en la perspectiva de contribuir al bien común de la sociedad.

También, respecto a la docencia universitaria de acuerdo con Duart et al (2008:19), quienes analizan a la universidad en la sociedad red, el desarrollo de esta función universitaria debiera alcanzar una mezcla de los roles tradicionales y contemporáneos de las instituciones de educación superior, y que además demanda una intensa relación entre la docencia y la investigación, acorde con los planteamientos del modelo humboltiano analizado en apartados previos, señalando que:

“la formación de las personas, especialmente de los jóvenes, es la finalidad principal de la universidad, pero también forman parte de su misión social e institucional la investigación básica, creadora de conocimiento, y la difusión de dicho conocimiento en la sociedad, con su potencial transformador y emprendedor”.

Sin embargo, Muñoz (2007) advierte que uno de los problemas de la “universidad de masas” se relaciona con la incapacidad del sistema productivo de cada país o región, para absorber el explosivo aumento de oferta de profesionales egresados de las universidades, lo que sumado al crecimiento demográfico vivido a nivel mundial, generan una serie de críticas de la sociedad a las universidades y sus procesos de formación, que se resumen en frases tales como “fábrica de parados” o “paro intelectual”, evidenciando con ello que la formación profesional ofrecida por las universidades, requiere ser regulada y planificada con gran atención de los factores endógenos.

Otras críticas similares a la anterior respecto de la misión de las universidades se encuentran en el Informe Bricall (2000:20), relacionadas con su orientación hacia una mayor masificación en el acceso y en general respecto de las problemáticas y demandas que posee la sociedad, reconociendo que ésta no mantiene una buena opinión de sus universidades, señalando que considera al mundo académico como “*un colectivo alejado de los problemas comunes al resto de la sociedad y el trato con el cual no le es siempre comprensible*”, transformándose en uno de los obstáculos que afectan la adaptación de las instituciones de educación superior, a los nuevos escenarios que condicionan su quehacer.

A pesar de lo anterior, una de las funciones universitarias que forman parte de su quehacer que más ha evolucionado en la línea de estos nuevos escenarios es el caso de la investigación, donde es posible identificar dos tipos clásicos: básica y aplicada (Latorre, 1964; Neave, 2001; Díaz, 2003; Fernández Esquinas, 2006; Altbach, 2008; Naidoo, 2008; Peters & Olssen, 2008).

La primera, se caracteriza por ser de más largo plazo, orientando la producción científica a la resolución de problemas comunes de la sociedad; en cambio la investigación aplicada posee un mayor carácter comercial, desarrollada para resolver problemas concretos de organizaciones específicas, especialmente de la industria, que se conecta habitualmente con el modelo de universidad emprendedora y la transferencia tecnológica mediante la venta de servicios.

Sin embargo, una clasificación de las clases o tipos de investigación es ofrecida por Latorre (1964:159-160) identificando 4 categorías:

1. Investigación básica o fundamental pura: orientada al conocimiento del universo y el descubrimiento de nuevos campos de investigación, donde predomina la total libertad del investigador para desarrollar su trabajo sin mayor orientación externa.
2. Investigación básica orientada: el investigador concentra su quehacer en un sector predeterminado de la ciencia, manteniendo su libertad de trabajo pero orientando sus resultados al largo plazo para investigaciones posteriores.
3. Investigación aplicada: el conocimiento generado en esta modalidad se dirige directamente a la solución de problemas prácticos concretos, al servicio de las necesidades de la humanidad.
4. Operaciones de preparación técnica: Implican la adaptación de los resultados de la investigación aplicada a la producción de soluciones para la industria u otros sectores concretos, lo que incluye prototipos e instalaciones piloto.

De acuerdo con Van Wijk (2008) la distinción entre la investigación pura o básica respecto de la investigación aplicada es un aspecto fundamental para diferenciar a una universidad respecto de un "Instituto de Tecnología", situación que muchas veces es confundida generándose importantes contradicciones en cuanto a la misión de las universidades, y los modelos actualmente existentes para el funcionamiento de estas instituciones de educación superior.

De acuerdo con Altbach (2007) la investigación universitaria se ha transformado en el presente siglo en una institución central para la propagación de la ciencia y el conocimiento, especialmente en lo que se ha denominado como la economía del

conocimiento, aún cuando se muestra crítico de la concentración de las universidades investigadores sólo en algunos de los países desarrollados más importantes que poseen un alto grado de desarrollo económico e industrialización a nivel mundial, por lo cual plantea que es necesario fortalecer las redes de distribución del conocimiento entre todos los territorios a través del sistema académico mundial, especialmente hacia los países más pequeños y pobres.

La importancia creciente de la investigación en el quehacer universitario ha llevado a algunos especialistas e investigadores (Gibbons et al, 1997; Bueno & Casani, 2007) a acuñar el término de la “Tercera Misión de la Universidad”, para destacar la creciente importancia de la investigación y especialmente la transferencia de conocimiento, la innovación, el emprendimiento y el compromiso social, expresado en los aportes de I+D que las instituciones de educación superior pueden realizar a la sociedad del conocimiento.

De esta manera, la tercera misión de la universidad es concebida por Bueno & Casani (2007:46) como *“la actividad emprendedora de la universidad [...] como una institución básica para la transferencia de I+D o del conocimiento tecno-científico”*, planteando con ello una serie de aspectos que hoy en día son fuente de discusión y polémica tanto a nivel académico, político o social, especialmente respecto al carácter capitalista o mercantil del trabajo académico y científico desarrollado por las universidades.

La situación planteada anteriormente, además obedece a las crecientes restricciones presupuestarias y el carácter de servicio público (Moles, 2006) que han modificado drásticamente las expresiones del quehacer universitario en la actualidad: programas de formación continua, contratos de investigación, consorcios de I+D, entre otros lo que sin dudas han dirigido a las universidades hacia modelos más “empresariales”, que privilegian la eficiencia y eficacia económica, la competencia por los recursos y las prácticas más gerenciales.

Sin embargo, Calleja (1995:48) en el análisis de concepto de “universidad empresa”, se cuestionaba respecto de la capacidad real de adaptación de las universidades a los cambios sufridos por la sociedad, “una nueva sociedad y la vieja universidad” titulaba este autor a su análisis, mostrando de esta manera su preocupación por la real capacidad de la universidad para responder a las actuales necesidades de la sociedad, describiendo la situación de las instituciones de educación superior señalando que:

“la Universidad se ha convertido en un expendedor de títulos mediante un proceso determinado y sistémico con dificultad de procesar el número de personas que acceden a ella, con problemas estructurales que la anclan en el pasado y con muy poca conexión con la sociedad a la que pertenece. Se ha convertido en una urna de cristal, aislada y lejana, en la que las personas pasan coyunturalmente una época lineal de su vida, de la que obtienen un título que necesitan exhibir para moverse posteriormente, y en la que, en el mejor de los casos, aprenden conocimientos que incorporan a esquemas desintegrados. La universidad está perdida. La vieja universidad se mueve lentamente y se relaciona con esquemas superados que la reflejan ante la sociedad como una escultura, obra de antepasados lejanos.”

Estos esfuerzos de las instituciones de educación superior por identificar las preocupaciones, necesidades e intereses de la sociedad y tratar de responder con su quehacer docente, investigativo y de extensión como institución creada por la sociedad debiera formar parte integral de la misión de cualquier universidad, que de acuerdo con Pérez & Peiro (1997:110-111) debiera poner un mayor énfasis en la actualidad debido a que:

“la universidad sólo se legitima si responde a las demandas y necesidades sociales para las que ha sido creada y que justifican su existencia continuada y su dimensión social. Si se pierden o se anulan los sensores de la universidad ante las demandas y necesidades sociales, la toma de decisiones comienza a estar determinada básicamente por el juego político interno y por una lógica de intereses corporativistas y de juegos de poder entre los diferentes grupos y estamentos de la propia institución”.

Cabe preguntarse si la afirmación de los autores, hecha hace 12 años atrás, no ha resultado una “profecía auto cumplida” para el sistema universitario en general, el cual carente de toda capacidad de análisis del contexto y el medio en el cual se encuentra inserto ha sido progresivamente incapaz de establecer una relación fluida y clara con la sociedad, sus preocupaciones, necesidades e intereses, terminando efectivamente encerrada en sí misma tomando decisiones y ejecutando acciones que no consideran para nada lo que demanda la sociedad, enfrentada además a luchas de poder de carácter interno (Peters & Olsen, 2008).

Una idea similar fue planteada por Vallés (1996:61) quien señalaba que las debilidades del sistema de gobierno universitario español se traducen en que las

universidades “*son poco sensibles a nuevas exigencias sociales [...] y como poco flexible para adoptar los necesarios cambios que satisfagan aquellas exigencias*”, describiendo con ello las importantes dificultades y carencias que la universidad tiene al momento de relacionarse con la sociedad y sus problemáticas.

Entre los inconvenientes del sistema español que este autor destaca es posible mencionar: la lentitud y alto costo de las decisiones, la participación estamental en todos los niveles refuerza los mecanismos de veto y obstrucción, el esquema colegial difumina las responsabilidades individuales en las decisiones, la transformación de algunos órganos de gobierno en mesas paritarias, la ambigua posición del Consejo Social.

De esta manera, Michavila & Calvo (1998:43-47) plantean que es posible identificar algunas demandas sociales respecto de la universidad, expresadas como requerimientos concretos que son percibidos como más importantes o menos satisfechos de acuerdo con la sociedad en la cual se inserta cada universidad, los que habitualmente se recogen mediante leyes que regulan a las instituciones de educación superior o expresadas de manera más general en la opinión pública, las que finalmente dan vida a la misión de las universidades:

- a) Función creadora: relacionada con la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura, considerando a la universidad como depositaria del conocimiento y responsable entonces de la gestión del mismo, especialmente en lo relacionado con las demandas de los agentes productivos respecto del conocimiento necesario para cubrir puestos de trabajo específicos.
- b) Preparación para el mundo profesional: las exigencias de la sociedad en este sentido se enmarcan principalmente en la responsabilidad de la universidad para que la preparación profesional proporcionada a sus titulados les permita conseguir empleo, lo que se complementa con la real aplicación de los conocimientos y métodos científicos proporcionados por las instituciones de educación superior para el ejercicio de actividades profesionales.
- c) Fomento del desarrollo de la sociedad: traducido en el apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico de su entorno, a través de una colaboración estrecha con la industria y los agentes sociales, buscando orientar su quehacer especialmente investigador hacia los requerimientos de las actividades de la

comunidad local y nacional, así como el compromiso con la formación permanente de las personas a lo largo de la vida.

- d) Transmisión de la cultura universitaria: fomentando el debate, la exposición de ideas artísticas o estéticas, la comunicación de todos los campos del saber, democratizando y consensuando el conocimiento mediante el intercambio de ideas, el debate y a veces la confrontación, otorgando a la universidad de un contenido político, en el noble sentido del término, aquel que busca contribuir al pensamiento y el ejercicio democrático.

Estas demandas de la sociedad señaladas anteriormente establecen a nuestro juicio el ámbito concreto en el que deben desarrollarse los enfoques y propuestas de responsabilidad social universitaria, debido a que fusionan con bastante precisión y claridad tanto los aspectos más esenciales del quehacer universitario como los principales elementos de las necesidades actuales de la sociedad del conocimiento.

De esta manera, las universidades tienen vinculado su desarrollo futuro a los requerimientos y demandas de la respectiva sociedad en la que se insertan, o como plantean Piattini & Mengual (2008:5) *“la evolución de las universidades no debe ser ajena a las tendencias del desarrollo social, cultural y económico de las regiones”*, identificando además algunas tendencias y cambios que condicionan el futuro de la educación superior:

- Globalización e internacionalización. (disolución de fronteras, relación con el tiempo, etc.)
- Creciente competencia entre universidades. (por la captación de alumnado, universidades corporativas)
- Surgimiento de nuevas necesidades por parte de los ciudadanos y de la sociedad.
- Transformaciones demográficas.
- Nuevas posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).
- Requerimientos legales.

Otro aspecto útil para analizar los diferentes modelos de universidad, especialmente de carácter contemporáneo, es el debate acerca de la mercantilización de la educación superior y sus posibles efectos negativos en las universidades, situación que al parecer figura más bien en el plano conceptual y teórico más que en el ámbito empírico reflejado en estudios e investigaciones.

Lo anterior, debido a que existen escasas evidencias prácticas traducibles en investigaciones realizadas al respecto que demuestren que las universidades han visto amenazado su funcionamiento, muy por el contrario, se han transparentado los procesos mediante los sistemas de acreditación, se han enfocado los esfuerzos hacia la calidad y la excelencia, se ha mejorado los niveles de eficiencia en el uso de los recursos, etc., como parte de algunos efectos de la aplicación de modelos empresariales a las universidades.

Además, aparecen otros indicadores que evidencian que la educación superior se orienta hacia el mercado, tales como las limitaciones de acceso a la universidad de aquellas personas que no poseen los recursos económicos para pagar los crecientes aranceles cobrados a los estudiantes, los frecuentes problemas de saturación del mercado laboral para los recién egresados, debido a la sobreoferta de profesionales existentes en algunos sectores, ocasionado por las propias universidades en la búsqueda de generar mayores ingresos vía cobro de aranceles, o la cada vez más creciente retirada del Estado en el financiamiento de las universidades estatales.

De esta manera, por ejemplo Naidoo (2008) señala que la penetración del mercado en el trabajo de las universidades ha modificado ciertas costumbres o hábitos en su interior, como por ejemplo:

- Medir el éxito académico de acuerdo con criterios financieros y no académicos, como el número de estudiantes captados, grado de beneficio económico generado;
- En la generación de conocimiento, mayor valoración del proceso de intercambio o transferencia tecnológica por su capacidad de generar ingresos, dándose mayor prioridad a la investigación con fines comerciales (investigación aplicada por sobre la investigación básica), la transferencia de conocimientos al sector industrial y la conexión de las universidades con las grandes empresas.

En esa misma lógica, probablemente uno de los cambios más importantes relacionados con la mercantilización de la educación superior se encuentra relacionado con la cada vez más frecuente necesidad de autofinanciamiento que las universidades experimentan en la actualidad, fundamentalmente debido a la progresiva reducción de financiamiento proporcionado por los Estados nacionales o los Gobiernos Regionales, como en el caso de España donde las universidades dependen presupuestariamente de las Comunidades Autónomas después de la modificación introducida mediante la Ley de Reforma Universitaria (LRU).

En el debate respecto del rol que cumplen las universidades actualmente, a nuestro juicio puede desarrollarse desde la perspectiva de cualquiera de los modelos clásicos o contemporáneos señalados en este trabajo, inclusive teniendo que enfrentar los crecientes problemas de autofinanciamiento y aun así queda espacio para la responsabilidad social universitaria, por lo que resulta importante rescatar los planteamientos de De Miguel et al (2001:69) quienes señalan que:

“la universidad participa activamente en el debate sobre el futuro de la sociedad y del país. Trata de identificar los problemas que tiene la sociedad y de colaborar en encontrar soluciones a esos problemas. La idea central es la responsabilidad o compromiso social”.

Sin embargo, no deben olvidarse las lecciones de la historia de la universidad y el sistema universitario en general reseñados en el segundo apartado de este trabajo, que señalan que a pesar de la supuesta autonomía universitaria siempre ha dependido en cuanto a su creación, funcionamiento o financiamiento de entidades externas tales como la Iglesia, el Estado y actualmente del mercado, aun cuando siempre se plantee o declare que la misión de la universidad obedece en cuanto razón de ser a la permanente preocupación por responder a las necesidades que exprese la sociedad en su conjunto, algo que la historia se ha encargado a lo menos cuestionar.

Esta necesidad de responder a las demandas sociales también se vincula con lo que se ha denominado el rol de servicio o bien público de la universidad, que se asocia al quehacer universitario desde comienzo de los noventa (Quintanilla, 1996; Wharton, 1996, Bricall, 2000; de la Plaza, 2003; Altbach, 2008) y que se relaciona por un lado, con la capacidad de las universidades de responder al desafío de masificación de la educación superior que ha provocado un aumento exponencial en el número de personas matriculados en carreras y programas universitarios en las últimas décadas.

Por otro lado, el carácter de bien público de la educación superior se analiza también respecto de la contribución económica de los alumnos para el desarrollo del país en donde se encuentran insertos, la cual debe ser mayor que la inversión que se realiza en el financiamiento de su educación por parte de la sociedad, mediante el otorgamiento de becas, subvenciones o créditos para financiar el estudio de miles de jóvenes.

Respecto de lo anterior, el Informe Bricall (2000) señalaba respecto de la misión de las universidades españolas, que era necesario que la formación que proporcionan las instituciones de educación superior del país debía caracterizarse por su capacidad de

permitir una continua renovación de los conocimientos adquiridos, responder a las demandas de las empresas, y considerar un mayor énfasis en los espacios para la práctica profesional en los centros productivos, considerando en dicho aspecto formativo el aumento de la población que demanda acceso a la educación superior en los últimos años.

En cuanto a la investigación, el mismo Informe Bricall reconoce la necesidad de una mayor articulación entre la empresa, el Estado y las universidades respecto de la producción de investigación, desarrollo e innovación, en la línea del concepto de triple hélice de la investigación propuesto por Etzkowitz o Leydesdorff, reconociendo un especial rol a las instituciones de educación superior en el desarrollo de investigación básica, que permita a las empresas explorar nuevas oportunidades tecnológicas y comerciales.

Otros autores como Zabalza (2002:77) muy en sintonía con los planteamientos precedentes, se atreven a plantear incluso una reorientación en la razón de ser de las universidades, la que se dirigiría según ellos hacia una misión institucional que demuestra que *“interesa formar para el empleo e interesa investigar en aquellos asuntos más rentables y fáciles de colocar en el mercado”*, en una clara alusión a la mercantilización de la educación superior señalada anteriormente.

Estas posturas dejan atrás los esquemas más básicos de la universidad tradicional desde su creación, tanto en la Edad Media como a partir de la Revolución Francesa, dirigiéndola hacia modelos o comportamientos más empresariales o mercantilizados, que son rechazados por una parte importante de la comunidad científica, pero también de la sociedad en general.

Lamentablemente, al parecer los principales indicadores y evidencias parecen dar razón a esta última percepción de las universidades expuestas por Zabalza, que entre otros factores se ve reflejada en aspectos tales como crecientes costos de las matrículas, la implementación de sistemas de selección de alumnos, la existencia de áreas del conocimiento menos relevantes frente a la mercantilización (humanidades por ejemplo) entre otros aspectos de interés.

De igual manera, otros aspectos que caracterizan los sistemas internos de las universidades se relacionan con el rol del profesorado y el personal de administración y servicios, especialmente en lo que se refiere al aprovechamiento gremial en perjuicio de los intereses institucionales (Vallés, 1996; de Miguel 2001), que entre otros

fenómenos se expresa en los problemas de endogamia académica que afectan a la universidad española.

Sin embargo, parece interesante terminar este apartado con las reflexiones acerca del futuro de la universidad que realizó Ángel Latorre en 1964, quien en su libro “Universidad y Sociedad” resumía en cuatro rasgos fundamentales el porvenir de la institución universitaria:

- La enorme expansión del número de estudiantes y graduados universitarios, que transforma a la universidad de elite en una de masas.
- La trascendencia para la sociedad de los aspectos relacionados con la ciencia y la técnica, traducido en la demanda de un mayor número de especialistas e investigadores.
- El paso de una universidad centrada en sí misma y aislada del resto de la sociedad, pasando a ser una institución en conexión con el sistema educativo en su conjunto y con el progreso científico y técnico del país.
- La universidad además de la realidad nacional a la que debe responder, también debe preocuparse por lo que sucede más allá de las fronteras nacionales.

Los planteamientos precedentes realizados por Latorre, a pesar de haber sido formulados hace más de cuatro décadas mantienen absoluta vigencia, lo que incluso a nuestro juicio mantiene en vilo a las universidades especialmente por el déficit en el tercero de los rasgos planteados por este autor, donde aún muchas universidades en la actualidad intentan mantenerse desconectadas o aisladas de la sociedad.

4.7 Conclusiones del apartado.

En una apretada síntesis de lo analizado en este segundo apartado, podemos señalar que las universidades históricamente han basado el desarrollo de sus modelos institucionales de acuerdo con la interacción que establecen tanto con los profesores y alumnos en el ámbito interno, como con diversos actores externos tales como la Iglesia, la Monarquía, el Estado y el Mercado, los cuales mediante el uso de diversas influencias de carácter económico, político, religioso o legal han condicionado y orientado el quehacer de las universidades, lo que a nuestro juicio a lo menos ponen en duda la tan anhelada autonomía universitaria.

Dicha relación con las partes interesadas internas y externas de la universidad a lo largo de la historia, ha dado origen a diversos modelos de funcionamiento y

organización que hemos analizado a lo largo de este apartado, distribuidos en cuatro grandes bloques históricos: la Edad Media, la Edad Moderna temprana, la época post Revolución Francesa y los modelos contemporáneos.

La especial preponderancia de los alumnos en el gobierno universitario durante el primer período de la universidad medieval, dio paso paulatinamente a una mayor relación de las universidades con el Estado, quien rápidamente tomó posesión de las instituciones de educación superior incluso como parte de su aparato ideológico como en el caso del modelo napoleónico.

La existencia de estos modelos de universidad ha dado paso también a la estructuración del quehacer universitario, que se ha consolidado desde su nacimiento en la Edad Media hasta nuestros días en torno a dos grandes actividades que resumen lo que la universidad produce: la docencia, desde sus orígenes como principal tarea, y la investigación que aparece con mayor fuerza y claridad a partir del modelo humboldtiano alemán.

Estas dos funciones características del funcionamiento de la universidad se complementan y apoyan con otras dos funciones que le permiten interactuar de mejor manera con aquellos actores internos o externos que mantienen algún grado de interés en el quehacer universitario: la extensión universitaria y la gestión universitaria.

Sin embargo, y como resultado del desarrollo de la sociedad y la economía del conocimiento, a las universidades se les ha asignado lo que denomina como “la tercera misión”, que las impulsa a entrar de lleno en la prestación de servicios universitarios especialmente a través de los procesos de transferencia tecnológica, donde se observa un auge importante de la investigación aplicada que buscan responder a las necesidades del entorno, especialmente del mercado.

De esta manera, un factor clave que ha estado presente a lo largo de la historia de las universidades, y que actualmente se ha transformado en algo determinante para su existencia futura es la relación que las instituciones de educación superior establezcan con la sociedad, y la manera en que responden a las demandas, desafíos e intereses que los diferentes grupos que integran el entorno social de las universidades les plantean actualmente.

En virtud de esta situación planteada anteriormente, la propuesta principal de este trabajo es analizar las posibles aplicaciones de la responsabilidad social al quehacer universitario, especialmente en el ámbito en donde se toman las decisiones de la institución, para orientarlas a la satisfacción más eficiente de las demandas, desafíos e

intereses de la sociedad, fundamentalmente de las partes interesadas que interactúan habitualmente con las universidades en virtud de su quehacer.

CAPÍTULO V

LA MIRADA SOCIOLÓGICA A LA RELACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CON LA SOCIEDAD.

5.1 La universidad como objeto de estudio sociológico.

El propósito principal de este capítulo es ofrecer algunos antecedentes relevantes, acerca de la mirada sociológica en la cual es posible sustentar teóricamente el análisis de las universidades, desde la perspectiva de la sociología como ciencia, tanto desde el punto de vista de las estructuras, fenómenos y los efectos del funcionamiento de las instituciones universitarias en la sociedad contemporánea, pero a su vez, muy especialmente respecto de su relación e interacciones con el tejido social.

No obstante lo anterior, la elaboración de este apartado es un desafío no menor, debido a la inexistencia de una rama específica de la sociología que desarrolle concretamente como su objeto de estudio a la universidad o por extensión a la educación superior, lo que no quiere decir que no existan estudios sociológicos sobre la universidad, tal y como mencionaremos más adelante en el apartado.

Por ello, conviene acotar el significado del concepto educación superior, que en apreciación de Latorre (1964:96) posee dos grandes acepciones: (1) un alto grado de educación general con una cierta especialización pero sin tener como fin último la formación profesional; y (2) señala la enseñanza de un conjunto de profesiones que exigen una elevada preparación intelectual que transforma a la universidad en el principal actor del sistema de educación superior.

En virtud de estos antecedentes, es posible aprovechar los planteamientos de otras especialidades de la sociología que directa o indirectamente abordan aspectos relacionados con el quehacer universitario, tales como la sociología de las organizaciones, la sociología de la educación, o la sociología de la ciencia o el conocimiento científico. Por ejemplo, siguiendo los planteamientos de Fernández (2004), quien aplica un enfoque socio-estructural para delimitar el objeto de estudio de la sociología de la educación, podríamos ensayar para el caso de una sociología de la educación superior lo siguiente:

- En el nivel macro, la interacción de este subsistema con el resto de subsistemas de la sociedad: político, económico, cultural, etc.;
- En el nivel meso, el análisis de las características distintivas de los diferentes grupos y las redes que intervienen en el sistema de educación superior de un país, así como las interacciones entre ellos con el resto del sistema educativo; y
- Finalmente, a nivel micro el análisis particular de los actores y su rol específico: las universidades, los centros de investigación, los organismos estatales, los Institutos profesionales, con especial énfasis en lo que ocurre en su funcionamiento interno.

Sin embargo, Teichler (2009) señala que la investigación especializada en la educación superior posee un carácter interdisciplinario, que recoge los conceptos y metodologías de disciplinas sociales y del comportamiento, existiendo algunas perspectivas que resultan importantes de considerar al momento de investigar los sistemas de educación superior, especialmente si lo que se intenta es describir su composición y magnitud:

Cuadro 5.1: La investigación en Educación Superior.

Configuración (Determinantes del sistema de Ed. Superior)	Modelos estructurales	Perspectivas de investigación
Papel social de la Ed. Superior, importancia del conocimiento para la economía, la sociedad y la cultura de un país.	Elementos propios de cada país, como fenómeno macro social que puede analizarse en perspectiva comparada.	Describir la magnitud y la configuración institucional de una forma sistemática.
Valor que cada sociedad le atribuye a la Ed. Superior expresado en asignación de recursos.	Instituciones y programas de estudio que lo integran, número de instituciones, personal docente y alumnos, en términos absolutos y relativos.	Explicar las causas de la composición y la magnitud del sistema de Educación Superior en un momento histórico y en un país determinado, diferencias entre países y cambios registrados en el tiempo.
Compromiso con las expectativas internas y externas.	Expansión de la Ed. Sup., dinámica "élite versus educación de masas.	Análisis de la escena política del crecimiento y la configuración de la Educación Superior.
Coordinación entre el conocimiento académico, social y el poder del gobierno y otros actores de la sociedad.	Similitudes y diferencias de calidad y composición de las instituciones y programas de estudio entre países.	Impacto de las diferentes características de los sistemas de Educación Superior.
Composición y magnitud del sistema de educación superior.	Posición en el sistema educativo general, así como de sus actividades de investigación en el sistema nacional de investigación.	Identificación de criterios comparativos para analizar las realidades de las distintas sociedades desde la perspectiva de la Ed. Superior.

Fuente: Elaboración propia, basado en Teichler (2009).

Además, el propio Teichler (2009:16) nos advierte de una cierta paradoja que se produce en relación con el rol de la investigación emanado desde los actores y expertos en educación superior, expresando que:

“irónicamente, la educación superior tiende a manifestar al mundo que el progreso depende del conocimiento sistemático generado en gran medida a través de la investigación, pero cuando se trata de la educación superior en sí misma, los actores implicados creen que no necesitan el conocimiento generado por los investigadores especializados en la materia para comprender la realidad, y tal vez mejorarla. De aquí que se abra ante nuestra mirada un panorama en el que los expertos debaten e intentan definir el carácter de la educación superior a partir de unas fronteras confusas entre el discurso de los profesionales y el de los científicos en este dominio.”

A su vez, resulta interesante recordar los planteamientos de Ángel Latorre (1964) quien en el análisis de la relación de la universidad con la sociedad planteaba que el estudio de la primera implica un doble orden de problemas: (1) fijar con claridad los fines de la universidad, su encuadre en el contexto social y su articulación con los problemas nacionales; y (2) los problemas de organización concretos de las instituciones universitarias y sus actividades.

Por ello, el propio Latorre (1964:17-18) plantea tres principios para el análisis de la universidad:

1º Debe ser analizada en el contexto de la vida social, “no cabe mirar a la universidad como un mundo aparte, aislando su examen de la realidad en que se integra”³⁵.

2º Preocuparse por estudiar los fines y prioridades que la universidad debe cumplir, lo que en el caso de esta institución además obliga a indagar la relación y conexiones recíprocas entre las diferentes misiones que le corresponden.

3º El análisis de la perspectiva general de la universidad requiere incluir el análisis de los medios y la organización que posee para cumplir con sus fines.

Asimismo, Rué (2010:13) nos advierte que los cambios sociales han incrementado de manera importante muchas de las contradicciones clásicas de la universidad como la homogeneidad y la diferenciación, señalando que *“está en la naturaleza de la*

³⁵ Sin embargo, el propio Latorre sugiere no conformarse con analizar la influencia de la estructura social en la universidad y viceversa, recomendando además incorporar un análisis histórico de la misma.

Universidad, en su propia complejidad, que sus cambios tengan ciclos mucho más extendidos en el tiempo que otros cambios tecnológicos, productivos y sociales”, destacando además que los discursos sobre el quehacer universitario provengan más bien del exterior, con un fuerte énfasis economicista que social y cultural.

5.2 Sociología de la Ciencia y del conocimiento científico.

El principal propósito de este sub-apartado es analizar algunos conceptos y elementos producidos por diversos análisis sociológicos acerca de la ciencia y sus efectos sociales como su objeto de estudio, lo que se relaciona especialmente con uno de los ámbitos más importantes en el cual las universidades desarrollan su quehacer: la investigación relativa a la creación de conocimiento y su posterior difusión o transferencia.

De acuerdo con Medina (1982), los primeros antecedentes acerca del interés de la sociología por la ciencia y su función social deben buscarse en el siglo XIX, con el inicio de la industrialización y el importante rol de la tecnología en el proceso productivo, siendo Saint-Simon uno de los primeros sociólogos en destacar esta relación, análisis que serían posteriormente profundizados por los aportes de Weber o Durkheim en los comienzos del siglo XX, analizando la relación entre la producción ideológica y científica o la influencia social en el pensamiento científico respectivamente.

Así las cosas, la sociología de la ciencia es una de las ramas recientes del análisis sociológico (González Blasco, 2004; Valero, 2004) que se preocupa de las relaciones de la ciencia tanto con la técnica como con la sociedad, entre otros aspectos de importancia acerca de las influencias recíprocas que pueden generarse entre el quehacer científico y las necesidades y demandas sociales.

De manera concreta, González Blasco (2004) propone dos visiones desde la sociología para el significado de ciencia: (1) una empresa intelectual que se ocupa de ofrecer una descripción exacta de los objetos, procesos y relaciones que ocurren en el mundo de los fenómenos naturales; (2) actividad de personas que trabajan en laboratorios y cuyos descubrimientos hacen posible la industria y la medicina modernas, planteando una clara pero implícita alusión a la investigación aplicada que desarrollan las universidades.

En virtud de lo anterior, González Blasco señala una serie de temas que forman parte de las líneas de trabajo de la sociología de la ciencia: modelos y políticas para

organizar la I+D y sus efectos sociales, los condicionamientos de la sociedad hacia el desarrollo de la ciencia, rol y trabajo de los científicos, o los impactos de las disputas disciplinares en el desarrollo de la ciencia, por mencionar algunas de las temáticas destacadas.

Sin embargo, como afirma Merton (1977, 2002) son escasas las investigaciones acerca de los efectos o consecuencias sociales de los avances científicos, especialmente el cambio tecnológico en el ámbito laboral por considerar que la tecnología³⁶ es buena en sí misma, por lo que es infrecuente estudiar por ejemplo las características o condiciones de las sociedades en las que efectivamente dicha situación se confirme que así sea, lo cual no hace otra cosa que resaltar la bidireccionalidad de la relación ciencia-sociedad en cuanto a sus influencias e impactos.

Entre los indicadores que Merton (1977) plantea para refrendar el escaso interés por la sociología de la ciencia se encuentran: la cantidad de clases de sociología dictadas en las universidades dedicadas a esta área; el número de investigaciones sociológicas comparadas con las realizadas en ciencias básicas; el número de institutos de investigación dedicados a la sociología de la ciencia, como algunos de los aspectos que denotan el escaso desarrollo que este ámbito de la sociología tiene entre los sociólogos, especialmente en Norteamérica.

Sin embargo, los planteamientos de la sociología de la ciencia desarrollados por Robert K. Merton, debido a su fuerte orientación al análisis de la adecuación del comportamiento de los científicos a un conjunto de normas y no hacia el contenido del conocimiento científico, no lograron responder eficazmente a muchas de las interrogantes suscitadas respecto de la influencia externa en el trabajo de los científicos, lo que le generó importantes críticas a la sociología de la ciencia, especialmente desde la filosofía de la ciencia.

En este contexto de críticas y cuestionamientos, surgen las propuestas de la sociología del conocimiento científico como una nueva alternativa para analizar el trabajo de los científicos y las influencias sociales en el mismo, en donde destacan especialmente los aportes del Programa Fuerte desarrollado en la Universidad de Edimburgo como una nueva mirada a las relaciones del quehacer científico con la sociedad.

³⁶ No obstante estas afirmaciones, en los últimos años ha adquirido un auge importante el enfoque CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad) para llenar este vacío aludido por Merton.

Antes de comenzar este sub-apartado, es importante destacar la existencia de otros enfoques sociológicos dedicados al análisis de la relación de la ciencia con la sociedad, tales como los planteamientos constructivistas de Knorr Cetina o los planteamientos del movimiento CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad) desarrollados entre otros por López Cerezo, Funtowicz o Jasanoff, e inclusive los aportes que pudiera realizar a dicho análisis la sociología del conocimiento o de las profesiones, los cuales no hemos considerado en el desarrollo de este trabajo, siendo quizás el enfoque CTS el de mayor proyección en los próximos años.

De esta manera, a continuación se desarrollan algunos aspectos destacados de los planteamientos de Robert K. Merton en relación con la sociología de la ciencia, y del Programa Fuerte relativo a la sociología del conocimiento científico como muestras de la aplicación de los enfoques sociológicos al ámbito científico, para describir uno de los aspectos que se asignan al quehacer de las universidades. Además, se presentan en la última parte de este sub-apartado algunas referencias a los aportes de Thomas Kuhn y Pierre Bourdieu al análisis del trabajo que realizan los científicos.

5.2.1 La sociología de la ciencia según Merton.

Existe un consenso manifiesto en reconocer en los aportes de Robert K. Merton de los años treinta y cuarenta del siglo pasado, como los precursores en los análisis sociológicos aplicados al contexto científico (Barnes, 1980; González de la Fe & Sánchez, 1988; Lamo de Espinosa et al, 1994; Giner et al, 1998; Iranzo & Blanco, 1999; Valero, 2004; Collins, 2007), especialmente desde la perspectiva de visualizar las bases sociales del conocimiento objetivo, la estratificación social de las comunidades científicas, la distribución de las recompensas como sistema de control social entre otros aportes que dieron origen a la sociología de la ciencia.

No obstante los acuerdos de la comunidad científica señalados anteriormente, Bourdieu (2003) rechaza y crítica los aportes de Merton de manera abierta, especialmente los referidos a los sistemas de recompensa aplicados al trabajo científico en base a indicadores cuantitativos.

A su vez, de acuerdo con Medina (1989) el hecho de que la sociología de la ciencia estructural – funcionalista propuesta por Merton concentrará sus análisis en el grupo social que hace la ciencia (los científicos) y sus bases existenciales, impide diferenciarla mayormente de la sociología del conocimiento a pesar de que Merton

desarrollará su enfoque sociológico de la ciencia justamente para rechazar o debatir los planteamientos de Karl Mannheim y otros sociólogos del conocimiento, aun cuando lo que la sociología del conocimiento intenta explicar son los orígenes sociales de las ideas y los efectos en las sociedades de aquellas ideas más dominantes, situación que a nuestro juicio pudiera hacer complementarias a ambas ramas de la sociología.

Otras críticas al carácter normativo de los planteamientos de Merton son señaladas por Iranzo & Blanco (1999), destacando entre otras el hecho de no regir realmente la conducta de los científicos debido a la existencia de desviaciones en sus conductas, que las normas de conducta mertonianas han variado en el tiempo, y que el consenso normativo y la cohesión de los científicos como normas morales son menos relevantes que la influencia de las dependencias jerárquico-laborales y la educación científica.

No obstante las críticas, el carácter normativo de los aportes de Merton permitieron a la sociología de la ciencia ofrecer un marco de análisis del trabajo de los científicos (González de la Fe & Sánchez, 1988; Lamo de Espinosa et al, 1994; Valero, 2004), más allá de las posibilidades ofrecidas hasta ese momento por la filosofía de la ciencia o la historia de la ciencia, orientando los esfuerzos de sus propuestas hacia el orden en el análisis de los estudios científicos, intentando preservar los aportes de las visiones internalista y externalista de ambas corrientes de análisis de la ciencia dominantes hasta ese momento.

De este modo, Medina (1989) señala que Merton propone un modelo de racionalidad sociologista de la ciencia basado en la teleología, destacando que las acciones de los científicos deben encuadrarse con las normas de racionalidad internas del sistema de la ciencia, pero no en abstracto sino relacionado con el sistema social de producción de la ciencia en el cual se encuentran insertos, calificando los aportes mertonianos como “neopositivistas” debido a que para Merton la acción social se enmarca por un lado en el carácter acumulativo de la ciencia y por otro, en la garantía de racionalidad de la ciencia fundada en un conjunto de normas que la comunidad científica respeta.

De esta manera, nos interesa reseñar algunos de esos aportes normativos propuestos por Merton en la sociología de la ciencia, como elementos que nos permitan describir algunos aspectos de la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de la responsabilidad social con la cual las instituciones de educación superior debieran desarrollar su quehacer, debido a que parafraseando a Ortega y Gasset (2007) la universidad antes que universidad es ciencia.

Así, un primer aporte de Merton (1977) que resulta importante destacar es su análisis acerca de los valores y las normas de conducta de los científicos, el “ethos” o modo de comportarse de las personas que se desenvuelven en el ámbito científico, lo que se relaciona entre otros valores con la originalidad, el desinterés, el universalismo, el escepticismo organizado, el comunismo de la propiedad intelectual y la humildad, resaltando que el marco institucional que constituye a la ciencia también incluye a los métodos utilizados por los científicos como expresión de las normas técnicas de la ciencia (prueba empírica, coherencia lógica), siendo el fin de la ciencia la extensión del conocimiento certificado.

Cuadro 5.2: Valores o Normas de conducta de los científicos.

Normas Morales	Descripción
Universalismo	La búsqueda de la verdad, cualquiera sea su fuente, debe ser sometida a criterios impersonales establecidos: la observación y el conocimiento anteriormente confirmado. La objetividad excluye al particularismo.
Comunismo	Los hallazgos científicos son un producto de colaboración social u son asignados a la comunidad, constituyen una herencia común, en donde el derecho de su autor es severamente limitado.
Desinterés	Es una pauta de control institucional que privilegia la pasión del conocimiento, la curiosidad ociosa y la preocupación altruista por el bienestar de la humanidad como los motivos principales del trabajo científico.
Escepticismo organizado	Cuestionamiento científico latente de ciertas bases de la rutina establecida en la naturaleza y en las instituciones de la sociedad en general, respecto de sus creencias o dogmas.
Humildad	Valor socialmente impuesto que sirve para reducir la mala conducta de los científicos expresada en fraudes científicos o plagios, busca equilibrar la excesiva importancia de la originalidad en el ámbito científico.

Fuente: Elaboración propia, basado en Merton (1977).

Es importante destacar que los cuatro primeros valores o normas morales del científico señaladas en el cuadro anterior, son reconocidos popularmente en la literatura del ámbito sociológico como los “Cudeos” (Lamo de Espinosa et al, 1994; Irazo & Blanco, 1999) como sigla para reconocer el ethos de la ciencia propuesto por Merton.

De esta manera, el aporte de Merton en el desarrollo de un marco axiológico de la ciencia también es reconocido como el primer precedente en dicha materia (Lamo de Espinosa et al, 1994; Echeverría, 2004), dando pie incluso para el desarrollo de nuevas líneas de investigación en el análisis de la relación de la Ciencia con la

sociedad, que han sido recogidas primero por la sociología del conocimiento científico y luego por los estudios CTS (ciencia, tecnología y sociedad).

Sin embargo, es importante advertir que los planteamientos de la sociología de la ciencia desarrollados por Merton se enfocan mayormente en el comportamiento de los científicos como agrupación social, y no en el análisis de la ciencia en sí misma como resultado del trabajo de los científicos e investigadores (González de la Fe & Sánchez, 1988; Medina, 1989), siendo incluso más relevante analizar como la comunidad científica es fuertemente influenciada por la sociedad y sus normas.

Respecto del análisis axiológico de la ciencia, sin ánimo de menoscabar la importancia del resto de las normas morales propuestas por Merton para describir la conducta de los científicos, al analizarlos desde la perspectiva de la relación entre la ciencia y la sociedad, podemos observar como muy importantes los efectos que puede tener el escepticismo organizado en dicha relación.

El escepticismo organizado, como aquel valor que se encarga de que los científicos pongan en duda o tela de juicio los postulados o planteamientos de otras organizaciones de la sociedad, por ejemplo la Iglesia o el Estado, quienes al ser cuestionados por la ciencia desde la perspectiva empírica y lógica del análisis científico puede generar importantes rechazos, críticas o conflictos con la sociedad o una parte de ella, a lo menos la que aprueba el comportamiento de estas organizaciones sociales que han sido criticadas por la ciencia.

En virtud de lo anterior, otro aspecto que parece importante es definir el concepto de “ciencia”, que de acuerdo con Merton (1977; 2002) es un “vocablo engañosamente amplio” y que posee diversos significados: (1) un conjunto de métodos característicos por medio de los cuales se certifica el conocimiento; (2) un depósito de conocimientos acumulados procedentes de la aplicación de esos métodos; (3) un conjunto de valores y costumbres culturales que gobiernan las actividades llamadas científicas.

De esta manera, al igual como lo declara Merton, nuestro interés en analizar a la sociología de la ciencia respecto del comportamiento socialmente responsable de las universidades frente a la sociedad, prefiere de manera clara la tercera acepción del concepto de ciencia de la propuesta mertoniana, especialmente por lo que se relaciona con las costumbres culturales y la medida en que la interacción entre ciencia y sociedad puede generar importantes intercambios y aportes, que beneficien mutuamente tanto el quehacer de los científicos como de los diferentes grupos sociales.

Una especial importancia tiene a nuestro entender los aspectos relacionados con las costumbres culturales de las sociedades en las cuales se pretenden desarrollar o aplicar determinados estudios, avances o resultados científicos, los que de no mediar una adaptación o consideración importante de estos aspectos estarán condenados como veremos más adelante a sufrir las “hostilidades de la sociedad”, según los planteamientos mertonianos.

De igual forma, la sociología de la ciencia es una subdivisión de la sociología del conocimiento (Merton, 2002; Collins, 2007) que pone su énfasis en analizar las “relaciones recíprocas” entre la actividad científica y la sociedad en la cual se desarrolla la ciencia como el principal objeto de investigación de esta subdivisión sociológica, especialmente desde la perspectiva de la influencia que ejerce una sobre la otra.

Sin embargo, el propio Merton (2002) advierte que los sociólogos han prestado mayor atención al análisis de la influencia de la ciencia sobre la sociedad que a la inversa, por ejemplo mediante el impacto de los avances tecnológicos en el cambio social, reconociendo que la ciencia posee un impacto social de importancia sobre la sociedad, pero que no se ha analizado de igual manera la otra cara de la moneda: la influencia e impacto de la sociedad y su estructura social sobre la ciencia, especialmente respecto de su desarrollo, prioridades y contenidos.

Una vez más, nuestros planteamientos de analizar la aplicación y utilidad de la responsabilidad social para fortalecer la relación de las universidades con la sociedad encuentran adecuado refugio en las propuestas mertonianas, dado que nuestro interés primordial es analizar cómo la sociedad percibe a la universidad y su quehacer, así como las maneras o formas de incorporar los aportes e influencia de las diferentes partes interesadas en el funcionamiento de las instituciones de educación superior.

También, Merton (1977; 2002) destaca la existencia de dos grandes conjuntos de circunstancias que generan hostilidad de la sociedad hacia la ciencia, condicionando la aprobación social de la misma: (1) los resultados de la ciencia son contrarios a la satisfacción de valores culturales importantes de la sociedad; y (2) el sentimiento de incompatibilidad entre los conceptos encarnados en la actitud científica y los que se encuentran en otras instituciones sociales.

Estos planteamientos incluso llevan a Merton (2002:636) a plantear la existencia de un “anti-intelectualismo” creciente en la sociedad, lo que a su vez ha llevado a los científicos a aceptar el carácter o énfasis sociológico de su trabajo, en términos de

reconocer que tienen obligaciones e intereses con otros grupos o partes de la sociedad, debido a que los científicos también forman parte de la estructura social.

A nuestro juicio, las constataciones de rechazo y hostilidad hacia la ciencia planteadas anteriormente, no sólo son susceptibles de graficar en la figura del científico que trabaja en un laboratorio como la imagen más clásica, sino que son perfectamente extensibles hacia las universidades como organización y las cada vez más crecientes críticas de la sociedad hacia el rol que la universidad juega en el desarrollo social.

Igualmente esta situación puede visualizarse en las crecientes críticas sociales dirigidas al funcionamiento de las instituciones universitarias, entre las cuales destacan las críticas de los empleadores, las familias y los propios egresados de las instituciones de educación superior, transformándose estas circunstancias de hostilidad en un aspecto importante para justificar la investigación de la aplicación de la responsabilidad social por parte del quehacer de las universidades.

Lo anterior se fundamenta en el hecho de que al analizar a la universidad desde una perspectiva sociológica, nunca debe olvidarse que la institución universitaria también es ciencia, por lo tanto los efectos de sus acciones en ese ámbito igualmente afectan los intereses de la sociedad, los que no se restringen sólo al trabajo realizado en el laboratorio o respecto de alguno de los valores o normas morales o técnicas del quehacer científico simplemente, sino que se extienden además al ámbito de la formación, la gestión y el gobierno universitario.

Otro de los aportes importantes de Robert K. Merton (2002) se relacionan con su análisis de la influencia del Estado sobre la ciencia, lo cual desarrolla basándose en la figura de los Estados totalitarios como el nazi, afirmando que la influencia Estatal efectuada sobre la ciencia implica entre otras cuestiones la sumisión u obediencia del trabajo de los científicos, pudiendo incluso afectar la ética y los valores de la ciencia en pos de aplicar los criterios políticos impuestos desde el Estado, destacando que en los regímenes democráticos es en donde mejor se desarrolla la ciencia en cuanto al respeto de su ética y autonomía.

Si bien Merton hace su análisis en base a los regímenes totalitarios, en la actualidad muchos gobiernos democráticos ejercen algún tipo de presión a los investigadores y el sistema universitario en general, especialmente a través del acceso al financiamiento público o utilizando a las universidades como instrumento de sus políticas públicas en educación, ciencia y/o tecnología. Sin ir más lejos, mencionar en España el

denominado “tijeretazo” a los presupuestos del Gobierno destinados a la ciencia y la investigación para el año 2010.

Asimismo, dentro de esta situación relativa a la “presión” sobre los científicos, Merton (1977) señala que las propias “normas institucionales” de la ciencia son las que generan presión sobre el trabajo de los investigadores, a quienes constantemente se les recuerda que deben promover el conocimiento y contribuir en el desarrollo del mismo como una de las prioridades más importantes de su trabajo.

Esta situación lleva a los científicos a apreciar de manera importante a la originalidad dentro de su trabajo como valor supremo, como un aspecto relevante dentro de la institucionalidad de la ciencia que les permitirá acceder al reconocimiento de sus contribuciones al desarrollo de la ciencia por parte de las comunidades científicas en las cuales se encuentran insertos, trabajan o se relacionan.

Además, el reconocimiento por parte de los demás científicos se transforma según Merton (1977:386) en el mejor “*testimonio socialmente convalidado*” de que el investigador ha desarrollado su carrera como científico, acorde con los cánones y estándares de su rol como tal de acuerdo con las normas institucionales de la ciencia, algo que también tendrá importantes efectos en la motivación y autoestima como científico.

Los planteamientos de Merton acerca del reconocimiento honorífico que la Comunidad Científica proporciona a sus miembros, se estructuran en un proceso comúnmente aceptado por los científicos que de acuerdo con Irazo & Blanco (1999:116) se traduce en que:

“los científicos producen, corrigen y desechan intuiciones, conjeturas, experimentos y teorías hasta lograr un producto aceptable que presentan a un grupo pequeño de críticos amistosos que lo evalúan y enmiendan. El resultado se ofrece a los gestores de los medios de prensa especializada quienes, asesorados por revisores expertos, publican o no el texto. El público, formado por colegas expertos tiene la última palabra sobre la perduración u olvido de su trabajo”.

Sin embargo, a nuestro juicio esta “presión” hacia la búsqueda de reconocimiento trae consigo algunos efectos negativos o colaterales indeseados sobre los científicos, debido a que puede llegar a producirse un excesivo interés de los investigadores por acceder al reconocimiento y la fama, lo que puede exacerbar dichas ansias hacia

límites que pueden exceder los aspectos éticos, de compromiso social e inclusive de las propias normas institucionales o técnicas de la ciencia.

Desde nuestra perspectiva, esta excesiva atención de los científicos hacia el reconocimiento de sus aportes abre un foco de tensión importante con la sociedad en la cual los investigadores pueden encontrarse insertos, debido a la innegable diferencia entre las normas institucionales de la ciencia orientadas hacia el reconocimiento, y los valores sociales y culturales de la sociedad en la cual los científicos desarrollan su quehacer, resultando en muchas ocasiones altamente divergentes entre sí.

En relación con lo anterior, resulta de especial interés analizar también el concepto de “sistema de recompensas de la ciencia” propuesto por Merton (1977), utilizado para describir como la comunidad científica incentiva a sus miembros para realizar sus mejores esfuerzos para contribuir al desarrollo y avance de la ciencia, recibiendo a cambio no sólo recompensas morales sino que también materiales. Entre los reconocimientos más habituales se encuentran:

Cuadro 5.3: Ejemplos del Sistema de recompensas de la ciencia.

Reconocimiento	Descripción
Eponimia	Aplicar el nombre del científico a todo o parte de lo que ha descubierto, dejando su sello para siempre en una ciencia en su totalidad o en una parte de la misma como expresión de la “partenogénesis” o padres ilustres de cada ciencia. Este reconocimiento también se hace extensivo a los creadores de leyes, teorías o teoremas, así como a quienes descubren o inventan algo nuevo.
Honoríficos de los colegas	Distinción que se entrega para estimular las contribuciones de científicos que aportan importantes avances al desarrollo de una determinada ciencia, como por ejemplo los Premios Nobel o las Medallas Field. A su vez, Merton clasifica también en esta categoría la pertenencia a determinadas sociedad o academias científicas.

Fuente: Elaboración propia, basado en Merton (1977).

Otro aspecto que resulta importante de destacar en los planteamientos de R.K. Merton (2002) acerca de la sociología de la ciencia, se relaciona con el “desinterés” de los científicos por su trabajo y los efectos que el mismo conlleva, en relación con el engrandecimiento personal que debe quedar fuera de los códigos que rigen las actividades de los científicos.

Además, señala que la integridad del hombre de ciencia se encuentra “regulada” por el carácter competitivo de la actividad y porque el trabajo científico es valorado, criticado y analizado por otros científicos mediante una rigurosa rendición de cuentas, a diferencia del trabajo que realizan los profesionales que prestan sus servicios a personas con menores conocimientos.

En este ámbito del desinterés de los científicos, Merton (2002) advierte de algunos peligros generados como resultado de la relación ciencia – sociedad, entre los que destaca “la intromisión de la ciencia en otras esferas” que se produce como resultado de diversas interpretaciones de los resultados obtenidos por los científicos, en relación con esferas tales como la religiosa o la política.

En dichos contextos, muchas veces las investigaciones que plantean y se refieren a hechos concretos pueden contraponerse con los valores e intereses de estas “otras esferas” que van más allá de lo meramente científico o metodológico, produciéndose conflictos u hostilidad social hacia la ciencia.

Finalmente, otro de los aportes importante de Merton en la sociología de la ciencia son las pautas de estratificación social en la vida científica, especialmente respecto de los criterios utilizados en el ámbito científico para evaluar las contribuciones y aportes en cada campo, y con ello analizar la forma en cómo era distribuido el reconocimiento simbólico, privilegiándose criterios más universales o particularistas (Lamo de Espinosa et al, 1994; Iranzo & Blanco, 1999).

En este tema, probablemente el aspecto más distintivo de su aporte sea el desarrollo del “efecto Mateo en la Ciencia”, basado en el discípulo de Jesucristo que fuera recaudador y que manifestaba que “al rico se le dará y al pobre se le quitará aun más” (Medina, 1989), para describir mediante esta analogía lo relacionado con la acumulación de reconocimientos por las contribuciones científicas por parte de los investigadores de mayor reputación y trayectoria, y la negación de dichos reconocimientos a los científicos menos destacados o más jóvenes. Este efecto descrito por Merton se extiende a otros ámbitos del quehacer científico, como la visibilidad e importancia de las publicaciones y comunicaciones científicas de unos y otros.

Aun cuando los aportes de Robert K. Merton al desarrollo de la sociología de la ciencia han sido innegables, es importante destacar que actualmente se plantea la existencia

de un análisis posmertoniano en la sociología de la ciencia (Valero, 2004) asociado principalmente al desarrollo de la sociología del conocimiento científico.

Sin embargo el enfoque normativo propuesto por Merton, como hemos señalado en el análisis de su Ethos de la ciencia, nos permitirá al analizar la responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de las partes interesadas detectar el reconocimiento de los valores del comportamiento de los científicos en los discursos de los agentes sociales con los cuales la universidad se relaciona.

5.2.2 La sociología del conocimiento científico: el Programa Fuerte.

De acuerdo con Iranzo & Blanco (1999) el Programa Fuerte (PF) considera a la ciencia como una construcción social y la producción científica (prácticas, teorías, resultados, etc.) tienen el carácter de convenciones sociales que son autorizadas por una comunidad científica específica, que se caracteriza por estar internamente diversificada y que toma sus acuerdos en base al consenso local de sus miembros, y no por efectos de ninguna racionalidad especial o específica.

En cuanto a los orígenes del PF, Lamo de Espinosa et al (1994) señalan que una de las consecuencias más importantes de la obra de Thomas Kuhn "La Estructura de las Revoluciones Científicas" fue la gestación de una nueva orientación para la sociología de la ciencia, mayormente concentrada en los aspectos e impactos sociales del quehacer científico, hacia una orientación más relacionada con una corriente interaccional de la actividad científica, influyendo de manera determinante en la obra de Mulkay, primer referente de la sociología del conocimiento científico, que en una etapa inicial tendría como producto principal el desarrollo del Programa Fuerte, el que de acuerdo con Iranzo & Blanco (1999) ha tratado de sustentar en los estudios sociales de la ciencia un nuevo paradigma.

De acuerdo con lo anterior, Mulkay discrepa respecto de los planteamientos mertonianos de la sociología de la ciencia (Medina, 1989), especialmente en cuanto a que la imposición en la vida de los científicos de normas de comportamiento no es social, sino que depende de las diferentes estructuras teórico-metodológicas que cada grupo científico acepte, por lo tanto el origen de las obligaciones es cognitivo y basado en un mecanismo social de intercambio entre los científicos, que permuta información científica relevante por reconocimiento profesional dentro de las normas cognitivas y técnicas hegemónicas en cada campo científico.

Basándonos en Medina (1989) es posible resumir en cinco las críticas que Michael Mulkay formula al *ethos* mertoniano: (1) es importante distinguir entre lo que dicen y hacen lo científicos; (2) las normas científicas no orientan la conducta social sino las estructuras cognoscitivas y procedimientos técnicos utilizados por los científicos; (3) no existen pruebas de que los científicos apoyen una serie de normas fijas; (4) las normas mertonianas sólo tienen validez en la vida académica, no siendo posible extenderlo a otras esferas de la ciencia; y (5) ausencia de conceptos sustantivos y estándares técnicos de la ciencia en los análisis sociológicos realizados.

Además, de acuerdo con González de la Fe & Sánchez (1988) uno de los supuestos básicos del PF que lo diferencian claramente de los planteamientos mertonianos, se relaciona con que *“todo conocimiento está determinado socialmente y que incluso lo que se considere conocimiento en un momento dado está mediatizado por la sociedad en que se genera”*, para destacar la enorme injerencia que tienen los intereses de la sociedad en el desarrollo científico.

A partir de los planteamientos críticos de Mulkay, la sociología de la ciencia comienza una fase evolutiva importante que deriva en el desarrollo de la sociología del conocimiento científico, más concentrada en la génesis y validación de los productos científicos (González de la Fe & Sánchez, 1988; Lamo de Espinosa et al, 1994), apareciendo como primer aspecto distintivo de este nuevo tipo de análisis sociológico el desarrollo del “Programa Fuerte” (PF en adelante) en la Universidad de Edimburgo, donde la primera etapa de desarrollo del PF se concentra en impugnar la visión de la ciencia propuesta por Merton, destacando en esta fase los aportes de Barnes o Bloor (González de la Fe & Sánchez, 1988; Lamo de Espinosa et al, 1994; Iranzo & Blanco, 1999).

A su vez, Iranzo & Blanco (1999) señalan la importancia de los aportes de Barnes como uno de los precursores en el desarrollo del PF, relevancia que se encuentra concentrada en su estudio empírico de la producción de conocimiento científico, en su análisis de los paradigmas kuhnianos desde una perspectiva menos filosófica y más social, expresada entre otros aspectos por:

- La existencia de una garantía de la aceptación social del conocimiento por la autoridad profesional de expertos reconocidos y/o acreditados.
- La exposición de los resultados públicamente disponibles.

- Porque el conocimiento se desarrolla y modifica por una comunidad científica en respuesta a las contingencias prácticas a las que debe enfrentarse.

Asimismo, Iranzo & Blanco destacan la importancia de estudiar la actividad científica en los planteamientos de Barnes, dado que según este autor la interacción entre la ciencia y la sociedad es relevante política, económica y socialmente.

A partir del PF ha sido tal el interés de la comunidad científica por alcanzar una “auto-legitimación social” que se han desarrollado dos grandes formas o procesos (Iranzo & Blanco, 1999): (1) potenciando los métodos de investigación para otorgar mayor objetividad y científicidad a los resultados que se obtengan, y a la vez, (2) tratando de apoyar y prestar servicios al mayor número de intereses de las instituciones de la sociedad, especialmente con el propósito de garantizar el financiamiento necesario para su quehacer.

Ambos mecanismos aludidos finalmente han originado dos visiones contrapuestas para investigar el quehacer de las comunidades científicas: la endógena o internalista y la visión externalista que concentra su interés en el impacto y percepción social de la ciencia.

De esta manera, el PF para analizar los productos generados por las actividades científicas se estructura en torno a cuatro grandes principios o puntos programáticos (González de la Fe & Sánchez, 1988; Lamo de Espinosa et al, 1994; Iranzo & Blanco, 1999): (1) Causalidad, proporcionar explicaciones para las condiciones que producen creencias y otro tipo de conocimiento; (2) Imparcialidad, para ambos lados de la dicotomía de una explicación (p.e. verdadero o falso); (3) Simetría, los mismo tipos de causas tienen que explicar las creencias verdaderas o falsas; y (4) Reflexividad, sus modelos de explicación general tendrán que aplicarse a la propia sociología del conocimiento científico.

A partir del análisis de estos principios, Lamo de Espinosa et al (1994:526) señalan que para el PF lo social constituye todo tipo de conocimiento, incluyendo evidentemente el conocimiento científico, afirmando que este Programa *“ha tratado de sentar las pautas generales que permitan conocer los mecanismos sociales (provenientes de la más amplia sociedad o cultura, y/o del grupo de científicos de referencia), así como su modo de funcionamiento, que intervienen en las génesis y validación de las proposiciones científicas tenidos por verdaderas”*.

A su vez, existen una serie de presupuestos epistemológicos del PF (Lamo de Espinosa et al, 1994; Iranzo & Blanco, 1999), que se contraponen a los supuestos básicos de la filosofía de la ciencia racionalista, expresados en cuatro antinomias:

- a) Naturalismo versus justificacionismo. Dar cuenta del objeto de estudio desde una perspectiva materialista y no como una acción teleológica.
- b) Explicatividad en contraste con el normativismo. El PF persigue formular principios y reglas generales explicativas de la producción de conocimiento.
- c) El relativismo elaborado en contraposición al racionalismo. El conocimiento depende tanto en su origen como en su expresión concreta, de la situación histórica de los actores que lo formulan y aceptan.
- d) El inductivismo frente al deductivismo. Para el PF no hay solución de continuidad entre lo general y lo particular, no hay límites naturales entre el discurso fenoménico y el teórico, ni entre afirmaciones de hecho y teóricas.

Asimismo, de acuerdo con González de la Fe & Sánchez (1988:87-94) a partir de los principios o puntos programáticos del PF (causalidad, imparcialidad, simetría y reflexividad) es posible identificar dos grandes interpretaciones de este Programa:

- Radical: Basado en los planteamientos de Bloor que buscan la construcción de una teoría general sobre las conexiones causales entre los factores sociales y los cognoscitivos, que permita conectar las formas de control social de una sociedad, su uso de la naturaleza, su conocimiento científico y las actividades y acciones individuales de los científicos.
- Moderada: sustentada en las ideas desarrolladas por Barry Barnes quien señala que una teoría general como la propuesta por Bloor es insuficiente acerca de la conexión entre factores sociales y cognoscitivos, proponiendo en su lugar el análisis de casos específicos para identificar los intereses que guían el conocimiento.

En consecuencia, el PF a través de Barry Barnes elabora la teoría de los intereses como manera de explicar su propuesta de cambio hacia la sociología del conocimiento científico (González de la Fe & Sánchez, 1988; Lamo de Espinosa et al, 1994; Iranzo & Blanco, 1999), estableciendo que todo grupo social presenta un conjunto de expectativas variadas que se vinculan a las diversas estructuras sociales en las que éstos se clasifican, transformándose rápidamente en intereses que se vinculan a los productos elaborados por el colectivo en cuestión, por lo que estos intereses se encuentran estructurados socialmente afectando la aceptación o rechazo del conocimiento producido en cada cultura.

De acuerdo con Lamo de Espinosa et al (1994), los aspectos antes señalados se relacionan directamente con la perspectiva marxista y los planteamientos de Habermas, no obstante Barnes establece una adaptación diferenciadora que plantea que los científicos no son “inmunes” al efecto de los intereses, no sólo respecto de su quehacer aséptico y neutral a la hora de hablar de productos y métodos, sino que en un plano ideológico condicionando las observaciones empíricas, las evaluaciones y juicios científicos, y por ende a sus creencias científicas.

De esta manera, la influencia de los intereses en el quehacer de los científicos será utilizada para afianzar las expectativas e intereses de los diversos grupos sociales a los cuales pertenezca cada científico o le provean de una cierta identidad social, asignándole un carácter instrumental y utilitario a la acción social enmarcada en el trabajo científico.

Así, de acuerdo con Iranzo & Blanco (1999:239) el PF acude a los intereses para demostrar el carácter social de la producción del conocimiento científico, no obstante no niega que este proceso es sobretodo “*un conjunto de prácticas colectivas que produce nuevos discursos y nuevas técnicas instrumentales con el fin de promover la continuidad del trabajo y la cultura de la ciencia y, asimismo, la de la sociedad que alberga y sufraga su producción*”, denotando con ello que la ciencia también es influenciada por intereses individuales y colectivos que van más allá de “la búsqueda de la verdad” como interés único y excluyente, en cambio la ciencia justifica su producción basándose en un amplio espectro de intereses instrumentales, que son compartidos por diversos sectores sociales.

De esta manera, el PF encuentra en la teoría de los intereses uno de sus anclas fundamentales que le permite justificar el carácter o connotación social de la producción de conocimiento, mediante las actuaciones de los científicos enmarcadas en un conjunto de intereses de carácter colectivo, documentables históricamente y asociados con argumentos técnicos sostenibles (Iranzo & Blanco, 1999), lo que permite observar y analizar en el tiempo las acciones sociales de los sujetos que hacen ciencia, sin mediar ningún tipo de racionalidad o marco axiológico positivista que los regule o restrinja como lo proponía la sociología de la ciencia desarrollada por Merton.

5.3 Otros aportes para el análisis del trabajo científico.

Una vez reseñados los principales aspectos que a nuestro juicio, permiten describir los aportes más importantes de Robert K. Merton al enfoque normativo de la sociología de la ciencia, así como los principales aportes realizados por la sociología del conocimiento científico, especialmente a través del Programa Fuerte, es importante recurrir a otras voces que permitan enriquecer el análisis y descripción del trabajo científico, para lo cual utilizaremos los planteamientos de Thomas Kuhn y Pierre Bourdieu, quienes también han realizado importantes contribuciones para describir el trabajo que desarrollan los científicos e investigadores, y que nos pueden ayudar significativamente a analizar la relación de la universidad con la sociedad.

Si bien es cierto ambos casos no son susceptibles de clasificar directamente dentro de los aportes de la sociología de la ciencia o del conocimiento científico, si nos parece relevante considerarlos dentro de una categoría especial de “otros aportes” al análisis del quehacer científico, especialmente Kuhn quien desde la perspectiva de la Historia de la Ciencia plantea aspectos de gran relevancia para el estudio sociológico de la ciencia, como por ejemplo a través del concepto de paradigma.

En el caso de Bourdieu, tanto en sus textos relacionados con el oficio del científico como respecto del libro “Homo Academicus”, este sociólogo francés nos ofrece a nuestro juicio un par de ejemplos de la aplicación de la sociología de las organizaciones al trabajo que realizan los científicos, tanto desde la perspectiva conceptual como a través de un análisis más empírico respectivamente, así como importantes conceptos para describir el trabajo de los investigadores como los conceptos de capital y campo científico.

5.3.1 Los aportes críticos de Thomas Kuhn.

Sin lugar a dudas que uno de los aportes importantes y reconocidos al análisis sociológico de la ciencia es el provisto por Thomas Kuhn, quien a pesar de no ser sociólogo ya que pertenece al ámbito de la filosofía de la ciencia (Iranzo & Blanco, 1999), su aporte es tradicionalmente reconocido por introducir el concepto de paradigma al desarrollo del conocimiento científico (Olivé, 2004), que implica la existencia de un modelo que proporciona los lineamientos a seguir en la realización de las investigaciones científicas.

Más concretamente, las repercusiones de la obra de Kuhn se reflejan en la renovación de los estudios sobre la ciencia, tanto en el derrumbe de la concepción heredada como respecto del falsacionismo popperiano (Medina, 1989; Lamo de Espinosa et al, 1994), especialmente por su obra sobre la Estructura de las Revoluciones Científicas, que podemos resumir en tres grandes aportes:

- En la filosofía de la ciencia, especialmente en las Ciencias Sociales y respecto de la obra de Popper y Lakatos;
- En la historia de la ciencia, especialmente respecto de la separación de lo interno y lo externo de la ciencia; y
- En la sociología de la ciencia, propiciando una nueva manera de entender la ciencia concretada más tarde en el desarrollo de la sociología del conocimiento científico.

De acuerdo con Kuhn (1994:13) los paradigmas son “*realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica*”, concepto que es esencial según este autor para analizar los efectos de las diferentes revoluciones científicas, que evidencian cuando los científicos emigran de un marco teórico referencial hacia otro y muy especialmente, respecto del reemplazo de una teoría y sus fundamentos por una teoría nueva y diferente.

Sin embargo, diversos autores (Medina, 1989; Lamo de Espinosa et al, 1994; Iranzo & Blanco, 1999) critican la falta de precisión y claridad con la que Kuhn desarrolla y define el concepto de paradigma, siendo incluso en ocasiones incapaz de ejemplificarlo claramente en algunos sectores o ámbitos del quehacer científico, como el caso de las ciencias sociales.

A nuestro entender, el concepto de paradigma se caracteriza por el hecho de que los científicos comparten de forma recíproca un conjunto de valores, formas y costumbres necesarias de poner en práctica al momento de realizar un estudio científico, y que se relacionan con la manera que se tiene de ver o entender a la ciencia en una determinada época.

En complemento de lo anterior, el propio Kuhn (1994) señala que un paradigma debe poseer dos características principales: (1) carecer de precedentes; y (2) poseer muchos problemas que pueden ser resueltos por los científicos mediante sus investigaciones. También destaca que existe una estrecha relación entre los conceptos de paradigmas y la ciencia normal.

De acuerdo con Iranzo & Blanco (1999), el propósito principal de Kuhn en su trabajo fue intentar explicar las razones de los continuos cambios de teoría ocurridos en los diferentes campos científicos, para lo cual otorga un redescubrimiento de la obra de Fleck, proponiendo el concepto de paradigma como explicación del reemplazo de una teoría por otra.

Asimismo, Medina (1989) señala que en los planteamientos de una revolución o cambio de paradigma, sólo se pueden aplicar cuando una disciplina científica modifica completamente las orientaciones y presuposiciones que orientan su quehacer, en términos kuhnianos cuando dicha comunidad científica asume una nueva matriz disciplinal.

De esta manera, una propiedad o efecto importante de la aparición de un paradigma en el trabajo científico se relaciona con la mayor articulación y especificación que otorga su aplicación a un determinado campo científico, facilitando una especie de “espíritu de cuerpo” debido a su carácter de modelo o patrón aceptado por los integrantes de un campo científico, pero que en ningún caso significa renovación, como lo plantea el propio Kuhn.

Asimismo, el desarrollo o adopción de un paradigma determinado varía de un campo científico a otro, respecto de lo cual es posible identificar como los paradigmas más recurridos y más reconocidos en el ámbito científico al paradigma positivista y el paradigma constructivista, existiendo muchos otros tales como el paradigma ecológico, en red o humanista, frente a lo cual debemos insistir en que en cada campo científico existirán paradigmas específicos que tendrán un mayor o menor reconocimiento o aceptación dentro de cada comunidad científica.

Otra propiedad importante de la aparición de un nuevo paradigma radica en que se produce una nueva definición más estricta del campo científico en el cual dicho modelo se aplica, expresada en que aquellos investigadores que no sean capaces o no quieran adaptar su trabajo al nuevo paradigma dominante dentro de su campo, corren el riesgo de quedar aislados u obligados a emigrar hacia otro grupo científico.

A lo anterior, se suma también como efecto de la aparición de un paradigma, el hecho de que los investigadores que aceptan las restricciones de un paradigma no necesitan justificar conceptualmente en sus trabajos principales la historia completa de su campo, lo que le permitirá compartir sus resultados empíricos mediante artículos más breves, con una marcada connotación científica, dirigida a la lectura de la comunidad

de científicos que comparten el mismo paradigma y por tanto, cualificados técnicamente para comprender las ideas expresadas en dicho artículo.

Este último efecto de los aportes de Kuhn mediante el concepto de paradigma, se convierte a nuestro juicio en una de las barreras contemporáneas más importantes entre el trabajo del científico y su relación con la sociedad, avalados en la búsqueda de reconocimiento como parte de la estructura del sistema científico señalado por Merton (1977), y que actualmente se ha transformado en una de las principales políticas dentro del trabajo de I+D al interior de las universidades, empujando a los profesores universitarios a la publicación constante de artículos en “Revistas de Alto impacto científico”, desestimando otras formas de difusión del conocimiento científico.

Esta situación ha traído consigo una especie de exacerbación entre los investigadores por acceder a estos procesos, que no sólo los validan dentro de sus comunidades científicas respectivas, sino que en muchas ocasiones les garantizan su permanencia en las universidades asegurándose de esta forma un puesto de trabajo, así como el acceso a nuevos fondos para continuar con sus investigaciones, aun cuando el impacto social de éstas sea relativo y hasta cierto punto cuestionable, o inaccesible para el común de los integrantes de la sociedad.

Por último, respecto de la capacidad que posee el concepto de paradigma para ayudar a los científicos a seleccionar los problemas que serán investigados, de acuerdo con los planteamientos de Kuhn una propiedad importante que deben poseer los problemas seleccionados es su carácter de enigma, vale decir deben ser capaces de poner a prueba las habilidades e ingenio de los científicos para resolverlos, pero con la certeza y seguridad de que existe más de una solución posible, lo que en caso contrario implicará que los problemas que no poseen este carácter carecen de interés científico.

Un segundo aporte conceptual importante que realiza Kuhn (1994) se relaciona con el concepto de “ciencia normal”, la cual de alguna manera contextualiza al concepto de paradigma y que se relaciona con el hecho de que las investigaciones que realizan los científicos se encuentren basadas o se sustenten en los aportes y avances que han obtenido otras comunidades científicas previamente, y que son reconocidas como validadoras de las investigaciones posteriores, especialmente en lo que se refiere a la forma de definir los problemas y los métodos más adecuados y legítimos dentro de un campo científico determinado.

De hecho, de acuerdo con Medina (1989) el concepto de ciencia normal es el que posee un mayor carácter sociológico de todos los aportados por Kuhn, señalando además que es tan grande el impacto de este concepto en el estudio y análisis de la ciencia, que Popper reconocería la utilidad de este concepto en sus trabajos posteriores a los planteamientos realizados por Thomas Kuhn.

Un aspecto específico que Kuhn señala como parte de esta interacción entre los conceptos de paradigma y ciencia normal, se refiere al hecho de que esta última se encarga de hacer realidad la promesa de éxito implícita en la adopción de un paradigma, en cuanto resolución de un problema obteniendo resultados satisfactorios para el investigador que aplica los modelos y metodologías de cada arquetipo.

En este punto, es importante destacar a nuestro juicio que los planteamientos de Kuhn acerca de la ciencia normal coinciden en alguna medida con lo señalado por Merton, específicamente respecto del universalismo como una de las normas de comportamiento de los científicos, concretamente en lo que se refiere a otorgar objetividad a sus investigaciones validándose en el conocimiento anteriormente confirmado por los científicos predecesores, salvo claro está si se tratará de un aporte totalmente original y nuevo de un investigador, caso en el cual le correspondería un reconocimiento de tipo epónimo según los planteamientos mertonianos.

Sin embargo, nuevamente basándonos en Medina (1989:87) es posible afirmar que las coincidencias y discrepancias parciales de Kuhn respecto de los planteamientos de Merton y Popper son una constante, y a la vez una demostración evidente del impacto de sus planteamientos en el análisis de la ciencia como actividad humana:

“si la polémica entre Kuhn y Popper estaba centrada en el problema de la racionalidad y el carácter progresivo y continuo de la ciencia frente a las rupturas del conocimiento, las diferencias entre Kuhn y Merton giran alrededor del carácter normativo de la comunidad o de la dependencia psicosocial de la autoridad. Si para Merton son las tradiciones normativas las que rigen la conducta del científico, en Kuhn estas tradiciones se elaboran, tienden a perpetuarse y, en su momento, se socavan y desplazan”.

También, es importante subrayar que el propio Kuhn (1994), se encarga de aclarar que los efectos de la ciencia normal como propósito esencial, se orientan hacia el establecimiento de ciertas restricciones o límites preestablecidos por el paradigma que el científico ha decidido adoptar, proporcionando con ello los criterios para seleccionar

problemas o fenómenos a estudiar, así como las metodologías más adecuadas acordes con el paradigma señalado, ayudándoles a concentrarse sólo en aquellos problemas en los cuales únicamente su falta de ingenio y creatividad se transforman en barreras para resolverles.

En ningún caso, la ciencia normal pretende crear o provocar nuevos tipos de fenómenos a investigar o nuevas teorías, sino más bien trata de acotar cuáles de ellos deben ser investigados, para lo cual Kuhn (1994:66) plantea que la ciencia normal se concentra fundamentalmente en tres aspectos: (1) la determinación del hecho significativo; (2) el acoplamiento de los hechos con la teoría; y (3) la articulación de la teoría.

Un último aspecto que nos parece interesante destacar, en este apretado reconocimiento de los aportes de Kuhn al análisis del trabajo de los científicos se relaciona con el concepto de “revolución científica”, que de acuerdo con este autor se relaciona con los procesos de reemplazo de los paradigmas antiguos por uno nuevo, y los importantes efectos que dicha sustitución puede conllevar para el quehacer de los investigadores.

Como ya hemos mencionado anteriormente, un cambio de paradigma significaría entre otras cuestiones la modificación de los problemas que serán investigados por el científico así como sus métodos de investigación, restringiendo el campo científico y en algunas ocasiones obligándole a emigrar hacia otro grupo de investigadores o campo científico.

De acuerdo con Kuhn (1994:149) el concepto de revoluciones científicas se relaciona con *“aquellos episodios de desarrollo no acumulativo en que un antiguo paradigma es reemplazado, completamente o en parte, por otro nuevo e incompatible”*, y a partir de esta definición Kuhn realiza una comparación del concepto de revoluciones en el ámbito político y el científico, destacando como indicador común el creciente sentimiento de que las estructuras vigentes (políticas o científicas) no son satisfactorias para el funcionamiento del sistema como requisito previo a la revolución.

La consideración del concepto de revoluciones científicas no sólo tiene sentido para nuestro trabajo en relación con el concepto de sociología de la ciencia, sino que especialmente respecto de la situación actual de la relación de la universidad con la sociedad, que a nuestro juicio se encuentra frente a un cambio de paradigma, al igual como ha sucedido en épocas anteriores de la historia de la universidad, algo en lo que profundizaremos más en el segundo apartado de nuestro trabajo.

No obstante lo anterior, un resumen de este cambio nos dice que la universidad transita desde una entidad elitista, monopólica y altruista en cuanto a la generación y transferencia del conocimiento, hacia un contexto en donde la educación superior se orienta a la masificación en su acceso, la existencia de múltiples oferentes de formación profesional e investigación, y la penetración implícita y explícita del lucro en las actividades de las universidades, especialmente de aquellas relacionadas con la economía del conocimiento y la transferencia tecnológica.

5.3.2 El análisis del ámbito científico de Pierre Bourdieu.

Otro de los aportes importantes al análisis sociológico de la ciencia es el planteado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu (2003), quien describe diferentes características importantes del “oficio del científico”, identificando algunos conceptos básicos que resultan importantes de considerar a la hora de analizar el funcionamiento de la universidad en una de sus esferas más importantes: la científica.

En general, Bourdieu es crítico con el ámbito científico al considerarlo un sector en donde existe una permanente lucha de poder para posicionarse de mejor manera en cada área del quehacer científico, discrepando de manera importante de los planteamientos de R.K. Merton e inclusive de Thomas Kuhn a quien también crítica en ocasiones.

De esta manera, en primer término Bourdieu (2003:63) se refiere al concepto de “campo” para identificar a *“las estructuras que orientan las prácticas científicas y cuya eficacia se ejerce a una escala micro-sociológica”*, donde por ejemplo clasifica los estudios de los investigadores realizados en un laboratorio.

También destaca que el campo científico se caracteriza por la presencia de dos rupturas importantes con la visión interaccionista de la ciencia: (1) da fe de la existencia de una estructura de relaciones objetivas entre los científicos e investigadores; y (2) existencia de una filosofía “disposicionalista” de la acción de los científicos, que asegura que quienes trabajan en un campo determinado no poseen una actitud finalista en búsqueda de la verdad como fin último, sino que más bien por los beneficios sociales que su trabajo les pueda reportar.

Sin embargo, según el propio Bourdieu la existencia de relaciones de fuerza generadas entre los científicos e investigadores configuran al campo científico como un campo de lucha, donde estos agentes dependiendo de su posición en la distribución de capital científico determinará la forma en la cual se correlacionarán las

fuerzas existentes en cada campo así como la estructura de éste, estableciendo la posición de cada agente en virtud de la cantidad de este capital que poseen.

En virtud de lo anterior, como resultado de las interacciones entre los diferentes campos científicos, expresadas por las relaciones de fuerza que se desarrollan entre los agentes científicos, surge un segundo término importante que según Bourdieu (2003:100) permite configurar el concepto de “capital científico”, que aparece vinculado al conocimiento y reconocimiento que hacen los pares de un investigador o científico, cuando “ha aportado algo” al desarrollo de su campo científico respectivo, para lo cual es necesario poseer un determinado capital científico, entendiendo por tal:

“un conjunto de pertenencias que son el producto de actos de conocimiento y reconocimiento realizados por unos agentes introducidos en el campo científico y dotados por ello de una categorías de percepción específicas que les permiten establecer las diferencias pertinentes, de acuerdo con el principio de pertenencia constitutivo del nomos del campo”.

De esta manera, para Pierre Bourdieu las relaciones de fuerza que se estructuran en los diferentes campos científicos se encuentran determinadas por la cantidad de capital científico que poseen los investigadores que integran cada campo, es decir, existirán conflictos debido a que existe una distribución desigual de capital científico entre los agentes científicos, quienes lucharán por un mayor control de la cantidad de este capital al cual pueden acceder, y que por lo tanto, la mayor o menor posesión de este capital determinará la estructura de cada campo científico.

La distribución desigual del capital científico permite transformar un campo científico en un “campo de luchas” entre los investigadores, tendiente a obtener una mayor proporción de dicho capital o conservar la que ya se posee, situación que de acuerdo con Bourdieu incluso se ve reflejada al interior de los laboratorios como sub-campo, en donde los científicos con una menor cantidad de este capital deben desarrollar funciones menos relevantes dentro de la investigación, especialmente aquellas de carácter administrativo, lo que a juicio de Bourdieu es una expresión de la división del trabajo en este ámbito³⁷.

En base a esta condición casi bélica que Bourdieu asocia al concepto de campo científico, crítica el carácter comunitario que Merton otorga a la actividad científica la que según el francés es idealizada por el padre de la sociología de la ciencia, por

³⁷ También en alusión al trabajo en los laboratorios describe implícitamente el concepto de clases y alienación de Marx, al describir al joven investigador como el proletario que carece de los recursos económicos y el director del laboratorio como el empresario o gerente que ostenta dichos medios.

considerarla un mundo generoso donde los científicos intercambian solidariamente y están dispuestos a colaborar entre sí, algo que Bourdieu rechaza categóricamente.

De igual manera, podemos visualizar plena aplicación del “Efecto Mateo” propuesto por Merton en el aspecto bélico asociado por Bourdieu al concepto de capital científico, debido a que dicho principio señala que al que tiene mucho debe dársele aun más, y al que tiene poco o nada hay que quitarle el escaso capital que posee para entregarlo al rico, como metáfora para describir como los científicos más experimentados y connotados se imponen en el “campo de batalla” científico en la obtención de las subvenciones, publicaciones y reconocimientos frente a los científicos menos destacados.

Un último concepto que resulta interesante analizar en los planteamientos de Pierre Bourdieu se relaciona con la autonomía científica, considerada por la mayoría de los científicos e investigadores como un valor o condición fundamental para el adecuado desarrollo de su trabajo, y que también se transforma en un aspecto característico y altamente demandado por el quehacer universitario en general.

De esta manera, la autonomía en relación con los conceptos de campo y capital científico reseñados previamente, se refiere a una condición diferenciadora que permite determinar la fuerza y el derecho de admisión que posee cada campo científico y que determinan el grado de científicidad de dicho ámbito.

La autonomía según Bourdieu (2003:92) se caracteriza por tratarse de una conquista histórica, que determina entre otros aspectos la objetividad de las estructuras de cada campo científico, sus teorías y métodos aplicados en la fase empírica. Esta expresión del carácter autónomo de un campo científico tendrá repercusiones inmediatas en la universidad, a través de la estructuración de grupos de investigación y representación oficial de carácter corporativa, que defenderán los intereses de los investigadores, por lo que según este sociólogo francés:

“la aparición de una práctica de la investigación, o sea de un agente cuya práctica se basa más en la investigación que en la enseñanza, y la institucionalización [...] mediante la creación de condiciones favorables a la producción de saber y a la reproducción a largo plazo del grupo [...] reconocido como socialmente diferenciado”.

La otra característica o efecto importante de la existencia de autonomía en el quehacer de los científicos, se vincula según Bourdieu con el derecho de admisión implícito o explícito para participar en un determinado campo científico, situación que se

encuentra relacionada directamente con el nivel o volumen de capital científico que cada investigador posea, donde por una parte se expresan la competencia entre los científicos en términos de ser capaces de dominar un saber y demostrarlo mediante una serie de “habitus”, como por ejemplo la publicación de los resultados de sus investigaciones en las revistas científicas más prestigiosas.

Por el otro lado, la apetencia o fe en la autonomía científica relacionada con el derecho de admisión se relaciona con el significado que tiene para los científicos subordinar su quehacer sin presiones al desinterés científico, vale decir libre de demandas externas ajeno a la demanda social económicamente recompensada, favorecida por diferentes concesiones, y por el contrario, expresada en un trabajo desinteresado del científico para desarrollar el conocimiento propio de su campo, algo en lo que Bourdieu coincide plenamente con los planteamientos de Merton.

Sin embargo, el propio Bourdieu advierte del peligro de ensimismamiento que la autonomía científica puede provocar en el trabajo de los investigadores, por lo que es necesario recordar que a pesar de que el científico debe desarrollar su trabajo libre de presiones externas, todos los campos científicos estarán sometidos a una dualidad permanente: el desarrollo de una función pura, desinteresada y totalmente científica, pero a la vez, una función social relacionada con los efectos que su trabajo tiene sobre los restantes agentes relacionados con cada campo, lo que a nuestro juicio implícitamente plantea el concepto de rendición de cuentas de la actividad científica a la sociedad.

En este último aspecto, vemos expresada en estos planteamientos de Bourdieu una relación implícita con los dos grandes aspectos, a través de los cuales pretendemos analizar la relación de la universidad con la sociedad: el concepto de partes interesadas o stakeholders y la responsabilidad social universitaria.

También, es importante identificar la relación con los nuevos enfoques que actualmente se están aplicando a las universidades, en cuanto a la investigación aplicada desarrollada para la transferencia tecnológica hacia la industria como parte de la denominada “tercera misión de la universidad”, a la cual a nuestro entender le son inaplicables estos planteamientos de Bourdieu.

En resumen, los aportes de Pierre Bourdieu al análisis del quehacer de los científicos nos ofrecen en los conceptos de campo y capital científico unas variables muy interesantes para describir el comportamiento que desarrollan los hombres y mujeres que trabajan en el ámbito de la investigación, al mismo tiempo que la mirada

pragmática y a veces crítica de Bourdieu respecto de las relaciones profesionales que se suscitan en el sector universitario y científico nos proporcionan una perspectiva importante del impacto que puede tener la relación del trabajo académico con los requerimientos y demandas de la sociedad.

5.4 Sociología de la educación: aspectos básicos.

En la introducción de este primer apartado hemos señalado previamente que la sociología de la educación como una de las vertientes de la sociología como ciencia, no ha prestado una atención relevante a la educación superior en general y la universidad en particular como un aspecto de su objeto de estudio, debido a que mayoritariamente los análisis sociológicos vinculados con los fenómenos educativos se encuentran relacionados con la educación primaria y secundaria, donde la escuela es la unidad de análisis más importante, estudiando desde esa perspectiva a la educación como fenómeno social especialmente desde los planteamientos originarios de Durkheim y Dewey.

El objeto de estudio de la sociología de la educación quedaba claramente plasmado en las palabras de Almarcha (1978:117), quien en su análisis de los 100 años de desarrollo de análisis sociológicos en el ámbito educativo en España señalaba que:

“Los aspectos que se consideran objeto propio de la sociología de la educación abarcan, entre otros, temas tales como desarrollo económico y educación, estratificación social y educación, movilidad social, procesos de socialización y familia, la escuela o institución educativa, el profesorado y el alumnado, y el proceso de cambio en relación con la educación. En síntesis, la sociología de la educación es la aplicación de la perspectiva sociológica al sector educativo en su sentido más amplio.”

Las temáticas señaladas anteriormente nos permiten identificar como van apareciendo importantes actores dentro del campo de análisis de la sociología de la educación, tales como la familia, la escuela, los profesores y los alumnos, así como el sistema económico y las clases sociales, todos aspectos que como veremos a continuación eran recogidos también por los enfoques clásicos de esta especialidad de la sociología.

Sin embargo, la vinculación de la educación al desarrollo económico y la preparación para el trabajo y la vida cívica son discursos que actualmente diversas instancias y sectores asignan también como propias de la educación superior y la universidad en

particular, razones que nos permiten avalar el hecho de reconocer un importante nexo entre el objeto de estudio de la sociología de la educación y el análisis del quehacer de la universidad.

Así, en referencia a los orígenes de la definición del objeto de estudio de la sociología de la educación hacia los niveles más básicos del sistema educativo, conviene recordar la definición clásica de educación que proporciona Durkheim (1975:22), quien la contextualiza en función de las necesidades de la estructura social (clases) a la que pertenezca cada estudiante, y cuyo fin es formar en cada uno de nosotros el ser social que la clase a la que se encuentra adscrito demanda, por lo que define a la educación como:

“la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado”.

En relación con la definición anterior, Vara (2000:30) comenta que Durkheim logra determinar el núcleo principal del objeto de estudio de la sociología de la educación, el cual se encuentra relacionado con que *“el sistema educativo ha estado supeditado a los intereses y necesidades de la economía interna de cada sociedad”*, lo que transformaría a la educación en una especie de “prototipo” para los individuos que integran dicha sociedad, molde que se encontraría condicionado por dos grandes actores: la sociedad general en la que el individuo vive y participa, así como la familia que se transforma en la sociedad particular en la cual el individuo nace.

En esa misma línea, Bourdieu (1981) analiza el sistema educativo desde la perspectiva de la reproducción, señalando que todo sistema de enseñanza institucionalizado se encuentra asociado a tres grandes resultados bajo esta lógica:

- Auto-reproducción de la institución: asegurar las condiciones necesarias para la existencia y persistencia de la propia institución.
- Reproducción cultural: de una arbitrariedad cultural de la cual no se es el productor ni el responsable.
- Reproducción social: como consecuencia de la reproducción cultural se reproducen las relaciones entre los grupos o las clases.

De acuerdo con Willis (1999) es Althusser en 1972 el primero en reivindicar un rol preponderante de la educación en la reproducción social, proporcionando a los individuos las habilidades, ideologías y subjetividades necesarias especialmente para la división social del trabajo que permita el funcionamiento del capitalismo, mediante la formación de la relación social entre la clase obrera y la burguesía. Además, reconoce que los aportes de Bourdieu en materia de reproducción cultural, especialmente de la cultura burguesa, constituyen un importantísimo avance en el análisis de la escuela como medio para desarrollar este proceso.

De igual forma, Peña (2000) señala que mediante el enfoque estructural-funcionalista Talcott Parsons tomando como punto de partida el concepto de educación de Durkheim, vincula el proceso de socialización proporcionado por la escuela con la adaptación que los niños deben lograr a la división del trabajo, mediante el desarrollo de actitudes, valores, normas y la capacitación técnica que sean necesarias y favorables para su adecuada inserción laboral cuando sean adultos.

A su vez, Enguita (1999) en base a los planteamientos de Marx, reconoce a la escuela como el lugar donde los niños y jóvenes acuden para prepararse para su incorporación a la adultez, especialmente en lo que respecta al ámbito laboral y la participación ciudadana, por lo que destaca que la preparación para el trabajo se concentra en dos grandes ejes: cualificación y disciplina. Además destaca que la sociología de la educación fundada en una orientación marxista se preocupa entre otros aspectos por los efectos de la organización del espacio y el tiempo escolares, la fragmentación del trabajo académico, la jerarquía del aula o los componentes que deben integrar el currículum.

Sin lugar a dudas que cuando se habla de educación e inserción laboral de los individuos, también es posible incorporar a la universidad como parte del sistema educativo que contribuye a la formación de actitudes, valores y competencias de carácter laboral, especialmente estas últimas, por lo que igualmente a nuestro juicio debiera ser factible incorporar a la universidad en el objeto de estudio de la sociología de la educación, la que sin embargo habitualmente sólo se circunscribe a la educación de los niños y no la de los jóvenes.

Asimismo, una explicación que puede otorgarse al supuesto “desinterés” de la sociología de la educación por la educación superior y la universidad en particular, podría encontrarse en la especie de pugna que ha existido entre los sociólogos y los pedagogos en el origen de esta rama de la sociología, buscando apropiarse o influir en el desarrollo de esta sub-ciencia, algo que Quintana (1989) resuelve pragmáticamente

señalando que la sociología pedagógica responde a la actitud del pedagogo y se aplica a la escuela y sus necesidades. En cambio, la sociología de la educación analiza y describe a la educación como un hecho social.

Sin embargo, Pont (2000) señala que estas posturas un tanto antagónicas de sociólogos y pedagogos impiden recordar las constantes y múltiples influencias y aportes recíprocos entre ambas perspectivas científicas, tanto en los aspectos metodológicos como respecto de las técnicas de investigación, afirmando además que la sociología de la educación es una de las Ciencias de la Educación, junto con la economía, historia y la psicología de la educación entre otras especialidades, algo que según este autor tanto sociólogos como pedagogos rechazan.

Entonces, debiera ser posible encontrar también en la sociología de la educación un espacio importante para el análisis de la educación superior, como parte de ese hecho social aludido anteriormente por Quintana, donde por ejemplo actualmente tiene importantes manifestaciones en cuestiones tales como la masificación del acceso a la universidad, la empleabilidad de los egresados, el financiamiento de la educación superior en tanto servicio público, la producción y difusión del conocimiento, entre otros aspectos relacionados con el funcionamiento de la universidad y la educación superior en general.

De esta manera, la sociología de la educación como “ciencia joven” (Quintana, 1989; Pont, 2000) tiene como una de sus características fundamentales el análisis de las relaciones entre la sociedad y la educación, por lo que su objeto de estudio es analizar la estructura educacional de la sociedad y los aspectos que están relacionados con dicho ordenamiento, entre los que destacan la relación del sistema educativo con la sociedad, las instituciones y actores que integran dicho sistema, las relaciones con la cultura, etc., en una clara alusión a la perspectiva macro del análisis sociológico.

De acuerdo con Pont (2000:18) es posible identificar tres orientaciones teóricas de la sociología de la educación: a) teorías de roles y de interacción que analizan las relaciones entre profesores, alumnos, padres, representantes de la burocracia escolar, economía, Iglesia, asociaciones, etc.; b) teorías sobre instituciones y organizaciones que investigan su disposición estructural; c) teorías socio-estructurales que estudian las relaciones entre la enseñanza, por un lado, y el resto de sistemas sociales parciales de la economía, la política y la administración.

Las orientaciones teóricas antes mencionadas, responden al enfoque macro, meso y micro que se le otorga al análisis sociológicos en los diversos ámbitos en los que se

aplica, y que fue señalado en la introducción del primer apartado del cual forman parte este breve repaso de los principales aspectos de la sociología de la educación

Además, la educación como ámbito del quehacer humano se encuentra socialmente condicionada por una serie de factores sociales que intervienen en su desarrollo y evolución (Quintana, 1989) entre los que destacan: (1) el desarrollo del país, especialmente respecto de las necesidades económico-laborales; (2) disposición de medios económicos (riqueza del país); (3) el nivel cultural de la sociedad; (4) la demanda social por educación; y (5) el interés político.

Sin lugar a dudas que la cercanía entre la sociedad y la educación antes descrita, establece importantes puentes o conexiones con otras ramas de la sociología, como son la sociología de la ciencia antes descrita y la sociología del conocimiento, ámbitos sociológicos en donde también resulta importante las relaciones, efectos e influencias que puedan establecerse con y desde la sociedad respecto del saber y los aspectos cognoscitivos.

Así, nos encontramos con importantes posibilidades para enlazar el estudio de la responsabilidad social universitaria con los ámbitos de estudio de la sociología de la educación, en la medida en que se considere a la educación superior y las universidades como parte integral del sistema educativo de un país o zona geográfica, que incide en su desarrollo económico-laboral, para el cual se destinen medios económicos para que las personas obtengan una formación profesional, donde además exista la necesidad de preservar y acrecentar el acervo cultural de la nación, se manifieste el deseo de los habitantes de un país por ingresar a la universidad, y finalmente, el interés de los políticos por desarrollar, fortalecer o reformar los sistemas de educación superior existentes.

A nuestro juicio, si todas las situaciones descritas en el párrafo anterior, relacionadas con los condicionamientos sociales de la educación se cumplen a cabalidad para el caso de la educación superior, debiéramos estar en presencia de un interés elevado o importante de la sociología de la educación por incorporar también en su objeto de estudio a la universidad y demás instituciones y hechos relacionados con la educación superior, dado que si sólo se concentra su interés en la escuela y sus necesidades estaríamos más bien en presencia de la sociología pedagógica, que como se indicara anteriormente en base a los planteamientos de José María Quintana sólo se orienta al análisis de la escuela y sus necesidades como objeto de estudio.

Así, de acuerdo con Brunner (2009) es un ámbito científico joven que surge hacia finales de la Segunda Guerra Mundial en los Estados Unidos, identificándose a partir de esa época cuatro grandes áreas de investigación: el análisis de las desigualdades educacionales, los efectos psico-sociales del paso por la universidad, la profesión académica y finalmente, la organización de las instituciones y sistemas de educación superior.

Sin embargo, el propio Brunner (2009) reconoce que a partir de la década de los setenta, la sociología de la educación superior como objeto de estudio sufre algún grado de tensión importante, debido a que comienza a desarrollarse bajo un enfoque de interdisciplinariedad, lo que a su juicio puede afectar el desarrollo de un programa propio de investigación, algo que si lograron desarrollar tanto la sociología de la ciencia como la sociología del conocimiento científico, como fuera analizado previamente, de allí nuestra decisión de ubicar una parte importante del análisis empírico del trabajo de las universidades también en estas dos ramas de la sociología.

5.5 Conclusiones preliminares del apartado.

La sociología no ha considerado en el pasado a las universidades de manera muy especial dentro de sus intereses de investigación, expresado como una de sus líneas de trabajo relevante y específica dentro del análisis sociológico aplicado, y por lo tanto, el desarrollo de la sociología de las organizaciones, sociología de la educación ni tampoco la sociología de la ciencia o el conocimiento científico lo desarrollan como un campo de investigación especialmente relevante hasta ahora.

En cambio, si por ejemplo lo comparamos con otra institución educativa como la escuela y su importante rol en el desarrollo de la sociedad, la sociología de la educación le analiza desde la perspectiva del poder y el control, la racionalización o la integración social, situación que evidentemente se ha extendido desde la empresa como reseñamos en la primera parte, pero que demuestran la importante diferencia respecto del interés de la sociología por la universidad.

De esta manera, no es tan común ni masivo que dichos análisis sociológicos se orienten específica y profundamente al estudio e investigación de la educación superior, desde la perspectiva del funcionamiento y problemáticas sociales existentes en sus organizaciones como objeto de estudio (Clark, 1983; Pérez Lindo, 2007; Bourdieu, 2008), especialmente los que tienen relación con los sistemas universitarios

o la universidad como forma de organización principal, siendo más bien escasos los especialistas en esta línea.

De forma más específica, Pérez Lindo (2007) justifica esta situación de falta de mayores análisis sociológicos acerca de las universidades como objeto de estudio, en base al concepto de opacidad de la educación superior, esbozando como supuestos para tal oscuridad el poco estudio dedicado a las instituciones de educación superior al ocultamiento de los actores a la hora de investigar o la inexistencia de una teoría que permita construir el objeto de observación.

Sin embargo, investigaciones como las del sociólogo norteamericano Burton Clark (1983) que compara diferentes sistemas de educación superior a nivel mundial, o los análisis acerca del quehacer de los académicos franceses e ingleses en cuanto cultura profesional desarrollados por Pierre Bourdieu (2008) o por Tony Becher (2001) respectivamente, los análisis del sistema de educación superior en España de Pérez-Díaz & Rodríguez (2001). El análisis del sistema universitario chileno desarrollado por Brunner & Uribe (2007), se transforman en otros ejemplos de análisis sociológicos desarrollados en las últimas décadas respecto del quehacer de los miembros de la universidad y los sistemas de educación superior.

No obstante lo anterior, es muy probable que dado el carácter elitista que la educación superior poseía hasta hace dos o tres de décadas, ha provocado que la universidad como institución social no se encontrará especialmente en el centro del interés de los análisis sociológicos, a pesar de ser una institución muy antigua debido a sus raíces en la Edad Media.

Lamentablemente, a consecuencia de la restricción en cuanto al acceso a la educación superior para la mayor parte de la sociedad antes señalada, la universidad había generado poco interés en el estudio de sus consecuencias sociales, las que por las mismas razones han sido menores si se la compara con los impactos sociales de la empresa o la escuela.

A pesar de ello, como resultado de los cambios sociales suscitados en el último cuarto de siglo, los problemas de acceso a la universidad han sido reemplazados por una serie de medidas y modificaciones políticas y principalmente económicas, que propician una creciente masificación del acceso a la educación superior, lo que ha facilitado que no sólo los jóvenes con recursos económicos y pertenecientes a las clases sociales más altas tuvieran la prioridad de estudiar en la universidad.

En virtud de estos cambios, la población que actualmente accede a la universidad es mucho más heterogéneo y diversa, donde además de los jóvenes de escasos recursos que acceden a la universidad mediante las subvenciones y ayudas económicas del Estado, también es posible observar como los adultos mayores se transforman en un nuevo tipo de alumno, a través de los programas de estudio para toda la vida, e inclusive los trabajadores con el propósito de mejorar su situación laboral y económica, se integran a la universidad con la esperanza de lograr las competencias necesarias para lograr sus objetivos.

De esta manera, las consecuencias o efectos sociales del quehacer universitario se han multiplicado, y resulta necesario que su comportamiento se analice con especial atención en cuanto a los resultados que alcanza, los cuales ya no son sólo de interés de las elites, sino que ahora la sociedad en su conjunto, incluidas las familias de los obreros y sus hijos que ingresan a estudiar una profesión, también tienen un especial interés en su quehacer, con la esperanza de alcanzar la tan anhelada movilidad social.

Además, los efectos económicos derivados del financiamiento de la educación superior, especialmente cuando posee el carácter de servicio público, o su impacto en el ámbito laboral en los niveles de desempleo de los egresados universitarios, si se les compara con las personas que no poseen una titulación de ese nivel, hacen que las acciones que la universidad emprenda tengan un impacto social de relevancia.

A su vez, dichos impacto del quehacer universitario en la sociedad no sólo se circunscriben a la formación profesional, sino que se extienden a las actividades y resultados que se obtengan en la investigación científica desarrollada por la universidad y que actualmente como plantea Fernández Esquinas (2006) nos permite distinguir sus efectos en cuanto investigación básica y aplicada según los objetivos que persiga.

A nuestro juicio, para contextualizar adecuadamente los estudios sociológicos acerca de la universidad, resulta importante distinguir la influencia del enfoque de la sociología de las organizaciones en el desarrollo de las investigaciones que se realicen, que como ya hemos señalado previamente utiliza los mismos procedimientos metodológicos de análisis que la sociología industrial, o en su defecto, distinguir aquellos estudios que aplican mayoritariamente las orientaciones provenientes de la sociología de la ciencia o la sociología de la educación, todos casos que fueron analizados en los puntos anteriores y que sin lugar a dudas realizarán un énfasis diferente en su observación de la universidad y su quehacer.

Así, por ejemplo tal y como plantea Merton (1977) las orientaciones de la sociología de la ciencia evidenciarían una mayor preocupación por cuestiones tales como la creciente influencia del control político sobre la ciencia, el conflicto entre el doble rol de científico y de ciudadano, consideración de la ciencia como fuente de problemas sociales, estudio de la estructura, rol y funciones de la profesión de científico en la sociedad en cuanto implicancias sociales, o inclusive el análisis de los pensamientos y sentimientos de los científicos respecto de sus actuaciones.

En cambio, los estudios acerca de la universidad que se orientan por los lineamientos de la sociología industrial o de las organizaciones, seguramente enfatizarán más aspectos tales como la división del trabajo, la motivación, las relaciones formales e informales en los grupos, la productividad, los conflictos internos entre los trabajadores y entre estos y sus jefaturas en cuanto relaciones de poder, o los aspectos relativos a la estructura organizativa de las instituciones de educación superior.

De esta manera, el estudio de la relación de la universidad con la sociedad nos obliga a analizar su quehacer, tanto desde la perspectiva operativa de su funcionamiento y los efectos sociales que ello conlleva, así como desde la perspectiva de los impactos de los resultados que la universidad alcance en el cumplimiento de su misión institucional, análisis que pueden ser desarrollados de manera complementaria con los aportes de la sociología de las organizaciones, como respecto de los planteamientos de la sociología de la ciencia o la sociología de la educación en algunos casos.

La conclusión anterior se sustenta en el reconocimiento de la universidad como una institución compleja en cuanto al análisis de su quehacer, el que puede estar integrado por impactos o efectos sociales provenientes de su labor docente en cuanto la formación profesional, en cuanto a su trabajo en el ámbito de la investigación científica básica y aplicada, o en su rol asociado a la transmisión y preservación de la cultura en la sociedad, lo que plantean a la universidad como un objeto de estudio complejo.

Además, no hay que olvidar que el origen del concepto de responsabilidad social posee un carácter corporativo importante centrado en la figura de la empresa, por lo que un enfoque sociológico adecuado para analizar la aplicación del comportamiento socialmente responsable en las universidades puede ser el proporcionado por la sociología de las organizaciones.

PARTE III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

CONTENIDOS.

- Capítulo VI: Diseño de investigación de la Tesis Doctoral.
- Capítulo VII: La UVa y su relación con la sociedad vallisoletana. Resultados de la investigación.
- Capítulo VIII: Propuesta de una teoría substantiva de la responsabilidad social de la universidad basados en los resultados de la investigación.
- Capítulo IX: Conclusiones.

CAPÍTULO VI

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL.

6.1 Introducción.

El objeto de estudio de la presente investigación es la relación que la universidad mantiene con la sociedad, desde la perspectiva de la responsabilidad social que le corresponde a las instituciones de educación superior en virtud de su quehacer institucional, análisis desarrollado a través de una mirada dialógica y simbólica del significado que las partes interesadas en el quehacer universitario atribuyen a dicha relación.

Para lograr lo anterior, mediante entrevistas semi-estructuradas se recabaron los discursos de los stakeholders relativos a su experiencia de relación con la universidad, desarrollándose en la tesis doctoral un estudio de caso sobre la Universidad de Valladolid (UVa), específicamente respecto del campus Valladolid, con el propósito fundamental de formular un esquema o marco de análisis teórico de la responsabilidad social de la UVa, mediante la elaboración de una teoría substantiva para dicho caso sobre la base de los planteamientos y puntos de vista de los actores sociales que poseen algún interés o se ven afectados por el quehacer de la UVa.

Sin embargo, analizar desde la perspectiva sociológica el trabajo que realizan actualmente las universidades tiene una gran complejidad, dada la multiplicidad de propósitos que poseen las instituciones universitarias, que tradicionalmente se enmarcan tanto en actividades docentes y de investigación, así como en sus intentos por materializar una transferencia de ese conocimiento hacia la sociedad, o los esfuerzos adicionales que las universidades hoy deben realizar para utilizar correcta y eficientemente los recursos que la sociedad le proporciona, a través de una adecuada gestión universitaria.

En virtud de lo anterior, el presente capítulo pretende ofrecer los principales lineamientos del Diseño Metodológico aplicado para el desarrollo de la tesis, para lo cual se intenta contextualizar el problema de investigación enunciado anteriormente, tanto desde una perspectiva general como específica en términos metodológicos, identificándose desde esta última perspectiva la justificación del enfoque metodológico, el método de investigación, el diseño de investigación, las técnicas de investigación a emplear y los aspectos relativos al análisis de los discursos obtenidos producto de la revisión de las transcripciones de las entrevistas realizadas, apoyados en el software Atlis Ti.

6.2 Contextualización general del problema de investigación.

De acuerdo con Alonso (1998), la simple aplicación de medidas externas basadas en codificaciones previamente establecidas (habitualmente mediante encuestas), no es suficiente para el análisis de las representaciones sociales que surgen de la relación entre los actores sociales, por lo que señala que la mirada dialógica, interpretativa y reflexiva es la forma más adecuada para llevar a cabo dicho examen, el cual debe realizarse desde una triple perspectiva: el conocimiento o cognición; el lenguaje o vocabularios de narración; y la significación o el contexto en cual los actores se relacionan.

De esta manera, el análisis de la responsabilidad social de la universidad implica a nuestro juicio observar el desarrollo del quehacer universitario docente, investigador y de gestión como un todo integrado, en el contexto de la relación que la universidad mantiene directa o indirectamente con la sociedad, y específicamente con sus stakeholders, sobre todo con respecto a las necesidades y requerimientos formulados por las diferentes partes interesadas en el funcionamiento y resultados que alcanzan las universidades, dentro de lo que se denomina la economía del conocimiento.

En virtud de lo anterior, resulta necesario señalar que son dos las premisas fundamentales que orientan el concepto de responsabilidad social utilizado en la presente investigación, desde una perspectiva teórica del mismo: (1) la relación de la institución con la sociedad; y (2) los esfuerzos de dicha institución por responder a las demandas y requerimientos de sus partes interesadas o stakeholders. Es importante recordar que ambas proposiciones han sido revisadas previamente en la primera parte de las tesis.

A partir de estos antecedentes, surge la necesidad de identificar como la principal unidad de análisis de esta investigación a los discursos y significados que las diferentes personas, grupos o instituciones que integran la sociedad vallisoletana otorgan al concepto de responsabilidad social de la Universidad de Valladolid, desde la perspectiva de la relación que mantienen con esta institución, así como respecto de la forma en como se consideran afectados o interesados por el quehacer universitario.

La relación de la universidad con la sociedad es una temática que ha estado presente desde la creación de las universidades en Europa en la Edad Media, existiendo siempre a lo largo de la historia de las universidades demandas e influencias de los actores sociales relevantes de cada época hacia el quehacer universitario, stakeholders que dependiendo del período de la historia es posible mencionar por

ejemplo a la Iglesia, la Monarquía, el Estado o el Mercado en el ámbito externo; y a los estudiantes, funcionarios y profesorado en el ámbito interno, sólo como algunos ejemplos de las posibles partes interesadas en el funcionamiento de la universidades, desde sus orígenes medievales hasta nuestros días.

Actualmente, resulta indudable que la relación “Universidad-Sociedad” se ha visto afectada por los procesos de cambio social más recientes, que entre otras cuestiones han conllevado a una modificación importante de la percepción de los actores sociales respecto de los efectos e implicancias del quehacer universitario en sus intereses y necesidades, influenciados por sucesos tales como la masificación de la educación superior, su creciente importancia para el acceso a un puesto de trabajo, o el valor que adquiere el conocimiento en el contexto económico actual, entre otros aspectos.

Según Merton (2002), existe una influencia recíproca entre las instituciones científicas y la sociedad, pero según el propio autor los estudios sociológicos habitualmente prestan más atención al impacto de las primeras sobre la segunda que a la inversa, por lo que en el caso de la presente investigación se intenta alcanzar resultados en ambos sentidos, siempre desde la perspectiva de los propios actores sociales.

Además, en este momento el número de partes interesadas en el quehacer de las universidades ha aumentado notablemente, y de igual manera se han ampliado las exigencias y demandas hacia las instituciones de educación superior, que no sólo se restringen a los aspectos tradicionales como la formación profesional, la investigación científica, o la transmisión de la cultura como señalaba Ortega y Gasset por ejemplo, agregándose múltiples temáticas planteadas tanto por los actores internos como externos de las universidades, especialmente en el contexto de la sociedad del conocimiento.

En ese escenario, en el abordaje del problema de investigación es importante analizar los discursos que formulan las partes interesadas, respecto de la relación que la universidad mantiene con la sociedad, así como sobre los efectos que tienen las acciones y decisiones que implementan las instituciones universitarias, en los intereses y deseabilidades de los diferentes grupos sociales con los cuales las universidades interactúan, por ende hablamos aquí de la responsabilidad social de la universidad.

Con esta perspectiva de investigación, se intentará determinar las características y elementos que expresan dichos discursos, tanto del significado y contenidos de la responsabilidad social de las universidades, así como respecto del grado de influencia

que las partes interesadas manifiestan poseer sobre el quehacer universitario, en su relación con la UVa como estudio de caso.

La determinación de estos significados es relevante, tanto para las universidades como para sus partes interesadas, ya que en el caso de las primeras le ayudarán a orientar de mejor manera las estrategias necesarias de implementar, para no afectar negativamente los intereses de sus stakeholders mediante sus acciones y decisiones institucionales; mientras que en el caso de las partes interesadas, el establecimiento de sistemas de gestión de la responsabilidad social de la universidad, favorece la creación de comunidades de aprendizaje recíproco, redes sociales, y por ende el aumento del capital social.

6.3 Enfoque Metodológico.

Resulta conveniente iniciar este epígrafe recordando el concepto de paradigma planteado por Thomas Kuhn (1994), que implica la existencia de un modelo que proporciona los lineamientos a seguir a una comunidad científica, en la realización de sus estudios e indagaciones científicas lo que se traduce en una serie de valores, métodos o costumbres, que son necesarias de poner en práctica al momento de realizar una investigación, los cuales a su vez se relacionan con la manera que se tiene de comprender o entender a la ciencia en una determinada época.

Así, en la decisión del enfoque metodológico que orientará el desarrollo de nuestra investigación, resulta ineludible observar la existencia de dos grandes tendencias que afectan a las Ciencias Sociales, la doble pirámide de la investigación social en palabras de Bericat (1998), dicotomía que evidentemente también afecta a la sociología, poniendo de manifiesto la gran importancia que tiene esta decisión acerca del método científico sobre la actividad investigativa que se pretende desarrollar.

Cuadro 6.1: Paradigmas dominantes en las Ciencias Sociales.

Paradigma Positivista	Paradigma interpretativo o hermenéutico
Enfoque teórico macro social: <ul style="list-style-type: none"> • Estudio de los hechos sociales objetivos. • Énfasis en la explicación. 	Enfoque teórico micro social: <ul style="list-style-type: none"> • Estudio de la acción social y la subjetividad humana. • Énfasis en la comprensión.
Principales Escuelas de pensamiento: <ul style="list-style-type: none"> • Funcionalismo estructural. • Teoría del conflicto. 	Principales Escuelas de pensamiento: <ul style="list-style-type: none"> • Interaccionismo simbólico. • Teoría de la elección racional.

<ul style="list-style-type: none"> • Estructuralismo. • Posestructuralismo. • Teoría de redes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociología fenomenológica. • Etnometodología. • Escuela crítica.
---	--

Fuente: Adaptado de López Doblas (2005).

De acuerdo con el cuadro anterior, se identifica por una parte a la dimensión estructural o paradigma positivista, que plantea la aplicación de la metodología de las ciencias naturales a las ciencias sociales, para identificar leyes universales que expliquen los fenómenos sociales de la sociedad global; y por la otra, hablamos de la dimensión intersubjetiva, que intenta comprender estos fenómenos con metodologías propias para las ciencias sociales, distintas a las de las ciencias naturales, concentrándose en la comprensión e interpretación de los fenómenos en cada sociedad, dando importancia a la historia y culturas particulares de cada entramado social (Beltrán, 1991; Alonso, 1998; Corbetta, 2003; Herrera, 2005; López Doblas, 2005; Perelló, 2009).

Sin embargo, es importante destacar que actualmente observamos en la sociología contemporánea, y en general en las Ciencias Sociales, la emergencia de propuestas metodológicas integradoras, intermedias o flexibles (Alonso, 1998; Bericat, 1998; Strauss & Corbin, 2002; Corbetta, 2003; López Doblas, 2005; Onwuegbuzie & Leech, 2005; Mendizábal, 2006) que plantean la utilización simultánea o combinada de más de un enfoque metodológico para el análisis y estudio de la realidad social.

De esta manera, se intenta evitar la clásica disputa entre los dos paradigmas dominantes³⁸ señalados al comienzo de este punto (Dávila, 1994; Strauss & Corbin, 2002; Onwuegbuzie & Leech, 2005; Glaser & Strauss, 2006); lucha que no merece mayor interés por su esterilidad científica, tal y como plantea Alonso (1998:35): “*el enfrentamiento entre lo cuantitativo y lo cualitativo en sociología es tan viejo como radicalmente inútil*”; discusión por ejemplo que Onwuegbuzie & Leech (2005) ratifican ha ocurrido para el caso de los EE.UU. durante los últimos 100 años, y que según Conde (1994) esta polémica en términos generales subsiste desde la Grecia Clásica.

En virtud de estos antecedentes, y en concordancia con los propósitos que persigue la presente investigación, hemos decidido orientarnos por el paradigma interpretativo o hermenéutico de investigación, que nos permita conocer el objeto de investigación a

³⁸ Dávila (1994) habla del imperialismo cuantitativista y del triunfalismo cualitativista para describir la radicalización del debate en torno a ambos paradigmas.

partir de las referencias discursivas que tienen los actores sociales, y que expresan su entendimiento acerca de la responsabilidad social de la universidad en su relación con la sociedad.

De esta manera, nuestra elección del paradigma interpretativo o hermenéutico como enfoque metodológico, se fundamenta en las premisas que sustentan al interaccionismo simbólico, que de acuerdo con Blumer (1982) se resumen en tres grandes aspectos:

1. El ser humano orienta sus actos hacia las cosas³⁹ en función de lo que éstas significan para él.
2. El significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo.
3. Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.

Así, nuestra investigación intenta desarrollar sus objetivos a través de la identificación de los significados que tiene el concepto de responsabilidad social, para diferentes partes interesadas de la universidad.

6.4 Elección del diseño de investigación (tipo de estudio).

A partir de los dos enfoques o paradigmas principales⁴⁰ identificados anteriormente, adquiere relevancia para el diseño de la investigación la definición del procedimiento que permitirá a la indagación cumplir con sus objetivos, es decir el tipo de investigación a desarrollar, respecto de lo cual es importante recordar que Beltrán (1985), se cuestionaba acerca de la posibilidad de que existiera solo un gran método científico que orientara el quehacer de las ciencias sociales, en abierta alusión a su rechazo a que el modelo metodológico de las ciencias físico-naturales, guiara en forma exclusiva el quehacer de la sociología como ciencia, ampliando a cinco las vías de acceso metodológico a la realidad social:

³⁹ De acuerdo con el propio Blumer (1982) la utilización del término "cosas" permite identificar tanto objetos físicos, otras personas, categorías de seres humanos, instituciones, ideales importantes, actividades y situaciones de todo tipo.

⁴⁰ Sin embargo, Denzin & Lincoln (2000:22) identifican hasta siete paradigmas que el investigador puede utilizar para orientar su trabajo, señalando además de los dos enfoques dominantes a los paradigmas feminista, étnico, marxista, estudios culturales y la teoría original (Queer Theory). En cambio, Valles (1997) identifica tres versiones que describen la variedad de paradigmas existentes en la investigación cualitativa, siendo la más amplia de estas versiones aquella que contiene cuatro tipos paradigmáticos: positivismo, post-positivismo, teoría crítica y constructivismo.

- El método histórico: investigar la realidad social otorgando importancia a la contingencia histórica, y el desarrollo de los fenómenos sociales en el tiempo.
- El método comparativo: examen simultáneo de dos o más objetos que tienen a la vez algo en común y algo diferente, teniendo como resultado de la investigación habitualmente la taxonomía y la tipificación.
- El método Crítico-racional: incorpora a la ciencia social el ejercicio de la reflexión racional más allá de los hechos, discutir y apreciar la racionalidad de los fines sociales sin pretender una asepsia valorativa del investigador social.
- El método cuantitativo: contar, pesar y medir, el resumen estadístico, la prueba de sus hipótesis y el lenguaje matemático sus características habituales, los fenómenos y las relaciones entre fenómenos deben expresarse cuantitativamente.
- El método cualitativo: transforma al discurso en el objeto privilegiado para investigar a la sociedad, buscando establecer identidades y diferencias mediante el análisis del lenguaje.

En relación con la posibilidad de utilizar un enfoque multi-método, Bericat (1998) identifica tres estrategias que facilitan la integración de los métodos en la investigación social:

1. Complementación: implica el análisis de la realidad social desde una doble mirada del objeto de estudio, utilizando dos métodos de investigación diferentes en el mismo estudio que observan dimensiones diferentes del problema.
2. Combinación: se trata de integrar subsidiariamente un método en el otro, supliendo las debilidades de uno con las fortalezas del otro.
3. Convergencia o Triangulación: se basa en la independencia de métodos de investigación pero en la convergencia de los resultados, se utilizan ambas miradas para analizar un mismo aspecto de la realidad social investigada.

Así, dado que la presente investigación se ubica en la dimensión intersubjetiva o paradigma interpretativo - hermenéutico, se utiliza como diseño de investigación el tipo cualitativo, ya que según Ruíz de Olabuénaga (2007) el propósito de la investigación cualitativa es analizar los problemas a través de la búsqueda del significado, en nuestro caso respecto del significado de la responsabilidad social universitaria como marco de la relación entre la universidad y la sociedad, definiendo este significado a través del análisis y de la interpretación de los discursos de las partes interesadas de la Universidad de Valladolid.

Sin embargo, según Alonso (1998) en el estudio sociológico la orientación cualitativa de la investigación se desarrolla como “prácticas situadas”, es decir, dando importancia con ello a la forma como construyen su propio mundo los miembros de una comunidad determinada, por encima de posiciones estáticas e individuales generadas a partir de la estructura formal de una organización social, y en donde el lenguaje y la acción simbólica expresadas por los actores sociales, se transforma en el medio principal para analizar los procesos de producción y reproducción de lo social.

En este sentido, según Ibáñez (2003:136) los discursos generados en el proceso de investigación, pueden ser entendidos como “*un trozo de lenguaje perteneciente a la dimensión del habla puesto en acción: es el habla considerada desde el contexto existencial (plano de la enunciación)*”, destacando en su definición la importancia del contexto y la interacción con el investigador como dos factores esenciales, que no deben ser desconocidos en una investigación del tipo cualitativa, a lo que Alonso (1998:25) agrega que un discurso es “*una representación de la realidad realizada por su sujeto social*”, como otro aspecto importante a tener en cuenta en la definición de un discurso.

De esta manera, al tratarse de una investigación de enfoque cualitativo la construcción del significado del concepto de responsabilidad social universitaria, será desarrollada desde la perspectiva de los discursos de las partes interesadas de la universidad, o como explica Beltrán (1991) en modo “*emic*”⁴¹, por lo que inicialmente concentrará su atención en:

- la importancia y significado que los actores sociales le atribuyen al quehacer universitario, así como a la relación que la universidad mantiene con la sociedad.
- el contenido de los discursos susceptibles de relacionar con el significado de la responsabilidad social universitaria para los stakeholders, en cuanto relación de la universidad con la sociedad;
- la comprensión del significado en cuanto las posibles “ramificaciones” que los discursos pronunciados pueden adquirir; y finalmente,
- la profundidad, densidad y extensión del significado que las partes interesadas otorgan al concepto analizado y sus elementos relacionados.

⁴¹ Derivado de *Fonemic* desde el ámbito de la antropología y la lingüística, implica el estudio de la realidad social desde la perspectiva de los actores “*acerca de lo que está realmente sucediendo a juicio de los implicados*” (p.38), lo cual no tiene porque corresponder con los juicios y conocimientos del investigador.

También, en relación con los propósitos de esta investigación, es necesario recordar que el análisis cualitativo permite descubrir conceptos extraídos desde la información obtenida en el estudio, a partir de los cuales es posible organizar “*un esquema explicativo teórico*” (Strauss & Corbin, 2002:12), lo que nos permitirá ofrecer una explicación teórica específica del significado de la responsabilidad social de la universidad para el caso de la UVa.

Así, el carácter más flexible y abierto del diseño de la investigación cualitativa en cuanto a su estructura (Dávila, 1994), como una de sus bondades o aspectos positivos⁴², nos permite sugerir estos elementos de diseño metodológico identificados precedentemente a modo de guía inicial o preliminar, los cuales en el transcurso del análisis de la información obtenida en el desarrollo de la investigación pueden modificarse, agregándose nuevos aspectos de interés para los actores sociales que pueden incorporarse en el estudio a partir de sus propios discursos, como expresión del proceso circular desarrollado por la investigación cualitativa, a diferencia de la secuencia lineal del enfoque cuantitativo (Mendizábal, 2006).

Por último, una vez que hemos acotado nuestra investigación al ámbito cualitativo, antes de concretar los siguientes aspectos del Diseño Metodológico, creemos conveniente citar a Alvira (1996:87) para concretar el camino a seguir: “*una vez especificados los objetivos, definidas las hipótesis y variables, el investigador necesita elaborar un plan, proyecto o diseño que le guíe en el proceso de recoger, analizar e interpretar las observaciones/datos que lleve a cabo*”, razón por la cual antes de dar paso a la descripción del método de investigación, técnica de observación y técnicas de análisis, detallamos a continuación las preguntas, objetivos e hipótesis de nuestra investigación.

6.4.1 Preguntas de Investigación.

- ¿Cuáles son los aspectos que la sociedad vallisoletana considera más relevantes para describir su relación con la UVa?
- ¿Qué significado tiene la responsabilidad social de la universidad para los actores sociales en la ciudad de Valladolid?

⁴² En Corbetta (2003) se realiza una interesante comparación de los aspectos positivos y negativos de la investigación cualitativa y cuantitativa desde la perspectiva del planteamiento de la investigación, la recogida de los datos, el análisis de los mismos y los resultados que se obtienen de cada tipo de estudio.

- ¿Cuáles son los principales ámbitos del quehacer universitario que las partes interesadas de la UVa, identifican como aspectos distintivos de las universidades socialmente responsables?
- ¿Cómo perciben las partes interesadas de la UVa los esfuerzos de ésta por responder a los requerimientos y necesidades planteados por sus stakeholders en un contexto de responsabilidad social?

6.4.2 Objetivos de la investigación.

6.4.2.1 Objetivos Generales.

1. Comprender la relación de las universidades con la sociedad mediante la interpretación de los discursos elaborados por los actores sociales desde la perspectiva del concepto de responsabilidad social.
2. Proponer un esquema de análisis teórico de la responsabilidad social de la universidad desde la perspectiva del impacto que tiene el quehacer universitario en la sociedad contemporánea.

6.4.2.2 Objetivos Específicos

- 1.1 Identificar planteamientos teóricos relacionados con el concepto de responsabilidad social de las universidades existentes en la literatura, que lo distinguen o asemejan en cuanto a su aplicación en el ámbito de las empresas.
- 1.2 Conocer en profundidad los diferentes esfuerzos y avances de la Universidad de Valladolid relacionados con el comportamiento socialmente responsable de las universidades españolas como estudio de caso.
- 1.3 Describir los diferentes enfoques o miradas sociológicas existentes en la literatura, que se abocan al análisis de la universidad y su quehacer como objeto de estudio.
- 2.1 Identificar las diferentes condiciones, acciones y consecuencias que los stakeholders de la Universidad de Valladolid asignan al concepto de responsabilidad social y a las variables asociadas al mismo.

2.2 Desarrollar una teoría substantiva⁴³ de la responsabilidad social universitaria a partir de los discursos que plantean las partes interesadas de la Universidad de Valladolid.

6.4.3 Hipótesis.

1. Los actores sociales de la sociedad vallisoletana valoran positivamente el prestigio de la formación profesional que la UVa entrega para atender las necesidades de la ciudad.
2. Los discursos de las partes interesadas de la UVa vinculan mayoritariamente a la responsabilidad social de la universidad con la condición de Administración Pública que posee la universidad.
3. La mayor formalidad y frecuencia de las relaciones con las partes interesadas son factores determinantes que condicionan los discursos acerca de la responsabilidad social de la universidad.
4. Los discursos de las partes interesadas consideran adecuados los esfuerzos de la UVa por establecer una relación positiva con la sociedad en un contexto de responsabilidad social.

A pesar de las suposiciones teóricas iniciales señaladas anteriormente, es importante recordar que la presencia o formulación de hipótesis⁴⁴ en una exploración de índole cualitativa, puede constreñir excesivamente el desarrollo de la investigación (Dávila, 1994; López Doblas, 2005), lo que a su vez se contrapone con la habitual crítica a las Ciencias Sociales por utilizar teorías demasiado vagas y confusas, que no permiten su operacionalización (Corbetta, 2003), y por lo tanto, debido a que se trata del diseño de investigación de una tesis doctoral, el planteamiento de hipótesis realizado aquí intenta cumplir únicamente con la formalidad académica de dicha instancia.

Además, de acuerdo con los planteamientos formulados desde la teoría fundamentada de los datos, la formulación de hipótesis teóricas planteadas de manera explícita y detallada, es un elemento que se desarrolla en la etapa final del análisis, una vez

⁴³ Utilizamos el concepto propuesto por Glaser & Strauss en el año 1967 denominado “Substantive Theory”, que será explicado con mayor profundidad en el apartado de análisis de la información en este mismo capítulo de Diseño Metodológico.

⁴⁴ Corbetta (2003:76) define hipótesis como “una proposición que implica una relación entre dos o más conceptos, que se coloca en un nivel inferior de abstracción y generalidad respecto a la teoría y que permite una traducción de la teoría en términos empíricamente controlables”.

recogidos y analizados los datos, a partir de la identificación de la categoría central que da vida la teoría substantiva o formal, que los resultados de la investigación pueden llegar a proponer (Valles, 1997; Trinidad et al, 2003; Trinidad & Jaime, 2007).

En virtud de estos antecedentes, es que hemos optado por una posición metodológica intermedia⁴⁵ de plantearnos hipótesis iniciales, para guiar el desarrollo preliminar de la investigación solo desde una perspectiva formal y referencial para satisfacer los requerimientos académicos asociados a la investigación, debido a que este estudio más que verificar una hipótesis, lo que pretende es descubrir o elaborar teorías sobre la responsabilidad social universitaria, a partir del significado otorgado por los propios actores sociales en los discursos referidos a su relación con la universidad.

En la misma lógica anterior, como advierte Alonso (1998), se trata de privilegiar la mirada interpretativa acerca de la comprensión que realizan los sujetos respecto del problema investigado, por encima de la rutina o el protocolo tecnológico – formal, lo que no implica dejar de definir algunas premisas fundamentales, las que entonces se transforman en el principal objetivo de este capítulo de nuestra tesis doctoral.

6.5 Método de investigación.

La presente investigación se desarrolla en base al de estudio de casos como método de investigación (Rodríguez Gómez et al, 1999), porque permite examinar de manera detallada, comprehensiva y sistemática los diferentes aspectos relacionados con el objeto de estudio seleccionado, en nuestro caso la responsabilidad social de la universidad, utilizando para ello la experiencia y grado de desarrollo alcanzado recientemente por la Universidad de Valladolid como estudio de caso, para identificar las principales acciones, elementos y estrategias relacionadas con la implementación de una iniciativa de estas características en una institución universitaria española.

Así, de acuerdo con Coller (2000), el método del estudio de caso posee una amplia tradición dentro de la investigación en el ámbito sociológico, y en general en la Ciencias Sociales, y que además en Sociología tiene entre sus más connotados exponentes a uno de los padres de la sociología como es Emile Durkheim, quien utilizó este método de investigación en muchos de sus trabajos.

⁴⁵ Mendizábal (2006:87) plantea que “se debería optar por un sabio punto medio entre la “metodolatría” – excesivo apego a técnicas- y la “metodofobia” –desapego total de cualquier procedimiento, en pos de la creatividad absoluta- para destacar con esto la posibilidad de adoptar una posición metodológica flexible.

También, resulta significativo señalar el hecho de que los estudios de caso no se distinguen por ser en sí mismos una elección metodológica, respecto de lo que debe ser estudiando (Stake, 2000), sino que más bien se trata de la decisión del investigador de estudiar un objeto, desde la perspectiva de casos individuales que poseen características históricas, culturales, sociales y discursivas que son útiles para la investigación (Serrano Blasco, 1995).

Sin embargo, la utilización de los estudios de caso como metodología de investigación habitualmente suscitan dudas y desconfianzas, acerca de su veracidad y objetividad en la realización de una indagación científica (Flyvbjerg, 2004), lo que incluso en ocasiones se traduce en que en los círculos académicos se considera al estudio de casos una forma económica, simple y poco exigente de realizar investigación, que permite evitar la aplicación de algún método cuantitativo (Coller, 2000).

Según Flyvbjerg (2004), la situación planteada anteriormente se debe a cinco malentendidos respecto del estudio de casos como método de investigación científica:

- Malentendido N°1: El conocimiento general, teórico (independiente del contexto), es más valioso que el conocimiento concreto, práctico (dependiente del contexto).
- Malentendido N°2: No se puede generalizar sobre la base de un caso individual; por consiguiente, el estudio de casos no puede contribuir al desarrollo científico.
- Malentendido N°3: El estudio de casos es más útil para generar hipótesis, esto es, en la primera fase del proceso completo de la investigación, mientras otros métodos son más adecuados para la comprobación de hipótesis y la construcción de teoría.
- Malentendido N°4: El estudio de casos contiene un sesgo hacia la verificación, es decir, una tendencia a confirmar las nociones preconcebidas del investigador.
- Malentendido N°5: Suele ser difícil resumir y desarrollar proposiciones y teorías generales sobre la base de estudios de caso específicos.

Así, uno a uno Flyvbjerg (2004) va fundamentando las virtudes y utilidades que puede aportar el estudio de casos frente a cada uno de estos prejuicios y equivocaciones, concluyendo que la disputa que plantea la utilización de métodos cuantitativos o cualitativos ha perjudicado al método de estudio de casos, por carecer de amplitud y solo aportar profundidad cuando se le compara con la encuesta, afirmando que una mayor producción de estudios de casos contribuiría a corregir el principio Kuhniano que plantea que, una disciplina científica es ineficaz sin una producción sistemática de ejemplares o casos.

No obstante, el propio Coller (2000) señala que la infravaloración del estudio de caso como método de investigación en el campo sociológico, se debe a la histórica disputa entre las Escuelas de Chicago y Harvard en los años cincuenta, que finalmente es reflejo de la confrontación de los paradigmas cualitativo y cuantitativo que ha afectado a la ciencia en general durante los últimos cincuenta años.

6.5.1 Aspectos relevantes para la elección del caso de estudio.

De acuerdo con Rodríguez Gómez et al (1999:92), la principal exigencia para definir un caso para su estudio y análisis es que *“posea algún límite físico o social que le confiera entidad”*, siendo posible considerar como un caso desde una persona o una organización, hasta un acontecimiento específico como algunos ejemplos de casos de estudio (Coller, 2000).

Luego, según Stake (1998:11) el método de estudio de casos consiste en *“el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”*, destacando además que estudiar un caso obedece al interés del investigador de interiorizarse en los detalles que ofrece el caso, en su interacción con los contextos con los cuales se relaciona habitualmente, es decir, el caso elegido debe justificarse por su capacidad de proporcionar oportunidades de descubrir nuevas relaciones y conceptos, más que la comprobación de hipótesis previamente establecidas (Rodríguez Gómez et al, 1999).

De esta forma, la pertinencia de escoger al estudio de caso como método de investigación, ocurre según Coller (2000:29) cuando *“se quiere estudiar un fenómeno, un objeto o una relación causal”*, aunque también reconoce que la rareza del caso, o la proximidad del investigador, se transforman en otras razones importantes para seleccionar el o los casos que se estudiarán dentro de un proceso de indagación.

Así, un caso también puede ser entendido como *“un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad”* (Neiman & Quaranta, 2006:220). De igual manera, según Serrano Blasco (1995:204) estudiar un caso implica *“reconstruir la creación personal de una historia, en diálogo con otras historias y en el espacio sociocultural que les da sentido”*, para destacar también la importancia

que puede adquirir el contexto en el cual se sitúa el caso, como parte de las variables a estudiar.

De esta forma, Rodríguez Gómez et al (1999:99) identifican una serie de criterios a tener en cuenta para seleccionar el o los casos de estudio:

- Se tenga fácil acceso al mismo.
- Exista una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación.
- Se pueda establecer una buena relación con los informantes.
- El investigador pueda desarrollar su papel durante todo el tiempo que sea necesario; y
- Se asegure la calidad y credibilidad del estudio.

Respecto de nuestra investigación, hemos optado por seleccionar al Campus Valladolid de la Universidad de Valladolid en virtud de las posibilidades y limitaciones que afectan a nuestro trabajo, debido a nuestra residencia en la ciudad de Valladolid limitada hasta finales del año 2011. Así, la facilidad en el acceso a los stakeholders para establecer una relación directa para realizar las entrevistas, y el tiempo de permanencia en España han resultado determinantes para nuestra elección, las cuales se transforman a su vez en las principales garantías para poder desarrollar nuestro papel como investigador durante todo el tiempo que dure el estudio.

Sin embargo, Coller (2000) también recomienda analizar dos aspectos de importancia para justificar los motivos de la elección de un caso, como base para desarrollar la investigación: la relevancia y la naturaleza del caso. Según este autor, la reflexión acerca de estos dos elementos le permitirán al investigador “construir el caso”, para asegurar el éxito o evitar el fracaso del estudio a realizar.

En cuanto a la relevancia, ésta viene en buena medida determinada por la teoría que sustenta la elección del caso y que el investigador pretende comprobar con su estudio. Según Coller (2000), otras fuentes que pueden proporcionar relevancia al caso seleccionado es la revisión de diferentes casos existentes, para detectar por ejemplo el carácter único o la rareza del caso seleccionado, frente a experiencias del mismo ámbito, o la excepcionalidad de su impacto en la sociedad, que hacen que el estudio del caso sea relevante.

En lo que se refiere a la naturaleza del caso, Coller (2000) señala que su análisis habitualmente es posterior a la investigación, no descartando que pueda realizarse previamente. En términos generales, respecto de la naturaleza del caso, es importante delimitar las fronteras o demarcaciones del caso a estudiar, así como la identificación de su contenido (de qué trata el caso), para determinar el enfoque que desarrollará su estudio, así como indicar el uso que se otorgará a los resultados que se obtengan una vez finalizada la investigación.

De esta manera, para establecer la relevancia y naturaleza que permita construir el caso y justificar su elección, resulta conveniente conocer algunas tipologías de casos que son susceptibles de desarrollar, a pesar de lo cual es posible afirmar que nuestra elección de la UVa como caso de estudio es relevante, porque se encuentra sustentada en proposiciones teóricas sólidas, que incluso permitirán poner a prueba propuestas propias de quien realiza la investigación, pero especialmente porque el caso de la UVa nos permite observar un caso que se encuentra recién en sus primeras fases de implantación como modelo institucional, de allí nuestro interés en estudiar las características y condiciones asociadas al mismo.

6.5.2 Tipología de estudios de caso.

Como fuera señalado anteriormente, las posibilidades para identificar un caso como tal son bastante amplias, lo que puede dar lugar a la existencia de diferentes tipos de estudios de casos. Dentro de las principales tipologías existentes en la literatura, Rodríguez Gómez et al (1999) describen la tipología desarrollada en 1981 por Guba & Lincoln, que considera los propósitos por los cuales se seleccionó el método de estudio de caso, y los niveles de las acciones que puede realizar el investigador en función de los propósitos seleccionados:

Cuadro 6.2: Tipología de estudio de casos según propósito y nivel de profundidad.

Propósito del estudio de caso	Factual		Interpretativo		Evaluativo	
	Acción	Producto	Acción	Producto	Acción	Producto
Hacer una crónica	Registrar	Registro	Construir	Historia	Deliberar	Evidencia
Representar	Construir	Perfil	Sintetizar	Significados	Representación	Retrato

Enseñar	Presentar	Cogniciones	Clasificar	Comprensiones	Contraste	Discriminaciones
Comprobar	Examinar	Hechos	Relatar	Teoría	Pesar	Juicios

Fuente: Rodríguez Gómez et al (1999:93).

Considerando el cuadro anterior, el propósito de nuestra investigación básicamente es representar los principales elementos que caracterizan la relación de la Universidad de Valladolid con la sociedad vallisoletana, intentando alcanzar como productos o resultados del estudio: la identificación del significado que tiene para las partes interesadas de la UVA el concepto de responsabilidad social de la universidad.

En virtud de lo anterior, de acuerdo a las diferentes alternativas que ofrece el método de estudio de casos identificadas en la literatura, es posible distinguir entre el análisis de un **caso único**, donde el investigador considera para la realización de su investigación una sola persona, institución o elemento a estudiar, mientras que el estudio de **caso colectivo**, se basa en el análisis conjunto de varios casos similares o diferentes, para ser estudiados en una misma investigación, a pesar de lo cual desde un punto de vista metodológico, no existen diferencias relevantes con el estudio de caso único (Serrano Blasco, 1995; Stake, 1998; Rodríguez Gómez et al, 1999; Stake, 2000; Neiman & Quaranta, 2006).

Así, nuestra investigación se circunscribe a un estudio de caso único, lo que a su vez es totalmente coherente con nuestro interés investigativo de conocer en profundidad la realidad de la Universidad de Valladolid, en cuanto a su relación con la sociedad vallisoletana, y el significado de la responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de los stakeholders de dicha universidad.

De acuerdo con Rodríguez Gómez et al (1999), existen algunas razones de importancia que se deben considerar al momento de elegir un diseño de investigación de caso único:

- Permita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento del objeto de estudio.
- El carácter extremo, irrepetible y peculiar del caso que justifica por si mismo su elección.

- Provee la posibilidad de observar y analizar un fenómeno, situación, sujeto o hecho que antes era inaccesible.

Además, la utilización de un caso único responde adecuadamente a los requerimientos de nuestro propósito específico de desarrollar conocimiento teórico, a partir de los discursos obtenidos en el estudio, por sobre la posibilidad de generalización de los resultados obtenidos en el mismo, situación esta última que sin dudas requeriría el estudio de un mayor número de casos.

Por otra parte, los estudios de caso se dividen en “*intrínseco*” que se seleccionan a partir del interés en el caso en sí mismo, para obtener una mejor comprensión del caso concreto, diferenciándolos del estudio de caso de tipo “*instrumental*”, cuyo desarrollo se fundamenta en el interés en un problema conceptual o empírico más amplio que el caso puede iluminar, para profundizar un tema o afinar una teoría (Serrano Blasco, 1995; Stake, 1998; Rodríguez Gómez et al, 1999; Stake, 2000; Neiman & Quaranta, 2006), siendo el estudio de caso de tipo intrínseco la opción seleccionada para nuestra investigación.

Además, una vez seleccionado el caso a estudiar, se deben identificar los escenarios y/o participantes para su observación o entrevista, considerando las similitudes y diferencias existentes entre los mismos (Neiman & Quaranta, 2006), para lo cual nos hemos guiado tanto por los planteamientos de la teoría de los stakeholders, y muy especialmente por los planteamientos de la teoría fundamentada de los datos, para determinar los sujetos o actores sociales a considerar durante el estudio.

Asimismo, Stake (2000:448) identifica una serie de responsabilidades del investigador que utiliza los estudios de caso para desarrollar su investigación:

1. Limitar el caso, conceptualizar el objeto de estudio.
2. Seleccionar el fenómeno, temas o asuntos clave en las preguntas de investigación.
3. Buscar los datos para responder a las cuestiones planteadas en el estudio.
4. Triangulación de las principales observaciones y bases para la interpretación.
5. Seleccionar las interpretaciones alternativas a seguir.
6. Desarrollo de afirmaciones o generalizaciones sobre el caso estudiado.

Por último, dentro de las tipologías disponibles en la literatura sobre los estudios de caso, Coller (2000) ofrece una clasificación bastante completa que resume la mayoría de las posibilidades actualmente conocidas:

Cuadro 6.3: Tipología exhaustiva del estudio de caso.

Categoría	Tipo	Descripción
Según lo que se estudia	Objeto	Tiene claramente delimitadas sus fronteras o límites.
	Proceso	Los límites del caso pueden ser amplios o difusos.
Según el alcance del caso	Específico	Es relevante <i>per se</i> por su carácter excepcional o intrínseco, razón por la cual es estudiado.
	Genérico	Muestra aspectos presentes en otros casos, e instrumental porque instruye sobre una teoría.
Según la naturaleza o esencia del caso	Ejemplar	Ilustra algo: teorías, fenómenos, relaciones.
	Polar (extremo)	Ofrece pésimas condiciones para encontrar aquello que se considera normal en otros casos.
	Típico	Es representativo de otros casos o grupos de casos.
	Único	Es atípico, excepcional y raro respecto del resto.
Según el tipo de acontecimiento	Histórico	Describe objetos de estudio ocurridos en el pasado.
	Contemporáneo	Se refieren a fenómenos que ocurren actualmente.
	Híbrido	Recurre a la historia para explicar el presente.
Según el uso del caso	Exploratorio	No busca confirmar una hipótesis sino mostrar lo que ocurre en un fenómeno único o excepcional.
	Analítico	Estudia un fenómeno o relación de fenómenos en cuanto causa, correlatos y efectos, basado en un marco teórico que le da significado y relevancia.
Según el número de casos	Único	Se analiza un solo caso, priorizando profundidad por sobre la representatividad de los resultados obtenidos.
	Múltiple	Es de naturaleza comparativa, también denominado colectivo por su similitud o diferencia con otros casos.

Fuente: Basado en Coller (2000).

Considerando la taxonomía presentada en el cuadro anterior, nuestra investigación tiene claramente definidos sus límites al campus Valladolid de la UVa, por ende se trata de un caso objeto; es un caso específico por tratarse de una Universidad que está en proceso de implementar la RSU en su funcionamiento; es un caso ejemplar, ya que se intenta ilustrar la aplicación de la teoría de responsabilidad social en las universidades españolas; es un caso contemporáneo porque se encuentra en pleno desarrollo actualmente; es analítico porque se basa en un marco teórico que le da

significado y relevancia; y finalmente, es un caso único en cuanto a número, e intenta analizar en profundidad la experiencia de la UVa en cuanto a la RSU.

Así, la elección de la Universidad de Valladolid como estudio de caso único, nos ofrece la oportunidad de observar la realidad de una institución universitaria que se encuentra en pleno proceso de construcción, e instalación del concepto de responsabilidad social en su funcionamiento institucional.

Lo anterior, se refleja por ejemplo en que durante los últimos dos años la Universidad de Valladolid ha desarrollado, con el financiamiento de Caja de Burgos, el proyecto denominado «Factoría de responsabilidad social en la UVa», ejecutándose una serie de actividades para difundir y posicionar internamente el tema de la RSU, tanto entre el alumnado como entre el personal docente y administrativo, destacando entre otras acciones la realización de un diagnóstico interno acerca de la responsabilidad social, financiamiento de proyectos de investigación en la materia, jornadas y charlas de difusión, así como prácticas de estudiantes en responsabilidad social en empresas.

De igual manera, la presencia del concepto de responsabilidad social a nivel del Plan Estratégico de la UVa, tanto como un valor y un objetivo estratégico respectivamente, se transforma en otra demostración del creciente y manifiesto interés de esta universidad, por realizar esfuerzos en pos de la implantación de este concepto en su quehacer y funcionamiento institucional, transformándose en algunos de los aspectos que permiten avalar su elección como caso de estudio para nuestra tesis doctoral.

6.6 Técnica de observación (recolección de los discursos).

Con la elección del paradigma interpretativo para la realización de la investigación, bajo un método cualitativo o estructural (Ortí, 1996; Ibáñez, 2003), resulta de gran importancia utilizar una técnica de investigación adecuada, que se integre correcta y coherentemente en este marco metodológico seleccionado, dada la amplia gama de técnicas disponibles respecto de las cuales un investigador puede optar (Bericat, 1998).

Cuadro 6.4: Principales técnicas de investigación.

Principales técnicas del método cualitativo	Principales técnicas del método cuantitativo
<ul style="list-style-type: none">• La observación.• Las técnicas biográficas	<ul style="list-style-type: none">• La encuesta.• El análisis de datos secundarios.

<ul style="list-style-type: none"> • La entrevista • El grupo de discusión 	<ul style="list-style-type: none"> • El análisis de contenido (técnica usada también dentro del método cualitativo).
--	---

Fuente: López Doblas (2005).

Debido a que el epicentro de nuestro estudio son los discursos de las partes interesadas de la universidad, según lo expuesto en el cuadro anterior, hemos seleccionado a la entrevista como la técnica para obtener las referencias discursivas, acerca del significado que los stakeholders otorgan a la relación que mantienen con la universidad, desde la perspectiva del concepto de responsabilidad social universitaria, no para cuantificar o recoger datos sino para observar y comprender este fenómeno social, a través de la mirada y los sentimientos de los entrevistados (Corbetta, 2003).

Así, las entrevistas junto con el grupo de discusión, se transforman en las principales herramientas o técnicas de observación cualitativa (Beltrán, 1985; Ortí, 1996; López Doblas, 2005), fundamentalmente por su especial capacidad de facilitar al investigador una interacción personal con los sujetos o grupos investigados, quienes de forma libre manifiestan sus puntos de vista acerca del problema analizado (Ortí, 1996).

No obstante, otras clasificaciones de las técnicas cualitativas nos ofrecen un análisis de las prácticas en investigación social, que dividen en tres grupos a las técnicas en el ámbito cualitativo: prácticas genealógicas y socio analíticas; prácticas de observación; y prácticas que trabajan con el habla, la conversación y la narración. Así, la entrevista como técnica de investigación se ubica en este último grupo (Valles, 1997; Gordo & Serrano, 2008).

De igual manera, Montañés (2009:121) divide a las técnicas de investigación en seis grupos: dinamizadoras, documentales, distributivas o cuantitativas, estructurales o cualitativas, implicativas y finalmente las técnicas reflexivas y conversacionales; clasificando a la entrevista como una técnica estructural, dado que dichas herramientas tienen como objetivo *“conocer y ampliar la información referencial y asimismo dar cuenta de las posiciones discursivas y de la estructura grupal”*.

De acuerdo con Corbetta (2003:368), la entrevista cualitativa se define como *“una conversación: a) provocada por el entrevistador; b) dirigida a sujetos elegidos sobre la base de un plan de investigación; c) en un número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognoscitivo; e) guiada por el entrevistador, y f) sobre la base de un esquema flexible y no estandarizado de interrogación”*.

Sin embargo, Valles (1997) destaca especialmente que la entrevista como técnica cualitativa de investigación social, tiene como un punto de referencia importante para su definición, a las conversaciones o diálogos que cualquier persona sostiene de manera informal a lo largo de su vida diaria, donde será un aspecto especialmente relevante para distinguir entre un tipo y otro de entrevista al período de tiempo, durante el cual se mantenga la conversación entre el entrevistador y su entrevistado.

La utilidad de la entrevista aplicada a una investigación cualitativa, radica en la posibilidad de abordar el objeto de estudio desde la perspectiva y experiencia concreta de los actores sociales, acerca de la problemática analizada (Corbetta, 2003; López Doblas, 2005; Finkel et al, 2008), donde un actor social puede poseer un carácter individual o colectivo, ocupando un rol social determinado desde el cual realiza un conjunto de acciones sociales relacionadas con el objeto de estudio (Herrera, 2005), siendo capaz de identificarse grupalmente frente a conflictos, buscando historicidad en sus acciones para producir movimientos sociales para el cambio (Alonso, 1998).

6.6.1 La elección de los entrevistados para el estudio de caso a desarrollar.

De acuerdo con las características de las entrevistas antes mencionadas, un aspecto muy importante en el desarrollo de las mismas dentro de la investigación cualitativa, es la selección de los actores sociales que intervendrán en ella. Entre otros atributos, los entrevistados deben ser conocedores de primera mano de la realidad social estudiada, que haya tenido determinadas experiencias respecto de la problemática estudiada, así como estar representados todos los perfiles o grupos sociales relevantes para el objeto de estudio (Corbetta, 2003; López Doblas, 2005).

Así, lo que se busca evitar es el error que comete la sociología positivista que identifica Alonso (1998:19), al intentar *“sustituir y enmudecer al sujeto, al reemplazarlo por los resultados de las observaciones artificiales que se realizan desde una posición externa a su campo de acción”*, como por ejemplo a través de la aplicación de una encuesta, y más bien lo que se pretende es descubrir y construir las realidades sociales (Beltrán, 1991) que se encuentran asociadas a la relación de la universidad con la sociedad, a partir de los discursos generados por los actores sociales que se relacionan directa o indirectamente con las instituciones universitarias.

Los aspectos señalados anteriormente, tienen especial relevancia para la presente investigación acerca de la responsabilidad social universitaria, dado que se realiza

desde la perspectiva de la teoría de los stakeholders, que como fuera señalado en el marco teórico, establece que las partes interesadas de una organización corresponden a personas, grupos o instituciones que se interesan, o se ven afectadas por el quehacer de la universidad, pero que en el planteamiento metodológico de nuestra investigación adquieren el carácter de actores sociales, fundamentalmente institucionales o grupales.

De esta forma, como parte del diseño de nuestra investigación cualitativa, para orientar la selección de las partes interesadas a considerar para realizar las entrevistas, a continuación se plantea una adaptación del mapa de partes interesadas propuesto por Post et al (2002), que hemos desarrollado específicamente para el caso de las universidades:

Figura N°6: Mapa de las partes interesadas de la universidad.



Fuente: Elaboración propia, basado en Post et al (2002).

Un aspecto importantísimo en el desarrollo de una investigación cualitativa en base a entrevistas, se relaciona con la cantidad de sujetos a entrevistar, situación que en este tipo de investigación se relaciona con el desarrollo de una muestra estructural, que prioriza la representatividad sustantiva y no estadística⁴⁶, dado que lo que se intenta es incluir a los actores sociales de interés en cuanto al discurso que reproducen, intentando saturar los lugares de enunciación (Dávila, 1994; Corbetta, 2003). No obstante lo anterior, Corbetta (2003:373) recomienda para el caso del uso de

⁴⁶ Según Montañés (2009:132) en los estudios cuantitativos el tamaño representativo de la muestra estadística es 1.111 sujetos para un universo de 100.001 personas, y a partir de allí de acuerdo a la teoría de los grandes números y el teorema del límite central las frecuencias tienden a estabilizarse.

entrevistas cualitativas, una cantidad que oscila entre las 50 y 100 entrevistas como principales parámetros.

Sin embargo, es importante recordar (para los efectos del análisis de los datos mediante la teoría fundamentada que se detallará más adelante), que el número de entrevistas a realizar se encuentra condicionado por el principio de saturación teórica, que se alcanza cuando *“los nuevos datos comienzan a ser repetitivos y dejan de aportar información novedosa”* (Trinidad et al, 2006:25), es decir *“localizar y saturar el espacio simbólico, el espacio discursivo sobre el tema a investigar”* (Dávila, 1994:77), teniendo como indicador el hecho de que los ejemplos que surgen en los textos ya no permiten identificar *“ninguna propiedad más de la categoría”* (Rodríguez Martínez, 2008:154).

Igualmente, según Rodríguez Gómez et al (1999:49), el muestreo teórico es una característica importante y distintiva de la teoría fundamentada porque de esta forma *“lo importante no es el número de casos, sino la potencialidad de cada uno para ayudar al investigador a desarrollar una mayor comprensión teórica sobre el área que está estudiando”*, por lo que mediante este formato el investigador tiene la posibilidad de escoger los casos a estudiar, de acuerdo con lo que pueden aportar al análisis del objeto de estudio.

De esta forma, el investigador va definiendo el qué y a quién incorporar en la investigación, a medida que se desarrolla el trabajo de campo (Trinidad et al, 2003; Trinidad y Jaime, 2007), pero siempre teniendo en perspectiva como principal criterio para definir su muestreo a la saturación teórica, que le indica que no es posible obtener más datos, o nueva información acerca de una categoría (Valles, 1997; Glaser y Strauss, 2006; Trinidad et al, 2006).

Asimismo, Glaser & Strauss (2006)⁴⁷ identifican algunas consecuencias que el investigador debe enfrentar respecto del muestreo teórico, en la elección de los grupos que se considerarán en la investigación en función de su aporte de datos relevantes:

⁴⁷ Para la elaboración de este trabajo utilizamos la versión reimpressa en el año 2006 por la Editorial Aldine Transaction de la obra editada originalmente por estos autores en el año 1967.

Cuadro 6.5: Consecuencias de minimizar y maximizar las diferencias en los grupos de comparación para la generación de la teoría.

Diferencias en los grupos	Similares	Diversos
Minimizar	Máxima similitud en los datos conduce a: (1) verificar la utilidad de la categoría; (2) la generación de propiedades básicas; y (3) el establecimiento conjunto de condiciones para obtener un título de la categoría. Estas condiciones se pueden utilizar para la predicción.	Esbozo de las diferencias fundamentales en virtud de lo cual las categorías e hipótesis pueden variar.
Maximizar	Esbozo fundamental para percibir uniformidades de mayor alcance.	Máxima diversidad en los datos: (1) Desarrollo denso de propiedad de las categorías; (2) integración de las categorías y propiedades; (3) delimitar el alcance de la teoría.

Fuente: Basado en Glaser & Strauss (2006:58).

Además, en complemento del mapa de stakeholders anteriormente señalado en la figura N°6, se aplicará la técnica de la “bola de nieve”⁴⁸ como recurso adicional para identificar a quién entrevistar, ya que se identificará en los discursos de las propias partes interesadas entrevistadas previamente a otras personas, grupos o instituciones de la sociedad vallisoletana para que sean consideradas como otros stakeholders de la Universidad de Valladolid, con el propósito de concertar nuevas entrevistas con otras instituciones o grupos interesados en el quehacer universitario.

Es relevante destacar, como señala Alonso (2003:78) que la elección de la entrevista como técnica de recolección de la información en la presente investigación, se fundamenta en el hecho de que lo que se pretende es analizar nuestro objeto de estudio *“a través de la experiencia que de él poseen un cierto número de individuos que, a la vez, son parte y producto de la acción estudiada”*, lo que nos permite

⁴⁸ Taylor & Bogdan (1990:109) reconocen la utilidad de esta técnica para la selección de los informantes, describiéndola como el modo más fácil de constituir un grupo de informantes clave: “conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros”. Browne (2005) la reconoce como un método de reclutamiento de participantes en una investigación, que no es aleatoria sino que se desarrolla en base a las redes sociales existentes, carácter reticular de la técnica que también es compartido por Noy (2008).

incorporar el análisis de la problemática, dentro de un contexto de interacción social representado por cada uno de los entrevistados y la institución a la cual pertenecen.

Así, es importante recalcar que las entrevistas en la presente investigación, no se desarrollarán en función de un guión rígido de preguntas previamente estructurado, sino que más bien se desarrollarán a partir de un estímulo inicial realizado por el investigador, y las preguntas específicas se irán formulando sobre la marcha y en función del desarrollo de la entrevista (Finkel et al, 2008), con total dependencia de los temas que el propio entrevistado analice en forma libre, y solo en el caso de aquellos temas no tratados por el entrevistado a partir del estímulo inicial, se procederá a formular las preguntas concretas que permitan abarcar los aspectos específicos que interesan a la investigación (Montañés, 2009).

En resumen, el tipo de entrevistas a realizar en esta investigación, basándonos en Olabuénaga (2007) y Valles (2007) se caracterizará por desarrollarse en forma individual (un solo entrevistado), enfocada en un solo tema (la responsabilidad social de la universidad en su relación con la sociedad), mediante un solo encuentro y en un formato semi-estructurado, dado que se desarrollará en función de los discursos y respuestas que el entrevistado entregue al estímulo o planteamiento inicial del tema proporcionado por parte del entrevistador, pero orientada por la existencia de una pauta de cotejo que será controlada por el investigador (Corbetta, 2003).

Dicha pauta de cotejo o lista de tópicos (Alonso, 2003), contendrá una serie de temas que serán chequeados por el investigador, respecto de las intervenciones discursivas del entrevistado durante la entrevista, y sólo en función de aquellos temas no incorporados en el discurso formulado por parte del entrevistado, se procederá a realizar preguntas específicas para motivar la discusión de dichos temas (Alonso, 2003), con el propósito de abarcar todos los tópicos que preliminarmente fueron seleccionados por la investigación, antes de que finalice la entrevista.

En cuanto a los temas contenidos específicamente en la pauta de cotejo, que interesa analizar durante la realización de las entrevistas durante la investigación, es posible resumirlos en los siguientes tópicos:

- Descripción de la relación que la universidad mantiene con la sociedad en general y con el actor social en el plano más bidireccional.
- Concepción de la responsabilidad social de la universidad por parte de cada stakeholder.

- Identificación de los intereses, necesidades o demandas formulados al quehacer de la universidad.
- Aspectos observados que son susceptibles de mejorar o fortalecer en la relación de la universidad con la sociedad.

Finalmente, respecto de nuestro diseño de investigación, es importante considerar como restricción para la realización de las entrevistas, a la ubicación geográfica de las partes interesadas que sean identificadas en base a los criterios antes mencionados, debido a que los recursos disponibles para realizar la investigación sólo permiten realizar esta actividad en Valladolid Capital, eventualmente en Palencia.

6.7 Análisis e interpretación de la información.

Debido a que el objetivo central de nuestra investigación es comprender la relación que las universidades mantienen con diferentes actores de la sociedad, en un contexto de responsabilidad social universitaria, considerando para ello el análisis de las experiencias y perspectivas que los stakeholders manifiestan acerca de dicha relación, a través de entrevistas semi estructuradas, resultando determinante para el desarrollo de la investigación en dichos términos, la utilización de un método de análisis adecuado y acorde con dichos propósitos.

Sin embargo, Morse (2003) nos recuerda que el análisis de los datos dentro de la metodología de investigación cualitativa suele estar sujeto a dudas y críticas, que surgen desde los planteamientos más escépticos frente a esta manera de investigar, destacando la existencia de cuatro procesos cognitivos secuenciales que son inherentes al análisis de los datos cualitativos:

- Comprender (conocer lo más posible el objeto de estudio);
- Sintetizar (reconocer en los datos aspectos críticos o significativos);
- Teorizar (construir explicaciones al fenómeno investigado a partir de los hallazgos de la investigación) y
- Re-contextualizar (vincular la teoría emergente de la investigación como una nueva contribución en el contexto científico).

De esta forma, al combinar estos procesos antes señalados con algunos métodos de investigación, surgen una serie de alternativas interesantes para el análisis de los datos cualitativos:

Cuadro 6.6: Los procesos cognitivos y su relación con los métodos cualitativos.

Mé- to- do	Base conceptual	Com- pre- hensión	Sintetizar	Teorizar	Re- con- textualizar
Fenomenología	Basada en reflexiones de la experiencia vivida.	Conversaciones /diálogos	Vincular descripciones de experiencias en otras fuentes	Mediante escritura y reescritura fenomenológica.	Reconocimiento de la experiencia vivida en sí mismo y en otros.
Etnografía	Basada en la teoría de la cultura.	Observaciones Entrevistas Uso de los documentos	Análisis de contenidos. Saturación de categorías.	Vínculos emicos-éticos. Vínculos laterales. Método comparativo	Generalizaciones basadas en la teoría. Comparaciones y universales culturales.
Etnociencia	Teorías de la cultura y cognitiva.	Entrevistas Observaciones	Marcos oracionales. Clasificaciones de tarjetas y clasificaciones Q	Taxonomía	Afirmaciones abstractas.
Teoría Fundamentada	Interaccionismo simbólico.	Entrevistas	Codificación (primero y segundo niveles). Hacer memorandos. Analizar casos negativos. Muestreo teórico	Desarrollo de tipologías Desarrollo de modelo y teoría.	Desarrollo de teoría sustantiva. Desarrollo de teoría formal.

Fuente: Basado en Morse (2003:43).

El cuadro anterior, nos permite introducir los dos enfoques que se utilizarán para analizar los datos obtenidos en nuestra investigación, que por una parte concentrarán su atención en describir a la Universidad de Valladolid como caso de estudio desde la perspectiva de los discursos de sus partes interesadas, para lo cual se utilizará el análisis de contenidos respecto de la transcripción de las entrevistas realizadas durante la fase de trabajo de campo de nuestro estudio.

Por otra parte, la investigación también tiene por propósito desarrollar una propuesta teórica para analizar el comportamiento socialmente responsable de las universidades, a partir del caso de la UVa y para lo cual nos guiaremos por los planteamientos de la teoría fundamentada de los datos de Glaser & Strauss, para construir una teoría substantiva de la responsabilidad social para el caso de la UVa.

6.7.1 Análisis de contenido.

Esta técnica se aplica en EE.UU. desde comienzos del siglo XX, siendo H.D. Lasswell uno de los precursores en la utilización del análisis de contenido, aplicándolo al estudio de la prensa y la propaganda dentro de una línea de trabajo de la psicología social (Duverger, 1971; Bardin, 2002), confirmando con ello uno de los ámbitos más frecuentes de aplicación de esta técnica: los medios de comunicación masiva.

Así, el análisis de contenido como técnica de observación permite realizar inferencias desde datos de carácter verbal, simbólicos o comunicativos (Duverger, 1971; Krippendorff, 1990; Bardin, 2002; Ruiz Olabuénaga, 2007), lo que a su vez permite ampliar los campos de aplicación del análisis de contenido, más allá de los textos escritos o documentos, especialmente la prensa o la propaganda en sus versiones originales, pudiendo utilizarse actualmente también con entrevistas, mensajes o conversaciones radiales o televisivas, entre otras aplicaciones.

La técnica de análisis de contenido según Bardin (2002:32), consiste en *“un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes”*, dejando a nuestro juicio abierto el debate respecto de los principales elementos de esta técnica: su campo de aplicación, el procedimiento tipo, la inferencia sobre los datos, entre otros aspectos.

En el plano metodológico, Navarro & Díaz (1994:181) señalan que el análisis de contenido como método de investigación social, pertenece a la familia de las técnicas de análisis textual, que a su vez son expresión de las técnicas cualitativas, definiéndola como *“un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada”*, donde el análisis de contenido establece las conexiones del nivel sintáctico del texto, con sus referencias semánticas y pragmáticas.

Sin embargo, el análisis de contenido no ha quedado exento de la disputa paradigmática entre las aproximaciones cuantitativa y cualitativa de la investigación (Duverger, 1971; Bardin, 2002; Ruiz Olabuénaga, 2007; Callejo, 2009), existiendo planteamientos que privilegian un desarrollo más cuantitativo del análisis de los textos

mediante esta técnica, identificando frecuencias de palabras o frases mediante herramientas estadísticas, que contrastan con las aplicaciones del análisis de contenido que concentran su foco de atención en los significados que están implícitos en cada afirmación, o punto de vista enunciado por los actores sociales, siendo esta última versión de esta técnica la utilizada en nuestra investigación.

A pesar de la distinción anterior, autores como Callejo (2009) afirman que el análisis de contenido pertenece mayoritariamente a la perspectiva científica cuantitativa, preocupándose de medir o cuantificar distintos aspectos de los mensajes. En tanto que de forma excluyente, afirma que el análisis sociológico de los discursos es la técnica que se utiliza para examinar documentos desde una perspectiva cualitativa, utilizando para ello una mirada deductiva para inferir los significados otorgados por los autores de los mensajes en los textos evaluados.

Evidentemente, no compartimos esta postura excluyente de la técnica de análisis de contenido respecto de la perspectiva cualitativa, dado que si bien reconocemos que una importante vertiente de esta técnica se ha desarrollado en el ámbito cuantitativo para contar palabras, frases u otro elemento relevante dentro de un texto, en cuanto a su frecuencia estadística de aparición en el mismo, creemos firmemente que también es posible aplicar esta técnica en el ámbito cualitativo, especialmente para reconocer aquellas partes de los textos, frases o párrafos que ofrecen algún tipo de relación, o significado respecto de las categorías de análisis investigadas.

En nuestra opinión, el análisis de discursos mediante operaciones deductivas, se orienta a un aspecto muy específico relativo a la interpretación de los discursos existentes en un documento desde una perspectiva cualitativa, especialmente mediante el análisis de los aspectos semánticos y narrativos existentes en los textos⁴⁹, procedimientos que efectivamente no forman parte de nuestros intereses investigativos, y de allí la elección del análisis de contenidos, pero en su versión u orientación más cualitativa.

Así, en relación con lo señalado anteriormente, como señala Bardin (2002:25) la técnica de análisis de contenido *“puede ser un análisis de los significados, pero*

⁴⁹ En España, el Centro de Investigaciones Sociológicas publicó el año 2009 el cuaderno metodológico Nº43 sobre el Análisis sociológico del sistema de discursos del autor Fernando Conde, en donde se revisan los procedimientos asociados a esta técnica, que autores tales como Valles (1997) y Trinidad et al (2006) clasifican dentro del grupo de técnicas de análisis estructural del enfoque cualitativo.

también puede ser un análisis de los significantes”, para reconocer que la aplicación de esta herramienta puede concentrar su atención en un análisis más temático, o bien, orientarse hacia la realización de un análisis lexicológico o de procedimientos.

Por otra parte, Duverger (1971) plantea que el análisis de contenido se caracteriza por concentrarse en analizar los significados existentes en las palabras o frases identificadas en los textos, ubicando en un segundo plano el interés por el estilo de redacción o el formato en el cual se ha generado el texto analizado.

De esta forma, para zanjar la discusión acerca del paradigma al cual pertenece la técnica de análisis de contenido, parece pertinente citar la definición que ofrece Piñuel (2002) sobre esta técnica:

“conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior”.

Así, en la aplicación del análisis de contenido adquiere gran relevancia la inferencia que debe aplicar quién utiliza esta técnica (Bardin, 2002; Ruiz Olabuénga, 2007), con el propósito de deducir o desprender de las frases o párrafos de los textos analizados diferentes datos o información, que permitan describir el contexto en el cual se han desarrollado los documentos analizados, dando con ello un significado a lo dicho o expuesto por el autor de las frases o párrafos destacados en el texto.

En complemento de lo anterior, según Krippendorff (1990) el análisis de contenido posee tres características diferenciales en tanto técnica de investigación:

- Posee una orientación fundamentalmente empírica, exploratoria, vinculada a fenómenos reales y de finalidad predictiva.
- Está estrechamente ligado a los fenómenos simbólicos en sus concepciones más recientes.

- Desarrolla una metodología de investigación propia para programar, comunicar y evaluar críticamente un plan de investigación con independencia de sus resultados.

De esta manera, basándonos en Bardin (2002) es posible resumir los diferentes aspectos distintivos de esta técnica reseñados anteriormente, identificando dos funciones que persigue el análisis de contenido:

- Heurística: permite que el investigador realice descubrimientos relevantes para su investigación en las comunicaciones que analiza.
- Probatoria: proporciona al investigar elementos que le ayuden a confirmar o descartar ideas o afirmaciones provisionales que han guiado la investigación.

Los diferentes elementos y características señalados en los párrafos precedentes, nos permiten confirmar las bondades que posee el análisis de contenido respecto de los propósitos principales de nuestra investigación, que mediante entrevistas semi-estructuradas intenta identificar los significados que las partes interesadas asignan al concepto de responsabilidad social en su relación con la Universidad de Valladolid, por lo que mediante esta técnica se intentará identificar y analizar aquellas frases o párrafos, respecto de los cuales sea posible extraer o inferir un significado o relación concreta con las variables de nuestra investigación.

6.7.1.1 Procedimiento a seguir en la aplicación del análisis de contenido.

Una vez que se ha seleccionado el material que se ha de analizar, que en nuestro caso serán las transcripciones de las entrevistas realizadas a los stakeholders de la UVA, un aspecto central del procedimiento para aplicar el análisis de contenido es la codificación, que permite descomponer o desagregar los datos existentes en los textos analizados, en nuestra investigación los discursos de las partes interesadas.

De acuerdo con Duverger (1971), en el análisis de contenido la clasificación de los elementos identificados en el texto, se puede realizar estableciendo unidades de análisis de base gramatical (vocablos o palabras, frases, párrafos, etc.), o en unidades de base no gramatical (documentos íntegros, las unidades espaciales del documento tales como páginas, columnas, etc.), procedimiento que hasta cierto punto este autor describe como simple y más bien “artesanal”, debido a que considera innecesaria la aplicación de apoyo computacional para aplicar este tipo de técnicas.

En nuestra investigación, se aplicará un análisis de contenido de tipo comparativo, ya que se analizarán los discursos relacionados con el concepto de responsabilidad social universitaria, que formulan las partes interesadas entrevistadas que se encuentren consideradas en la muestra, de acuerdo a la definición previa de las unidades de análisis de base gramatical que serán identificadas en las entrevistas y sus respectivas categorías de análisis, definidas en función de las preguntas de investigación planteadas anteriormente.

Cuadro 6.7: El análisis de contenido como enfoque metodológico.

Categorías unidades	Disección de análisis	Procesamiento o medida	Objeto de estudio (ejemplos)
Léxicas	Términos, palabras	Cuantitativo (estadístico)	Hábitos verbales, campos semánticos
Temáticas	Conceptos, referencias	Cuantitativos (estadístico) y/o cualitativos (lógicos)	Productos singulares de comunicación interpersonal y de masas
Temático / evaluativas	Valoraciones, actitudes	Cuantitativos (estadístico) y/o cualitativos (lógicos)	Productos singulares de comunicación interpersonal y de masas
Lingüístico - proposicionales	Oraciones, proposiciones	Cualitativos (lógicos)	Enunciaciones referidas a contextos en productos singulares de procesos de comunicación
Análisis semiológico	Relatos	Cualitativos (lógicos)	Relatos ubicados en contextos de procesos singulares de comunicación
Pragmáticas del discurso y análisis semiótico de acciones	Relación entre enunciación e interacción comunicativa	Cualitativos (lógicos y hermenéuticos)	Dramatizaciones entre los interlocutores por el uso de enunciaciones y relatos latentes
Macro-unidades psicobiográficas y análisis de historias de vida	Actores, personajes históricos, sujetos representativos de aconteceres	Cualitativos (lógicos y hermenéuticos)	Productos comunicativos referidos a historias personales de comportamientos comunicativos

Fuente: Adaptado de Piñuel (2002).

En el cuadro anterior, se observa la propuesta realizada por Piñuel (2002), para identificar esquemáticamente la posibilidad de integración del análisis de contenido desde una perspectiva metodológica dentro de una investigación, tanto desde el punto de vista del objeto de estudio, así como respecto de paradigmas y campos de aplicación concreto.

En el caso de nuestro estudio, sin duda que el último nivel propuesto por este autor, concentra de mejor manera las características de nuestra investigación: los relatos y puntos de vista de los stakeholders sobre la responsabilidad social de la universidad, analizando desde una perspectiva cualitativa y simbólica el significado que otorga a este concepto, cada uno de los actores sociales con los cuales interactúa la UVa, a partir de la experiencia surgida de la relación que cada uno mantiene con la universidad.

De esta manera, según Bardin (2002:79-81), la aplicación de un análisis de contenido exige identificar en los textos dos elementos fundamentales:

- Unidades de Registro: se trata de las palabras, frases o temas que permitirán al investigador identificar *“la unidad de significación que se ha de codificar, corresponde al segmento de contenido que será necesario considerar como unidad de base con miras a la categorización y al recuento frecuencial”*.
- Unidades de Contexto: tiene directa relación con el elemento anterior, ya que sirve para *“captar la significación exacta de la unidad de registro”*, donde habitualmente su extensión dentro del texto estudiando es mayor al que corresponde a la unidad de registro, por ejemplo la frase para la palabra, el párrafo para el tema.

Así, el procedimiento del análisis de contenido como señala Duverger (1971:169), consiste en *“clasificar todos los elementos de un texto, encasillándolos, de modo que como resultado final el texto es caracterizado por el número de elementos que corresponde a cada una de las casillas”*, refiriéndose de esta manera al hecho de que habitualmente los investigadores construyen rejillas, o tablas denominadas “cuadros de análisis”, utilizados para ubicar allí las palabras, frases o párrafos seleccionados en los documentos analizados.

En nuestro caso, cada una de las unidades de registro o análisis se dividieron en distintas categorías de análisis, de acuerdo al marco teórico relacionado con el

concepto de responsabilidad social expuesto en el apartado correspondiente de este trabajo, resumiéndose las unidades de registro y sus respectivas categorías de análisis de la siguiente manera:

Cuadro 6.8: Unidades y categorías de análisis.

Unidades de registro o análisis	Categorías de análisis
Percepción de la UVa	Tradición histórica
	Condición de universidad pública
	Problemáticas principales
Actores destacados en la UVa	Gobierno universitario
	Estructura organizativa interna
	Profesorado y estudiantes
Responsabilidad social en la UVa	Actores relacionados
	Plan estratégico de la UVa

Fuente: Elaboración propia (2011).

En cuanto a la forma de delimitar las porciones del texto que serán consideradas dentro del análisis de contenido como unidades de contexto, ya sea una frase o un párrafo, según Duverger (1971) existen dos formas de delimitar la extensión de dichos elementos:

- Gramatical: grupos de palabras comprendidas entre dos puntos, un punto y un punto y coma, dos puntos y una coma, entre otras posibles combinaciones gramaticales.
- No gramatical: que privilegia el significado del conjunto de palabras reunidas en las frases o párrafos seleccionados dentro de cada texto, privilegiándose el tema o concepto analizado en la investigación.

De esta forma, la unidades de contexto utilizadas en nuestro análisis de contenido, serán aquellas porciones del texto existentes dentro de cada uno de los párrafos en las transcripciones de las entrevistas, delimitadas en forma no gramatical dentro de los textos analizados, y que describen a las categorías de análisis identificadas en el cuadro anterior, de acuerdo con la inferencia o interpretación del significado que las partes interesadas asignan a cada categoría, las que a su vez nos permiten detallar y

caracterizar cada una de las tres unidades de registro propuestas para nuestro estudio, enunciadas en el cuadro anterior.

Finalmente, destacar que para obtener una revisión más eficiente de los textos de las entrevistas, en pos de identificar los discursos de los actores sociales de acuerdo a las categorías antes señaladas, se ha utilizado el software Atlas Ti el cual posee una orientación específica para el análisis cualitativo de diferentes tipos de documentos, permitiendo la identificación de categorías, familias de códigos, así como la elaboración de memorandos y gráficos de relaciones entre las categorías de análisis.

6.7.1.2 La triangulación de los datos obtenidos en el análisis de contenido.

De acuerdo con Ruiz de Olabuénaga (2007), la aplicación más adecuada y correcta de la técnica de análisis de contenido, es aquella que considera la combinación de métodos como parte de su procedimiento, mediante una adecuada mixtura de los métodos cuantitativos, con las inferencias e interpretaciones de los mensajes y significados simbólicos que se identifican, a través de la lectura de los textos analizados en la investigación.

Así, para proporcionar una fuente de validación metodológica de los resultados que se obtengan, al aplicar el análisis de contenido a los textos de las entrevistas realizadas durante la investigación doctoral, se utilizará la estrategia de triangulación como expresión de un diseño multi-método (Bericat, 1998; López Doblas, 2005), con el propósito de contrastar o validar los discursos obtenidos en la investigación, en el caso de nuestro estudio, con datos secundarios obtenidos de encuestas realizadas en investigaciones sobre la universidad en las últimas décadas.

De acuerdo con Bericat (1998), la triangulación o convergencia se basa en la independencia de métodos de investigación, pero en la convergencia de los resultados para analizar un mismo aspecto de la realidad social investigada. Asimismo, de acuerdo con Stake (1998:98) el investigador cualitativo que utiliza el estudio de casos, debe aplicar la estrategia de triangulación *“para conseguir la confirmación necesaria, para aumentar el crédito de la interpretación, para demostrar lo común de un aserto”*.

Así, la aplicación de la triangulación se transforma en un aspecto indispensable en una investigación como la nuestra, que por su carácter cualitativa utiliza como método de investigación el estudio de caso, y al análisis de contenido como técnica de examen de

los resultados obtenidos durante la investigación, lo que además según Ruiz Olabuénaga (2007:111) es un mecanismo de control de calidad, el cual es posible aplicar mediante alguno de los tres siguientes tipos:

- Triangulación de datos: el investigador recurre a datos diferenciados con los de su propia investigación, por haber sido recogidos y analizados en diferentes tiempos, espacios o investigadores.
- Triangulación de teorías: utilización de varias perspectivas o paradigmas teóricos.
- Triangulación de técnicas: se contrastan diferentes técnicas dentro de mismo método o con la comparación de varios de éstos.

En nuestra investigación, hemos optado por triangular los datos, es decir, en nuestra investigación los discursos identificados en las entrevistas desde una perspectiva cualitativa, serán contrastados con datos secundarios provenientes de algunas encuestas e investigaciones realizadas en España, acerca de la universidad en los últimos 30 años:

- Barómetro CYD El papel de la universidad en España – Fundación Conocimiento y Desarrollo, año 2009.
- Los españoles y la universidad. Primera encuesta nacional sobre la imagen pública del sistema universitario español. Agencia Nacional de evaluación de la calidad y acreditación (ANECA) año 2004.
- Estudio internacional sobre estudiantes universitarios de seis países europeos, Fundación BBVA año 2010.
- Barómetro Universidad – Sociedad del Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid, año 2011.
- Actitudes del alumnado de la UVa sobre la responsabilidad social, Secretariado de Asuntos Sociales de la UVa, año 2009.
- Autoridad y privilegio en la universidad española, estudio del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), año 1982.

De esta forma, se intentarán triangular los resultados obtenidos en nuestra investigación con algunos estudios de carácter cuantitativo relativos a la universidad en España, que analicen dentro de sus variables algunas de las categorías discursivas identificadas en nuestro estudio e incorporadas en el análisis de contenido, con el

propósito de contextualizar nuestro análisis a través de la utilización de datos secundarios.

Es importante recalcar que la triangulación de los datos se realizará sólo en aquellos casos en los que exista coincidencia entre las categorías de análisis utilizadas en nuestra investigación, con aquellas variables similares analizadas en los estudios cuantitativos sobre la universidad señalados anteriormente, que además cumplan la condición de estar disponibles y accesibles para nuestros propósitos, ya sea como información impresa o digital de libre acceso gratuito en Internet.

6.7.2 La teoría fundamentada de los datos (Grounded Theory).

Habitualmente, la información (datos) obtenidos en una investigación cualitativa se expresan a través de los discursos, o puntos de vista que manifiestan los actores sociales respecto del problema investigado, a diferencia de un estudio cuantitativo donde los datos normalmente poseen una connotación numérica, en el enfoque cualitativo los discursos no están sujetos a ningún sistema analítico predeterminado, sino más bien es interpretada de manera abierta (López Doblaz, 2005).

Además, en el caso de nuestra investigación nos interesa concentrarnos específicamente en “*la praxis intersubjetiva de los actores y no en el sistema de la lengua como sistema abstracto*” (Alonso, 1998:25), perspectiva analítica que además se encuentra referida a un contexto concreto, aquel vinculado con la relación de la Universidad de Valladolid con la sociedad vallisoletana, desde la perspectiva de la responsabilidad social universitaria como caso de estudio.

Asimismo, el análisis cualitativo de la información obtenida una vez realizadas y transcritas las entrevistas, se desarrolla en una perspectiva narrativa mediante la elaboración de un razonamiento por parte del investigador, el cual es apoyado y explicado seguidamente mediante diferentes fragmentos, extraídos de las entrevistas realizadas durante la investigación, con el propósito identificar los discursos de los actores sociales acerca de las situaciones estudiadas (Corbetta, 2003).

De esta forma, resulta importante referirse nuevamente a lo que implica un discurso en el desarrollo de una investigación cualitativa, lo que en palabras de Alonso (1998:38):

“nos sitúan en la esfera complementaria de lo simbólico, siendo definidos como combinaciones de signos gracias a los cuales los sujetos pueden utilizar el código de la lengua para expresar sus pensamientos personales, ya que siempre la conciencia de los hechos por los sujetos humanos entraña la existencia de significados intersubjetivos estructurados por un sistema de signos o lenguaje; lo que origina un sistema de distinciones y convenciones que permiten que un grupo de fenómenos tenga el significado que tiene para los miembros de una cultura”.

Sin embargo, en la etapa de examen e interpretación de los resultados obtenidos en la investigación cualitativa también es posible construir teoría, a partir del análisis de los discursos que se identifican en los textos y que permiten describir el objeto de estudio, lo que se conoce como la teoría fundamentada de los datos o Grounded Theory, desarrolla en 1967 por Barney Glaser y Anselm Strauss (Valles, 1997; Rodríguez Gómez et al, 1999; Charmaz, 2000; Strauss & Corbin, 2002; Charmaz, 2006; Trinidad et al, 2006; Andréu et al, 2007; Trinidad & Jaime, 2007; Rodríguez Martínez, 2008).

De acuerdo con Strauss & Cordin (2002:13), la teoría fundamentada *“es una teoría derivada de datos recopilados”*, resaltando que este enfoque posee como una de sus características fundamentales, a la existencia de una estrecha relación, desde el comienzo de la investigación, entre la recolección de los datos, su análisis y la posterior elaboración de una teoría basada en los datos obtenidos en el estudio.

Según Charmaz (2000:509), los métodos de teoría fundamentada consisten en *“directrices inductivas sistemáticas para recolectar y analizar datos para construir marcos teóricos de alcance medio que explican los datos recogidos”*, reconociendo asimismo el importante efecto legitimador, que los investigadores cualitativos otorgan a los métodos de la teoría fundamentada, para perfeccionar sus análisis e investigaciones.

En confirmación de lo anterior, Rodríguez Gómez et al (1999) señalan que el énfasis en la generación de teoría a partir de los datos, es una de las principales diferencias entre la teoría fundamentada y el resto de métodos cualitativos existentes, recalando que quien decide utilizar esta teoría, debe asumir la responsabilidad de interpretar la información obtenida en la investigación, mediante categorías abstractas y las relaciones que se logren establecer entre las mismas, a través de la identificación de sus propiedades.

De esta forma, la teoría fundamentada en los datos se caracteriza por la generación o surgimiento de teoría, a partir de los datos proporcionados por los propios sujetos sociales, a través de lo cual se intenta explicar los fenómenos o procesos sociales estudiados en una investigación (Rodríguez Gómez et al, 1999; Charmaz, 2000; Strauss & Corbin, 2002; Trinidad et al, 2006; Andréu et al, 2007). Esta situación, se encuentra planteada en los objetivos de esta investigación, en cuanto a la generación de una teoría sustantiva de la responsabilidad social universitaria de la UVA.

De acuerdo con Andréu et al (2007), el concepto de teoría sustantiva es propuesto por primera vez por Glaser & Strauss en 1967, como uno de los dos tipos⁵⁰ de teorías susceptibles de generar, a partir del desarrollo de un proceso de teoría fundamentada dentro de un análisis cualitativo de los datos.

Una teoría sustantiva, según los mismos Andréu et al (2007:56), se produce como resultado de investigar un área social específica, donde la aplicación de dicha teoría sustantiva elaborada por el investigador, se encuentra limitada a dicha área de estudio, recomendando primero aplicar las teorías ya existentes al análisis de los datos generados en el caso estudiado, y posteriormente formular teorías específicas.

6.7.2.1 Etapas del análisis de los datos a través de la teoría fundamentada.

A continuación, se describen brevemente las etapas o pasos que se seguirán, en el proceso de análisis de los discursos obtenidos en las entrevistas realizadas en nuestra investigación, de acuerdo a los principales planteamientos de la teoría fundamentada: identificación de los incidentes para asignarle códigos; comparación de los códigos sustantivos, conceptos y categorías; y la integración de estos elementos en una teoría que se elabora a partir de los datos que permitan construir hipótesis teóricas (Trinidad et al, 2003; Trinidad & Jaime, 2007).

Además, para desarrollar el proceso de análisis de los discursos existentes en los textos de las entrevistas, también nos apoyaremos en el software Atlas Ti versión 5.0, debido a que este programa computacional desarrolla su estructura de análisis lógico, de acuerdo a los planteamientos de la Grounded Theory elaborada por Glaser & Strauss en 1967 (Trinidad et al, 2006; Andréu et al, 2007).

⁵⁰ El otro tipo de teoría propuesto por Glaser & Strauss (2006) es la teoría formal que se desarrolla para analizar fenómenos sociales más amplios y genéricos. Estas teorías se desarrollan a partir de una serie de teorías sustantivas y especialmente a partir de los datos obtenidos en una investigación.

Sin embargo, es importante destacar que si bien las fases de análisis se presentan como etapas o pasos sucesivos en este capítulo, el nivel de integración y simultaneidad con la que se desarrollan cada una de ellas es bastante elevado en la práctica, no existiendo necesariamente una separación evidente entre una y otra al momento de su aplicación empírica, en el análisis de los textos de las entrevistas realizadas durante la investigación.

6.7.2.1.1 El microanálisis.

Consiste en un análisis detallado y pormenorizado “palabra por palabra”, o “línea por línea” de los textos examinados (Charmaz, 2000; Strauss & Corbin, 2002; Charmaz, 2006), para examinar e interpretar datos de manera cuidadosa, con el propósito de generar las categorías iniciales con sus correspondientes propiedades y dimensiones, que permita relacionar los diferentes conceptos que surgen de los discursos de los actores sociales entrevistados, en relación con nuestro problema de investigación, lo que a su vez permitirá posteriormente realizar el proceso de codificación de manera más expedita.

En nuestra investigación, este primer paso se aplica respecto de las entrevistas transcritas, optando por realizar el microanálisis párrafo por párrafo⁵¹, para identificar porciones de texto dentro de cada entrevista realizada (Trinidad et al, 2003), con el propósito de realizar una primera reducción de los datos obtenidos durante la investigación, los cuales serán codificados posteriormente en la siguiente fase.

Como señalan Trinidad et al (2006:25) las porciones de texto seleccionadas identifican “incidentes”, los que son entendidos como *“aquella porción de los datos [...] que tiene significación en sí misma”*, es decir, partes de las entrevistas que pueden ser analizadas separadamente, porque son importantes para el estudio del problema de la investigación, debido a que contienen los símbolos, palabras clave o temas relevantes, incidentes que son comparados unos con otros *“en cuanto a sus propiedades y dimensiones, en busca de similitudes y diferencias, y se ubica en una categoría”* (Strauss & Corbin, 2002:86).

Los incidentes identificados en el texto deben recibir una denominación común, abstracta y conceptual denominados como códigos, que según Valles (1997:349) permitan al investigador agrupar *“un conjunto variopinto de fragmentos de entrevista*

⁵¹ Strauss & Corbin (2002:63) señalan que si bien el microanálisis implica una minuciosa revisión línea por línea también señalan que “se puede aplicar a una palabra, oración o párrafo”. De acuerdo con Charmaz (2006:50) el análisis palabra por palabra *“puede ser particularmente útil cuando se trabaja con documentos o ciertos tipos de materiales efímeros, como los datos de Internet”*.

que comparten una misma idea”, lo que se transformará posteriormente en la base de la codificación abierta, algo que Charmaz (2006) ratifica al señalar que tanto la revisión de los textos por palabra o por líneas, corresponden a la codificación inicial que dará paso posteriormente a codificaciones más específicas.

Asimismo, un elemento importantísimo de la teoría fundamentada, que debe tenerse en cuenta desde un comienzo del análisis de los textos es la redacción de memorandos, que permitan al investigador registrar y recopilar las ideas, preguntas, o hipótesis que puedan surgir al entrar en contacto con los textos, y que le permitirán posteriormente articular los conceptos y elementos en la redacción de la teoría que surja de los datos (Strauss & Corbin, 2002; Trinidad et al, 2003; Trinidad et al, 2006; Andréu et al, 2007; Trinidad & Jaime, 2007).

De acuerdo con Charmaz (2006:72), la redacción de memorandos se transforma en un paso intermedio fundamental, entre la recogida de los datos y la transcripción de la teoría, exigiendo al investigador analizar los datos y los códigos tempranamente en la investigación, señalando que *“conversando con uno mismo al escribir notas, nuevas ideas y perspectivas surgen durante el acto de escribir”*, por lo que la redacción de memos debe ser un acto permanente y constante a lo largo de la investigación, pero especialmente al momento de entrar en contacto con los datos, al identificar los incidentes que luego serán codificados.

En síntesis, el microanálisis plantea un acercamiento inicial del investigador a los textos analizados, efectuando una primera reducción de los datos obtenidos mediante la identificación de incidentes, que aporten elementos útiles para el análisis del problema investigado a partir de los discursos de los actores, que a su vez proporcionen el material de base con el cual realizar el proceso de codificación.

6.7.2.1.2 Etapa de Codificación.

Esta etapa implica realizar los procesos de codificación abierta y axial (Andréu et al, 2007), obligando al investigador a realizar un examen analítico y descriptivo de los datos, escuchando a los entrevistados para reconocer qué dicen y cómo están planteando sus discursos. De acuerdo con Rodríguez Martínez (2008:153), codificar en la teoría fundamentada obliga al investigador a *“crear categorías a partir de una interpretación de los datos”*, lo que pone de manifiesto que bajo esta teoría no es necesario contar con categorías predeterminadas para realizar la codificación.

De esta manera, la etapa de codificación se transforma en un momento medular del proceso de análisis mediante la teoría fundamentada de los datos, razón por la cual

nos referiremos brevemente a cada una de las dos modalidades de codificación antes señaladas.

a) Codificación Abierta.

Es el proceso analítico a través del cual el investigador, debe identificar en los textos aquellos conceptos fundamentales relacionados con su investigación, a la vez que se descubren las propiedades y dimensiones de los conceptos identificados inicialmente como categorías (Valles, 1997; Strauss & Corbin, 2002; Andréu et al, 2007).

De acuerdo con Trinidad et al (2006:48), en esta modalidad de codificación el investigador *“aprende a permanecer abierto a cualquier idea que se pueda originar desde los datos”*, destacando además que la codificación realizada no gira solo en torno a los datos textuales con los que se trabaja, sino también respecto de la experiencia y la revisión de la literatura sobre el problema de investigación.

En esta fase, surge una de las características o pilares primordiales de la teoría fundamentada: la comparación constante. Esto, porque se debe descomponer y examinar minuciosamente los textos, para poder compararlos e identificar similitudes y diferencias, lo que según Strauss & Corbin (2002:111) tiene por propósito agrupar o clasificar en categorías a *“los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado”*, debido a su capacidad de representar fenómenos porque comparten características y significados comunes que permite agruparlos.

Otro aspecto importante en este proceso, es la denominación que se otorgue a los incidentes identificados en los textos analizados, lo que según Strauss & Corbin (2002), se puede realizar a partir de lo que los propios entrevistados señalan con sus palabras en la entrevista, lo que se denomina *“código en vivo”*. Igualmente, cuando el investigador identifica y compara a los códigos, puede denominarlos basándose en el significado que tienen los incidentes para el analista, lo que se conoce como *“construcción sociológica”*. En cualquiera de los casos, la denominación otorgada será determinante para agrupar a los incidentes, cuando poseen características o propiedades comunes, en cuyo caso deberá ocuparse el mismo nombre o código.

Asimismo, destacar que Charmaz (2000:515) identifica cinco criterios de comparación de los códigos identificados durante esta etapa: (a) comparando diferentes personas según sus puntos de vista, situaciones, acciones o experiencias; (b) comparar los datos de los mismos individuos en diferentes puntos en el tiempo; (c) comparando

incidente por incidente; (d) comparar los datos con la categoría; y (e) comparar una categoría con otras categorías.

Una vez codificados todos los incidentes identificados en los textos de las entrevistas transcritas, corresponde agrupar los códigos (conceptos) registrados “*bajo un término más explicativo denominado categoría*” (Andréu et al, 2007:69). Asimismo, según Strauss & Corbin (2002:124), al hablar de categorías se trata de “*conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos*”, agregando que los fenómenos responden a la pregunta ¿Qué pasa aquí?, y de acuerdo con estos mismos autores una categoría implica “*ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos*”.

De acuerdo con Glaser & Strauss (2006:36), una categoría describe “*un elemento conceptual de la teoría. Una propiedad, a su vez, es un aspecto conceptual o elemento de una categoría*”, para señalar que las categorías se distinguen o caracterizan por poseer determinadas propiedades, que las hacen únicas dentro de la teoría.

De esta manera, para Strauss & Corbin (2002) las propiedades que puede contener una categoría, son las características que la definen y le dan significado, elementos distintivos que según Trinidad et al (2006) pueden traducirse en dimensiones, condiciones, causas o consecuencias, y que a su vez permite ubicar en cada categoría a los acontecimientos, sucesos, objetos o acciones antes mencionados, que se encuentran relacionados conceptualmente, y que fueron codificados en el microanálisis de los incidentes.

b) Codificación Axial.

En esta etapa, lo que se pretende es establecer relaciones entre las categorías y las sub-categorías que las integren, así como con otras categorías identificadas dentro de la investigación en la fase de codificación abierta, tomando en consideración para establecer estas relaciones entre categorías, a las propiedades y dimensiones que describen a cada una de las categorías identificadas previamente (Valles, 1997; Charmaz, 2000; Strauss & Corbin, 2002; Charmaz, 2006; Andréu et al, 2007).

En términos concretos, la codificación axial según Andréu et al (2007:92) “*consiste básicamente en codificar intensamente alrededor de una categoría considerada como eje*”, denominándola comúnmente como categoría central por su gran capacidad explicativa respecto del problema de investigación, para lo cual estos autores identifican una serie de pasos para alcanzar dichos propósitos:

- Se extraen las propiedades de cada una de las categorías a través de dimensiones implícitas o explícitas.
- Se ahonda en el análisis buscando condiciones, interacciones, estrategias y consecuencias del fenómeno al que hace referencia cada categoría.
- Se establecen las relaciones entre las categorías y sub-categorías.

De acuerdo con Strauss & Corbin (2002:135), la codificación axial se relaciona con “*el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta*”, para lo cual será necesario relacionar las categorías y sub-categorías mediante oraciones que denotan su vínculo, siendo importante además intentar encontrar claves en los textos que permitan relacionar las categorías principales entre sí.

En el caso de las sub-categorías, éstas aportan una mayor fuerza explicativa del fenómeno con el cual se encuentran asociadas, y que consideramos como una categoría en nuestra investigación, por lo que las sub-categorías intentan responder preguntas tales como cuándo, dónde, por qué, cómo y con qué consecuencias sucede dicho fenómeno (Strauss & Corbin, 2002; Charmaz, 2006; Andréu et al, 2007).

De acuerdo con Strauss & Corbin (2002:139), las respuestas a dichas preguntas a través de la codificación axial, le permiten al investigador contextualizar los fenómenos dentro de una <Estructura Condicional>, para saber por qué ocurren ciertos hechos, es decir “*las circunstancias en las cuales se sitúan o emergen los problemas, asuntos, acontecimientos o sucesos pertenecientes a un fenómeno*”. A su vez, la codificación axial revela al analista el <Proceso> para conocer cómo actúan las personas, lo que por ende implica identificar “*la acción/interacción en el tiempo de las personas, organizaciones y comunidades, en respuesta a ciertos problemas y asuntos*”.

De esta forma, los fenómenos a los que aluden cada una de las categorías, identificadas en la fase previa de codificación abierta, describen los “*patrones repetidos de acontecimientos, sucesos, o acciones/interacciones que representen lo que las personas dicen o hacen, solas o en compañía, en respuesta a los problemas y situaciones en los que se encuentran*” (Strauss & Corbin, 2002:142), por lo que en la codificación axial, adquiere especial relevancia la descripción de las condiciones y sus múltiples propiedades asociadas a cada uno de los fenómenos identificados.

De acuerdo con Valles (1997) esta descripción de propiedades que aporta la codificación axial, se sistematiza a través del “paradigma de la codificación”, que implica la identificación de las condiciones, interacciones, estrategias/tácticas y consecuencias que se encuentran relacionadas con una categoría.

Cuadro 6.9: El paradigma de la codificación.

	Definición	Tipos
Condiciones	Son acontecimientos o sucesos que crean las situaciones, asuntos y problemas propios de un fenómeno dado. Se obtienen contestando las preguntas: ¿por qué?, ¿dónde? Y ¿cuándo?	Causales: acontecimientos que influyen sobre los fenómenos.
		Intervinientes: mitigan o alteran el impacto de las condiciones causales.
		Contextuales: condiciones específicas en un tiempo y lugar que generan problemas o circunstancias a las cuales las personas deben responder.
Acciones/ interacciones	Son respuestas realizadas por los individuos o grupos sobre asuntos, problemas o sucesos que se producen en determinadas condiciones. Responden a las preguntas ¿quiénes? y ¿cómo? Evolucionan con el tiempo a medida que se da significado a las situaciones.	Estratégicas: actos deliberados o ejecutados a propósito para resolver un problema, moldeando con ello de alguna manera al fenómeno.
		Rutinarias: son las formas más habituales de responder a las ocurrencias de la vida cotidiana. En las organizaciones serían los reglamentos, políticas o procedimientos.
Consecuencias	Son los efectos generados por las acciones / interacciones. Se derivan de preguntas tales como ¿qué éxitos producen como resultado de las acciones / interacciones?, o ¿qué decepciones tienen las personas o grupos en las acciones / interacciones?	Básicamente las consecuencias pueden ser positivas o negativas, lo que dependerá de cada sujeto. Sin embargo, es importante describir sus propiedades tales como visibilidad, duración, impacto entre otras.

Fuente: Elaboración propia, basado en Strauss & Corbin (2002); Andréu et al (2007).

A partir de los elementos descritos en el cuadro anterior, deben establecerse las relaciones que vinculen a las categorías con las sub-categorías, mediante un “*análisis intenso hecho alrededor de una categoría cada vez, en términos de los elementos del paradigma*” (Valles, 1997:350), identificando las condiciones, acciones/interacciones y consecuencias en los datos que emergen de los textos de las entrevistas. Habitualmente, el establecimiento de estas relaciones entre categorías y sub-categorías, se representa mediante diagramas que grafican dichos vínculos (Strauss & Corbin, 2002; Andréu et al, 2007).

c) La matriz condicional/consecuencial.

Una posibilidad adicional para analizar más profundamente, la relación entre la estructura condicional y el proceso aludidas por la codificación axial, se encuentra asociada con la construcción de la matriz condicional/consecuencial, desarrollada por Strauss & Corbin como un elemento complementario a los postulados de la versión original de la Grounded Theory, elaborada por Glaser & Strauss en 1967 (Andréu et al, 2007).

Mediante esta herramienta, el investigador puede contextualizar el fenómeno investigado, relacionando las condiciones y las consecuencias identificadas en la codificación axial a través del paradigma de la codificación antes descrito, permitiéndole ubicar el problema investigado en una perspectiva micro y macro, en cuanto a sus alcances e impactos.

De acuerdo con Strauss & Corbin (2002:199), dicha matriz es otro mecanismo de codificación que permite “*construir un relato sistemático, lógico e integrado, que debe especificar la naturaleza de las relaciones entre los acontecimientos y fenómenos significativos*”, lo que se traduce en la elaboración de una tabla de doble entrada, ubicándose en cada una de las filas a las condiciones asociadas con el problema investigado, mientras que en las columnas se clasifican las consecuencias que se derivan de las condicionantes identificadas en cada fila (Andréu et al, 2007).

Cuadro 6.10: Ejemplo del formato para construir la Matriz condicional/consecuencial.

Condiciones	Consecuencias			

Fuente: Basado en Andréu et al (2007).

De esta forma, la elaboración de esta matriz permite al investigador visualizar las relaciones que se generan, entre las condiciones y las consecuencias derivadas del problema investigado, expresado en diferentes categorías de análisis, observándose mediante la matriz de equilibrio los vínculos existentes, en términos de clasificar las

acciones/interacciones que cada actor involucrado desarrolla, como respuesta a las condiciones establecidas en cada fenómeno, las que inicialmente hemos identificado como una categoría.

6.7.2.2 La estructuración de la teoría mediante la integración de las categorías y sus propiedades.

Una vez desarrolladas las etapas del microanálisis y la codificación, tanto abierta como axial, corresponde dar forma a la teoría mediante la articulación de los elementos básicos de cualquier propuesta teórica: categorías, propiedades de las categorías e hipótesis (Valles, 1997; Trinidad & Jaime, 2007).

En el caso específico de las hipótesis, en esta última etapa aparecen formuladas de manera más concreta y específica, respecto de las posibles respuestas provisionales que surgen acerca de las relaciones entre categorías. Hasta el momento, las hipótesis habían aparecido esporádicamente a lo largo de la comparación constante de incidentes, categorías y sus propiedades, expresadas como formulaciones parciales y tentativas por ejemplo en los memorandos, pero que a partir de ahora permitirán construir o ser expresadas como hipótesis teóricas (Trinidad et al, 2003; Trinidad & Jaime, 2007).

Además, como señalan Strauss & Corbin (2002:159), en esta etapa el investigador está trabajando con datos muy refinados, obtenidos comparando caso a caso y que son expresados como conceptos abstractos, por lo que “*son abstracciones y representan [...] las historias de muchas personas o grupos reducidas a términos altamente conceptuales*”, alcanzando la posición de categorías que le permiten al investigador explicar un fenómeno, mediante un conjunto de afirmaciones relacionadas entre sí.

De acuerdo a lo señalado por Valles (1997:352), en esta etapa adquiere gran relevancia la delimitación teórica, caracterizada por dos rasgos distintivos de esta fase:

- El criterio de parsimonia (o economía científica): explicación y comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos y formulaciones.
- El criterio de alcance: amplitud del campo de aplicación de la teoría sin desligarse de la base empírica de partida.

En cuanto a la parsimonia o economía científica, ésta se obtiene desarrollando la codificación selectiva, que concentra su atención en la búsqueda de categorías centrales, mediante un refinamiento analítico que permite reducir las categorías para focalizar e integrar la teoría, permitiendo explicarla con una base mínima de conceptos (Valles, 1997; Strauss & Corbin, 2002; Trinidad et al, 2006; Andréu et al, 2007).

Así, la emergencia o descubrimiento de la categoría central se considera como el primer paso de esta fase (Strauss & Corbin, 2002), adquiriendo gran importancia para cumplir con los propósitos de reducir e integrar todos los elementos descubiertos en los datos hasta este momento, fundamentalmente por su capacidad de representar el tema principal de la investigación debido a su poder analítico.

De acuerdo con Trinidad et al (2006:50) la codificación selectiva únicamente se inicia cuando se descubre la categoría central, debido que a partir de ese momento el investigador *“delimita la codificación solo a aquellas variables que se relacionan de manera significativa con dicha categoría”*, con lo cual los anteriores procesos de codificación descritos previamente deben finalizar, para concentrarse en la búsqueda de las condiciones y consecuencias de la categoría central.

Asimismo, Andréu et al (2007:95) plantean que la efectividad del proceso de codificación selectiva se fundamenta en *“la interrelación de unas categorías con otras y todas a su vez con la categoría central”*, ratificando con ello la importancia que tiene para la construcción de la teoría, la identificación de la categoría central como el punto de partida de la redacción de la propuesta teórica, a partir de los datos obtenidos en la investigación.

Basándonos en Strauss & Corbin (2002:161), entre las principales características que debe cumplir una categoría para ser considerada como central se encuentran:

- Todas las otras categorías principales se puedan relacionar con ella.
- Debe aparecer con frecuencia en los datos. Ello significa que en todos, o en casi todos los casos haya indicadores que apunten a tal concepto.
- La explicación que se desarrolla a partir de relacionar las categorías es lógica y consistente, y los datos no son forzados.
- El nombre o la frase usados para describir la categoría central, deben ser lo bastante abstractos para que puedan usarse para hacer investigación en otras áreas sustantivas, que faciliten el desarrollo de una teoría más general.

- A medida que el concepto se refina analíticamente por medio de su integración a otros conceptos, la teoría crece en profundidad y poder explicativo.
- El concepto puede explicar las variaciones así como el asunto central al que apuntan los datos, o sea, cuando varían las condiciones, la explicación se mantiene, aunque la manera como se expresa un fenómeno puede variar algo.

En cuanto al criterio de alcance anteriormente señalado, en la Teoría Fundamentada surgen como posibilidades de generalización la teoría substantiva y la teoría formal, que permiten cumplir con el propósito de generar una propuesta de sistematización teórica, a partir de los datos obtenidos durante una investigación. Así, es posible distinguir entre aquella teoría desarrolla específicamente para la temática concreta de la investigación, de aquella teoría que pretende alcanzar un nivel de abstracción mayor para ser aplicada en ámbitos científicos más amplios (Trinidad et al, 2006).

De acuerdo con Glaser & Strauss (2006:32), ambos tipos de teoría son de alcance medio, pero que en el caso de la teoría substantiva *“se desarrolla en un área sustantiva o empírica de la investigación sociológica como la atención al paciente, las relaciones raciales, la educación profesional, la delincuencia, o las organizaciones de investigación”*. En cambio, estos autores definen a la teoría formal como aquella que *“se desarrolla de manera formal o conceptual en un área de la investigación sociológica, como el estigma, la desviación de la conducta, la organización formal, la socialización, la congruencia estatal, autoridad y poder, sistemas de recompensas, o la movilidad social”*.

Asimismo, tal y como se señaló al comienzo de este apartado, la estructuración de la teoría fundamentada en los datos, ya sea substantiva o formal, debe basarse en la identificación de los elementos clásicos que habitualmente componen cualquier teoría de carácter científico, señalados a continuación:

Cuadro 6.11: Componentes de una teoría y su ejemplo según tipo de teoría fundamentada en los datos.

Componentes		Tipos de Teoría Fundamentada	
		Substantiva	Formal
Categoría	Por si misma es un elemento conceptual de la teoría.	Pérdida social de pacientes moribundos.	Valor social de la gente.

Propiedades de la categoría	Es un aspecto o elemento conceptual de una categoría.	Cálculo de la pérdida social, de acuerdo con las características aprendidas y aparentes del paciente.	Cálculo del valor social de la persona, según las características aprendidas y aparentes.
Hipótesis	Inicialmente sugieren relaciones entre las categorías y sus propiedades, que se intentan verificar en el desarrollo de la investigación.	Cuanto mayor sea la pérdida social de un paciente terminal: (1) mejor su atención; (2) mayor desarrollo de raciocinios por las enfermeras para justificar su muerte.	Cuanto mayor sea el valor social de una persona, menor retraso experimentará en recibir los servicios de los expertos.

Fuente: Adaptación propia, basado en Valles (1997); Glaser & Strauss (2006).

En síntesis, en esta etapa debe construirse la teoría que el investigador propone apoyado en los datos obtenidos en las entrevistas, identificando una categoría central a partir de la cual se establecen las relaciones con las demás categorías, sub-categorías y las hipótesis correspondientes, todo expuesto en un informe que condense dichos elementos a través de una estructuración lógica y coherente, pero utilizando el mínimo de conceptos posible para explicar su proposición teórica.

En el caso de nuestra investigación, como fuera señalado en los objetivos de la misma, se pretende desarrollar una teoría substantiva que responda a las características y elementos asociados al caso de la Universidad de Valladolid, Campus Valladolid, para intentar establecer una teoría sobre el concepto de responsabilidad social de la universidad.

Finalmente, es importante recordar que la teoría fundamentada además identifica algunos criterios útiles para valorar la calidad de la teoría construida por el investigador a partir de los datos, entre los que se pueden mencionar: el ajuste a los datos, la relevancia en la explicación y la modificabilidad (Glaser & Strauss, 2006; Trinidad et al, 2006; Trinidad & Jaime, 2007). En términos muy sencillos, tal y como explican Trinidad & Jaime (2007:47), la aplicación de estos criterios implica demostrar “*que la teoría sea capaz de explicar lo que sucedió en un tiempo anterior, predecir lo que puede suceder e interpretar lo que está sucediendo*”.

CAPÍTULO VII

LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID Y SU RELACIÓN CON LA SOCIEDAD VALLISOLETANA. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

7.1 Introducción.

Uno de los propósitos fundamentales de esta investigación, es reflexionar desde la perspectiva de la responsabilidad social que la universidad posee actualmente, en su relación con una sociedad altamente cambiante y con una fuerte orientación e interés por el conocimiento. Así, como uno de los resultados específicos de este estudio era la elaboración de una teoría substantiva, que permita analizar de manera más precisa el concepto de responsabilidad social de la universidad, propuesta desarrollada a partir de los discursos obtenidos en las entrevistas realizadas en el estudio de un caso, concretamente el de la Universidad de Valladolid.

Para lograr dichos objetivos, en la primera parte de la tesis se han analizado diferentes aspectos relativos a los temas antes mencionados desde una perspectiva teórica, identificándose en la literatura revisada diferentes tendencias u orientaciones para abordar tanto la responsabilidad social de la universidad, como la relación que ésta mantiene con la sociedad actual.

En el ámbito empírico de la investigación, la perspectiva cualitativa seleccionada para realizar el estudio, nos ha permitido concentrarnos en los discursos expresados por diferentes actores sociales de la ciudad de Valladolid, los cuales en su condición de stakeholders o partes interesadas de la Universidad de Valladolid (Campus Valladolid), han proporcionado sus puntos de vista, ideas, objeciones o definiciones sobre nuestro problema de investigación, mediante la realización de entrevistas semi-estructuradas como la técnica aplicada para recabar dicha información.

Durante el trabajo de campo, intensivo durante un período aproximado de doce meses, se han realizado 91 entrevistas a diferentes representantes de instituciones y organizaciones públicas y privadas de la sociedad vallisoletana, entidades que mantienen algún tipo de relación directa o indirectamente con el quehacer universitario, lo que les transforma en informantes clave para nuestra investigación.

De acuerdo con los planteamientos realizados anteriormente en el capítulo de Diseño de la investigación, presentamos en este capítulo los resultados obtenidos en el trabajo de campo, comenzando por detallar la distribución de las entrevistas de acuerdo con el tipo de stakeholders participante en el estudio de caso.

Posteriormente, se describen los principales discursos y referencias que expresaron los actores sociales entrevistados respecto de nuestro caso de estudio, destacando como aspectos distintivos de la UVa su condición de universidad pública, su tradición histórica y su fuerte carácter endogámico, identificándose además los roles que cumplen diferentes actores e instancias internas en la relación de la universidad con la ciudad, así como respecto de su responsabilidad social, entre los que se destacan por ejemplo a su equipo Rectoral y a la Universidad Permanente Millán Santos.

Por último, se presenta la propuesta de teoría substantiva sobre la responsabilidad social de la universidad, construida a partir de los discursos de las partes interesadas entrevistadas durante la investigación, siguiendo los planteamientos de la teoría fundamentada de los datos descritos anteriormente en el capítulo de diseño metodológico de la tesis.

7.2 Distribución de los entrevistados por tipo de stakeholders.

De acuerdo con los planteamientos formulados, tanto en los capítulos precedentes en el análisis del concepto de stakeholders, así como en el de Diseño Metodológico de la tesis, de acuerdo con nuestra propuesta es posible identificar tres niveles de relación de las partes interesadas con la universidad: Recursos básicos, Contexto Científico – Tecnológico y el Ámbito político – social. En virtud de ese modelo, la distribución de las entrevistas realizadas en nuestra investigación es la siguiente:

Cuadro 7.1: Distribución de entrevistas por tipo de stakeholders.

Nivel de relación	Tipo de stakeholders	Nº de entrevistas
Recursos básicos	Gobierno Universitario	2
	Sindicatos	2
	Asociaciones de Estudiantes	4
	Centros Universitarios de la UVa	6
	Servicios Administrativos de la UVa	5
Contexto científico – tecnológico	Institutos o Centros de Investigación y/o Transferencia	7
	Empresas	15
	Colegios o Gremios Profesionales	3
Ámbito	Administraciones Públicas	16
	Asociaciones de Vecinos	6
	Partidos Políticos	4

político – social	Organizaciones sin fines de Lucro (ONGs, Asociaciones, etc.)	10
	Fundaciones	5
	Institutos de Educación Secundaria	5
	Medios de Comunicación	1
Total de entrevistas		91

Fuente: Elaboración propia (2011).

De acuerdo con el cuadro anterior, la distribución de las 91 entrevistas semi-estructuradas realizadas durante el trabajo de campo de la investigación doctoral, señala que un total de 19 entrevistas (21%) se realizaron con partes interesadas internas de la Universidad de Valladolid, pertenecientes al nivel de “Recursos Básicos”, destacando dentro de este grupo los Centros Universitarios (6) y los Servicios Administrativos (5).

En cuanto al nivel del “Contexto Científico – Tecnológico”, se realizaron 25 entrevistas (27%) donde las Empresas abarcaron mayoritariamente la representación dentro de este grupo con quince (15) entrevistas. Finalmente, en el nivel “Político – Social” se concentraron la mayor cantidad de stakeholders entrevistados, con un total de 47 entrevistas (52%), concentrándose en este nivel tanto en las Administraciones Públicas (16), como en las Organizaciones sin fines de lucro (10).

En términos generales, y de acuerdo con los planteamientos formulados en el Diseño Metodológico, las entrevistas se realizaron de manera individual, en un solo encuentro y de forma presencial, con la excepción de los casos de las empresas Iberdrola y Renault, que debido a dificultades de agenda de los entrevistados, no fue posible encontrar una fecha para fijar la reunión, por lo que ambas entrevistas se debieron realizar de manera telefónica.

No obstante lo anterior, en todos los casos se aplicó el mismo formato de entrevista semi-estructurada, es decir, utilización de un estímulo inicial al entrevistado, explicando la temática objeto de estudio de la investigación, para posteriormente ir chequeando una pauta de cotejo de temas a tratar por los entrevistados, a medida que éstos explicitaban sus puntos de vista durante la conversación, y solamente en aquellos casos en los que el entrevistado no tratara libremente uno de los temas de la pauta, se formulaba la pregunta específica correspondiente a dicho tema.

7.3 La Universidad de Valladolid como estudio de caso sobre la RSU.

Uno de los objetivos específicos de nuestra investigación, se encuentra relacionado con el análisis de la Universidad de Valladolid como estudio de caso respecto del concepto de responsabilidad social, así como el impacto que tiene el quehacer universitario en la relación de la universidad con la sociedad vallisoletana, por lo cual a continuación se presentan algunos antecedentes generales de la UVa, así como diferentes elementos relacionados con el Plan Estratégico de la Universidad, la Memoria del Proyecto Factoría de responsabilidad social, para finalmente analizar los principales discursos obtenidos en las entrevistas respecto a la UVa.

7.3.1 Antecedentes generales de la UVa.

La Universidad de Valladolid creada en el siglo XIII, es la única institución de educación superior de carácter estatal existente en la ciudad de Valladolid, y que de acuerdo con el sitio web “La UVa en cifras” gestionado por el Gabinete de Estudios y Evaluación de la propia universidad, cuenta actualmente con 72 Licenciaturas/Diplomaturas, 40 Másteres Oficiales, 80 programas de Doctorado y 33 Títulos propios de posgrado. Asimismo, cuenta con 24 Centros y 59 Departamentos Universitarios distribuidos en cuatro campus, disponiendo para el año 2010 de un presupuesto institucional de más de 206 millones de euros.

Basándonos en la misma fuente, para el año académico 2009/2010 tenía matriculados un total de 24.431 estudiantes de pre grado y más de 1600 alumnos de intercambio Erasmus, disponiendo además de 2.780 profesores de los cuales el 60% posee el Grado de Doctor, así como 1.070 personas que se desempeñan como personal de administración y servicios, 931.351 volúmenes en biblioteca, además de revistas en papel, al igual que tiene acceso a revistas y libros electrónicos.

De acuerdo con los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), es posible observar en el siguiente cuadro la distribución del profesorado de la UVa según tipo de contrato y dedicación, además de su comparación con el nivel nacional y equidad de género:

Cuadro 7.2: Profesorado Centros propios UVa, según tipo de contrato y dedicación curso 2008/2009.

	Total	De carrera	Interinos	contratados	Otros	Dedicación completa	Dedicación parcial
Total España	100.809	49.499	1408	49.041	861	68.617	32.192
Total UVa	2.574	1.356	1	1.216	1	1.648	926
Mujeres UVa	1.024	495	1	527	1	660	364

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas (INE).

Además, dispone de diversos servicios administrativos entre los que se encuentran: Gabinetes de apoyo técnico, Gestión administrativa de la Investigación, Servicios Académicos, Recursos Humanos, Extensión Universitaria, Biblioteca y Archivos, Infraestructuras, Relaciones Internacionales, Unidades Territoriales, Servicios Económicos y Otros Servicios.

Actualmente, la distribución geográfica de los cuatro campus los ubica en las ciudades de Valladolid, Palencia, Segovia y Soria, con la siguiente distribución de los Centros Universitarios, tanto respecto de Escuelas como Facultades:

Cuadro 7.3: Distribución de Escuelas y Facultades de la UVa.

Campus	Centros
Valladolid	Escuela Técnica Superior de Arquitectura
	Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática
	Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales
	Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación
	Escuela Universitaria de Enfermería
	Escuela Universitaria de Estudios Empresariales
	Escuela Universitaria Politécnica
	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
	Facultad de Ciencias
	Facultad de Derecho
	Facultad de Educación y Trabajo Social
	Facultad de Filosofía y Letras
Facultad de Medicina	

Palencia	Escuela Técnica Superior de Ingenierías Agrarias Escuela Universitaria de Educación Facultad de Ciencias del Trabajo
Segovia	Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación Escuela Universitaria de Informática Escuela Universitaria de Magisterio
Soria	Escuela Universitaria de Ciencias Empresariales y del Trabajo Escuela Universitaria de Educación Escuela Universitaria de Enfermería Escuela Universitaria de Fisioterapia Escuela Universitaria de Ingenierías Agrarias Facultad de Traducción e Interpretación

Fuente: Elaboración propia (2011).

Además de los aspectos cuantitativos básicos sobre la UVa señalados anteriormente, uno de los aspectos distintivos de esta institución es su tradición histórica, por tratarse de una de las universidades más antiguas de España y de Europa, no obstante no existe total claridad entre los especialistas respecto de la fecha exacta de su creación, existiendo gran confusión al respecto, razón por la cual algunos historiadores tales como Almuiña & Martín González (1986) o Sánchez Molleván (1989) esbozan tres hipótesis para esclarecer esta situación:

- a) Traslado de los Estudios Palentinos a Valladolid. Una vez consumada la extinción de la Universidad de Palencia, parte del profesorado se habría trasladado tanto a Salamanca como a Valladolid, y según Almuiña & Martín González (1986:17) la UVa cobraba tercias reales en las Iglesias de la diócesis palentina desde 1.243.
- b) Origen abacial de la UVa. Uno de los orígenes habituales de las universidades en la Edad Media, en el caso de Valladolid en unos estudios desarrollados en la Iglesia Colegial de Santa María la Mayor hacia finales del siglo XI, que posteriormente se transformarían en Estudio General y luego en Universidad.
- c) Origen municipal. En virtud de la existencia de documentos oficiales que avalan la concesión de rentas a nivel municipal a la Universidad, actuando el concejo municipal como delegado de la corona.

Así, el origen de la Universidad de Valladolid es sólo uno de los aspectos históricos que poseen especial interés en su estudio, el cual nos parece relevante destacar como ejemplo de la importante tradición de esta universidad dentro del contexto español.

Actualmente, en referencia al objeto de estudio de nuestra investigación, la UVa se encuentra desarrollando diferentes acciones y esfuerzos enmarcados en el concepto de responsabilidad social universitaria, lo que nos permite avalar la consideración de esta institución académica como el estudio de caso de nuestra investigación.

De esta manera, la UVa bajo la coordinación de su Secretariado de Asuntos Sociales (SAS), han desarrollado en los dos últimos años el proyecto denominado “Factoría de responsabilidad social en la UVa”, el que ha permitido ejecutar entre otras acciones: un estudio sobre las actitudes del alumnado hacia la responsabilidad social; un inventario del trabajo académico de investigación y publicaciones relacionadas con la temática; un informe sobre la presencia de la responsabilidad social en la formación; así como diferentes jornadas y coloquios para difundir y posicionar internamente el tema de la responsabilidad social universitaria entre el alumnado y el PAS.

Adicionalmente a estas actividades, se han convocado a la comunidad universitaria en régimen concursal, a la presentación de proyectos de investigación en responsabilidad social, así como becas para asistencia a cursos de responsabilidad social y para la realización de prácticas profesionales en la temática en empresas.

De acuerdo con la Memoria 2008/2009 del proyecto antes mencionado, la responsabilidad social universitaria en la UVa es entendida como *“una respuesta equilibrada en relación con sus compromisos sociales, medioambientales y económicos, derivados de las exigencias legales o regulaciones públicas o de las expectativas de los stakeholders y de las acciones voluntarias provenientes del modelo de universidad y los valores adoptados en su organización”*.

También, es importante destacar que las actividades desarrolladas por la UVa en el contexto de la responsabilidad social, han contado con el importantísimo apoyo financiero de Caja de Burgos, entidad con la que se firmó un convenio de colaboración que permite desarrollar dicha iniciativa, la cual a su vez se inserta directamente dentro de los lineamientos estratégicos del actual Plan Estratégico de la universidad, proporcionándole un respaldo fundamental para su adecuado desarrollo.

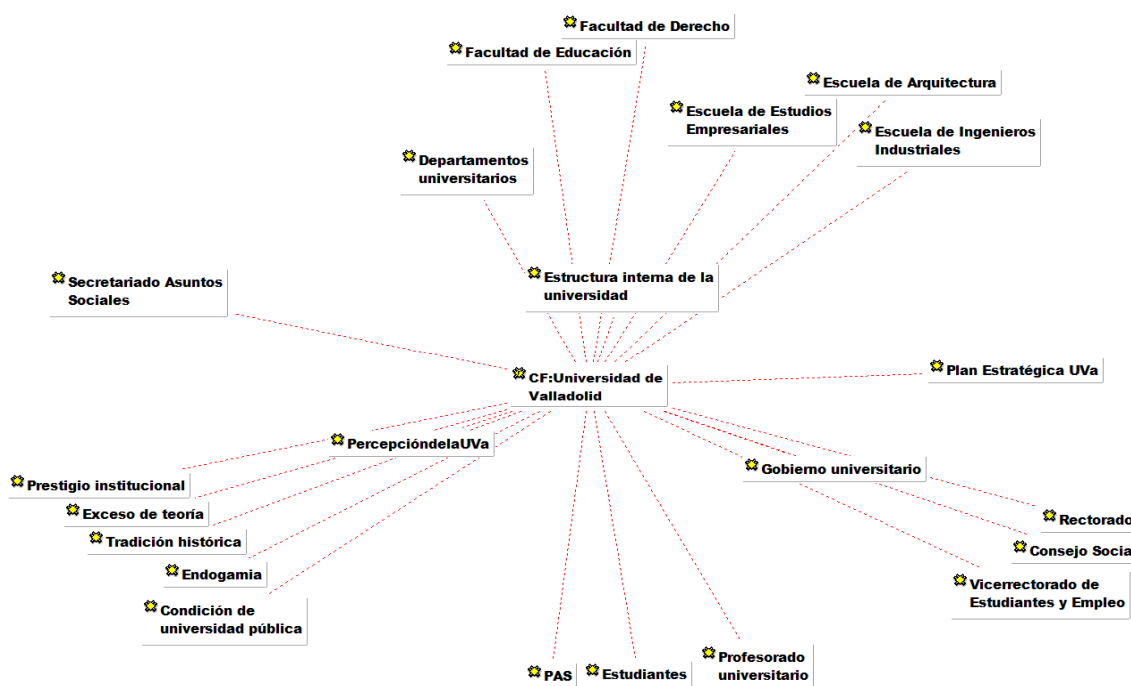
De esta forma, la Universidad de Valladolid se encuentra en un proceso de difusión y sensibilización importante de la comunidad universitaria de la UVa en torno a la responsabilidad social, y de acuerdo a las conclusiones de la Memoria 2008/2009 los resultados de las actividades señaladas con anterioridad son positivos y auspiciosos, en cuanto al objetivo principal de posicionar a la responsabilidad social universitaria en la docencia, la investigación y la gestión de la institución.

7.3.2 El Campus Valladolid según los discursos de los stakeholders.

Uno de los objetivos de nuestra investigación es identificar la opinión que tienen los actores sociales de Valladolid respecto de su universidad, en relación con diferentes aspectos que permiten describir a la UVa desde la perspectiva de sus partes interesadas, fundamentalmente desde la relación que dichos stakeholders mantienen con la universidad, así como desde la perspectiva de los impactos que el quehacer universitario genera en sus intereses y necesidades.

En la revisión de las transcripciones de las entrevistas, es posible identificar una serie de actores y procesos relacionados con la UVa, que son reconocidos por los stakeholders entrevistados durante la investigación, que a su vez se transforman en códigos para nuestra investigación mediante la aplicación del software Atlas Ti, los cuales se observan en el siguiente gráfico:

Figura N°7: Mapa de Códigos relativos a la UVa.



Fuente: Elaboración propia.

Desde la perspectiva del gráfico anterior, es posible observar como se constituyen cuatro grandes grupos de códigos o categorías para referirse a la UVa: La percepción propiamente tal, los órganos de Gobierno Universitario, la estructura organizativa interna, y los actores individuales (profesorado, estudiantes y PAS).

7.3.3 La percepción de los stakeholders de la UVa.

De acuerdo con el Diseño Metodológico planteado para la tesis doctoral, se utilizará la técnica de análisis de contenido para revisar las entrevistas realizadas durante la investigación, identificándose los diferentes discursos y planteamientos que las partes interesadas de la UVa formulan, respecto de una serie de unidades de análisis previamente establecidas en el capítulo anterior, que fueran presentados gráficamente en la figura N°7 en la codificación realizada mediante el software Atlas Ti.

Así, se presentan a continuación los principales aspectos destacados acerca de la percepción de las partes interesadas, entre los que se destacan: la tradición histórica, la condición de universidad pública, la endogamia universitaria y el exceso de teoría.

7.3.3.1 El prestigio, la tradición histórica y el aporte de la UVa a la Comunidad.

La Universidad de Valladolid, a pesar de las hipótesis que se formulan sobre la fecha de su fundación anteriormente reseñadas, según algunos investigadores estaría fechada en el año 1.346 (Del Val, 2003; Kivinen & Poikus, 2006), encontrando en la antigüedad de su creación uno de los aspectos distintivos y de mayor importancia, para algunos de los actores sociales entrevistados durante la investigación, especialmente cuando se analiza la relación de esta entidad universitaria con la sociedad vallisoletana:

“...esta es una Facultad tradicional, esta universidad tiene ya 900 años de antigüedad, y esta Facultad pues tiene bastante tradición en la ciudad, y en la Región y en el país diría yo...” (Entrevista 68, Centro Universitario UVa)

“...la Universidad de Valladolid es que es una institución con muchos años de historia, con una larga tradición académica...” (Entrevista 73, Empresa)

“...en nuestra ciudad la universidad tiene mucho peso, 800 años no pasan así como así, estamos en el centro de la ciudad [...] la sede central está en el centro

de la ciudad, el edificio de la Facultad de Derecho y la de Medicina pues son emblemáticos en el centro...” (Entrevista 76, Centro Universitario UVa)

“...tiene una historia y un peso muy específico la Universidad de Valladolid no, en áreas muy concretas por ejemplo no sé en Derecho, o en las Ingenierías bueno sobre todo en las Letras no, en Medicina fueron las primeras facultades se hicieron aquí en Valladolid...” (Entrevista 82, Administración Pública)

El reconocimiento del peso histórico de la UVa, surge como un aspecto ampliamente reconocido por la sociedad vallisoletana, lo que también se expresa en los discursos obtenidos en las entrevistas realizadas, existiendo incluso áreas específicas dentro de la universidad como la Facultad de Derecho o Medicina, a las que se les otorga también esta condición centenaria.

Así, se observa en estos discursos como la relación de la universidad con la ciudad de Valladolid, se sustenta en buena medida por la existencia de esta larga tradición histórica, que la convierte en una de las universidades más antiguas de España y Europa, un elemento distintivo y en cierta medida de orgullo para algunos de los stakeholders entrevistados.

Sin embargo, la tradición histórica de la UVa no se valora únicamente en términos positivos, existiendo partes interesadas que perciben este aspecto como un elemento obstaculizador de la relación de la universidad con la sociedad. Por una parte, existen afirmaciones que vinculan la antigüedad de la universidad con ciertas dificultades, u obstáculos en el funcionamiento administrativo, principalmente en la toma de decisiones de la institución:

“...la universidad es como un viejo monstruo, sobretodo una universidad como esta que tiene más de 500 años, entonces a la hora de tomar decisiones y adaptarse a los cambios es algo...¡puff!, y no está siendo consciente de lo que está pasando en el mundo desde el punto de vista internacional, que debería ser una universidad mucho más internacional...” (Entrevista 45, Fundación)

“...el peso centenario de una universidad de 700 años pesa mucho, y porque no deja de ser una universidad pública con un aparato administrativo y burocrático que plantea limitaciones importantes a la hora de trabajar con empresas...” (Entrevista 49, Fundación)

Evidentemente, en el caso de este último discurso, la antigüedad de la UVa se combina además con su carácter de institución pública, para configurar el carácter limitante que tendría la universidad para funcionar en términos administrativos, especialmente frente a las demandas de la sociedad por respuestas más inmediatas, que habitualmente formulan las empresas por ejemplo.

Otros entrevistados en cambio, aun cuando reconocen el prestigio histórico de la UVa, y lo que ello puede irradiar a la propia ciudad de Valladolid, critican la capacidad de adaptación y conexión de la universidad con los agentes sociales y la ciudad misma, que se traduzca a su vez en una relación más intensa y consciente de las necesidades existentes en Valladolid.

“...la antigüedad de la universidad pues le da cierto prestigio, pero sin duda yo creo que tiene que bajar al día a día, tiene que imbuirse desde la realidad de la sociedad, y la realidad de la sociedad pues sobre todo lo que es la española, lo que es la Castilla-Leonesa ha variado tremendamente en los últimos años...”
(Entrevista 21, Fundación)

“...entonces la sensación que yo tengo es que somos pues algo que está allí, que sí que a la ciudad le da prestigio, es una institución histórica en la ciudad por lo tanto estamos acostumbrados a tolerarnos y a vernos, pero nada más, poco más...” (Entrevista 77, Centro Universitario UVa)

También, en estos ejemplos es posible identificar que si bien la antigüedad o tradición histórica de la UVa, es un elemento distintivo reconocido en diferentes entrevistas, se observa como no existe una total claridad a la hora de cuantificar exactamente los años de vida de la universidad, a pesar de que se reconoce su importancia, y dado que los entrevistados son actores del ámbito local e incluso internos a la institución en algún caso, debiera ser un aspecto mejor conocido, especialmente porque es parte de la identidad corporativa de la UVa, que la distingue no solo dentro de Castilla y León e incluso España, sino que en el resto de Europa.

Asimismo, la percepción negativa de la antigüedad de la Universidad de Valladolid queda de manifiesto, cuando se vincula este aspecto con cierta lentitud o ineficiencia en su funcionamiento en términos administrativos (toma de decisiones), incluso con algunos problemas de adaptación a los cambios sociales más próximos a la sociedad vallisoletana, aspectos que de alguna manera se identifican como obstáculos a la hora

de que la institución se relacione de una mejor manera con la ciudad, y los actores sociales que la componen.

Evidentemente, el prestigio e imagen institucional de la UVa frente a la sociedad vallisoletana, no gira solamente en torno a su tradición histórica, ya que en las entrevistas realizadas se observan importantes referencias a la calidad de la formación que entrega, en determinadas áreas científicas desarrolladas al interior de esta universidad:

“...tiene una enorme implantación y un enorme prestigio el Licenciado en Derecho por la Universidad de Valladolid [...] los grandes Despachos Colectivos españoles exigen calidad, por tanto exigen los mejores expedientes, pero cuando los mejores expedientes son de la Universidad de Valladolid yo sé que los miran con mejores ojos...” (Entrevista 30, Colegio Profesional)

“...la universidad para nosotros sería un pilar fundamental de la sociedad, es un elemento esencial creo que siempre lo ha sido en toda su historia, la universidad como centro de formación y enseñanza es el sitio clave donde surge la innovación...” (Entrevista 52, Empresa)

“...la Universidad de Valladolid en Ciencias de la Salud ocupa un papel importante, y esto puede sonar a una obviedad pero es así, yo creo que en Valladolid se tiene un importante concepto de la valía de los profesionales que en el ámbito académico desarrollan su actividad...” (Entrevista 61, Administración Pública)

“...entonces bueno, si somos capaces de hacer buenos médicos, buenos abogados, tenemos una gran Facultad de Historia ¡Filosofía y Letras!, y ese es el punto donde tenemos que buscar nuestros próximos premios Nobel ¡hagámoslo!...” (Entrevista 90, Medio de Comunicación)

La configuración de ciertas “áreas académicas estratégicas” identificadas por algunos stakeholders, a partir del prestigio y reconocimiento social que poseen ciertos Centros de la UVa por su calidad académica, permite observar la mayor familiaridad de los actores sociales con determinadas unidades académicas, Facultades o Escuelas, como ámbitos destacados en la mirada y percepción de la sociedad vallisoletana acerca de la Universidad de Valladolid, como institución de Educación Superior.

En ese sentido, la calidad universitaria también es un aspecto considerado en el estudio de la ANECA⁵², sobre la imagen del sistema universitario español:

Cuadro 7.4: Evolución calidad universitaria en los últimos 10 años según edad (%).

	Ha mejorado mucho	Ha mejorado	Se ha mantenido	Ha empeorado	Ha empeorado mucho	NS/NC	Total
De 16 a 17 años	13,5	59,3	15,7	2,9	0,3	8,3	100,00
De 18 a 24 años	12,3	57,7	17,4	6,8	0,2	5,5	100,00
De 25 a 34 años	15,2	52,4	18,3	5,3	0,2	8,5	100,00
De 35 a 44 años	12,9	50,9	20,0	4,7	0,4	11,1	100,00
De 45 a 54 años	15,4	51,3	17,8	5,9	0,5	9,2	100,00
De 55 a 64 años	17,7	49,0	17,8	5,0	0,4	10,1	100,00
65 o más	22,5	47,0	13,7	4,4	0,3	12,1	100,00

Fuente: ANECA (2004:58).

De acuerdo con los resultados de este estudio, una media de 67,4% de los encuestados piensa que la universidad española ha mejorado mucho o ha mejorado su calidad en los últimos diez años, con topes que superan el 70% entre quienes tienen hasta los 24 años, y a partir de esa edad la percepción declina levemente por debajo del 50%, entre las personas que tienen desde los 55 años en adelante.

Dentro de este mismo estudio, en escala de uno (muy baja calidad) a cinco (calidad muy alta) se valora a las 40 universidades más reconocidas por los encuestados, donde la Universidad de Valladolid es valorada con un 3,8, equivalente a un nivel de calidad medio – alto, siendo la Universidad de Navarra la mejor valorada en cuanto a su calidad con un 4,4.

⁵² Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Sin embargo, la formación no es el único aspecto percibido por los stakeholders de la UVa, existiendo otros elementos de la relación con la universidad que se destacan por parte de los entrevistados:

“...la Universidad de Valladolid tiene la suerte de tener todo, tiene excelentes profesores, tiene excelentes alumnos, tiene un excelente parque científico y tecnológico, tiene un sector industrial importantísimo como es el sector del automóvil, como es el sector energético, como es el sector de servicios, o sea tiene una parte importantísima de sector industrial...” (Entrevista 44, Partido Político)

“...la Universidad de Valladolid ha empezado si no recuerdo mal un modelo de evaluación y autoevaluación del profesorado, lo cual es un dato muy interesante donde participan pues todo el profesorado, alumnado, etc., etc., y yo creo que esto es bueno para relanzar ese espacio social que tiene que ocupar la universidad...” (Entrevista 66, Instituto de Educación Secundaria)

Respecto de los dos ejemplos anteriores, es posible señalar que en el primero de los casos, se realiza un clarísimo ejercicio de identificación de fortalezas y oportunidades, que se observan desde la sociedad en cuanto al potencial que posee la UVa. En el segundo caso, se reconoce abiertamente la acertada decisión institucional de implementar un proceso de evaluación del trabajo que realiza el profesorado, como expresión de la participación de los actores internos de la universidad en este tipo de instancias evaluativas.

De igual manera, existen algunos aspectos que los stakeholders observan como relevantes para que la UVa mejore su relación con la sociedad vallisoletana:

“...lo que le falta a la Universidad de Valladolid es que todo el conocimiento que allí se produce se lleve, se transfiera a la sociedad, o lo que es lo mismo lo que allí se investigue, lo que allí se innove, lo que allí tal que guarde relación con proyectos demandados por la sociedad...” (Entrevista 44, Partido Político)

“...para mí es el primer punto estratégico de Valladolid como ciudad que quiera mirar al futuro, o sea que realmente una universidad puntera donde trajera gente, viniese gente, o sea se moviese la gente, hubiese alumnos de España que vinieran a Valladolid porque quieren estudiar en Valladolid porque tiene prestigio...” (Entrevista 52, Empresas)

Se identifican en estos dos casos ejemplos del potencial y capacidad que se le reconoce a la UVa, para impactar positivamente a la sociedad vallisoletana mediante su quehacer, lo que sin lugar a dudas, como veremos más adelante, va constituyendo uno de los ejes centrales de la responsabilidad social de esta universidad.

Asimismo, otra faceta del desafío de la UVa que se identifica en algunas entrevistas, pasa por fortalecer aun más su relación con las empresas y el tejido empresarial vallisoletano, como otro eje importante de su relación con la sociedad:

“...entendemos a la Universidad de Valladolid como un instrumento indispensable y necesario, colaborador estrecho con la empresa, creemos en la transferencia del conocimiento desde el mundo de la universidad hacia el mundo de la empresa y viceversa...” (Entrevista 73, Empresa)

“...¡Pues ser más práctica!, si o sea para mí me parece que es fundamental, claro no solo desde la UVa es la universidad a nivel nacional, pero bueno la UVa puede emprender esta acción y puede decir: ¡venga, vamos a poner en contacto con todo el tejido empresarial de Valladolid para establecer relaciones!...” (Entrevista 84, Empresa)

Aunque no se trata de un discurso mayoritario, la relación de la UVa con las empresas pasa a formar parte de las expectativas que la sociedad vallisoletana asigna a la presencia de la universidad en la ciudad, transformándose en otro eje de dicha relación.

Las expectativas sociales respecto de la universidad obedecen a diferentes aspectos de interés, algunos de los cuales son analizados por la ANECA en su estudio sobre la imagen que la sociedad española tiene acerca de la universidad:

Cuadro 7.5: Expectativas sociales en torno a la actividad de la universidad.

Aspectos	Puntuación Media
Los alumnos encuentren un buen puesto de trabajo.	4,64
Exista mayor igualdad de oportunidades	4,63
Se apliquen avances científicos para mejorar la calidad de vida	4,61
Avancen conocimiento e investigación científico-técnica	4,59
Mejore convivencia social	4,55
Carreras sean adecuadas mercado de trabajo	4,52
Se desarrolle cultura de la sociedad	4,51

Madure la personalidad de los alumnos	4,46
Las empresas sean más competitivas	4,26
Media	4,53

Fuente: ANECA (2004:63).

Las valoraciones realizadas de uno a cinco (1:ninguna importancia; 5:mucha importancia) en el estudio de la ANECA, ubican en primer lugar el acceso de los titulados universitarios a buenos puestos de trabajo, mientras que en el otro extremo, las expectativas sociales sobre el impacto de la universidad no la relacionan mayoritariamente con la actividad empresarial como un aspecto relevante.

En cuanto a los resultados de nuestro estudio, si bien es cierto se reconoce el gran potencial que posee la UVa, los stakeholders consideran importante consolidar o desarrollar su imagen, a partir de las fortalezas institucionales que se poseen, así como de las oportunidades que le brinda el medio externo, transformándose el aspecto comunicacional en otro de los puntos que deben incorporarse a la agenda institucional.

“...siendo la Universidad de Valladolid una institución, una entidad de una magnitud me atrevería a decir incluso que superior a la de Salamanca, yo creo que eso a nivel de imagen no ha conseguido afianzarse, no ya solamente en Valladolid sino también en el exterior...” (Entrevista 90, Medio de Comunicación)

De esta forma, de acuerdo con las entrevistas realizadas, el prestigio de la Universidad de Valladolid se sustenta especialmente en su gran tradición histórica, así como por el positivo impacto que tiene la formación entregada, en algunas áreas académicas que están bien posicionadas socialmente. También, la existencia de ciertas oportunidades que el entorno regional le ofrece a esta universidad, lo que a su vez se complementa con ciertos desafíos que la universidad debe asumir según sus stakeholders: aumentar la relación con la ciudad, fortalecer la relación con las empresas locales, potenciamiento de la imagen UVa mediante una mayor y mejor comunicación.

7.3.3.2 La condición de universidad pública.

La percepción de los stakeholders acerca de lo que significa la UVa para ellos, no se circunscribe únicamente al prestigio institucional y la gran tradición histórica que posee la universidad, también aparecen importantes referencias a la condición de institución pública de la UVa.

En relación con este segundo aspecto del análisis de las entrevistas, en cuanto a la percepción de la UVa por parte de la sociedad vallisoletana, surgen discursos que conectan esta condición con el impacto que la universidad debe tener en la ciudad, o zona geográfica donde desarrolla su misión:

“...indudablemente la capacidad que tiene la Universidad de Valladolid o cualquiera de las otras universidades públicas en las ciudades no la tiene ninguna empresa, y me atrevería a decir que ninguna institución pública, en cuanto a medios a su disposición, en cuanto a capacidad investigadora y en cuanto a capacidad de llegar diariamente y de forma masiva a la sociedad...” (Entrevista 21, Fundación)

“...defender el concepto de universidad pública como valor por encima de todo, que permite de alguna manera que el nivel cultural, formativo y por tanto investigador aumente...” (Entrevista 28, Partido Político)

“...porque no hay que olvidar que es una universidad pública, y por lo tanto yo creo que tiene esa responsabilidad y ese compromiso de no cerrar las puertas a los privilegiados que puedan acceder al máximo conocimiento no, entonces se supone que tiene que abrir sus puertas hacia la sociedad...” (Entrevista 50, Centro Universitario de la UVa)

De esta manera, la condición de universidad pública posee connotaciones positivas importantes en la percepción de algunos stakeholders, así como ciertos desafíos o compromisos relevantes, especialmente por el potencial y capacidad de acción que la condición de Administración Pública le aporta a la UVa, en relación con su entorno en cuanto a su funcionamiento institucional.

La ANECA, consulta en su estudio sobre la imagen de la universidad española, respecto de las preferencias que tienen los españoles entre la universidad pública y privada:

Cuadro 7.6: Preferencias sobre titularidad de la Universidad por tipo de contacto (%).

Tipo de contacto con la universidad	Universidad pública	Universidad privada	NS/NC	Total
Directo (cursan o poseen estudios universitarios)	78,3%	16,5%	5,1%	100,0%

Indirecto (familiar)	74,3%	20,5%	5,2%	100,0%
Indirecto (amigo, conocido)	74,5%	21,0%	4,5%	100,0%
Ningún contacto	69,0%	23,6%	7,4%	100,0%
Total	74,9%	19,7%	5,4%	100,0%

Fuente: ANECA (2004:47).

De esta forma, la preferencia de los españoles en este estudio es mayoritariamente hacia la universidad pública, no obstante como se observa en el cuadro anterior, la diferencia de la experiencia de ser universitario es un elemento que influye en esta percepción, dado que entre quienes son o han sido universitarios esta preferencia está levemente por sobre el 78%, mientras que entre aquellos que no han tenido ningún contacto dicha opción disminuye nueve puntos porcentuales.

Así, los aspectos relacionados con el acceso a la formación de toda la sociedad, al igual que aquellos elementos relativos a la función investigadora de la universidad, aparecen fuertemente vinculados con la noción de universidad pública, que en el caso de esta última función universitaria incluso es descrita en términos muy concretos, en cuanto a la investigación básica o fundamental:

“...especialmente en el caso de las universidades públicas pues la orientación de la investigación debe de combinar esto que llamaba la investigación básica, genérica que abarque incluso campos que luego no vayan a tener una traducción efectiva digamos desde un punto de vista más económico, productivo, etc., pero que forman parte del saber y de la tradición universitaria sin duda y por tanto esa faceta de la investigación pues no se puede ni se debe abandonar...”
(Entrevista 39, Partido Político)

Esta situación de la investigación básica o fundamental, como responsabilidad de la universidad pública es importante para nuestra investigación, especialmente en cuanto a la configuración del concepto de responsabilidad social de la universidad, dado que en este caso sería una responsabilidad social propia de la universidad pública, especialmente por el nivel de recursos, equipamiento e infraestructura con la cual es dotada la UVa por parte de la sociedad.

Asimismo, el sentimiento de pertenencia de la universidad pública con respecto a la sociedad, surge fuertemente a partir del financiamiento que la segunda entrega a la primera, especialmente en términos de considerar que la universidad pública está al

servicio de la sociedad por el hecho de percibir este financiamiento, aspecto que también está presente en diferentes entrevistas:

“...la universidad es de todos, la Universidad Pública es de todos y la pagamos entre todos y entonces evidentemente todos somos protagonistas de que esta Universidad de Valladolid, y más sintiéndonos identificados sobre todo los que estamos en ella evidentemente, pero también desde fuera porque es la universidad de nuestra ciudad...” (Entrevista 14, Asociación de Estudiantes UVa)

“...hay que entender eso lo pagamos todo, la universidad en un 85%, lo que pagan los alumnos o sus padres es un 15% de la matrícula, lo pagamos todos y por lo tanto ese concepto de lo público debería revertir, debería tener unos retornos...” (Entrevista 36, Partido Político)

“...la responsabilidad de la universidad es ayudar a los que nos rodean y porque además somos una entidad pública, vivimos de presupuesto público y yo creo que la sociedad tiene que recibir beneficios de la universidad...” (Entrevista 63, Centro Universitario UVa)

La condición de universidad pública, predispone tremendamente la percepción social que existe entre los stakeholders acerca de la UVa, debido a que los actores sociales consideran que una de las obligaciones más importantes de las instituciones universitarias, es revertir la inversión que la sociedad hace financiando la educación superior, estableciendo esta situación como la piedra angular de la relación entre la universidad y la sociedad.

En este sentido, en el estudio de la ANECA sobre la percepción del sistema universitario español, se consultaba sobre el aprovechamiento de los recursos destinados a las instituciones universitarias:

Cuadro 7.7: Valoración del aprovechamiento de los recursos de las universidades españolas (%).

Valoración	Castilla y León	Total
Bien aprovechados	18,9%	18,7%
Aceptablemente aprovechados	41,5%	45,0%
Mal aprovechados	18,1%	18,3%
NS/NC	21,5%	18,0%
Total	100,0%	100,0%

Fuente: ANECA (2004:94).

Estos resultados, nos muestran que más del 60% de los encuestados considera bien o aceptablemente aprovechados los recursos que se destinan a las universidades españolas, no obstante nos llama la atención que casi la quinta parte de los encuestados, tanto a nivel nacional como en Castilla y León, no saben o no contestan la pregunta, lo cual a modo de hipótesis podría ser indicativo de que no disponen de la información suficiente para pronunciarse adecuadamente.

En virtud de lo anterior, la financiación estatal que recibe la universidad pública española aparece condicionada en algunas entrevistas, a la necesidad de que las instituciones universitarias rindan cuentas a la sociedad de las actividades que realizan, y los resultados que obtienen gracias a los recursos sociales que reciben.

“...en definitiva la universidad vive de unos fondos públicos es ella la que tiene que comunicar a la sociedad, ella en su conjunto los esfuerzos que está haciendo por mejorar, por avanzar, por conseguir, por lograr...” (Entrevista 52, Empresas)

“...la universidad nuestra es pública, y tiene una responsabilidad obvia porque nos mantienen con fondos públicos y por lo tanto lo que tenemos que hacer es difundir, es decir, hacer acciones de comunicación permanentemente para que los ciudadanos que aportan dinero con sus recursos de sus impuestos pues sepan en que se emplean los recursos...” (Entrevista 79, Instituto de Investigación)

La demanda de rendición de cuentas por parte de la universidad hacia la sociedad, es un elemento relevante para nuestra investigación, debido a que a lo menos en el ámbito empresarial estos procesos de “accountability”, aparecen fuertemente vinculados a las estrategias de responsabilidad social que llevan a cabo las empresas, especialmente a través de la elaboración de memorias, basándose en la estructura propuesta por el GRI.

7.3.3.3 La endogamia universitaria.

Un tercer aspecto que aparece con intensidad en las entrevistas realizadas a los stakeholders de la UVa, es el carácter endogámico de la misma, aunque es importante matizar esta situación, en términos de señalar que no solo se considera a esta universidad de esa manera, sino que a la universidad española en general, lo cual no impide que la UVa pueda emprender sus propias estrategias para intentar corregir esta situación anómala.

De esta forma, aunque ninguno de los entrevistados define a la endogamia, si es posible identificar algunos de sus elementos más característicos en diferentes entrevistas que se refieren a este tema. En primer término, lo relativo a la relación existente al interior de los Departamentos Universitarios, especialmente respecto de procesos tales como contratación, promociones o asignación de cátedras:

“...la endogamia, esos departamentos que son familias, bueno todo esto lo damos como una realidad hecha, pero, pero yo creo que una realidad cambiante, es muy difícil cambiarla desde dentro...” (Entrevista 27, Administración Pública)

“...esa es nuestra labor es decir intentar que se establezcan relaciones en términos de igualdad con derechos, que la gente no dependa su promoción por ejemplo de que le caigas bien al catedrático o al Vicerrector, eso es algo que creo se ha logrado aquí en la Universidad de Valladolid...” (Entrevista 29, Sindicato)

“...la universidad española tiene una endogamia tan grave, tan grave que no puede ser que haya un tatarabuelo que es catedrático de civil y el tataranieto sea catedrático de civil...” (Entrevista 30, Colegio Profesional)

Así, especialmente en estos discursos se aprecia como por una parte el carácter nacional que posee la endogamia, en cuanto a que se trata de una cuestión presente en las universidades españolas en general, así como cuál es su forma de expresión más habitual: la sucesión familiar o de alguien conocido en las plazas de los Departamentos, como vía de ingreso y selección del profesorado universitario español.

De esta forma, la selección y promoción del profesorado universitario también es un aspecto analizado por la ANECA en su estudio sobre el sistema universitario español:

Cuadro 7.8: Objetividad procesos selección y promoción del profesorado de la universidad (%).

	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	NS/NC
Los procesos para elegir y promocionar al profesorado son objetivos.	47,3%	15,6	20,5	16,6

Fuente. ANECA (2004:106).

Estos resultados nos muestran una mayor confianza de los encuestados en la objetividad de dichos procesos, aun cuando no es una situación mayoritaria dado que

ni siquiera supera el 50% de los encuestados que están de acuerdo, no obstante solamente la quinta parte de los mismos se muestra en desacuerdo con esta afirmación, en comparación con otros aspectos analizados en este estudio, tales como el respeto a la pluralidad o el favorecimiento del diálogo, el porcentaje de aprobación en para la objetividad de la selección del profesorado es bastante más bajo.

Por otra parte, es reiterativo el discurso que señala que la endogamia se encuentra ubicada especialmente en los Centros Universitarios, Departamentos o Facultades, aunque también es posible identificar áreas donde se le identifica con mayor fuerza:

“...pero insisto la endogamia es terrible y sobretodo en carreras muy asentadas como Medicina y Derecho ¡para no contar!...” (Entrevista 30, Colegio Profesional)

Si bien la identificación explícita de áreas científicas en donde la endogamia sería más fuerte, no es un patrón marcado en el resto de las entrevistas, si nos permite conectar esta situación con el punto anterior respecto del prestigio institucional de la UVa, en donde se identificaba a estas mismas áreas como aquellas más consolidadas o apreciadas dentro de la sociedad, lo que no necesariamente se traduce en una relación causa – efecto, pero si como indicador de áreas dentro de la UVa que se van consolidando socialmente, y a su vez se van diferenciando del resto de áreas e inclusive de la propia universidad.

Luego, el concepto de endogamia se vincula con el desarrollo de la propiedad o fenómeno de “rotación” que afecta a la universidad, es decir, al igual que el planeta Tierra las universidades giran entorno así mismas, lo que se transforma en una de las principales fuentes generadoras de endogamia, convirtiéndose en un obstáculo importantísimo para establecer canales adecuados de relación con la sociedad.

“...da la sensación de que en la universidad existe una fuerza que hace que gire entorno así misma en algunas ocasiones, entonces resulta difícil el poder acceder...” (Entrevista 33, ONG)

“...tienen un planteamiento centrípeto, es decir se miran hacia adentro, piensan que la ciencia tiene pues no sé....se justifican por sí misma por el hecho de la creación científica pero se quedan allí...” (Entrevista 36, Partido Político)

El comportamiento centrípeto reseñado anteriormente, hace que la universidad se encierre en si misma a juicio de algunos stakeholders, lo que les hace observar a esta

institución en una postura un tanto “autista” respecto del resto de la sociedad:

“...la universidad siempre ha sido un centro muy cerrado, muy endogámico de tal forma que la salida al exterior siempre le ha planteado muchos problemas de relación...” (Entrevista 67, Administración Pública)

“...la universidad la vemos un poco autista, es decir vive en un mundo además el mundo académico yo lo veo es un mundo muy cerrado, muy endogámico que viven un poco para ellos mismos...” (Entrevista 74, ONG)

Así, la endogamia condiciona la forma en como la universidad pueda afrontar su necesidad institucional de relacionarse con el exterior, frente a la estabilidad y autocomplacencia que pueda proporcionar al interior de cada Centro, el mantenimiento del status quo que encuentran en el comportamiento endogámico.

Dentro de las entrevistas realizadas, también se observan algunas explicaciones que intentan entregar elementos, para justificar el surgimiento de la endogamia en las universidades en España.

“...creo que sí que existe ese mirarse demasiado hacia adentro, se realimenta así misma de alguna forma demasiado en exceso, entiendo que es para preservar su pureza....entre comillas, pero que desde luego tiene que tener una mirada mucho más al exterior...” (Entrevista 27, Administración Pública)

“...dotar por dotar todos igual te lleva a la endogamia de los profesores que no se mueven de su territorio, que dan sus horas pacíficas no saben si sirve para algo o para nada lo que imparten, siguen impartiendo docencia pues desde hace 20 años los mismos contenidos de hoy día como si la sociedad no hubiese evolucionado...” (Entrevista 44, Partido Político)

También, es posible observar en ciertos discursos de las partes interesadas de la UVa, algunos de los efectos concretos que tiene la endogamia. En primer lugar, la falta de retroalimentación social que puede generarse en la elaboración y actualización de los planes de estudios impartidos por la universidad:

“...la comisión tiene intención incluso de poder proponer cosas para los temarios directos para las asignaturas actuales, pero bueno no sé si eso realmente va a ser posible ya que los Departamentos y los profesores pues al final son bastante cerrados, yo creo que pueden escuchar sugerencias, pero bueno al final van a hacer lo que estimen oportuno...” (Entrevista 25, Colegio Profesional)

“...la universidad no puede considerarse como quizás ha ido hasta ahora como que es un elemento cerrado, que su organización y sus planes de estudios solo dependen de los departamentos...” (Entrevista 44, Partido Político)

Aun cuando no está presente en los dos discursos citados anteriormente, la endogamia universitaria y su impacto al interior de cada universidad, ha sido implícitamente un factor decisivo para que la sociedad haya podido participar más o menos activamente en el proceso de adaptación curricular que establece el Plan Bolonia, donde cada Centro universitario español ha establecido los mecanismos para lograr este nivel de participación social en la elaboración de los nuevos Grados.

Otro ámbito importantísimo en donde la endogamia afecta al quehacer universitario es en la formación, especialmente en cuanto a las posibilidades de actualización e incorporación de las necesidades del entorno a la formación que reciben quienes actualmente estudian en la universidad:

“...creo que la universidad tiene una actitud excesivamente al interior, muy mirándose hacia adentro..... y yo creo que debe de mirar mucho más hacia fuera no, pero hacia fuera con ese sentido de formar y de facilitar al mundo universitario una vinculación mucho más fuerte con la sociedad en la que vive...” (Entrevista 9, ONG)

“...muchas gente dentro de la universidad se dedica a dar sus clases y se limitan a eso pero no van más allá, intentando acercarse a la sociedad para luego poder transmitir todo lo que ven de esta sociedad, del mundo empresarial a sus alumnos entonces creo que está fallando...” (Entrevista 45, Fundación)

La ausencia de actualización o incorporación de las necesidades de los diferentes agentes sociales a la formación universitaria, podría considerarse a nivel de hipótesis como una de las explicaciones posibles para los problemas de inserción laboral de los titulados, que como consecuencia de esta situación carecen de las competencias y habilidades que se demandan en el mercado laboral, debido a la incapacidad de la universidad de reconocer e incorporar en sus planes de estudio dichas competencias.

En concordancia con lo anterior, también es posible identificar algunos efectos de la endogamia en la relación específica que la universidad mantiene con las empresas, que expresan posibles oportunidades que se pierden a consecuencia de este comportamiento centrípeto:

“...pues el científico por decirlo así cree que el conocimiento en sí mismo es el fin y no el medio, y el empresario pues detecta, y la sociedad también detecta esa autocomplacencia que muchas veces tiene la universidad...” (Entrevista 62, Servicio Administrativo UVa)

“...al final es un mundo un poco endogámico, que si que está tratando con la colaboración con la empresa pero que no termina de dar el paso, no termina ni siquiera de querer entender cual es una manera de funcionar como empresa...” (Entrevista 89, Empresa)

De esta forma, la endogamia que afecta a las universidades españolas en general, pareciera dar vida a la idea siempre latente de la “torre de babel” con la cual habitualmente se describe a las universidades, analogía con la que intenta explicarse justamente este problema que aqueja a las universidades para comunicarse y conectar con el resto de la sociedad.

Sin embargo, también es posible observar en las entrevistas realizadas, la identificación de diferentes esfuerzos que se están llevando a cabo, para romper con el obstáculo que significa la presencia de la endogamia al interior de las universidades, especialmente en lo que se refiere a su relación con el resto de la sociedad:

“...o sea la universidad dentro de sus limitaciones y de su endogamia tiene una tendencia en general a salir a la sociedad...” (Entrevista 38, Gobierno Universitario)

“...siempre he visto a la universidad como un mundo muy endogámico no, y en ese sentido bueno pues me parece importantísimo actividades como estas de llevar a los universitarios a un espacio natural, tener un contacto con la población local...” (Entrevista 65, Fundación)

“...la universidad ha estado encerrada en sí misma porque entre otras cosas crearon una institución que era muy rígida, entonces la universidad poco a poco con las leyes primero Reforma Universitaria y luego la Ley Orgánica de la Universidad pues se ha ido abriendo hacia el exterior...” (Entrevista 79, Instituto de Investigación)

“...la universidad es muy endogámica, es un ente que se mira mucho hacia dentro, pues se mira mucho el ombligo, pues hace un servicio y es un servicio que hace

desde tiempos inmemoriales, desde hace siglos, ha evolucionado mucho lógicamente pero no ha evolucionado a la velocidad de los tiempos...”
(Entrevista 81, Empresa)

Innegablemente, la existencia de estas perspectivas más positivas respecto de los esfuerzos para la superación de la endogamia universitaria, hacen suponer que aunque sea un proceso lento, se está en vías de intentar corregirlo para permitir que las universidades españolas potencien aun más su relación con la sociedad, algo que como destaca uno de los entrevistados, se inicio formalmente con las leyes que han reformado el sistema universitario español en las últimas décadas.

En ese sentido, entre las acciones introducidas por las diferentes Reformas Universitarias sería posible mencionar la creación de los Consejos Sociales, Fundaciones Generales o Parques Científicos, con el propósito de “empujar” a las universidades españolas para abrirse hacia la sociedad más próxima que las rodea.

7.3.3.4 El exceso de teoría.

Otro de los aspectos que ocupan un lugar importante dentro de las entrevistas realizadas, son las referencias de las partes interesadas de la UVa al exceso de teoría que caracteriza al quehacer universitario español, lo que sumado al análisis de la endogamia detallado anteriormente, muestran a las universidades españolas con una gran tendencia a concentrarse dentro de sus propios límites internos, bastante desconectadas del entorno social.

Desde una perspectiva general, al igual que como ocurriera con la endogamia, en el caso del exceso de teoría se reconoce como una característica transversal de la universidad española a nivel nacional, por lo que la UVa no escapa a este contexto universitario:

“...la universidad está preocupada sólo de lo que la universidad, de dar sus clases, del dogma, de dar sus clases, poner la cabeza muy grande porque en España ¡sí! porque en España la universidad es teórica hasta decir basta...” (Entrevista 30, Colegio Profesional)

“...yo creo que eso está dentro de todos los males de la propia universidad, es decir el poco sentido práctico de las carreras que son excesivamente teóricas y

poco involucradas con la realidad, para mí ese es un gran problema...” (Entrevista 31, Administración Pública)

“...me parece que históricamente la universidad en España ha sido como excesivamente teórica, y si que llega ya el momento en el que se acerque más a la práctica y que vea más que va a pasar con esos alumnos que están estudiando el día en el que tengan su título y salgan al mercado...” (Entrevista 84, Empresa)

Por lo demás, el que se considere al exceso de teoría como una característica inherente del sistema universitario español en su totalidad, no es una justificación para que no se intente desarrollar estrategias y esfuerzos, para equilibrar los conocimientos teóricos más importantes dentro de cada titulación, proporcionando una mayor orientación hacia la aplicación más práctica de esos conocimientos.

Así por ejemplo, en el estudio internacional desarrollado por la Fundación BBVA en seis países, los estudiantes españoles valoraron diferentes aspectos de sus estudios universitarios, entre ellos la formación práctica:

Cuadro 7.9: Valoración de la formación práctica en la universidad por área del conocimiento (Escala 0 a 10).

Área conocimiento/Países	Reino Unido	Alemania	Suecia	Italia	Francia	España
Ciencias de la Salud	7,6	6,5	6,7	6,0	6,6	6,6
Ciencias Experimentales	7,2	6,4	6,3	5,7	5,9	6,2
Ciencias Jurídicas	6,9	5,2	5,0	4,2	5,5	5,0
Arte y Humanidades	6,9	5,4	5,9	5,4	5,0	5,5
Ingenierías y carreras técnicas	6,9	6,7	5,9	6,3	6,3	5,4
Ciencias Económicas	6,8	5,1	4,6	5,6	6,2	4,8
Otras Ciencias sociales	6,7	5,6	5,6	5,5	5,2	5,3
Total	7,0	5,9	5,9	5,6	5,7	5,4

Fuente: Fundación BBVA (2010:23).

De esta forma, en el caso de España que es el país que nos interesa para nuestra investigación, la valoración media es la más baja de los seis países para este aspecto, siendo los estudiantes de Ciencias Económicas los más críticos con esta situación, lo que en general puede considerarse como un toque de atención para las universidades españolas en general en cuanto a una mayor orientación hacia la formación más práctica.

Lo anterior, también queda reflejado en los diversos llamados que se realizan desde la perspectiva de diferentes stakeholders, para que la UVa realice esfuerzos importantes por corregir este desequilibrio o situación anómala:

“...nosotros entendemos que ellos tienen una parte importante que es la teoría y por otro lado la práctica la tenemos nosotros [...] sí que hay una percepción un poco de encasillamiento no, de que la universidad es muy teórica y luego la parte práctica siempre se queda un poco corta ...” (Entrevista 12, Org. sin fines de lucro)

“...y se quejan los alumnos de que sigue siendo muy teórica, por tanto en algo estamos fallando, en eso yo creo que es lo que falla la universidad española...” (Entrevista 30, Colegio Profesional)

“...si esa formación que podíamos decir “básica” que recibe en el entorno académico cada vez es más digamos real, más próximo al ambiente hospitalario en el caso de que sean asignaturas clínicas o al ámbito de laboratorio en la parte pre - clínica, yo creo que el alumno va a salir mucho mejor preparado...” (Entrevista 61, Administración Pública)

De esta forma, una de las cuestiones en las que la UVa debe intentar esforzarse, es por evitar que la sociedad vallisoletana la perciba como una universidad desinteresada por potenciar los aspectos prácticos de la formación, especialmente en cuanto a enseñar a sus estudiantes y titulados a saber como aplicar el enorme volumen de conocimientos teóricos que reciben en sus aulas.

Así, la sensación de incapacidad de no saber como deben aplicar los conocimientos, tanto por parte de los alumnos que salen a las prácticas formativas, como de los titulados que ingresan al mercado laboral, también está presente como discurso en algunas entrevistas, incluso desde la perspectiva de las experiencias como universitarios de los propios entrevistados durante la investigación:

“...creo que favoreceríamos el que los alumnos si han visto lo que están estudiando lo aplican, y es más lo pueden aplicar, lo saben aplicar, porque yo he estudiado en la universidad, sales de la universidad con un montón de conocimiento, yo al menos hice derecho, pero no sabía hacer una demanda...” (Entrevista 8, Asociación de Vecinos)

“...todos hemos pasado por la universidad, y sales sabiendo mucha teoría pero luego no aterrizas en la realidad, o sea como aplicas esos conocimientos a una situación real pues es más complicado, y bueno pues la ventaja que yo creo que existe ahora es que existen esas prácticas...” (Entrevista 12, Org. sin fines de lucro)

“...un enfoque más práctico, más práctico a las necesidades que realmente hay en la sociedad, porque yo creo que pasa en esta carrera pero que pasa en otras muchas no, la práctica es casi inexistente claro entonces está muy alejada la teoría que se da en las aulas que está muy bien, que tal y que cual, pero luego claro la gente sale al mercado laboral con otra serie de cosas...” (Entrevista 87, Empresa)

Ciertamente, todas estas críticas o llamados de atención identificados en las entrevistas, acerca del exceso de teoría existente en la universidad española, podrían recibir como respuesta desde la UVa, una serie de referencias a los esfuerzos realizados en los últimos años para implementar procesos de prácticas laborales, con el propósito de equilibrar la cantidad de teoría que entrega la universidad en la formación de sus estudiantes, posibilitando de esta forma la aplicación práctica de dicho conocimiento, condición altamente demandada por la sociedad vallisoletana.

En virtud de lo anterior, en los discursos de los stakeholders de la UVa también se observan referencias a las prácticas laborales implementadas recientemente, reconocidas por una parte como un importante acercamiento a las empresas para disminuir el exceso de teoría, pero por otra como una instancia incapaz de equilibrar el caudal de teoría proporcionado por la universidad, si desde el entorno universitario no se corrigen otros aspectos relacionados:

“...por la vinculación a la empresa que se estableció más que nada para que perdieran esa parte tan teórica no, que es que esto no vale para nada pues se la han ganado a pulso porque han sido uno de los campos de batalla que han tenido de que estuviera cerca la universidad de la empresa...” (Entrevista 12, Org. sin fines de lucro)

“...la formación de los profesionales, suelen venir personas que hacen prácticas, la motivación es grande, las ganas y el entusiasmo es grande pero se topan que la transmisión de conocimientos por parte del profesorado en la universidad es teórica en cuanto a un ideal, o en cuanto a algunos ejemplos posibles que se pueden llegar a dar...” (Entrevista 48, Administración Pública)

“...al fin y al cabo con el que tenemos que volcar todo nuestro conocimiento es con el alumno, pero el conocimiento no es simplemente con las materias teóricas sino todo lo que hay alrededor, conocimiento del entorno, la experiencia y todo lo demás...” (Entrevista 81, Empresa)

De esta manera, aparece en escena la imperiosa necesidad de que la transmisión de conocimiento teórico que realiza la universidad, se ajuste a los requerimientos y necesidades de la sociedad en la cual está inserta la UVa, como otro aspecto que permita complementar los avances, beneficios e impactos positivos que la introducción de las prácticas laborales pueda tener en esta problemática que afecta a la universidad española.

Entonces, el llamado que hacen las partes interesadas de la UVa es a redoblar esfuerzos, que permitan conectar adecuadamente los conocimientos teóricos proporcionados a los alumnos con las necesidades sociales, con los requerimientos del mercado laboral, y en general con lo que la sociedad vallisoletana necesita y espera actualmente de los profesionales que se titulan de su universidad:

“...te lo pongo así como ejemplo pero vamos que eso se traslada a lo que es la universidad, o sea que esa clase magistral que da el docente que no sea tanto magistral, sino que se adecue más a la realidad, a lo que se demanda...” (Entrevista 22, Sindicato)

“...es una institución respetabilísima en Valladolid, insisto licencia y licencia a la gente con conocimientos, pero con conocimientos que no son aplicables para una práctica...para lo que exige la sociedad...” (Entrevista 30, Colegio Profesional)

“...al final hay muchas clases que son como muy teóricas pero no se aborda la realidad que se está viviendo, o sea no es lo mismo que te expliquen la cooperación al desarrollo, que realmente veas cómo funcionan las organizaciones, lo que hacen las organizaciones de cooperación al desarrollo...” (Entrevista 75, ONG)

“...la visión académica, bueno pues está muy bien para crear ese pozo de conocimiento, pero digamos que hay un salto muy importante entre lo que es el conocimiento teórico, puramente teórico de lo que son las necesidades de la organización...” (Entrevista 81, Empresa)

En síntesis, el desafío que enfrenta la universidad española en general y la UVa en lo particular no es menor, porque implica un cambio cultural importante dentro de las instituciones universitarias, dado que no basta con la introducción de procesos de prácticas formativas o laborales de los estudiantes y titulados para fortalecer el aspecto práctico, también hace falta un cambio en la forma y estilo en la cual se entregan los conocimientos, así como en la orientación que debe tener este proceso de transferencia hacia las necesidades de la sociedad.

Así, en el estudio desarrollado por la Fundación BBVA acerca de la percepción de los estudiantes universitarios europeos sobre su formación, se consultaba respecto de la adecuada preparación para la vida profesional proporcionada por la universidad europea:

Cuadro 7.10: Apreciación sobre la adecuación de la preparación universitaria para la vida profesional.

	Prepara adecuadamente	No prepara adecuadamente	NS/NC
Reino Unido	71%	22%	7%
Suecia	50%	28%	22%
Alemania	51%	31%	19%
España	40%	54%	6%
Francia	40%	45%	15%
Italia	37%	47%	16%

Fuente: Fundación BBVA (2010:25).

De esta forma, los estudiantes universitarios españoles encabezan la percepción negativa en cuanto la poca adecuación de su formación para la vida profesional, que respecto del eje positivo está treinta puntos por debajo de la percepción de los estudiantes de Reino Unido, que supera el 70%.

Finalmente, aunque no por ello menos relevante, también dentro de las entrevistas existen algunas referencias al exceso de teoría presente en la investigación que se realiza en las universidades, y su desconexión con lo que la sociedad requiere:

“...la universidad sigue su método de trabajo, sus investigaciones generalmente muy teóricas y yo creo bastante poco engarzadas con la sociedad, especialmente yo creo que en las ramas humanas y sociales, quizás a lo mejor en las técnicas puede que haya un poco más de relación...” (Entrevista, 24, Administración Pública)

“...es decir investigar sobre lo investigado que investigó otro, lo de la cita, de la cita, de la cita, y estas cosas, es decir bueno cual es el impacto en todo el bagaje cultural de ese tipo de investigaciones...” (Entrevista 27, Administración Pública)

Por ello, el exceso de teoría no solo aparece presente como discurso en relación con la formación universitaria, dado que aunque de manera minoritaria, también surgen estas referencias al estilo de realizar investigación, que se sucede en algunas áreas de la UVA, pero que mantienen el mismo trasfondo o contexto: la necesidad de conectar el quehacer investigador con lo que la sociedad necesita.

7.3.4 El Gobierno Universitario en la UVA.

El Gobierno de las universidades españolas está compuesto actualmente por diferentes instancias unipersonales y colegiadas, que tienen la responsabilidad de tomar decisiones dentro de la universidad, entre los que se destacan por supuesto el Rectorado así como el Claustro o el Consejo Social. Algunos de esos entes del Gobierno Universitario son destacados en las entrevistas por diferentes stakeholders.

Por ejemplo, se describe mínimamente la percepción que se tiene del rol que cumple el Claustro, como instancia de participación social dentro de la universidad, estableciendo un canal donde diferentes instancias puedan expresar sus puntos de vista acerca del devenir de la UVA:

“...poniendo al claustro que se supone que es el foro social de la universidad, el foro de toda la universidad, y el mejor órgano para llevar cualquier propuesta allí, que todo el mundo fuera escuchado...” (Entrevista 1, Asociación de Estudiantes UVA)

A nuestro juicio, la apertura de espacios para la participación de diferentes partes interesadas en las decisiones universitarias, no solo debiera generarse a partir del establecimiento de instancias por la vía legal, también es importante que la participación se transforme en un principio implícito en todo el quehacer universitario actual, que exceda a aquellas entidades u organismos creados por ley para tales propósitos, pasando a formar parte de la cultura organizacional de la UVA.

De igual forma, otro de los entes del Gobierno Universitario que posee un rol importante en el análisis de la relación de la universidad con la sociedad es el Consejo

Social, el cual aparece descrito con bastantes detalles en algunas entrevistas, especialmente en cuanto a sus funciones y composición:

“...el Consejo Social que pretendía ser digamos un eje de unión entre la sociedad y la universidad, y por tanto el Consejo Social tiene competencias como la de aprobar los presupuestos...” (Entrevista 1, Asociación de Estudiantes UVa)

“...uno de los órganos que nosotros tenemos en la universidad que es el Consejo Social en el que participan empresarios, participan los sindicatos, la universidad, lo que se intenta en ese órgano es eso, es un poco canalizar todo el tema de lo que es lo que quiere la sociedad de la universidad, creo que hemos avanzado mucho en estos últimos años...” (Entrevista 22, Sindicato)

“...al Consejo Social se le atribuyen de una manera muy concreta una atribuciones y de una manera vaga otra. Las concretas son que por ley, y la ley está aquí, el Consejo Social tiene que aprobar los presupuestos y los gastos de balance; el Consejo Social tiene que aprobar cualquiera compra o venta de patrimonio, de activos; y el Consejo Social tiene también que aprobar la creación de nuevas titulaciones o la desaparición de nuevas titulaciones, bueno estas son a grandes rasgos las grandes atribuciones regladas de los Consejos Sociales...” (Entrevista 38, Gobierno Universitario UVa)

Es importante destacar que todas estas miradas de los stakeholders citadas anteriormente, corresponden a partes interesadas internas de la UVa, lo que de alguna manera permite entender su mayor grado de información y precisión, respecto del rol que cumple el Consejo Social en el funcionamiento universitario, debido a que no existen mayores referencias sobre este Órgano del Gobierno Universitario en actores externos, con excepción de las organizaciones empresariales que por derecho propio reconocen su participación en esta instancia:

“...tenemos representante en el Consejo Social de la Universidad de Valladolid por ejemplo, nuestro Presidente está en una de las comisiones del Consejo Social y hay otros miembros del pleno [...] que también forman parte de alguna Comisión...” (Entrevista 43, Empresas)

“...nosotros como [...] Empresarios estamos dentro de la universidad, o sea formamos parte del Consejo Social...” (Entrevista 52, Empresas)

El hecho de destacar el mayor conocimiento interno de este órgano, nos permite

sugerir la posibilidad de dar a conocer con mayor fuerza y claridad dentro de toda la sociedad vallisoletana, diferentes aspectos e información que permitan posicionar la figura del Consejo Social como instancia que busca “tender puentes” entre la UVa y la sociedad local en este caso, como una instancia de Gobierno Universitario muy relevante para fortalecer la responsabilidad social de las universidades.

Lo anterior, porque incluso en la entrevista con uno de los entes empresariales que tiene derecho a participar en el Consejo Social de la UVa, la percepción que se tiene de la universidad a raíz de dicha participación no pareciera ser muy positiva:

“...pues yo no sé si el Consejo Social es un espejo de la universidad o no, pero desde luego si esa es la imagen bueno el espejo es un espejo absolutamente terrible no sé si cóncavo, convexo no sé cómo, o sea la imagen es terrible, o sea es decir la imagen que se percibe de la universidad en el Consejo Social es un desastre...” (Entrevista 52, Empresas)

De esta forma, este tipo de percepciones de la universidad pueden afectar negativamente la relación de la UVa no solo con el tejido empresarial vallisoletano, sino que con el resto de agentes sociales de la ciudad y Región, lo que sin dudas también afectará las acciones y esfuerzos que se puedan desplegar en cuanto a la responsabilidad social de la Universidad, de allí la sugerencia de difundir ampliamente los roles y aportación del Consejo Social a la relación universidad - sociedad.

También, respecto del Consejo Social, en las entrevistas se identifican ámbitos relativos a la gestión financiera y patrimonial de las universidades asignadas por ley, así como por tratarse de una instancia de participación de la sociedad en la universidad, representada fundamentalmente por sindicatos y empresarios, no obstante la deseabilidad de ampliar las entidades y actores que integran esta instancia, también se plantea en los discursos obtenidos en nuestra investigación:

“...que bueno aparte hay bastantes sindicatos que eso si que lo apoyamos que hayan bastante sindicatos allí en este Consejo Social, la voz cantante la llevan las empresas y también nos que gustaría más sectores de la sociedad que vamos.... que hiciera honor a su nombre el Consejo Social, que estuviera toda la sociedad representada en ese consejo y no sólo empresarios y sindicatos...” (Entrevista 1, Asociación de Estudiantes UVa)

Evidentemente que la mayor formalidad en cuanto a la estructura organizativa de los

sindicatos y asociaciones de empresarios, fundamentalmente la Cámara de Comercio, ha facilitado su identificación e incorporación en el momento de creación de los Consejos Sociales de las universidades, aun cuando en la actualidad es posible identificar otras entidades que también poseen un nivel de organización importante, que podrían a nuestro juicio ser incorporadas a dicha instancia, tales como: Federación de Asociaciones de Vecinos, Coordinadora de ONGDs, Asociaciones de Padres, entre otras.

La propuesta anterior, permitiría minimizar ciertas críticas esbozadas al Consejo Social en algunas de nuestras entrevistas, en términos de identificarlo como “la puerta de entrada de las empresas a la universidad”, lo cual se vería de alguna forma contrarrestado con el ingreso de estos otros actores sociales antes propuestos, lo que sin embargo requeriría previamente de la modificación legal correspondiente, en lo relativo a la composición de los Consejos Sociales de las universidades españolas.

Finalmente, en cuanto al Gobierno Universitario se refiere, seguramente la instancia más conocida y reconocida por la sociedad vallisoletana sean los Rectorados, como el principal órgano de toma de decisiones en las universidades, como expresión de la máxima autoridad unipersonal de este tipo de instituciones.

Al revisar los textos de las transcripciones de las entrevistas, se identifica como uno de los roles importantes del Rectorado y su equipo, a la representación institucional frente a la sociedad, lo que se traduce en diversas actividades:

“...quién lleva la batuta de la representación visible de la universidad en el exterior es el Rectorado de la Universidad, porque es el Rector que está en la feria del libro, o en un acto con los colegios, o en miles de actos que tienen lugar digamos en la sociedad civil vallisoletana y eso proyectar la imagen de la universidad en toda la ciudad, porque yo creo que a veces aquí tenemos un poco de distanciamiento de la ciudad respecto a la universidad...” (Entrevista 17, Asociación de Estudiantes)

Así, la actividad protocolar y de participación en diferentes actos realizados por diversos agentes sociales, surge como una vía para que la UVa establezca lazos de comunicación con el resto de la sociedad vallisoletana.

A su vez, en conexión directa con lo planteado anteriormente, una de las referencias más frecuentes en las entrevistas realizadas se relaciona la presencia de la UVa en

los medios de comunicación, y los esfuerzos que desde el Gobierno de la Universidad se puedan realizar respecto de esta materia, para dar a conocer el quehacer universitario a la sociedad:

“...sí que es verdad que la universidad, y es más así se demuestra en los medios de comunicación, desde el Rectorado, desde los Vicerrectorados ha habido una clara vinculación en los últimos años, una...un deseo de...de entablar conexión...” (Entrevista 21, Fundación)

“...sí que hay un cambio a lo mejor con este cambio de Rectorado hacia el estar más presente en prensa principalmente no, si que la semana pasada se publicaba un artículo sobre las intenciones de evaluar la calidad de las aulas...” (Entrevista 89, Empresa)

“...una de las cosas que se está trabajando más y que realmente ellos sí que consiguen hacer, y es trasladar a los medios la imagen UVa, lo que si veo de cara a los medios es que los órganos de Gobierno de la Universidad de Valladolid mantienen una relación extraordinaria con los medios de comunicación de la ciudad y la comunidad...” (Entrevista 90, Medio de Comunicación)

De esta manera, la mayor presencia en los medios de comunicación de la UVa, a través de su Rectorado en este caso, es observada por algunos stakeholders como expresión de las intenciones de la universidad por establecer un mayor contacto o relación con la sociedad, informando de sus principales actividades:

“...si que en prensa sí que salen muchas noticias de la Universidad de Valladolid, si que se intentan dar a conocer a la sociedad...” (Entrevista 34, Administración Pública)

“...si que tiene repercusión social y mediática también, porque si que tienen además muchas hojas en los medios de comunicación ¡tiene muy buen sistema de comunicación!, buenos profesionales yo creo que sí que dan visibilidad a lo que hace la universidad y de forma constante en los medios de comunicación, la verdad es que sí...” (Entrevista 82, Administración Pública)

“...una de las cosas que se está trabajando más y que realmente ellos sí que consiguen hacer, y es trasladar a los medios la imagen UVa, lo que si veo de cara a los medios es que los órganos de Gobierno de la Universidad de Valladolid mantienen una relación extraordinaria con los medios de comunicación de la ciudad y la comunidad...” (Entrevista 90, Medio de Comunicación)

Así, la activa inserción del quehacer universitario en los medios de comunicación de Valladolid, se transforma en una acertada estrategia de la Dirección Superior de la UVa, que establece un primer acercamiento importante de la universidad a la sociedad vallisoletana.

Este aspecto acerca de la presencia de las universidades en los medios de comunicación, también es analizado por la ANECA en su estudio sobre la imagen que tienen los españoles sobre el sistema universitario:

Cuadro 7.11: Presencia de la universidad española en los medios de comunicación, según nivel educativo de los encuestados (%).

	Sin estudios	Estudios primarios	Secund. en curso	Secund. completa	Univers. en curso	Univers. completa	Total
Mucho	2,9	2,4	2,2	2,0	0,4	1,1	2,0
Bastante	12,4	9,5	8,8	7,0	7,2	5,2	8,1
Algo	15,4	16,3	27,8	20,9	30,4	24,4	20,8
Poco	43,4	53,5	48,1	55,9	52,2	56,1	53,0
Nada	14,8	14,5	13,0	13,4	9,3	12,5	13,3
NS/NC	11,1	3,8	0,1	0,8	0,5	0,7	2,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: ANECA (2004:18).

De acuerdo con el estudio de la ANECA, dos tercios de los encuestados (66,3%) consideran que los medios de comunicación informan poco o nada acerca del quehacer universitario, mientras que solamente el 10,1% piensa que los medios difunden mucha o bastante información al respecto.

Sin embargo, la orientación y mayor presencia del Rectorado de la UVa en los medios de comunicación o en actividades protocolares, no siempre es bien valorado por todos los actores sociales entrevistados en nuestra investigación, fundamentalmente porque a su juicio esta situación no se traduce en una mayor cercanía o relación con la sociedad:

“...al menos lo que percibes a través incluso de los propios medios de comunicación salen noticias de la universidad pues te da la sensación de que, al menos los representantes de la Universidad, su Rector y demás, pues como que están más en actos de casi, casi de prensa rosa no, convenciones y

presentaciones de no sé y tal, cosas muy rimbombantes y no sé, pero con muy poco... contenido...” (Entrevista 11, Asociación de Vecinos)

“...si coges la prensa, las noticias de la universidad ocupan un recuadrito, ahora porque un convenio con Abril que es el anterior Rector, para que hubiera un monográfico semanal sino ni eso, y eso es trágico pero es así...” (Entrevista 31, Administración Pública)

Ciertamente, conviene recalcar la necesidad de equilibrar estos esfuerzos comunicacionales y protocolares, con el desarrollo de otro tipo de acciones que puedan ser tanto de alto impacto mediático, como de gran contenido social, pero que además se extienden al resto de los integrantes de la universidad, y no concentrándose únicamente en el rol protocolar del Rectorado:

“...yo creo que falta ese segundo paso a través del cual esa política general de la universidad se traslade directamente a los que son los agentes principales que son los departamentos no, entonces en ese sentido esa realidad, ese deseo, ese trabajo de los rectorados y vicerrectorados de extensión universitaria tienen que llegar finalmente al profesorado, al profesor titular, al catedrático que son los que realmente tienen que poner en funcionamiento esa...esa política...” (Entrevista 21, Fundación)

Por último, se asignan al Rectorado y su equipo importantes desafíos en su rol de conectar a la UVa con la sociedad vallisoletana, para fortalecer la relación que la universidad debe mantener con los diversos actores sociales que componen el tejido social local:

“... ¡es muy reacia la universidad a esas cosas!, de hecho el nuevo equipo rectoral [...] yo se lo dije claramente: ¡o se da un paso claro de abrirse la universidad a la propia ciudad o vamos a entrar en el siglo XXI tan de espaldas como estamos en el siglo XX!, y eso no funciona...” (Entrevista 31, Administración Pública)

“...hay equipos rectorales que si han abierto la universidad, han abierto la universidad a la ciudad, y han provocado cambios importantes en el aspecto cultural por ejemplo...” (Entrevista 36, Partido Político)

“...después la universidad no sé si por cambios a nivel nacional también podía ser, o porque había otros rectores, otros equipos rectorales que bueno estaban más sensibilizados con este tema, la verdad es que se abrió a la sociedad y además de

una manera no digo yo explosiva pero sí de nada a abrirse...” (Entrevista 53, Asociación de Estudiantes UVa)

De esta manera, en el corto plazo las acciones del Gobierno de la UVa debieran orientarse y concentrarse no sólo en ampliar los canales de comunicación, y relación con la sociedad vallisoletana y sus principales actores sociales, sino que además deben intentar extender estos esfuerzos al resto de la institución, tanto a los diferentes Centros, Facultades y Departamentos, así como al profesorado y personal de investigación, personal de administración y servicios, y por supuesto a los estudiantes.

7.3.5 La estructura organizativa interna de la UVa.

Una vez identificados los principales aspectos de las instancias del Gobierno de la UVa en la percepción de sus stakeholders, parece lógico y coherente analizar en los textos de las entrevistas aquellas referencias a los principales elementos de la estructura organizativa interna de la universidad, tales como sus Centros universitarios o las principales instancias administrativas.

En primer término, en una de las entrevistas realizadas se plasma con bastante claridad la identificación del modelo organizativo que predomina actualmente en las universidades españolas, y que evidentemente se expresa también en la UVa a juicio del entrevistado:

*“...o sea de los varios modelos que hay en el mundo de universidad, la universidad española sigue el modelo napoleónico, el modelo francés, es un modelo que se ha reproducido por el cual lo que hacemos es fundamentalmente funcionarios...”
(Entrevista 36, Partido Político)*

Aunque pueda parecer menos relevante, la percepción de la UVa en lo particular y de la universidad española en general, como expresión de un modelo mucho más próximo a lo que fue la universidad medieval, caracterizado por su mayor orientación a la formación de funcionarios no es un hecho menor, especialmente porque establece un desafío importante para los equipos directivos, en cuanto a lograr el tránsito hacia una universidad más abierta a la generación y transferencia del conocimiento en todas las áreas científicas, para que sea accesible a toda la sociedad, no sólo a los futuros titulados que se convertirán en funcionarios, situación que también se puede identificar en alguna entrevista:

“...en este caso el tema sanitario, se tiene que ir planteando ya que la estructura funcional, departamental y de profesorado tiene que empezar a experimentar la investigación, la puesta ¡o la apuesta! por un nuevo modelo...” (Entrevista 61, Administración Pública)

Luego, la sociedad vallisoletana reconoce otra característica importante de su universidad, cuando identifica la existencia de varios campus universitarios, que tienen en el de Valladolid a su eje central:

“...es una universidad muy accesible, con muchos campus en distintas Provincias no sólo en Valladolid, que eso es muy importante el poder acercar la universidad al estudiante...” (Entrevista 34, Administración Pública)

“...la Universidad de Valladolid es una entidad que tiene varios campus, no solamente es Valladolid por lo tanto, pero bueno Valladolid es sin duda la matriz y por lo tanto el centro de donde surge, de donde irradia a todos los demás sitios...” (Entrevista 36, Partido Político)

“...nosotros hemos firmado por ejemplo el año pasado el 2009 un Convenio con la Universidad de Valladolid entre las cuatro Cámaras de Comercio en donde existen campus de esta universidad que son Valladolid, Palencia, Segovia y Soria para promover las prácticas de universitarios en las Empresas de estas cuatro provincias...” (Entrevista 43, Empresas)

Así, la estructura organizativa con múltiples campus que mantiene la UVa como universidad pública, le permite descentralizar el acceso de los estudiantes a la formación que ofrece mediante la existencia de cuatro campus, evitando con ello mayores desplazamientos hacia otras zonas de España.

La importancia de la cercanía de la universidad también es identificada en el estudio de la Fundación BBVA, especialmente para el caso de las universidades públicas:

Cuadro 7.12: Principales razones para elegir universidad (%).

	España		Italia		Francia	
	Centros públicos	Centros privados	Centros públicos	Centros privados	Centros públicos	Centros privados
Por cercanía	52,7	13,3	33,0	6,7	33,7	6,9

Porque tiene prestigio	21,4	29,9	17,8	43,9	22,5	36,7
Era la única que ofrecía la carrera que quería estudiar	10,1	14,4	21,0	17,7	17,2	10,8
Quería ingresar a otra universidad y no me alcanzó la nota	4,4	20,7	1,6	3,0	3,2	8,2
Porque ofrece mejores salidas laborales	4,9	12,9	18,4	22,6	11,4	31,5
Porque era más económica	2,5	0,7	3,2	1,2	3,6	1,5
Otra razón	3,5	7,0	1,8	2,4	5,4	2,6
NS/NC	0,5	1,1	3,2	2,4	3,0	1,7

Fuente: Fundación BBVA (2010:21).

De esta manera, la cercanía de la universidad se transforma en la principal razón por la cual los estudiantes universitarios españoles escogen la institución educativa donde estudiarán, fundamentalmente en el caso de las universidades públicas, incluso por encima de cuestiones relevantes como el prestigio o las salidas laborales, no así en el caso de las universidades privadas donde el prestigio es la principal razón.

En el caso de la UVa, todos los campus se encuentran centralizados en términos administrativos al campus principal ubicado en la ciudad de Valladolid, donde se concentran además del Gobierno universitario, la mayor parte de los recursos financieros, infraestructura y equipamiento, además de concentrar el mayor número de estudiantes y titulaciones.

Las preferencias por la ubicación geográfica de las universidades españolas, también es aspecto analizado por la ANECA en su estudio sobre la imagen que tiene el sistema universitario para los españoles:

Cuadro 7.13: Preferencias sobre la ubicación de la universidad por grupos de edad (%).

	16 -17	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	>64	Total
Situada en su Comunidad Autónoma	73,5	77,1	81,2	87,8	84,8	87,0	85,0	83,7
En otra Comunidad Autónoma de España	16,2	8,9	6,7	5,9	6,0	6,7	6,7	7,0

En el extranjero	8,2	10,5	9,4	3,9	5,2	4,7	4,1	6,3
NS/NC	2,1	3,5	2,7	2,4	4,0	1,6	4,2	3,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: ANECA (2004:48).

En este caso, más del 80% de los encuestados reconoce que prefiere que la universidad de su preferencia este situada en su propia Comunidad Autónoma, no obstante entre los jóvenes en edad de ingresar a la universidad ese porcentaje disminuye levemente.

En otro ámbito, algunas partes interesadas plantean ciertas dudas y críticas a la actual forma de organización interna de las universidades, como un aspecto que afecta la capacidad de relacionarse con la sociedad que posee la universidad:

“...mi crítica también sería que el contexto interno de las universidades, el contexto interno clásico de las universidades, el contexto organizativo no es coherente posiblemente con este objetivo...” (Entrevista 27, Administración Pública)

“...lo que pasa es que yo creo que el tipo de estructura organizativa de la universidad es contraria a ese tipo de formas de colaboración, no está bien lubricado eso, eso no funciona bien...” (Entrevista 31, Administración Pública)

Así, no es menos relevante en este caso que sean dos representantes de la Administración Pública de diferentes ámbitos territoriales, los que critiquen este aspecto organizativo, dado el carácter público que posee la UVa también, y por lo tanto compartir muchas veces tipos de cultura organizacional, procedimientos y estructuras organizativas similares en cualquier sistema burocrático público.

Más específicamente, se identifica a la rigidez de la estructura organizativa como una de las principales razones por las cuales la relación con la sociedad se hace más compleja, con un pronóstico poco favorable a corto y mediano plazo:

“...pero ellos van con sus sistemas rígidos, que posiblemente uno de los problemas de la universidad sea el esquema tan rígido que tienen...” (Entrevista 4, Instituto de Educación Secundaria)

“...uno de los problemas que tiene la universidad es la falta de flexibilidad, las circunstancias sociales, la vida ha superado al planteamiento de las universidades,

las universidades son estructuras un poco mastodónticas las cuesta mucho cambiar, el miedo al cambio es enorme...” (Entrevista 36, Partido Político)

De esta manera, a juicio de las partes interesadas, la poca agilidad que ofrece la estructura organizativa, se transforma en un obstáculo importante para que la UVa establezca una relación más fluida con la sociedad vallisoletana, pero probablemente el problema de fondo está en la existencia de una real voluntad para querer cambiar esas estructuras, que hasta cierto punto no siempre son de carácter organizativa, sino más bien asociadas a la cultura organizacional imperante en las personas de cada institución.

Otro ámbito importante de analizar en las entrevistas, es la apreciación que los stakeholders tienen de los Centros universitarios que integran a la UVa, y por lo tanto cuál es la imagen que la universidad proyecta hacia la sociedad respecto de esta variable de su estructura organizativa:

“...incluso si preguntas a la gente, sales ahí ¿qué es la universidad?, pues a lo mejor no saben que es lo que se estudia o donde está, o confunden la universidad en su conjunto con la Facultad de no sé qué o la Escuela de no sé cual, no saben muy bien diferenciar una de otra y la universidad para ellos es todo, todo es un conjunto y no saben que dentro de la universidad hay Facultades, Escuelas...” (Entrevista 6, Asociación de Vecinos)

Resulta evidente que por el tamaño que tiene la UVa, es complejo pretender que toda la sociedad esté plenamente consciente de los detalles más específicos de su estructura organizativa, lo que sin embargo no impide realizar algunos esfuerzos comunicacionales, que permiten a la sociedad distinguir con claridad y nitidez algunos de los aspectos estructurales identificados hasta el momento.

Más específicamente, la figura organizativa de los Departamentos Universitarios se encuentra presente en algunas entrevistas, que evidencian como la sociedad vallisoletana observa a estas unidades administrativas en la relación de la UVa con la sociedad:

“...hay Departamentos de la Universidad con los que sí que trabajamos, pero no exactamente por ser de la universidad sino porque las personas que están allí pues tienen algún compromiso social y... y nos dedican un poco más de tiempo...” (Entrevista 8, Asociación de Vecinos)

“...los Departamentos Universitarios viven muy de espalda a la ciudad no, no

están implicados, de hecho algo tan sencillo como que las ceremonias de graduación de los alumnos pudieran ser fuera del campus...” (Entrevista 31, Administración Pública)

“...acabar con esa sensación de que la universidad es un mundo que está allí encerrado y un poco aislado no, habría que hacerlo a escala quizás pues de Departamento, o de Centro o de Facultad...” (Entrevista 37, Administración Pública)

La percepción social acerca de los Departamentos Universitarios, les identifica como instancias relativamente alejadas de la sociedad, lo cual adquiere relevancia si se toma en cuenta que en estas unidades académicas se encuentran adscritos los profesores universitarios, y de las cuales depende la docencia universitaria, la función más representativa y reconocida de las universidades.

En cualquier caso, en otras entrevistas las perspectivas y expectativas de diferentes partes interesadas, acerca de su relación con la UVa a través de sus Departamentos Universitarios es positiva, ratificándoles como una puerta de entrada importante de la sociedad en la universidad:

“...o bien simplemente por vía de Departamentos, yo creo que es interesante para muchos Departamentos de la universidad se puede decir yo aplico mi estudio a mi alrededor y entonces hago mi estudio social, o mi estudio urbanístico o lo que sea...” (Entrevista 8, Asociación de Vecinos)

“...es un mundo que le veo muy lejano, muy lejano, sí que es verdad que y estoy convencido de ello de que si tomarán iniciativa pues se podría sobretodo con determinados Departamentos, determinadas Facultades pues si que se podrían dar pasos en esa línea...” (Entrevista 11, Asociación de Vecinos)

“...normalmente sí que sigue habiendo un contacto directo con algunos Departamentos que son los que nos pueden proporcionar lo que queremos, y normalmente se firman convenios, hay un acuerdo económico evidentemente que compense a los investigadores todo esto que nosotros solicitamos...” (Entrevista 27, Administración Pública)

Por otra parte, la relación de la sociedad vallisoletana no solo se establece a nivel de los Departamentos Universitarios, además es posible identificar en algunas entrevistas referencias a las Facultades y Escuelas Universitarias, como receptoras de las demandas y necesidades según algunos stakeholders.

Un aspecto interesante de mencionar, es la identificación de Facultades o Escuelas dentro de la UVa a las cuales la sociedad vallisoletana puede acceder con mayor facilidad y otras en las cuales se requiere una mayor sensibilización social:

“...por ejemplo para nosotros es mucho más sencillo entrar en ciertas Facultades más sensibles, que realmente igual son las que menos sensibilización necesitan y en otras por ejemplo más técnicas es mucho más complicado entrar, que realmente son las que en muchos casos son las que más necesitan esa información, sensibilización...” (Entrevista 10, Org. sin fines de lucro)

De forma más específica, algunas partes interesadas identifican concretamente la vía a través de la cual acceden a la UVa, en cuanto a la interacción necesaria para que sean atendidas algunas de sus demandas puntuales:

“...entonces nosotros íbamos a la Facultad de Educación y decíamos oye hemos pensado poder organizar aquí una conferencia sobre esto y tal, siempre hemos tenido las puertas abiertas tanto de esa Facultad como de otras...” (Entrevista 13, ONG)

“...aquí después en Valladolid, nosotros hemos o mantenemos una buena relación, un buen contacto con la Facultad de Educación y Trabajo Social, porque nos ha interesado también acercarnos a ellos desde el ámbito de que.....para que dentro de ese colectivo, sobre todo el de la enseñanza, se conozcan las necesidades específicas de los adoptados...” (Entrevista 15, Org. sin fines de lucro)

“...vamos a hacer una jornada de trabajo en la Facultad de Educación y Trabajo Social sobre las personas sin hogar que va a durar todo un día, y que bueno eso es con la colaboración y la participación no de la universidad sino de esta Facultad...” (Entrevista 33, ONG)

La Facultad de Educación y Trabajo Social, eliminando las autorreferencias que puedan realizar los propios representantes de los Centros entrevistados, es la que concentra mayormente las referencias de las partes interesadas entrevistadas, en cuanto a las experiencias positivas de relación con dicho Centro, siendo los anteriores fragmentos citados algunos ejemplos de tal situación.

Sin duda que existen otras Facultades o Escuelas Universitarias mencionadas en las entrevistas, que permiten observar la percepción que tienen las partes interesadas de

la UVa sobre las mismas, desde la perspectiva de la relación de la universidad con la sociedad:

“...con la Escuela de Arquitectura concretamente, se acaba de gestar una comisión, llevamos ya reuniéndonos pues tres meses o cuatro directamente de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Valladolid con los Colegios Profesionales, intentando un poco pues tender una serie de puentes, de vías de estudio para ver como se vincula, un poco lo que tú estás estudiando también, como se vincula la universidad a la sociedad...” (Entrevista 25, Colegio Profesional)

“...creo que la Universidad de Valladolid tiene en cuanto a la Facultad de Medicina que estamos comentando, tiene una presencia institucional tanto en los organismos de la Administración como en todos los eventos académicos no, me consta que se relaciona con todos los estamentos, Colegios Profesionales, Administración, Conferencia de Decanos...” (Entrevista 61, Administración Pública)

“...la Facultad de Derecho es una gran Facultad pero parece como que estuviera desvinculada, desenraizada de lo que es su matriz no, que es la UVa...” (Entrevista 90, Medio de Comunicación)

Así, en términos generales la percepción social sobre las Facultades y Centros universitarios de la UVa es positiva en cuanto a su prestigio y relación con la sociedad, no obstante como es de esperar los contactos de los agentes sociales con la universidad no solo se establecen a nivel protocolar, o mediante un convenio de colaboración institucional, además la vía del contacto personal con profesores universitarios es otra modalidad importante de analizar.

7.3.6 El profesorado universitario.

Otra de los aspectos destacados por los stakeholders en su valoración sobre la UVa es la figura del profesorado universitario, en el contexto de identificarlo como una de las vías que algunas partes interesadas utilizan para ponerse en contacto con la universidad:

“...yo creo que no es que existe tan poca... tan poca relación, que salvo momentos muy puntuales y siempre insisto a nivel personal, porque bien conoces a alguien, algún profesor, algún catedrático, entonces no vas a la universidad como institución, o es el departamento, o ese profesor en particular que uno dice: ¡oye porque no venís porque estamos haciendo no sé, y la asociación podría

participar en esto, pero como institución no!...” (Entrevista 11, Asociación de Vecinos)

“...en el caso nuestro relación con la universidad pues no tenemos, directamente, o sea las asociaciones yo creo que todas estamos más o menos igual, hay algo de relación con parte de la universidad, no con la universidad en sí, sino como...claro tendríamos que ir a determinados profesores, catedráticos y demás que en determinados momentos sí pueden aportar algo a las Asociaciones...” (Entrevista 16, Asociación de Vecinos)

“...relación con algunos profesores de esta Facultad que a veces bueno han colaborado en alguna mesa redonda, en alguna actividad que se les ha pedido, eso quizá es por su condición de profesor de la universidad pero más a título particular...” (Entrevista 33, ONG)

La percepción que se desprende de estos discursos es que la relación con la universidad a nivel institucional, requiere de otros elementos o formalidades que son necesarias para no considerarlas solamente como un contacto personal, siendo la práctica más habitual en España la firma de un convenio de colaboración institucional, instrumento que se transforma entonces en el indicador más objetivo de dicha relación, pero que probablemente encuentra en el contacto con el profesorado a su primer paso o eslabón.

7.3.6.1 El compromiso social del profesor universitario.

A partir de los contactos personales con profesores universitarios, surge en las entrevistas un patrón interesante, que distingue el tipo de catedrático con el cual las partes interesadas prefieren establecer la comunicación: aquellos con un fuerte compromiso con la sociedad.

“...un profesor que nos conoce nos llama y nos dice: ¡oye me gustaría que vinierais a hablar a mi alumnado de este tipo de trabajo que estáis haciendo, tanto de lo que hacéis en el sur como de lo que hacéis aquí, de cómo intentáis llegar a determinados colectivos, de tal!, bueno y entonces allí volvemos a estar en contacto con el ámbito universitario...” (Entrevista 13, ONG)

“...el profesor acude a título individual por la relación, pues porque los profesores, catedráticos o demás miembros de la universidad pues como ciudadanos que son a lo mejor se implican más o menos como el resto de la sociedad...”

(Entrevista 16, Asociación de Vecinos)

“...al final la relación que establece la universidad es más a través del profesorado por la afinidad que hay, porque muchos de ellos se mueven en los mismos movimientos sociales...” (Entrevista 75, ONG)

De esta forma, la pertenencia a ciertos movimientos o colectivos sociales, o la mayor implicación ciudadana del profesor universitario, son aspectos valorados positivamente por algunas partes interesadas, al momento de buscar una persona con la cual establecer contacto dentro de la UVa.

No obstante, el compromiso social del profesorado no solo es medido en cuanto a su participación social dentro de instituciones o movimientos sociales contingentes, sino que también se traduce en la participación del profesorado en cargos de carácter político, como otra forma de expresión habitual:

“...y bueno las organizaciones políticas que como se nutren en ambos casos no, los políticos se nutren siempre de la universidad, si hacemos una estadística saldrá que concejales, diputados y demás salen catedráticos de...profesor titular de la universidad...” (Entrevista 16, Asociación de Vecinos)

Ciertamente, para algunos analistas o investigadores, puede resultar criticable a lo menos esta situación del profesorado universitario incursionando en cargos de carácter político, no obstante creemos que es importante no descartarlo como una posible expresión del compromiso cívico y ciudadano, que el profesor universitario de la UVa en este caso se encuentra dispuesto a asumir.

Sin embargo, no todo el colectivo del profesorado universitario de la UVa es percibido en términos de un compromiso social elevado, por el contrario la imagen que se tiene de los mismos es más bien de encontrarse en un nivel demasiado elevado, en comparación al resto de la sociedad, lo que se transforma en un obstáculo o barrera para el establecimiento de relaciones entre la sociedad y la universidad, según algunos stakeholders.

“...el colectivo de profesores universitarios yo creo que está demasiado embebidos en su tarea, y fuera de la propia labor universitaria, de la propia docencia universitaria o de la investigación tienen poca conexión con los institutos de secundaria...” (Entrevista 2, Instituto de Educación Secundaria)

“...los profesores universitarios tienen un nivel y venir a contar al común de los mortales algo, a explicárselo en plan para que lo entendamos así sin más, pues o no les va o ellos como que su cache académico se les rebaja...” (Entrevista 8, Asociación de Vecinos)

“...a veces la sensación es como de mendigar a la universidad, es decir oye necesitamos reflexionar, investigar sobre esto y tal, y la gente allá está muy ocupada no, entonces no siempre el departamento de turno, el profesorado, quien sea pues es receptivo a la demanda concreta que nosotros tenemos...” (Entrevista 27, Administración Pública)

Muy probablemente, la imagen de lejanía que ofrecen estos discursos no sea necesariamente la mayoritaria sobre el profesorado universitario de la UVa, pero es un aspecto importante en el discurso de la partes interesadas entrevistadas sobre este importante actor, que al igual que en anteriores aspectos, no debe ser ignorada y por el contrario, es importante que la Universidad genere los espacios y los canales para que se produzca esta colaboración demandada por la sociedad vallisoletana.

En el estudio de la Fundación BBVA se ofrece una valoración del profesorado universitario, desde la perspectiva de los estudiantes europeos:

Cuadro 7.14: Valoración del profesorado universitario (Medias en escala de 0 a 10).

	Reino Unido	Italia	Alemania	Francia	Suecia	España
Están actualizados acerca de los últimos desarrollos en su materia.	8,3	7,6	7,5	7,4	7,3	6,9
Son accesibles para resolver dudas o dar consejos.	7,6	6,6	6,9	6,6	6,4	6,7
Tienen prestigio en su especialidad.	7,6	7,3	7,2	7,1	7,0	7,0
Explican con claridad.	7,5	7,1	7,0	6,7	6,2	6,1
Fomentan la participación y creatividad de los alumnos.	7,3	6,3	6,3	6,2	6,6	6,0

Fuente: Fundación BBVA (2010:23).

La percepción de nuestros entrevistados respecto del alto nivel en el que se encuentran los profesores de la UVa, es ratificado por el estudio de la Fundación BBVA a nivel europeo, siendo justamente el ítem del prestigio el que se encuentra

mejor valorado por los encuestados. Sin embargo, en el caso de nuestra investigación, este buen nivel del profesorado es visto por algunos stakeholders de la UVa, como un factor que inhibe o hace desinteresarse a cierta parte del profesorado, en cuanto a relacionarse más activamente con el resto de la sociedad, especialmente con las organizaciones sociales o ciudadanas de base.

No obstante, resulta interesante contrastar esta percepción de algunas partes interesadas acerca de la falta de voluntad, disponibilidad de tiempo o interés del profesorado por las necesidades sociales, con la auto-percepción que manifiestan algunos representantes de Centros e Institutos de la propia Universidad sobre su trabajo:

“...hay un problema enorme y es que el profesorado universitario en este país fruto del modelo público de las universidades, estamos sometidos a una esquizofrenia brutal entre las demandas docentes y las demandas investigadoras ¡y cada vez son más!, eso implica que la jornada laboral de una persona que se preocupe por su docencia y su investigación es eterna, y eso hace que no nos quede demasiado tiempo para hacer otras cosas ¡y es una lástima!...” (Entrevista 56, Instituto de Investigación)

“...los profesores universitarios andamos siempre tan....pensando en lo que teníamos que haber hecho para ayer, que no podemos dedicarnos a pensar en lo que tenemos que hacer para pasado mañana, y entonces esas cosas creo que van así en todos los centros y es un mal endémico de la universidad...” (Entrevista 77, Centro Universitario UVa)

De esta forma, la sensación expresada por el profesorado en estas entrevistas, reflejan la existencia de un exceso de tareas a desarrollar durante su jornada habitual de trabajo, situación que podría ajustarse aumentando el número de profesores entre los cuales dividir esta labor, o simplemente reduciendo la cantidad de tareas que se asignan al profesorado universitario español.

En cualquiera de los casos, esta sobrecarga de trabajo sería a juicio de los entrevistados anteriormente citados, lo que les impediría realizar actividades adicionales a sus clases o proyectos de investigación, siendo muy probablemente una de esas labores que quedan relegadas dentro de su quehacer, el establecer un mayor contacto o relación con el resto de la sociedad y sus agentes sociales.

Sin embargo, en el estudio desarrollado por la ANECA el año 2004 sobre la imagen del sistema universitario español, entre los aspectos analizados se encuentra la cantidad de profesorado en las universidades:

Cuadro 7.15: Valoración sobre la cantidad de profesores en las universidades españolas según nivel educativo (%).

	Sin estudios	Estudios primarios	Secund. en curso	Secund. completos	Univers. en curso	Univers. completos	Total
Elevada	5,5	4,6	12,3	4,6	16,2	6,1	6,3
Aceptable	30,7	32,8	57,3	42,9	62,1	56,6	43,7
Escasa	37,3	38,6	15,7	31,9	20,3	27,1	31,7
NS/NC	26,5	24,0	14,7	20,6	1,3	10,2	18,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: ANECA (2004:100).

En términos generales, los resultados obtenidos por la ANECA muestran que el 50% de los encuestados considera aceptable o elevada la cantidad de profesores en las universidades españolas, mientras que solo la tercera parte la considera escasa. Al observar el nivel de estudio de los encuestados, quienes están cursando estudios en la universidad consideran aceptable o elevada esa cantidad en un 78,3%, mientras que una vez titulados esa percepción cae en más de quince puntos porcentuales, lo que demuestra una tendencia bastante fluctuante en la percepción sobre este aspecto.

Por otra parte, el propio profesorado reconoce al concepto de responsabilidad social como parte de su quehacer, expresado en la gratuidad con la que desarrollan algunas de sus actividades en beneficio de la sociedad:

“...desde nuestro Grupo de Investigación nosotros por ejemplo tenemos la política de nunca cobramos, quiero decir tenemos muy calado el concepto de responsabilidad social...” (Entrevista 56, Centro de Investigación)

Así, los aportes que puede realizar el profesorado universitario al posicionamiento del concepto de responsabilidad social, tanto dentro como fuera de la universidad son variados, transformando a los docentes en un actor relevante para que la implantación de este modelo en la UVa obtenga un rápido reconocimiento social, pero también al interior de la propia universidad.

7.3.6.2 La falta de conocimiento del medio por parte del profesorado universitario.

Otro de los aspectos que es posible identificar en las entrevistas realizadas, que resulta especialmente valorado y demandado por las partes interesadas de la UVa, es la carencia de conocimiento del medio laboral y social que los actores sociales consultados perciben en el profesorado de la UVa, resultado de la poca experiencia laboral al ingresar a dar clases a la universidad, o debido a la ausencia de un conocimiento más profundo de los aspectos prácticos relacionados con los temas teóricos que los profesores universitarios enseñan a sus estudiantes:

“...el profesorado universitario español no tiene experiencia previa en el mundo empresarial, eso dificulta mucho el diálogo con la empresa, dificulta mucho el entender los tiempos, los timing son muy distintos en el mundo empresarial y en el mundo de la universidad...” (Entrevista 49, Fundación)

“...los profesores vivan un poquito más, conozcan un poco la problemática para poder explicarla, si no la conocen es muy difícil que la puedan explicar...” (Entrevista 70, Empresa)

El desconocimiento de la realidad social, especialmente de aquella relacionada directamente con el ámbito laboral de cada titulación, hace que los profesores universitarios centren sus clases en aspectos teóricos que en muchas ocasiones se encuentran obsoletos, frente a la rapidez con la que ocurren los cambios en la sociedad, lo que hace que lo que el profesor está enseñando se encuentre desfasado de las necesidades y requerimientos sociales, o no tiene una aplicación práctica:

“...esa formación para ejercer de forma práctica no se la habían dado, pongo un ejemplo clarísimo: la filosofía del derecho, [...] la historia del derecho, el derecho romano y empiezo a quitarme algunas ¡no sirven para nada!, [...] pues se lo aprenden de memoria y lo cotorrean, pero es que a los tres meses no sabe casi...hoy a muchos Licenciados le pregunta uno quién era Emmanuel Kant, pues a lo mejor cree que era un cantante...” (Entrevista 30, Colegio Profesional)

El ejemplo anterior, nos permite observar claramente cual es la visión que se tiene de la falta de aplicación práctica respecto de lo que se enseña en la universidad, situación que se podría corregir en la medida en que el profesorado universitario se ponga en contacto con el medio laboral, e intente encontrar fórmulas para enseñar ese conocimiento con una mayor aplicación práctica, no abusando de la memorización.

Resulta inevitable que cuando hablamos del profesorado universitario, aparezcan referencias respecto de su rol docente, por tratarse la formación universitaria de una de las principales áreas que la sociedad conoce sobre el quehacer universitario, y por lo tanto tiene un mayor impacto en la percepción de los stakeholders consultados:

“...siguen con la tiza en muchos casos bueno no lo entiendo, nosotros tenemos aquí en esto con las nuevas tecnologías y en la universidad en ciertas Facultades todavía seguimos con la tiza, si nosotros formamos a chicos con la pizarra digital cuando lleguen a primero de carreras dirán: ¡oiga esto es un retroceso!...”
(Entrevista 66, Instituto de Educación Secundaria)

“...la universidad es un mero transmisor de conocimientos técnicos no es un centro educativo, claro los profesores universitarios pondrían el grito en el cielo si me oyen decir esto, pero no dejan de ser educadores y yo recuerdo profesores universitarios míos que eran educadores y no había ningún problema...”
(Entrevista 74, ONG)

“...son catedráticos, siguen siendo catedráticos dan las clases... ¡y allá te las comas!, pero hay muy poca modernización en el profesorado no, al final ¡seguimos siendo los profesores que subimos al estrado y ahora con un PPT pero les sigo contando mi rollo no!...” (Entrevista 89, Empresa)

En estos discursos, las críticas hacia el rol docente del profesor universitario se concentran fundamentalmente en su resistencia al cambio en cuanto a la forma como imparte su docencia, especialmente respecto de la escasa utilización de las nuevas tecnologías de la información, pero también sobre su limitado impacto como educador, y no solo como alguien que como dice uno de los entrevistados: “sigue contando su rollo”, el cual pareciera estar completamente absorto de la realidad social imperante.

Sin embargo, en estudios como el desarrollado por la ANECA, la valoración del profesorado es más positiva:

Cuadro 7.16: Valoración nivel del profesorado universitario español. (%).

	Elevada	Aceptable	Baja	NS/NC
Valoración sobre el nivel de los profesores de las universidades españolas.	14,2%	59,9%	8,7%	17,1%

Fuente: ANECA (2004:101).

En virtud de la investigación de la ANECA, un 9% aproximadamente de los encuestados tiene una valoración baja del profesorado universitario español, a pesar de que quienes tienen una valoración elevada escasamente sobrepasan el 14%, no obstante la valoración es positiva en términos generales.

Respecto de la desconexión del profesorado universitario con el entorno, en las entrevistas realizadas también se insiste especialmente en que el profesorado debe pasar mucho más tiempo en las empresas o Administraciones Públicas, con motivo de la investigación universitaria, para conocer en detalle la realidad de su funcionamiento lo que les permitirá formular de mejor manera sus investigaciones:

“...el profesorado un par de....no sé cómo se podría llegar a ese convenio con empresas o como se podría de llegar a ese tipo de realidad, pero que trabajase un par de añitos en la empresa privada y/o en la Administración Pública, a través de convenios de colaboración, a través de trabajos de investigación pero ¡in situ, in situ!, no desde el despacho de universidad sino al contrario, se hace muchas veces con los equipos de investigación...” (Entrevista 48, Administración Pública)

“...la universidad lo que tiene que plantear es que las situaciones son situaciones hipotéticas o poco reales, es decir que podría ir más a la empresa, más a ver la empresa concreta proyectos más dedicados a la empresa pero diseñados en la empresa, no diseñados en la universidad y desarrollados en la universidad, sino los profesores que se vayan a la empresa: ¡vamos a ver las empresas, vamos a ver que podemos mejorar!...” (Entrevista 64, Administración Pública)

“...estoy convencidísimo que un profesor de ingeniería por ejemplo que es lo que más conozco, que aporta un valor real de los alumnos es aquel que ha pasado por una experiencia práctica, el que ha llevado la dirección de un centro de ingeniería, o que ha estado a la cabeza de un departamento de producción o que ha trabajado en el tema de la logística o lo que sea, porque cuando habla no solo habla de lo que le han contado o lo que ha visto en los libros sino que habla a partir de experiencias...” (Entrevista 81, Empresa)

Así, algunos de los stakeholders de la UVA manifiestan su especial interés porque el profesorado universitario establezca una mayor relación con la sociedad, específicamente con empresas y Administraciones, para que conozcan de primera fuente cuales son las necesidades y el funcionamiento que posee este sector, para retroalimentar la labor docente e investigadora que dicho profesorado debe desarrollar.

La Fundación Conocimiento y Desarrollo (2009) también consulta a diferentes expertos que analizan la relación del sistema universitario español con la sociedad:

Cuadro 7.17: La movilidad del profesorado universitario a las empresas.

Aspectos	Media (1 – 5) donde 5 es el mayor nivel de importancia				% expertos opinan que dimensión es muy o sumamente importante
	2006	2007	2008	2009	
La movilidad de profesores universitarios a las empresas y de personal investigador de las empresas a las universidades	4,06	3,91	4,31	4,29	84,8%

Fuente: Fundación Conocimiento y Desarrollo (2009:239).

La mirada de los especialistas obtenida mediante esta investigación, confirma la relevancia que tiene socialmente el que las universidades cuenten con profesores, que conozcan la realidad práctica de lo que enseñan, y no solamente los aspectos teóricos asociados a la misma. Del mismo modo, la relevancia del feedback que la empresa puede aportar a la universidad a través de sus investigadores, resulta relevante para lograr una aplicación más práctica del conocimiento generado al interior de las universidades.

Presumiblemente, el profesorado al cual se dirigen estas demandas de las partes interesadas de la UVa, rechace rotundamente dichas peticiones por considerarlas inadecuadas, injustificadas o innecesarias, algo que queda de manifiesto en algunas de las entrevistas realizadas durante nuestra investigación, incluso desde algunos Centros Universitarios de la UVa:

“...de verdad los profesionales que estamos mandando a la sociedad es el profesional que necesita la sociedad, ¿nos lo hemos preguntado alguna vez? No para qué, si nosotros sabemos perfectamente lo que tenemos que enseñar, tú vete a un catedrático y dile como tiene que enseñar ¡sí ya sabe todo!...”
(Entrevista 63, Centros Universitario UVa)

“...los profesores se mueven por sus proyectos y por sus publicaciones, y los alumnos por sus créditos no, y hay que no sé hacer un poco menos materialista a la comunidad universitaria, si creas una nueva cultura dentro de la universidad no

pues será más fácil también llegar a la sociedad y abrirse a la sociedad con otros proyectos...” (Entrevista 65, Fundación)

Como bien se ha señalado anteriormente, las universidades en general a nivel mundial, se ven enfrentadas a un progresivo aumento de las demandas de la sociedad respecto de su labor, lo que inevitablemente exigirá un cambio cultural importante en su interior. La interrogante que surge entonces, es determinar cuán férrea será la resistencia a ese cambio por parte de las propias universidades, y en este caso específico de parte del profesorado universitario.

7.3.6.3 El profesorado universitario y la investigación.

Otra temática especialmente presente en las respuestas obtenidas en las entrevistas, apuntan a la investigación universitaria y el rol que tiene el profesorado en el desarrollo de esta importante función de la universidad contemporánea, así como el impacto que esta función posee dentro de la jornada laboral, y la carrera funcionaria de los profesores universitarios.

“...los profesores si hacemos una buena labor investigadora tenemos cada seis años un reconocimiento que es el sexenio de investigación...” (Entrevista 47, Centro de Investigación)

“...a un profesor se le evalúa por sus méritos docentes pero por sobre todo por sus méritos investigadores...” (Entrevista 61, Administración Pública)

“...la forma en cómo está estructurada la carrera universitaria en España hace que todas estas cosas accesorias no importa, da igual, el que la hace es porque tiene carácter voluntario, o sea date cuenta que a nosotros nos evalúan por nuestros méritos investigadores nunca por nuestros méritos docentes...” (Entrevista 63, Centro Universitario UVa)

De esta manera, la relevancia que adquiere la investigación para el profesorado universitario, es preponderante respecto de las otras actividades que puedan realizarse en el contexto del quehacer universitario, por lo menos en términos de evaluación dentro de la carrera laboral de cada profesor.

La valoración de la investigación universitaria como función esencial de la universidad, también es un aspecto evaluado por el estudio de la Fundación BBVA:

Cuadro 7.18: Valoración del alumnado europeo sobre la investigación como función esencial de la universidad (escala de 0 a 10).

	Reino Unido	Suecia	Italia	Francia	Alemania	España
Los universitarios deberían aprender a investigar durante sus estudios.	7,7	6,7	7,4	6,0	7,2	7,6
La producción de conocimiento a través de la investigación es una función esencial de la universidad.	7,3	6,3	7,0	6,5	7,4	6,9

Fuente: Fundación BBVA (2010:31).

Así, los estudiantes universitarios españoles también valoran de manera importante la posibilidad de desarrollar habilidades como investigadores durante su formación, mientras que existe un nivel de valoración levemente más bajo en la consideración de la producción de conocimiento como función esencial de la universidad.

En el caso de nuestra investigación, la valoración y reconocimiento de la investigación universitaria queda de manifiesto, cuando surge en los discursos de las partes interesadas conceptos tan específicos ligados al reconocimiento de la investigación, tales como publicaciones en revistas o patentes, así como su identificación por parte de algunos actores sociales de Valladolid como una de las prioridades del profesorado de la UVa:

“...la gente de la universidad entiende que tiene que investigar porque es bueno, entiende que investigar es parte de su trabajo, pero yo creo que falta digamos el empujón de que la gente se haga consciente de que esa investigación tiene que materializarse, o sea el objetivo no debería ser solo la publicación de un paper en un revista de prestigio sino materializar eso ¿pues como? a través de una colaboración con empresas...” (Entrevista 37, Administración Pública)

“...sí que es verdad que en esa investigación fundamental que ellos desarrollan pues muchas veces los profesores o colaboradores buscan un poco más la patente, o sea el obtener algo que después les sirva...” (Entrevista 58, Centro de Investigación)

A pesar de lo anterior, también existen partes interesadas que tienen la percepción de

que no todo el profesorado universitario, reconoce a la investigación como un aspecto relevante de su trabajo, sino que más bien existe algún grado de rechazo o resistencia a desarrollar acciones en este ámbito:

“...Valladolid tiene su parque científico y tecnológico muy cerquita en el campo de Boecillo, un excelente campo científico y tecnológico, pero son reacios todavía el profesor universitario a pasar muchas horas en estos Centros, en estos campos científicos o tecnológicos...” (Entrevista 44, Partido Político)

“...en este caso el tema sanitario, se tiene que ir planteando ya que la estructura funcional, departamental y de profesorado tiene que empezar a experimentar la investigación, la puesta ¡o la apuesta! por un nuevo modelo...” (Entrevista 61, Administración Pública)

Es importante recordar, en el caso de este último discurso, que a partir de los planteamientos del modelo alemán de universidad, la investigación se instaura de lleno en las universidades como un aspecto integral de su misión, y no como algo más bien residual como venía siendo en las décadas previas, por lo que no resulta extraño que se hable de esta transición del profesorado de la UVa hacia este modelo que actualmente se ha “estilizado”, a través de las demandas de transferencia del conocimiento desde la universidad a la sociedad, especialmente hacia las empresas.

Asimismo, en el estudio desarrollado por la Fundación BBVA, también se analiza el rol del profesorado universitario en el ámbito de la investigación:

Cuadro 7.19: Valoración del alumnado europeo sobre el rol investigador del profesorado universitario (escala de 0 a 10).

	Reino Unido	Suecia	Italia	Francia	Alemania	España
Son buenos investigadores en su materia.	7,4	6,9	6,8	6,8	6,5	6,5
Estimulan a los estudiantes para dedicarse a la investigación.	5,8	5,1	5,1	4,9	4,9	4,9
Estoy familiarizado con la investigación que llevan a cabo mis profesores.	5,6	4,8	4,6	4,5	4,6	4,0

Fuente: Fundación BBVA (2010:32).

De acuerdo con los resultados expuestos en el cuadro anterior, los estudiantes universitarios europeos tienen una valoración levemente más positiva sobre el rol investigador de su profesorado, la que va empeorando cuando se introduce la variable relativa a la apertura de espacios para participar y conocer la investigación que se desarrolla, siendo especialmente negativa la valoración de los estudiantes españoles, sobre el grado de conocimiento o familiaridad con el quehacer investigador de sus profesores.

Por ello, la transmisión del conocimiento generado por el profesorado de la UVa como resultado de sus investigaciones, se transforma a juicio de algunos de los stakeholders entrevistados, en la etapa que de cierta manera puede completar el círculo virtuoso de la investigación universitaria, para que sea aprovechado y utilizado por los agentes sociales de la sociedad vallisoletana:

“...no me vale tener profesores que saben mucho y que editan libros que llegan a personas de un nivel académico similar o de un círculo semejante....pero allí quedan, eso habría que darle salida y la salida muchas veces es más fácil de lo que creemos...” (Entrevista 28, Partido Político)

“...la Universidad de Valladolid tiene algo así como 3600 profesores que se dedican fundamentalmente, aparte de dar clases, a pensar en todos los campos del saber, si eso tuviera una mínima canalización social pues evidentemente, y esa connivencia que comento, podría hacer de Valladolid una ciudad bueno pues que se disparara hacia el futuro con capacidad de desarrollo...” (Entrevista 36, Partido Político)

Indudablemente, la transferencia del conocimiento generado por la universidad a la sociedad, requiere de algunos elementos esenciales para que se transforme en un verdadero impacto positivo para la ciudad de Valladolid, fundamentalmente la consolidación del cambio cultural al interior de la UVa para que el modelo de investigación y transferencia se asiente definitivamente en todas las áreas. Pero sobremanera, los investigadores deben intentar orientar sus investigaciones, hacia las demandas y necesidades que manifiestan los diferentes sectores sociales de la ciudad, para que los resultados de esas investigaciones sean transferibles.

“...me gustaría que los profesores tuvieran más, tuvieran algún tipo de interés o un mayor interés en el entorno empresarial con lo cual sería más fácil transmitir y

buscar sincronías con la actividad empresarial...” (Entrevista 70, Empresa)

“...entonces la relación es cercana puesto que son...tenemos contactos con profesores que están digamos concienciados con la situación actual que necesita un cambio, y que ese cambio tiene que ser desde las Administraciones a las diferentes entidades públicas, sería Administración - Universidad en este caso...” (Entrevista 75, ONG)

De este modo, la capacidad que tiene el profesorado universitario de impactar positivamente, en diferentes sectores de la sociedad vallisoletana tan relevantes como las empresas o las Administraciones Públicas, los transforman en receptores importantes del conocimiento generado dentro de la UVa.

7.3.6.4 La carrera profesional del profesor universitario.

Otro aspecto que se encuentra relacionado con la figura del profesor universitario, son las referencias relativas a la carrera profesional que pueden desarrollar dentro del sistema universitario. Se desprende de los discursos de algunas entrevistas, que esta temática debe ser sometida a debate para su correcta orientación, y en algunos casos redefinición, de las actuales formas de desarrollo y expresión de este importante tópico:

“...se tiene que abrir el debate serio desde el entorno académico porque si no vamos a tener graves problemas, es decir nos vamos a hacer llegar en la carrera profesional a los profesionales más capacitados para la investigación, pero muchas veces el excesivo tiempo que dedicas a la investigación no te permite compaginar otras propiedades de tu capacidad docente y tu capacidad asistencial ¡es muy difícil!...” (Entrevista 61, Administración Pública)

“...entonces aquí la gente entra, hace su carrera universitaria llega a su cátedra y nadie le ha pedido nunca nada, lo que tiene que hacer es fundamentalmente investigar, investigar para tener....hacer su tesis doctoral, para hacer méritos para evaluarse para catedrático, ni siquiera le evalúan la docencia para nada con lo cual dar clases es perder el tiempo, si te digo que relaciones con las empresas o formación continua que pueda hacer eso no se valora para nada...” (Entrevista 63, Centro Universitario UVa)

Una vez más, la preeminencia de la investigación vuelve a surgir tal cual como ocurriera con la evaluación del quehacer del profesorado en el desarrollo de su carrera

profesional, por tratarse de un tema íntimamente ligado con dicho proceso evaluativo, la investigación asume un eje central dentro de la carrera del profesor universitario, quedando relegadas las otras labores relativas a la docencia, y especialmente con lo relativo a la vinculación con el medio.

Es importante destacar que esta mayor relevancia de la investigación en el quehacer del profesorado universitario no es algo nuevo, como lo demuestran los resultados del estudio de Almarcha (1982):

Cuadro 7.20: Factores motivacionales en la carrera de profesor universitario (%).

Factores	Catedráticos		Total profesores	
	1º importancia	2º importancia	1º importancia	2º importancia
Oportunidades que ofrece estar en un cuerpo docente.	4%	-	4%	4%
Comodidad del trabajo.	-	2%	2%	3%
Una vocación universitaria.	73%	19%	54%	17%
Posibilidades de investigación.	6%	40%	25%	36%
Posibilidades de promoción.	2%	2%	2%	8%
Tradición familiar.	2%	12%	2%	5%
Influencia de un profesor.	13%	15%	5%	12%
No tenía otra salida.	-	-	4%	4%

Fuente: Almarcha (1982:137).

De esta manera, según el profesorado consultado en aquel estudio, identificaba a las posibilidades de investigación como un motivo importante por el cual desarrollaba su carrera académica, superado únicamente por la vocación universitaria entre el total de profesores, y en menor medida por la influencia de un profesor como motivos importantes entre el colectivo de catedráticos.

También, en diferentes entrevistas de nuestra investigación se observan algunas descripciones del tipo de profesor universitario, que a los diferentes actores sociales de la sociedad vallisoletana les interesaría encontrarse dentro de su universidad, partiendo por cuestiones muy generales como la excelencia del profesorado, que permitan a la UVa incorporar personas competentes en estos puestos:

“...tenemos que tener los mejores profesores porque eso es lo que demandan los padres, lo que demanda la sociedad...” (Entrevista 44, Partido Político)

“...producto probablemente del envejecimiento de las plantillas de profesorado, producto probablemente de una falta yo creo que de estrategia en el sentido de que la universidad en materia sanitaria no ha articulado suficientemente un procedimiento para incorporar a las personas más jóvenes y más brillantes del sector sanitario...” (Entrevista 61, Administración Pública)

Además de la excelencia y proyección, la importancia de contar un profesorado universitario capaz de relacionarse con la sociedad vallisoletana y que además posea un bagaje profesional, son otros aspectos de interés para algunos stakeholders:

“...favorecer que el profesorado sea consciente y sensible con estas cuestiones, una vez más que este asociado, que participe activamente de asociaciones de su propia carrera o de su propia formación, que le faciliten más formación, o más preocupación social...” (Entrevista 9, ONG)

“...me consta de que hay otros países de la Unión Europea que lo han resuelto razonablemente bien, proponiendo que bueno pues un requisito para ser profesor universitario, igual que los es el tener la tesis doctoral, sea el haber tenido experiencia profesional en otro entorno que no sea la universidad...” (Entrevista 49, Fundación)

Algunas hipótesis que se pueden elaborar, para intentar explicar por qué la sociedad vallisoletana reclama este tipo de perfil del profesorado de su universidad, surgen a partir de las propias entrevistas realizadas, y que resumen en cierta manera los principales problemas analizados en los párrafos anteriores:

“...la gran enfermedad de la universidad española es que la gran mayoría de las universidades están alimentadas por profesores de su entorno...” (Entrevista 44, Partido Político)

“...a mi me parece que en España tenemos una cosa que es estupenda o que es perversa según se mire, y es que una persona cuando saca su plaza de profesor y es funcionario puede tumbarse a la bartola y dormir el sueño de los justos eternamente, y eso me parece un defecto yo creo que eso la universidad española lo tiene que subsanar...” (Entrevista 77, Centro Universitario UVa)

En resumen, el profesorado universitario es un actor tremendamente relevante para la sociedad vallisoletana, cuando se analiza la relación que mantiene con su universidad,

lo que queda reflejado no solo en la importante cantidad de referencias identificadas en las entrevistas, sino que además por la gran cantidad de situaciones en las cuales los stakeholders asignan un rol relevante al profesorado universitario respecto de sus demandas y aspiraciones.

Resulta tremendamente interesante comparar los planteamientos acerca cuáles deben ser los aspectos a considerar a la hora de contratar profesores en la universidad, con los resultados obtenidos por Almarcha (1982) en su estudio sociológico sobre el profesorado universitario sobre este mismo aspecto:

Cuadro 7.21: Opinión de profesores universitarios sobre aspectos relevantes para dirimir la contratación de profesores.

Aspectos	Primera elección	Segunda elección
Curriculum vitae	31 %	9%
Capacidad pedagógica	21%	21%
Experiencia docente	15%	26%
Investigaciones	9%	15%
Posibilidad de dedicación exclusiva	9%	10%
Expediente académico	7%	8%
Publicaciones	5%	9%
Calificación en el doctorado	2%	2%
Otros títulos (títulos extranjeros)	0,4%	1%
Total	100% (N=460)	100% (N=456)

Fuente: Almarcha (1982:177)

De acuerdo a lo que indica la propia autora, en aquella época aspectos más propios del factor “experiencia” fueron mejor valorados por los profesores encuestados, es decir curriculum, capacidad pedagógica y experiencia docente, por encima de los aspectos clásicos y que normalmente son considerados como relevantes en los procesos de oposición, vale decir expediente académico, calificación del doctorado o las publicaciones.

Así, respecto de los planteamientos de nuestros entrevistados que consideran como relevantes dentro del perfil del profesorado, aspectos tales como el excesivo énfasis en la investigación, la falta de conocimiento del medio sobre el cual enseña, o la escasa experiencia laboral previa, son elementos que predominan en el actual perfil del profesorado.

7.3.7 Los estudiantes de la UVa.

Parece interesante iniciar este análisis de los estudiantes como un actor relevante de la UVa, identificando algunas ideas que ellos mismos esbozan respecto de su relación con la universidad, a través de algunas de sus Asociaciones:

“...nosotros siempre hemos defendido el que la universidad esté integrada en la sociedad, lo que no vamos a defender por ejemplo es que se integre el Banco Santander por ejemplo, o cualquier entidad privada en ofrecer fondo privado a la universidad para su financiación y que eso se reciba en que se eduque a las personas para conseguir un trabajo en esa empresa...” (Entrevista 1, Asociación de Estudiantes)

“...se dice que los jóvenes no participamos mucho que somos muy vagos que sólo nos interesa la fiesta, que sólo nos interesa el ocio, el tiempo libre y no estamos comprometidos con la sociedad [...] sin embargo yo pienso que sí la gente joven está comprometida mucho más que antes entiendo, el abanico en el que se puede comprometer es mucho más amplio...” (Entrevista 14, Asociación de Estudiantes)

“...nosotros pedimos siempre que en la universidad se hable de educación, de calidad, que haya debate que...pero que sobretodo se hable de eso, de los problemas que de verdad interesan a los estudiantes...” (Entrevista 17, Asociación de Estudiantes)

De esta forma, las perspectivas estudiantiles respecto de su relación con la UVa evidentemente son diferentes dependiendo de los intereses de cada Asociación, pero de alguna manera nos muestran los principales aspectos de su agenda como stakeholder, en cuanto a sus reivindicaciones más relevantes, sobre las cuales las autoridades de la UVa debieran “tomar nota” para diseñar respuestas más eficientes.

Resulta interesante comparar estas ideas planteadas por los estudiantes de la UVa, con los resultados obtenidos por el estudio de la Fundación BBVA acerca del significado de ser universitario que muestran los estudiantes europeos:

Cuadro 7.22: ¿Qué significa ser universitario?, escala de 0 a 10.

	España	Italia	Reino Unido	Suecia	Francia	Alemania
Estudiar en la universidad te brinda un modo de ver la vida	7,0	6,8	6,5	6,3	6,2	5,7

diferente al resto.						
Estudiar en la universidad hace que uno tenga mayor capacidad para desenvolverse en la vida que el resto de las personas.	6,4	6,4	6,6	6,0	6,1	4,9
Estudiar en la universidad es un privilegio en la actualidad.	6,1	6,3	5,8	4,9	6,1	5,6

Fuente: Fundación BBVA (2010:15)

De acuerdo con los resultados de este estudio, los estudiantes españoles consideran que estudiar en la universidad les ofrece la posibilidad de ver la vida de manera diferente al resto de la sociedad, algo que queda de manifiesto también en algunos de los discursos de las asociaciones de estudiantes de la UVa anteriormente reseñados.

Luego, también resulta interesante analizar como son percibidos los estudiantes por otras partes interesadas de la UVa, identificándoles en este caso como el eje principal del funcionamiento de la universidad:

“...yo entiendo que la universidad [...] es un potencial social vamos a decir que llega a muchas personas, sobre todo a un colectivo joven, se supone que sensible no, se supone que por la edad no y también por aquellas inquietudes que a veces se promueven dentro de la universidad, entonces para nosotros es un colectivo potencialmente interesante...” (Entrevista 10, Organización sin fines de lucro)

“...cuando hablo de clientela de la universidad estoy hablando del estudiante fundamentalmente y el profesorado y todo el servicio que dan, pero yo la clientela la llamo exclusivamente al estudiante...” (Entrevista 23, Administración Pública)

“...hay que incorporar si o si la visión cliente como alumno dentro de la universidad, es decir mientras no seamos capaces de interpretar desde la propia universidad, pero no solo desde el primer nivel de la universidad sino de todo lo que es el campus docente que el cliente de nuestro negocio es el alumno que viene a escuchar lo que contamos y a pagarnos...” (Entrevista 81, Empresa)

En esta primera percepción del estudiante desde la perspectiva de los stakeholders de la UVa, mirada de carácter más bien positiva a nuestro juicio, dado que los ubica en una condición preferencial como los clientes o potencial social dentro de la universidad, planteando de esa manera la preponderancia que deben poseer como stakeholder dentro del funcionamiento universitario.

A pesar de ello, no deja de llamar la atención en estos discursos la utilización del término “cliente” para designar a los estudiantes, siendo este concepto más propio del ámbito empresarial, y que especialmente de acuerdo con el último de los entrevistados citados, es necesario realizar avances importantes dentro de la universidad hacia la instauración definitiva de este enfoque acerca de los estudiantes, en todos los niveles y ámbitos del funcionamiento institucional de la universidad.

Con todo, también existe una mirada menos positiva sobre los estudiantes entre algunos de los stakeholders entrevistados durante la investigación, que critica especialmente sus actitudes respecto de la calificación para el aprobado como su principal preocupación:

“...las universidades ahora están masificadas, el alumnado de la universidad ahora está muy pendiente del número que tengo que sacar, de la calificación que tengo que sacar para poder decidir que quiero estudiar, o que puedo estudiar mejor dicho...” (Entrevista 3, ONG)

“...creo que los estudiantes deberían dejar de ser un poquito rémora, fijarse solamente en mi aprobado y en lo asqueroso que es el profesor, o que aburrimiento y tal, y fijarse un poquito más que tienen la oportunidad de una cosa que no van a volver a tenerla que es ser universitario y vivir la universidad, y creo que no se lo creen...” (Entrevista 42, Colegio Profesional)

Sin embargo, los planteamientos señalados anteriormente por nuestros entrevistados, no son compartidos por los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los estudiantes por el Secretariado de Asuntos Sociales (SAS) de la UVa:

Cuadro 7.23: Percepción de los estudiantes de la UVa sobre la aprobación de los créditos.

Media de la valoración, donde 5 indica estar totalmente de acuerdo.		Huma- nidades	Cs.Soc. y Jurid.	Cs.Exp.	Cs. Biomed	Ing. y Tecn.
32. Es más importante aprobar que comprender los temas de las asignaturas.	1º curso de la titulación	2,2	2,0	1,8	2,7	2,3
	Últimos cursos	2,5	2,4	4,0	2,8	2,1

Fuente: Secretariado de Asuntos Sociales de la UVa (2009).

De esta manera, los estudiantes encuestados en el estudio del SAS claramente expresan su desacuerdo, con la prioridad que tendría para ellos aprobar únicamente las asignaturas no importando si aprenden o no, con la excepción de los estudiantes de último curso del área de Ciencias Experimentales, que muestran un drástico cambio con respecto a sus compañeros de primer curso, mostrándose más de acuerdo con la mayor relevancia de aprobar no importando si aprenden o no.

Pero, las críticas hacia los estudiantes también son respecto de su compromiso con la oportunidad que la sociedad le otorga al financiar sus estudios universitarios:

“...yo no comparto que un alumno nielo tempore en las universidades y que esto salga gratuito...” (Entrevista 61, Administración Pública)

“...desde luego sí que resulta llamativo sino escandaloso, el hecho de que la permanencia de los alumnos en la universidad no tenga límites, por ejemplo yo creo que eso socialmente es un despilfarro, es un despilfarro, entonces habría que buscar la vía para que los alumnos no se eternizaran, ni pagando ni sin pagar...” (Entrevista 71, Instituto de Educación Secundaria)

“...yo creo que ya no es ni culpa de la universidad, yo creo que es la actitud que viene ya de las nuevas generaciones, que no digo que sean ni peores ni mejores pero a lo mejor el tema de que hay que currárselo uno mismo eso se ha perdido un poco, me da a mí la sensación ¡se nota eh!...” (Entrevista 86, Empresa)

Así, las críticas de la sociedad vallisoletana respecto del comportamiento de los estudiantes, básicamente se resume en que únicamente les interesa obtener una calificación de aprobación, por sobre lo que puedan o no aprender en su formación, y el desinterés que observan algunas stakeholders en una parte de los estudiantes, por aprovechar adecuadamente la oportunidad de asistir a la universidad.

También, en el estudio de la Fundación BBVA se consultaba a los estudiantes por la distribución del tiempo dedicado a sus estudios:

Cuadro 7.24: Distribución del número de horas dedicadas al estudio, media semanal.

Áreas de conocimiento	Media de horas de clase a la semana		Media de horas de estudio a la semana	Media hrs. dedicadas a todas las actvs. Acad. semanales
	Clases teóricas	Clases prácticas		

Ciencias de la salud	14,7	11,4	15,5	41,6
Ingenierías y carreras técnicas	16,8	7,3	16,8	40,9
Ciencias experimentales	16,1	9,2	13,4	38,6
Carreras jurídicas	15,7	4,9	13,9	34,5
Arte y humanidades	14,8	5,6	12,7	33,1
Ciencias Económicas	16,6	4,9	11,3	32,8
Otras Ciencias sociales	16,4	6,2	10,1	32,7
Total	16,1	6,9	13,5	36,5

Fuente: Fundación BBVA (2010:28).

De acuerdo con los resultados del estudio de la Fundación BBVA, los estudiantes españoles del área de Ciencias de la Salud son los que menos horas de clases teóricas tienen, pero los que dedican más horas de la semana a las actividades académicas. En cambio, por una parte los estudiantes de las ingenierías son los que más horas de clases teóricas promedian, pero por otra los estudiantes de las carreras jurídicas y económicas son los que reciben menos clases prácticas.

En otro ámbito, en el caso específico de la UVa que analizamos en nuestra investigación, algunos de los entrevistados se refieren a una problemática puntual, que fue especialmente sensible durante el curso pasado, relativa a las fiestas universitarias de los estudiantes:

“...el tema por ejemplo de la fiesta universitaria no, vale es un elemento, es una parte que toca a la universidad no, porque es precisamente una fiesta de jóvenes universitarios, sin embargo interfieren muchos agentes, como estaba comentando pues, interfiere el Ayuntamiento, las Asociaciones de Padres y Madres, las Asociaciones juveniles y de estudiantes dentro de la Universidad de Valladolid, las Asociaciones de Vecinos que también velan por que sea adecuado este diálogo...”
(Entrevista 14, Asociación de Estudiantes)

“...nosotros hemos reivindicado mucho el tema del botellón porque era una cosa que nos afectaba directamente, porque los universitarios la única salida de escape que tenían por el tema del urinario, porque les cerraban las aulas, y hacían el botellón eran las calles del barrio, calles que eran de poco paso, habían muchos coches y entonces allí se metían a orinar, entonces nosotros demandamos a la universidad ya que ellos digamos o las asociaciones de estudiantes organizaban allí botellones...” (Entrevista 19, Asociación de Vecinos)

“...una de las grandes preocupaciones que tengan los estudiantes es hacer el botellón en navidades, o en semana santa o en la fiesta tal, y que se incomoden porque se adopten medidas de protección de los edificios y del espacio público, que es público y como es público hay que protegerlo porque no solo es espacio de la universidad, es espacio público y entonces me parece que pensar que uno de los grandes problemas del estudiante de hoy es ir a hacer el botellón [...] pues en fin me parece que los criterios de valores han decaído mucho...” (Entrevista 76, Centro Universitario UVa)

Concretamente, el botellón universitario es un ejemplo de una problemática social emergente que en el caso de la UVa, por la distribución de sus instalaciones en diferentes barrios de la ciudad, afecta sensiblemente los intereses de los vecinos, transformándose en una situación importante donde se requiere de un trabajo de fondo y coordinado de todos los actores involucrados, incluida la propia universidad.

En otro ámbito, uno de los procesos universitarios clave que genera importantes consecuencias para los estudiantes son las prácticas:

“...después en verano tenemos alumnos en alternancia, es otro tipo de alumno que ya viene con un contrato de trabajo, o un contrato de prácticas...” (Entrevista 26, Administración Pública)

“...toca a los alumnos, pero también toca a las organizaciones sindicales, que es la forma en que los alumnos hacen la transición entre la universidad y el mercado de trabajo a través de las prácticas...” (Entrevista 29, Sindicato)

“...el tema de las prácticas universitarias de los estudiantes, las prácticas universitarias que bueno hasta ahora hablábamos de agentes sociales estrictamente del Tercer Sector o similar, pero también las empresas son agentes sociales entonces las prácticas en las empresas te acercan mucho a que un estudiante conozca igual la realidad de una empresa...” (Entrevista 32, Centro de Investigación)

“...para los alumnos establecer unos criterios generales de tiempo que es máximo es seis meses, también muchas de las prácticas tienen una beca por parte de las empresas lo abona directamente la empresa...” (Entrevista 59, Servicio Administrativo UVa)

En virtud de los discursos citados anteriormente, resulta fundamental para el éxito de esta actividad el que la universidad establezca una relación más fluida con la

sociedad, con el propósito de establecer una mayor colaboración institucional para que exista un número más amplio de posibilidades, para que los estudiantes realicen las prácticas.

A pesar de lo anterior, no todas las miradas de los stakeholders son positivas respecto de esta actividad formativa:

“...puede haber ejemplos en los cuales las prácticas han podido ser razonables, hay una abrumadora mayoría de casos que yo conozco además directamente, donde los chavales no aprenden casi nada, tienen jornadas de ocho horas y han resuelto básicamente un problema de gestión de personal de los bancos, o de las empresas...” (Entrevista 29, Sindicato)

“...la universidad empieza su relación con la empresa cuando el alumno ya prácticamente va a acabar su carrera para unas prácticas y tal, y no siempre todos los alumnos tienen la posibilidad de hacer prácticas no, pero no mete a la empresa o involucra a la empresa desde un primer momento en la formación de ese alumno, en las necesidades que un alumno va a tener con respecto luego al mundo laboral...” (Entrevista 89, Empresa)

Estas críticas, apuntan por un lado a la utilización inapropiada de las prácticas que puede ocurrir por parte de algunas entidades del mercado laboral, especialmente para suplir algunos puestos de trabajo vacantes temporalmente en verano. Por otra parte, se crítica la tardía introducción de la práctica dentro del proceso de formación, dado que habitualmente tienen un carácter terminal en los planes de estudio de la UVa.

Otro de los ámbitos especialmente relevantes para los estudiantes, se relaciona con los complementos que debiera otorgar la universidad a su formación:

“...es bueno que ellos vean, o sea que los alumnos vean que aparte de su desarrollo profesional tienen también un desarrollo personal y dentro del desarrollo personal no sólo está el ocio sino que también está el trabajo comunitario, el desarrollo comunitario el integrarse aunque sea... no necesariamente a una asociación de vecinos, pues una asociación cultural, en un grupo de teatro...” (Entrevista 8, Asociación de Vecinos)

“...el alumnado primero ayudándole a formarse y a sensibilizarse en estas materias, y animándole también a que participe activamente en las asociaciones que hay dentro del ámbito universitario, del tipo que sea culturales, deportivas o lo

que sea, pero que se asocie que participe activamente junto con otros...”
(Entrevista 9, ONG)

Este aspecto es especialmente relevante dentro de un modelo de universidad socialmente responsable, que además encuentra en sus estudiantes a su actor más relevante, razón por la cual debieran generarse las instancias y espacios para que los estudiantes puedan acceder a este tipo de aspectos dentro de su formación en la universidad.

Sin embargo, estas posibilidades en muchos casos existen, pero los estudiantes las desconocen o desaprovechan:

“...si la universidad está preocupada, ya generan las herramientas necesarias, sea el currículum, sean asignaturas trasversales, o lo que fuera y en esa línea debiéramos encontrar un alumnado más motivado y más preocupado por la realidad y lo que sucede más allá de nuestro propio ombligo y de nuestra propia realidad cotidiana, inclusive debiera motivarles en asumir una serie de valores que le hicieran ser participes en la búsqueda de las soluciones a esos grandes problemas de la humanidad...” (Entrevista 9, ONG)

“...vamos a ver si estas universidades están abiertas al mundo en busca de la calidad y excelencia, porque ya no se entiende una universidad que no se mueve de su entorno, unos alumnos que no se mueven de su entorno no son unos alumnos competitivos, y la universidad competitiva, la universidad de excelencia tiene que tener unos alumnos competitivos y formados en un mundo global...”
(Entrevista 44, Partido Político)

“...muchas veces el propio estudiante no conoce todos los tentáculos de la universidad, hasta donde puede llegar y todas las puertas que le puede abrir la universidad...” (Entrevista 57, Administración Pública)

“...y a los estudiantes hay que llevarlos casi a empujones, casi a empujones para que vayan a este tipo de actos no, se hacen para ellos y se organizan para ellos, y ellos luego se encuentran un poco remisos a acudir, sobre todo cuando son jornadas, una jornada completa porque tienen muchas actividades, muchas clases, muchos laboratorios, muchas prácticas, muchos condicionantes no para poder decir: ¡prescindo de mis clases de hoy y voy a ir a esto que probablemente me ofrezca!...” (Entrevista 76, Centro Universitario UVa)

De esta manera, es posible identificar que en el caso de la UVa, las posibilidades de los estudiantes de complementar la formación reglada, proporcionada por los diferentes planes de estudio de cada titulación, encuentra en diferentes tipos de ofertas institucionales la oportunidad de obtener un mayor crecimiento social y personal de cada estudiante.

En complemento de lo anterior, diferentes partes interesadas internas y externas de la UVa, ofrecen a los estudiantes diversas instancias e iniciativas que van en apoyo de su calidad de alumnos, y para ayudarles en su proceso de formación:

“...es atender todo lo que afecta a los alumnos con discapacidad en la universidad, desde el momento en que empiezan a preparar su acceso a la universidad, el momento en que llegan a nosotros hacerles todo tipo de adaptaciones de todo tipo, desde las físicas, estructurales, de arquitectura, contamos con colaboración de otros servicios...” (Entrevista 35, Servicio Administrativo UVa)

“...tratamos de incentivar el espíritu emprendedor de nuestros alumnos, y como nosotros no tenemos recursos pues hemos recurrido a la sociedad que nos rodea: hemos ido a los empresarios, hemos ido a la Cámara de Comercio, hemos ido al Ayuntamiento, a CECOD que son gente jubilada que tiene tiempo y quiere ayudar a personas a montar su empresa y juntos hemos hecho un premio que pues se lo damos a nuestros alumnos...” (Entrevista 63, Centro Universitario UVa)

“...organizamos desde hace ya nueve o diez años unas sesiones de formación ¡también con alumnos de la Escuela de Ingeniería!, que son las más próximas a nuestro ámbito de actividad, entonces pues tenemos del orden de cincuenta y tantos alumnos que pasan todos los años, van variando, por un programa de formación que pilotamos nosotros y que son cursos de gestión de proyectos, cursos de digamos de cultura de negocio, de formaciones que nosotros damos a nuestros propios mandos, estilos de mando un poco ese tipo de formaciones de carácter general...” (Entrevista 78, Empresa)

“...instituímos unos premios a los proyectos de fin de carrera, también intentando promover un poco esa búsqueda de excelencia en el estudio y en la formación profesional de los futuros ingenieros, bueno pues promovimos unos premios a los mejores proyectos de fin de carrera...” (Entrevista 78, Empresa)

“...ahora hay más dinamismo tu ibas a clases, sacabas la carrera y se acaba y cada uno a buscarse la vida, yo creo que la universidad está ahora da muchas

posibilidades, que a lo mejor para los alumnos no es lo que ellos quieren es que es muy difícil dar a todos ¡sabes!...” (Entrevista 86, Empresa)

Así, los estudiantes de la UVa tienen la posibilidad de acceder a una serie de complementos, dependiendo de su perfil y área científica, pero que les permiten ampliar su formación en una serie de aspectos que potencian su desarrollo durante su permanencia en la universidad, así como respecto de su futura inserción laboral.

También, el Secretariado de Asuntos Sociales consultó a los estudiantes de la UVa sobre este tipo de posibilidades de acceder a complementos de su formación, en el marco del diagnóstico sobre la responsabilidad social en la UVa:

Cuadro 7.25: Percepción estudiantes UVa sobre su participación en oferta cultural.

Media de la valoración, donde 5 indica estar totalmente de acuerdo.		Huma- nidades	Cs.Soc. y Jurid.	Cs.Exp.	Cs. Biomed	Ing. y Tecn.
26. Participo en las actividades culturales que organiza la universidad (Ej. Conciertos, obras de teatro, exposiciones, etc.)	1º curso de la titulación	3,9	2,8	2,9	3,5	2,7
	Últimos cursos	3,1	3,0	4,0	3,0	2,5
27. Participo en las actividades culturales que organiza la universidad (Ej. Conciertos, obras de teatro, exposiciones, etc.) que organizan administraciones, asociaciones y otros grupos sociales de la sociedad.	1º curso de la titulación	3,8	3,1	3,0	3,7	3,0
	Últimos cursos	3,4	3,3	4,0	3,2	3,1

Fuente: Secretariado de Asuntos Sociales de la UVa (2009).

Así, basándonos en los resultados de dicho estudio, los estudiantes de último curso de Ciencias Experimentales de la UVa, afirman estar de acuerdo con una mayor participación en este tipo de actividades, evidenciando además una mayor diferencia positiva respecto de la evolución desde lo que piensan los alumnos de primeros cursos, que incluso en algunas áreas disminuye a medida que se avanza en la carrera.

7.3.8 La responsabilidad social en el contexto de la UVa: actores relacionados.

Es importante aclarar desde un comienzo, que este sub-epígrafe estará dedicado a identificar en las entrevistas a los diferentes actores de la UVa, que están directa o indirectamente relacionados con la responsabilidad social de la universidad, según la perspectiva de los stakeholders consultados. Los discursos relativos al concepto de responsabilidad social de la universidad, serán analizados en la segunda parte a través de la teoría fundamentada de los datos.

Un primer aspecto que nos interesa destacar dentro de las entrevistas, dice relación con el contexto en el cual se sitúa la temática de la responsabilidad social de las universidades en España, especialmente respecto del impulso que se quiere otorgar a dicha temática:

“...el Ministerio, el Secretario de Estado de Universidades lo repite constantemente, la idea de responsabilidad social está digamos en el desiderátum de la Conferencia de Rectores, de los Ministerios, etc...” (Entrevista 62, Servicio Administrativo UVa)

En virtud de este planteamiento, cabe recordar que el propio Ministerio de Educación español ha diseñado la denominada Estrategia Universidad 2015, con el propósito de modernizar a las universidades españolas y coordinar a los sistemas universitarios autonómicos, considerando como un eje central de trabajo a la responsabilidad social universitaria, estableciéndose incluso que dentro del horizonte temporal de dicha estrategia, todas las universidades españolas tengan aprobado un proyecto de RSU por su respectivo Consejo de Gobierno y Consejo Social.

7.3.8.1 La percepción social sobre la UVa en cuanto a la RSU.

En primer termino, resulta interesante analizar en las entrevistas realizadas lo relativo a la percepción que tienen las partes interesadas de la UVa, sobre el trabajo que ésta realiza en el ámbito de la responsabilidad social, y el impacto que pueden tener en Castilla y León las acciones que la universidad desarrolle a este respecto:

“...la Universidad de Valladolid es una de las universidades punteras a nivel de Castilla y León en aplicar programas de responsabilidad social, bien entendida como responsabilidad social corporativa o a nivel empresarial dedicada para las empresas...” (Entrevista 55, Empresa)

“...el tema de la responsabilidad social, o sea la función social hoy para la

universidad es un elemento importante, ya no es aquella universidad cerrada en sí misma, sino que ésta es una función muy demandada y yo creo muy potenciada en las universidades del siglo XXI...” (Entrevista 69, Centro Universitario UVa)

“...la Universidad de Valladolid es que es una institución con muchos años de historia, con una larga tradición académica y que en este sentido desde luego que es una institución responsable porque tienen diferentes programas de cooperación, en este caso de cooperación al desarrollo, lo cual allí tenemos puntos en común no a través de nuestra fundación también compartimos algún programa de cooperación al desarrollo...” (Entrevista 73, Empresa)

Estos discursos nos permiten observar el impacto que tiene la responsabilidad social, en la percepción de la sociedad vallisoletana como un aspecto positivo e importante de la UVa, que le permite romper con su endogamia y extender su relación con la sociedad, incluso hacia otras zonas del mundo mediante la cooperación al desarrollo.

Otro aspecto destacable respecto de la percepción que tiene la sociedad vallisoletana sobre la responsabilidad social en la UVa, se refiere a la instancia, actor o entidad dentro de la universidad en donde los stakeholders visualizan a la RSU:

“...cuando hablas de responsabilidad social...pues yo creo que el tema está...está centrado dentro de una de las Facultades ¿no?, no te parece que la Facultad de Educación y Trabajo Social es la que estudia, la que de alguna manera limita eso...” (Entrevista 23, Administración Pública)

“...entonces efectivamente la Universidad de Valladolid tiene ya desde hace unos años un proyecto de llevar a cabo procesos de responsabilidad social, que inicialmente se están manifestando dentro de ese Vicerrectorado de Alumnos y Empleo, y en el Área de Asuntos Sociales...” (Entrevista 76, Centro Universitario UVa)

Dado que el primero de los planteamientos los formula un stakeholder externo, resulta bastante interesante observar como se confirma el reconocimiento de la sociedad vallisoletana, al identificar a la Facultad de Educación como Centro Universitario “motor” de los esfuerzos en materia de responsabilidad social de la UVa, que desde el punto de vista de la formación por ejemplo se ubican más bien en otros Centros, dado que en dicha Facultad no existen asignaturas dedicadas a esa materia por ejemplo. Una cuestión similar ocurre en el ámbito de los proyectos de investigación.

En el segundo de los discursos, ratifica la ubicación que ha tenido hasta la fecha la

responsabilidad social en la UVa desde un punto de vista organizativo, concentrándose el trabajo de los últimos tres años en el Secretariado de Asuntos Sociales, como se señalara en la descripción de la UVa como estudio de caso en el punto dedicado al método de investigación dentro del capítulo de metodología.

7.3.8.2 Críticas a la UVa en materia de responsabilidad social.

Como sucede habitualmente en todos los aspectos, no todo pueden ser percepciones positivas, y en las entrevistas surgen algunos planteamientos ciertamente críticos del rol y desarrollo que la UVa ha alcanzado en lo que se refiere a la responsabilidad social.

En primer término, existen algunos stakeholders que consideran insuficientes o poco desarrollados los avances de la UVa en esta materia, especialmente al comparar el mayor despliegue y afianzamiento que posee el tema de la responsabilidad social en las empresas:

“...la responsabilidad social es algo que bueno que afortunadamente con el paso de los años y cada vez más es algo que las empresas están potenciando de una forma extraordinaria no, el RSC funciona muy bien en las empresas punteras y no es coincidencia, en la Universidad de Valladolid yo creo que ese concepto todavía es algo arcaico...” (Entrevista 90, Medio de Comunicación)

En complemento con estas críticas, desde el interior de la UVa surgen algunos cuestionamientos respecto de la orientación que pueda adquirir la gestión de la universidad, en términos de sus objetivos y prioridades, a partir de la responsabilidad social que posee como institución pública:

“...no se está en concordancia con lo que debería ser la responsabilidad social de la Universidad de Valladolid, con el fin último de esa universidad que nos tenemos que olvidar de que esto es una empresa, o de que esto es una... una digamos institución diseñada para ganar dinero...” (Entrevista 14, Asociación de Estudiantes UVa)

De esta forma, aunque de manera implícita, surge en este último discurso el concepto de mercantilización de la universidad, especialmente cuando se reclama que la UVa, y en general las universidades públicas de las cuales aquella es representativa, priorizan la generación de recursos propios ocasionada por la disminución del financiamiento proporcionado por el Estado, lo que evidentemente va generando este círculo vicioso.

7.3.8.3 El compromiso del Rectorado de la UVa con la responsabilidad social.

A juicio de algunos stakeholders entrevistados, uno de los actores de la UVa que destaca especialmente en el desarrollo del concepto de responsabilidad social en dicha universidad, es la figura del Rectorado como un eje importante de impulso para su posicionamiento y consolidación al interior de la universidad vallisoletana.

Así, un momento especialmente relevante en este contexto fue el proceso electoral desarrollado durante el año 2010, en el cual estuvo presente el discurso sobre el comportamiento socialmente responsable en el candidato que a la postre sería elegido como el nuevo Rector de la UVa:

“...durante el proceso electoral en las elecciones al rectorado de la Universidad de Valladolid, uno de los dos candidatos que ahora es el actual Rector hacia una llamada muy fuerte a esa responsabilidad social de la universidad...” (Entrevista 56, Centro de Investigación)

“...en el programa electoral del Rector y no solo en el programa sino en sus declaraciones constantes la responsabilidad social es una máxima, es un principio, es un principio de actuación...” (Entrevista 62, Servicio Administrativo UVa)

De esta forma, basándonos en estas entrevistas, el actual Rector de la Universidad de Valladolid sr. Marcos Sacristán es un importantísimo agente favorecedor y promotor de la responsabilidad social de la UVa, lo cual por lo menos internamente posiciona este concepto de manera importante durante los próximos años en esta universidad, lo que permite albergar expectativas positivas de consolidación de los esfuerzos realizados en los últimos dos años, y que fueran también avalados en cierta forma por el anterior Rector, lo que permite dar continuidad a las acciones realizadas en esta materia:

“...la perspectiva de la responsabilidad social es más amplia, ya desde diferentes ámbitos el equipo rectoral pasado incluso, y éste también por supuesto incluso con mucho más intensidad a priori se ha planteado el reto de incorporarlo digamos a la propia política universitaria...” (Entrevista 32, Centro de Investigación)

“...la universidad no es un estamento tan inerte como se piensa, es grande pues por el tamaño pero formada por individuos que tienen el mismo tamaño que en cualquier otra empresa, pero si ya digo que esa responsabilidad social es uno de los principios de actuación de este rectorado confesados y convictos, convictos y confesos y están en todo el equipo de gobernanza de la universidad...” (Entrevista 62, Servicio Administrativo UVa)

Así, la presencia del discurso de la responsabilidad social en las más altas esferas del Gobierno de la universidad, muy especialmente en la figura del Rector de la UVa, se transforma en un aspecto distintivo del caso de esta universidad en dicha materia, y adelantando de alguna manera alguna conclusión, se transforma en un elemento fundamental para albergar mayores expectativas de éxito y avance en la incorporación de este modelo, tanto en la política como en la cultura institucional de cada universidad, algo que en el caso de la UVa por lo menos parece cumplirse.

7.3.8.4 La responsabilidad social de los universitarios(as).

Otro aspecto muy interesante para nuestra investigación, surge a partir de los discursos que se identifican en las entrevistas, que plantean la necesidad de que se desarrolle la responsabilidad social no solo a nivel institucional de la UVa, sino que también a nivel personal de quienes son los que integran mayoritariamente a la institución: profesorado y estudiantes.

De esta forma, en algunas entrevistas se identifican planteamientos acerca de la responsabilidad social de la universidad, respecto de la importancia de contar con un profesorado con experiencia laboral previa al ingresar a la universidad a trabajar:

“...la responsabilidad social de la universidad tendría que ser que los profesionales que trabajan, ¡digo ya el profesorado eh!, que trabajan como profesores y profesoras de la universidad tendrían que pasar un tiempo como trabajadores fuera de la universidad, ¡eso es fundamental!, a mí me ha abierto un mundo de conocimiento y yo creo que es el indicador de calidad continua...” (Entrevista 48, Administración Pública)

“...indudablemente tiene un aspecto académico, algunos profesores tenemos algún tema o alguna parte de nuestro trabajo académico con un enfoque de responsabilidad social, con algún tema del programa de trabajo de los estudiantes dedicado a la responsabilidad social...” (Entrevista 76, Centro Universitario UVa)

Otras referencias importantes a la responsabilidad social individual dentro de la UVa, están dirigidas tanto a los estudiantes como al personal de administración y servicios (PAS), como otros de los actores internos relevantes para que la universidad pueda consolidar su comportamiento socialmente responsable:

“...el alumno tiene que ser responsable social acudiendo a sus clases, cumpliendo con su trabajo...” (Entrevista 61, Administración Pública)

“...parte de los temas de responsabilidad social lo estamos pudiendo avanzar porque el personal de administración y servicio está empujando, y eso es muy importante también, porque todos los temas de inserción laboral con personas con discapacidad por ejemplo se están produciendo porque nuestro personal hay una parte que está muy concienciado...” (Entrevista 46, Gobierno Universitario UVa)

En el caso del PAS, se hace un explícito reconocimiento por parte de la autoridad universitaria, respecto del importante rol que han protagonizado en el avance alcanzado hasta la fecha, en algunos ámbitos susceptibles de relacionar con la RSU.

7.3.8.5 La RSU en el currículo.

Al analizar el concepto de responsabilidad social en el ámbito universitario, resulta casi impensable no encontrar algunas referencias de este concepto relativas a la formación, especialmente respecto de su inclusión en el currículo de las titulaciones ofertadas por la UVa:

“...digamos que necesitamos formar a los estudiantes no solo bien formados en su área de física, química, lengua que sé yo, sino que allí vamos a intentar también que haya un hueco para que nuestros estudiantes tengan oportunidad de formarse en los temas de responsabilidad social dentro de su área de conocimiento...” (Entrevista 46, Gobierno Universitario UVa)

“...la Universidad de Valladolid es un canal magnífico y estupendo para transmitir, para enseñar, para divulgar la responsabilidad social al resto de la sociedad, entonces empezamos por los alumnos, que los alumnos el día de mañana son los que van a estar in situ trabajando día a día en la sociedad con las empresas...” (Entrevista 55, Empresa)

Estos planteamientos nos muestran el interés e importancia que puede adquirir la inclusión de la responsabilidad social en la formación universitaria, que si bien no es en sí misma una garantía plena de que los estudiantes ejerzan su profesión de manera socialmente responsable, muy probablemente será una contribución valiosa para que la UVa entregue una mejor formación a sus titulados, que los distinga en el mercado laboral.

Sin embargo, esta postura de incorporar aspectos relacionados con la responsabilidad social en los currículos no está muy extendida dentro del profesorado de la UVa, dado que existen casos en donde se reconoce un bajo interés y una pérdida de oportunidad

para concretar dicha posibilidad curricular, especialmente al momento de estructurar los nuevos Grados dentro del proceso de adaptación a Bolonia:

“...cuando se han elaborado y hemos elaborado porque yo también claro me ha tocado participar, los nuevos planes de estudio de los Títulos de Grado ha sido muy difícil, muy difícil introducir el concepto de responsabilidad social, ha sido muy difícil porque en general hay un desconocimiento o una falta de interés o ambas cosas, por parte de un gran número de profesores que participaban en la gestación de estos nuevos Títulos de Grado, de estos nuevos programas...”
(Entrevista 76, Centro Universitario UVa)

La situación planteada por este entrevistado nos parece extremadamente relevante, y hasta cierto punto de vista lamentable en cuanto a la oportunidad perdida por la universidad, especialmente porque a pesar de existir un discurso sobre la responsabilidad social de la UVa, desarrollado a nivel del equipo de Gobierno Universitario actual, o en virtud de su presencia dentro del Plan Estratégico de la misma, dichos antecedentes no se tradujeron en una política universitaria específica, que estableciera los mecanismos y condiciones en las cuales podría incorporarse la RSU en los nuevos currículos asociados a los nuevos Títulos de Grado.

Evidentemente, la independencia que tiene cada Centro Universitario, y muy especialmente cada Departamento, puede ser un factor que inhiba o disminuya el impacto de una política institucional de estas características, no obstante siempre la figura del profesor universitario juega un papel clave, aunque en las actividades desarrolladas hasta la fecha por la UVa en materia de responsabilidad social, el interés del profesorado por participar en ellas ha sido minoritario:

“...no sé si algún día se difunde más el tema de responsabilidad social entre el propio profesorado pues entonces a lo mejor es posible que esto llegue a buen puerto, pero lo veo difícil y lo digo con base a una encuesta que se hizo hace dos años [...] y en esta universidad fuimos 85 profesores los que contestamos a esa Encuesta y somos no sé cuantos, más de 2000...” (Entrevista 76, Centro Universitario UVa)

Así, podemos identificar otro elemento o pilar importantísimo en la consolidación de la responsabilidad social como modelo para las universidades: el rol del profesorado. Sin el concurso de este stakeholder, cualquier universidad que desee implementar acciones y políticas en esta línea, tendrá mayores dificultades para lograr buenos resultados en el corto plazo.

La presencia de la responsabilidad social en el currículo también es analizada por el estudio sobre las actitudes del alumnado de la UVA, desarrollado por el Secretariado de Asuntos Sociales:

Cuadro 7.26: Percepción estudiantes UVA respecto de la oferta universitaria sobre responsabilidad social.

		Huma- nidades	Cs.Soc. y Jurid.	Cs.Exp.	Cs. Biomed	Ing. y Tecn.
37. La universidad propone al alumnado temas relacionados con la responsabilidad social	1º curso de la titulación	2,7	3,1	2,7	3,5	2,4
	Últimos cursos	2,9	3,2	4,0	2,6	2,6
41. La titulación que estudio promueve valores de responsabilidad social tales como igualdad (sin discriminación de sexo, raza, religión, discapacidad, etc.), conciencia crítica, espíritu emprendedor.	1º curso de la titulación	3,0	4,0	3,3	4,2	3,2
	Últimos cursos	3,3	4,2	2,0	3,9	3,2

Fuente: Secretariado de Asuntos Sociales (2009).

En este estudio, se compara por una parte la variación en la percepción de los estudiantes de primero y último curso de cada titulación, comparados por áreas científicas respecto de la oferta que la UVA hace a sus estudiantes, en temas relacionados con la responsabilidad social. Así, es posible observar muy poca mejoría en la opinión de los estudiantes encuestados, con excepción de los pertenecientes al área de las ciencias experimentales, en donde los alumnos de último curso se muestran más de acuerdo con la oferta que la UVA les hace en esta materia.

De igual forma, el estudio consulta a los estudiantes por la promoción de valores vinculados a la responsabilidad social en cada titulación, donde los estudiantes de primer y último curso del área de Ciencias Sociales y Jurídicas son los que expresan estar mayormente de acuerdo con dicha situación, y donde los estudiantes de último curso de ciencias experimentales, se manifiestan mayormente en desacuerdo con este aspecto tan relevante dentro del concepto de RSU.

7.3.8.6 El aporte de los Centros universitarios a la RSU de la UVa.

Al establecer contacto con algunos Centros de la UVa, en las entrevistas surgen referencias respecto de las acciones y estrategias que algunas unidades académicas de la universidad están desarrollando actualmente, en el contexto de la responsabilidad social:

“...tenemos una política de responsabilidad social corporativa por supuesto, responsabilidad social corporativa además aquí se hacen estudios sobre responsabilidad social corporativa, en esta misma Facultad tenemos un libro que se ha editado recientemente en colaboración con varias Facultades latinoamericanas sobre responsabilidad social corporativa...” (Entrevista 68, Centro Universitario UVa)

“...esta Escuela y ya desde hace varios años, toma...ha tomado partido por el interés de la responsabilidad social, ha organizado ciclos, conferencias, algunas actividades digamos de mayor calado con aportación de personas vinculadas a empresas generalmente, que colaboran en mayor o menor medida, o con mayor o menor frecuencia con nuestra Escuela y con la Universidad en general, y que nos han aportado pues sus opiniones, sus puntos de vista, su forma de ser o de actuar en el ámbito de responsabilidad social...” (Entrevista 76, Centro Universitario UVa)

De esta manera, las actividades desarrolladas se encuentran enmarcadas dentro del quehacer universitario tradicional, con especial orientación a la extensión universitaria, estableciéndose contacto con otros actores, tanto de la sociedad vallisoletana como a nivel internacional.

Sin embargo, en uno de estos Centros Universitarios entrevistados, el desarrollo de las acciones enmarcadas en el concepto de responsabilidad social, ha alcanzado un escalón más avanzado de lo que es el núcleo central de docencia, investigación y extensión que habitualmente caracteriza el quehacer universitario, desarrollando una política de carácter ambiental, en una línea similar a la de los esfuerzos desarrollados por las empresas:

“...estamos intentando desarrollar una política de ahorro energético, estamos haciendo estudios ambientales, estamos haciendo estudios de sanidad en el trabajo, efectuamos estudios en ciencias ¡me consta! pues de tipo ambiental en fin y de investigación y desarrollo que están orientados sobre responsabilidad social corporativa...” (Entrevista 68, Centro Universitario UVa)

Así, la implementación de políticas relacionadas con la responsabilidad social desarrolladas en este Centro, acotadas a la temática ambiental en este caso concreto, pueden ser un auspicioso comienzo de la implementación de políticas universitarias a nivel institucional, que orientan la aplicación de la responsabilidad social en todas las áreas y Centros de la UVa.

Finalmente, en cuanto a las formas de expresión de la responsabilidad social en los Centros Universitarios pertenecientes a la UVa, no es posible dejar de mencionar el importante trabajo que se está realizando en cuanto a la formación de adultos, y el aprendizaje a lo largo de la vida:

“...es un servicio de la universidad que responde a esta responsabilidad social, desde luego toda la Millán Santos es desde su inicio pura responsabilidad social de la universidad con la sociedad...” (Entrevista 53, Asoc. Estudiantes de la UVa)

“...creemos que la función social que tiene la universidad es importante, es de abrir digamos los espacios a la ciudadanía no, o sea desde una perspectiva en una extensión universitaria y allí están por ejemplo está Facultad tiene uno de los programas de mayores no...” (Entrevista 69, Centro Universitario de la UVa)

Por lo tanto, otro foco de atención importante en materia de responsabilidad social de la UVa se concentra en el trabajo que realiza la Universidad Permanente Millán Santos, que apoyado por diferentes Centros Universitarios de la UVa desarrolla una importantísima labor en la formación a lo largo de la vida, la que se asocia con el comportamiento socialmente responsable de la universidad.

7.3.8.7 La aportación de Caja de Burgos.

Uno de los elementos que distingue a la Universidad de Valladolid como estudio de caso en cuanto al concepto de responsabilidad social, es el importantísimo rol que ha jugado la Caja de Burgos en el apoyo y financiamiento de una serie de actividades, relacionadas con la difusión y el estudio del comportamiento socialmente responsable, colaboración que surge como una iniciativa propia de dicha institución financiera para asociarse con la UVa:

“...en este momento más o menos fijo y estable tenemos el de Responsabilidad Social, pero que se va a diluir y va a cambiar, y esto es una cosa porque en un momento determinado aparece un Patrono, en este momento es Caja de Burgos que viene ¡tengo un dinero y quiero desarrollar un proyecto a dos años vista!...” (Entrevista 35, Servicio Administrativo UVa)

Evidentemente, el apoyo que Caja de Burgos le ha proporcionado estos dos últimos años a la UVa, se ha formalizado mediante la firma de un convenio de colaboración, que se ha traducido en actividades de formación, investigación y extensión, todas relativas a la responsabilidad social promovidas desde la universidad:

“...ahí tenemos un convenio muy interesante con Caja de Burgos que nos está financiando una parte de las actividades que estamos haciendo en ese marco, que tiene que ver por un lado con la propia responsabilidad social de la universidad y con cómo vamos dando pasos para que la universidad pues sea una entidad que muestre que tiene una responsabilidad social y que no solo bueno pues aquí veníamos a estudiar y a investigar sino que tenemos otro tipo de compromisos...” (Entrevista 46, Gobierno Universitario UVa)

“...nosotros hemos firmado un convenio con la Universidad de Valladolid, el formalizar y el poner latente y en manifiesto la responsabilidad social en las empresas y organizaciones a través de cursos y talleres que se han dado durante el curso académico 2009/2010...” (Entrevista 55, Empresa)

De esta manera, la aportación de Caja de Burgos al desarrollo de los primeros pasos concretos de la UVa en materia de responsabilidad social ha sido determinante y de suma importancia, planteando a su vez un importante desafío a la universidad de continuar en solitario por este camino seguido durante esos dos últimos, cuando el convenio de colaboración expire, dado que producto de las modificaciones sufridas en el sistema de Cajas en España, este importante aliado que ha tenido la UVa no ha priorizado dentro de sus líneas de trabajo continuar con este convenio.

Asimismo, los efectos positivos de este convenio de colaboración con Caja de Burgos, le ha permitido a la UVa acercarse a otros actores sociales de Valladolid, especialmente en el marco del programa de Prácticas en responsabilidad social, realizado con empresas y entidades que desarrollen diferentes aspectos relativos a la responsabilidad social en Castilla y León:

“...la relación nuestra con la Universidad de Valladolid básicamente ha sido hasta el momento a través de las prácticas de responsabilidad social financiadas por Caja Burgos...” (Entrevista 65, Fundación)

“...nos llamaron para desarrollar dentro de un acuerdo que tenía la universidad con Caja de Burgos unos trabajos sobre RSC, sobre responsabilidad social corporativa...” (Entrevista 70, Empresa)

La aportación de Caja de Burgos a la UVa para posicionar a la responsabilidad social como una temática relevante es indiscutible, permitiendo cimentar las bases para que la universidad siga dando pasos hacia la consolidación definitiva de este modelo en su funcionamiento institucional. Entre otros ejemplos de esta aportación, es posible mencionar los recursos que se han destinado para apoyar la realización de iniciativas y proyectos relacionados con la responsabilidad social, coordinados desde el área de Asuntos Sociales:

“...entonces ahora por ejemplo con el tema este de la responsabilidad social pues ha habido gente que le ha interesado, que está trabajando en la UVa y nosotros le decimos: ¡tenemos dinero, tienes un proyecto, hazlo!...” (Entrevista 35, Servicio Administrativo UVa)

De esta forma, el convenio firmado con Caja de Burgos ha sido un hito importante dentro del desarrollo de la responsabilidad social dentro de la UVa, como una clara manifestación de los positivos efectos que tiene el que la universidad fortalezca sus relaciones con la sociedad, para la realización de este tipo de iniciativas.

7.3.8.8 Las perspectivas de futuro de la RSU en la Universidad de Valladolid.

Un último aspecto relativo a la responsabilidad social en la UVa que se destaca en las entrevistas, son las proyecciones de este tema para el futuro, especialmente respecto de los desafíos y pasos que la universidad tiene que dar para consolidar el camino recorrido estos dos últimos años:

“...y para nosotros la responsabilidad social la verdad es que es un tema muy importante, que queremos que sea transversal a toda la universidad, queremos sacarlo de los Asuntos Sociales, queremos que el tema de la responsabilidad social sea un tema de Estado por así decirlo, pero estamos intentando ver dentro de la estructura académica, de la estructura organizativa de la universidad como encajamos esa posición...” (Entrevista 46, Gobierno Universitario UVa)

“...todo eso va en esa política de responsabilidad social corporativa, somos una institución bastante responsable dentro de lo que está en este mundo no, pero evidentemente pues tendríamos que ser un ejemplo y en ese sentido seguramente nos queda mucho por hacer todavía...” (Entrevista 68, Centro Universitario UVa)

De esta forma, la intención de proyectar en el corto y mediano plazo a la responsabilidad social dentro de la UVa se encuentra presente en estos discursos,

especialmente si se pretende crear dentro de la estructura organizativa una instancia que gestione institucionalmente esta temática de manera transversal, lo cual vendrá a complementar la positiva predisposición del equipo rectoral hacia esta temática, y a su presencia en el plan estratégico de la UVa.

La implementación de esta intención de la autoridad superior de la UVa, de crear una instancia institucional que coordine y dirija los esfuerzos que la universidad desarrolle relativos a la responsabilidad social, permitirá entre otras cuestiones poner en marcha políticas institucionales sobre la materia, coordinar el trabajo con los diferentes Centros de la universidad y responder a las necesidades y demandas que las partes interesadas puedan formular a la institución en el futuro sobre esta materia.

7.3.9 La responsabilidad social en la Planificación Estratégica de la UVa.

De acuerdo con la investigación de Álamo y Vera (2007) sobre los planes estratégicos de las universidades públicas españolas, éstos contienen en su gran mayoría las etapas y elementos habituales de la planificación estratégica, respondiendo en gran medida a los requerimientos del entorno planteados tanto por el EEES como del propio Gobierno español en cuanto a la generación de dichos planes.

Sin embargo, un rápido recorrido por los sitios web de las universidades españolas para consultar los planes estratégicos disponibles en Internet⁵³, nos muestran una baja presencia de discursos o referencias directas a la responsabilidad social en la misión, visión, valores o ejes estratégicos:

Cuadro 7.27: La RSU en los planes estratégicos de algunas universidades españolas.

Universidad	Utilización explícita frase «responsabilidad social» en:		Valores	Como Eje Estratégico	Vigencia Plan Estratégico
	Misión	Visión			
Girona	No	No	Si	Si	2008 - 2013
Huelva	No	No	Si	Si	2008 - 2011
Málaga	No	Si	Si	Si	2009 - 2012
Mondragón	No	No	Si	No	2000 - 2008
Pablo de Olavide	No	Si	S/info.	Si	2009 - 2011

⁵³ Menos de la mitad de las universidades españolas ofrecen actualmente acceso virtual a sus planes estratégicos. Sobre esa población se aplicó un análisis de contenidos del tipo comparativo a dichos documentos institucionales.

Salamanca	No	Si	Si	No	2009 - 2012
Valladolid	No	No	Si	No	2008 - 2014
Miguel Hernández	No	Si	Si	No	2009 - 2013

Fuente: Gaete (2011:124).

Así, a modo de triangulación, en el ejercicio que realizamos en relación con el cuadro anterior, es posible observar que la presencia de la RSU como un discurso en los planes estratégicos a nivel de valores institucionales es mayoritaria, pero inexistente en la declaración de misión o visión y relativa en cuanto a su expresión como un eje estratégico.

En el caso específico de la Universidad de Valladolid, en el Plan Estratégico vigente hasta el año 2014, la responsabilidad social se expresa como un valor en el punto 3.3 de dicho documento, donde se identifican siete valores, definiéndola como el “compromiso de transparencia en la rendición de cuentas de nuestras actividades a la sociedad por el adecuado uso de los recursos que pone a nuestra disposición”.

Paralelamente, la responsabilidad social se encuentra expresada como parte del objetivo estratégico N°3 “promover la igualdad, el desarrollo de los derechos sociales y la responsabilidad social”, perteneciente al Eje estratégico N°4 “La universidad en la sociedad” del Plan Estratégico de la UVA.

En ese contexto, concretamente el objetivo operativo N°3b se encuentra orientado a la promoción de actitudes e iniciativas de responsabilidad social en la UVA. Adicionalmente, en el propio Plan se establece que las unidades responsables de alcanzar este objetivo son el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo, la Dirección del Área de Asuntos Sociales y la Oficina de Cooperación al Desarrollo.

En virtud de estos antecedentes, como resultado de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo, es posible identificar algunas referencias, principalmente stakeholders internos, que plantean algunas alusiones a la presencia del concepto de responsabilidad social en el Plan Estratégico de la UVA, para consolidar el comportamiento socialmente responsable dentro de la universidad:

“...aparece recogido en el plan estratégico de la universidad, aparece en ciertas directrices generales, aparece en algunos compromiso y en la medida que esos compromisos están desde diferentes ámbitos se trata de dar unos pasos para

ejecutarlo, además bueno se quiere también un poco que sea también un poco una línea emblemática de la universidad...” (Entrevista 32, Centro de Investigación)

Al plantearlo como una “línea emblemática de la universidad”, el entrevistado nos destaca la importancia que se ha pretendido otorgar al concepto de responsabilidad social en la UVa a partir del año 2008, fecha en la que se comienza a aplicar el actual plan estratégico de la universidad.

Sin embargo, otros entrevistados también reconocen la presencia del concepto de responsabilidad social en el plan estratégico, pero plantean que los efectos de esa decisión estratégica están orientados hacia el exterior de la universidad:

“...es una de las...ideas que en el plan estratégico de la universidad se reflejaba no y es que la...la universidad tenga presencia, que no sea una institución que se mire solamente hacia sí misma, que se cubra de un caparazón sino que también se proyecte hacia el exterior...” (Entrevista 17, Asociación de Estudiantes UVa)

“...en el plan estratégico ya está contemplada la responsabilidad social como una obligación digamos, y bueno así es como de alguna forma ha ido surgiendo esa mirada hacia afuera...” (Entrevista 53, Asociación de Estudiantes UVa)

Aunque implícitamente, va surgiendo dentro del discurso que analiza el concepto de responsabilidad social de la universidad, la conexión con la necesidad de enfocar el quehacer universitario con el exterior, con lo que sucede fuera de la universidad, rompiendo de esa manera con la mirada más endogámica o centrípeta que muchas veces afecta a las universidades, reseñada en puntos anteriores de este capítulo.

Por último, respecto de la presencia del concepto de responsabilidad social en el plan estratégico de la UVa, parece relevante difundir de mejor manera, tanto interna como externamente esta situación, debido a que no se tienen total certeza de este hecho:

“...no sé con exactitud, si hay un plan estratégico en materia de responsabilidad social, probablemente lo haya, pero creo que sí que debe de haber una implicación con... con la sociedad...” (Entrevista 8, Asociación de Vecinos)

“...ya en el plan estratégico de la Universidad de Valladolid que se aprobó estando el anterior equipo rectoral consta un epígrafe o un apartado, se divide en ejes todo el plan estratégico, uno de los ejes es y con cierta relevancia por

supuesto el de la Responsabilidad social dependiente en ese momento y todavía actualmente del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo...” (Entrevista 76, Centro Universitario UVa)

En el primero de los entrevistados, la afirmación proviene de un stakeholder externo a la UVa, y demuestra un claro desconocimiento del posicionamiento interno de la responsabilidad social en la UVa. En el segundo caso, se trata de un representante de una de las Escuelas Universitarias, quien afirma que la responsabilidad social tiene presencia en el plan estratégico en forma de eje o lineamiento estratégico, situación que como señaláramos anteriormente no es efectiva, ya que se trata solamente de un objetivo estratégico dentro del eje denominado “La universidad en la sociedad”.

De esta forma, pareciera relevante difundir información más precisa y completa, respecto de lo que la universidad está haciendo en materia de responsabilidad social, especialmente en cuanto a la importancia que dicha temática tiene dentro del principal instrumento de gestión de la institución, como es el Plan Estratégico.

CAPÍTULO VIII

PROPUESTA DE UNA TEORÍA SUBSTANTIVA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD BASADOS EN LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

8.1 Microanálisis y Codificación abierta.

Una vez revisadas las transcripciones de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo de nuestra investigación, hemos logrado identificar un conjunto de citas que se encuentran contenidas en los fragmentos de los textos que poseen algún significado para nuestro estudio, asociándose dichos “incidentes” con uno o más códigos, que indiquen los principales temas expresados en los textos seleccionados.

En total, se han identificado 81 códigos que se refieren a algún tipo de discurso relevante para nuestra investigación, los cuales hemos agrupado en seis (6) familias de códigos, para analizar de mejor manera el significado de los distintos temas registrados, a partir de los textos de las entrevistas transcritas. En el siguiente cuadro se presenta un resumen de dicha distribución:

Cuadro 8.1: Distribución de Códigos por Familia.

Familias de Códigos	Total Códigos	Códigos con más citas o incidentes.
Universidad de Valladolid	27	Profesorado Universitario (97) Estudiantes (78)
Misión de la Universidad	9	Formación universitaria (142) Investigación universitaria (118)
Responsabilidad Social de la Universidad	2	Concepto de responsabilidad social (220) Stakeholders (149)
Impactos del quehacer universitario	9	Empleabilidad de los titulados (89) Cooperación universitaria al desarrollo (48)
Demandas sociales hacia el quehacer universitario	17	Acceso a la universidad (64) Adaptación a Bolonia (38)
Relación de la universidad con la sociedad	17	Relación universidad – sociedad (188) Colaboración institucional (141)

Fuente: Elaboración propia (2011).

De esta manera, en el cuadro anterior observamos como la primera familia de códigos corresponde a nuestro estudio de caso, que ha servido de contexto para delimitar la investigación, concentrando la mayor cantidad de códigos, los cuales fueron utilizados para desarrollar el análisis de contenido detallado en el anterior capítulo, razón por lo cual salvo algunas excepciones, no nos referiremos mayormente durante este capítulo a la percepción social sobre la UVa, sino más bien nos concentraremos en la mirada que sus stakeholders otorgan al concepto de responsabilidad social.

Luego, al identificar las mayores frecuencias de citas por código dentro de cada familia, podemos observar el surgimiento de la categoría central dentro del proceso de análisis, el cual corresponde al código “concepto de responsabilidad social”.

En la descripción de cada una de las familias restantes, en primer lugar la familia denominada “Misión de la Universidad”, concentra aquellos códigos relacionados con los principales aspectos que representan el quehacer de las universidades, que han sido identificados por los diferentes stakeholders entrevistados dentro de nuestra revisión de las transcripciones de las entrevistas realizadas.

Figura N°8: Familia de Códigos “Misión de la universidad”.



Fuente: Elaboración propia (2011).

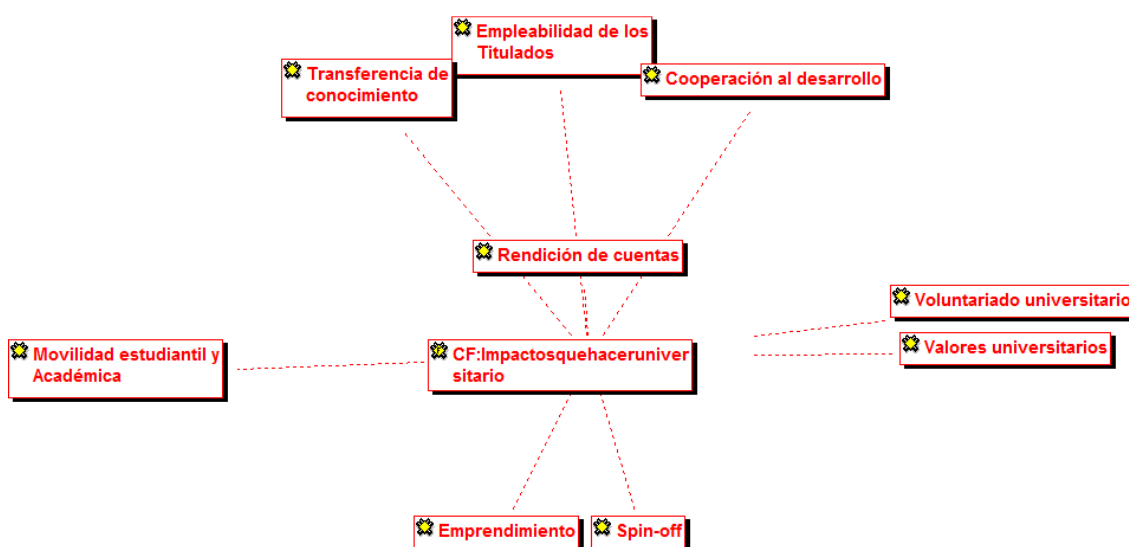
En esta familia de códigos, es posible identificar claramente la presencia de los elementos de la misión de la universidad descritos por la perspectiva “orteguiana” más tradicional, es decir, la formación, la investigación y el fomento de la cultura. A lo anterior, se suman las funciones más recientes anexadas al quehacer universitario como la gestión y la extensión universitaria. Además, están presente las dos condiciones básicas reclamadas por las universidades para su funcionamiento, como son la autonomía universitaria y la libertad académica.

Otra de las familias de códigos identificados en nuestra fase de codificación fue la “Responsabilidad social de la universidad”, integrada únicamente por dos códigos, consecuente con la literatura expuesta en la primera parte del marco teórico de nuestra tesis: el concepto de responsabilidad social y el concepto de stakeholders. De

esta forma, en estos dos códigos se encuentran los incidentes o citas identificadas en las transcripciones de las entrevistas, que nos permiten observar como entienden nuestros entrevistados estos dos conceptos centrales de una teoría de la RSU.

Asimismo, identificamos como una tercera familia de códigos a los “Impactos del quehacer universitario”, para clasificar en ella a los códigos que contengan referencias relativas a las consecuencias y efectos que tiene el cumplimiento de la misión de la universidad, sobre los intereses y necesidades de sus partes interesadas, respecto de los cuales la universidad tiene que hacerse responsable socialmente.

Figura N°9: Familia de Códigos “Impactos del quehacer universitario”.



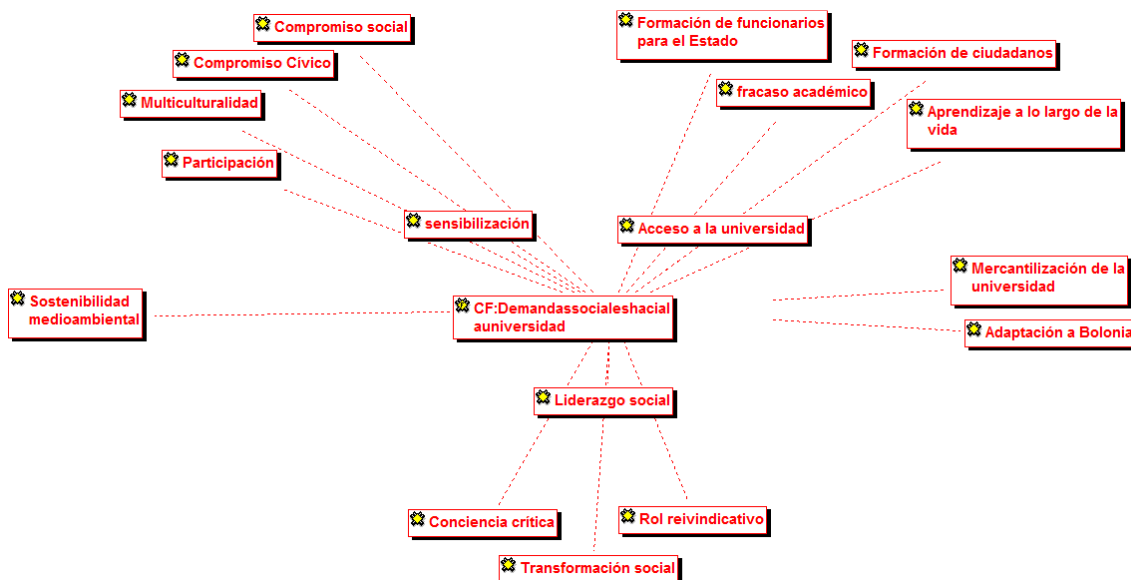
Fuente: Elaboración propia (2011).

De esta manera, se observan tres impactos principales, que a juicio de las partes interesadas de la UVA, respecto de los cuales una universidad tendría que rendir cuentas como expresión de la responsabilidad social emanada de su quehacer: la transferencia del conocimiento, la empleabilidad de los titulados y la cooperación al desarrollo. También, aunque de forma menos frecuente, se observan aspectos clasificados dentro de la “tercera misión universitaria”, tales como el emprendimiento o los spin-off, complementado con otros impactos generados del quehacer universitario contemporáneo como la movilidad y el voluntariado universitario.

En cuanto a la familia de códigos “Demandas sociales hacia el quehacer universitario”, nos encontramos con aquellos códigos que representan los discursos de las partes interesadas de la UVA, que identifican alguna problemática o necesidad social

susceptible de ser satisfecha a través del quehacer de la universidad, y respecto de las cuales la UVa se tendría que responsabilizar socialmente.

Figura N°10: Familia de códigos “Demandas sociales hacia el quehacer universitario”.



Fuente: Elaboración propia (2011).

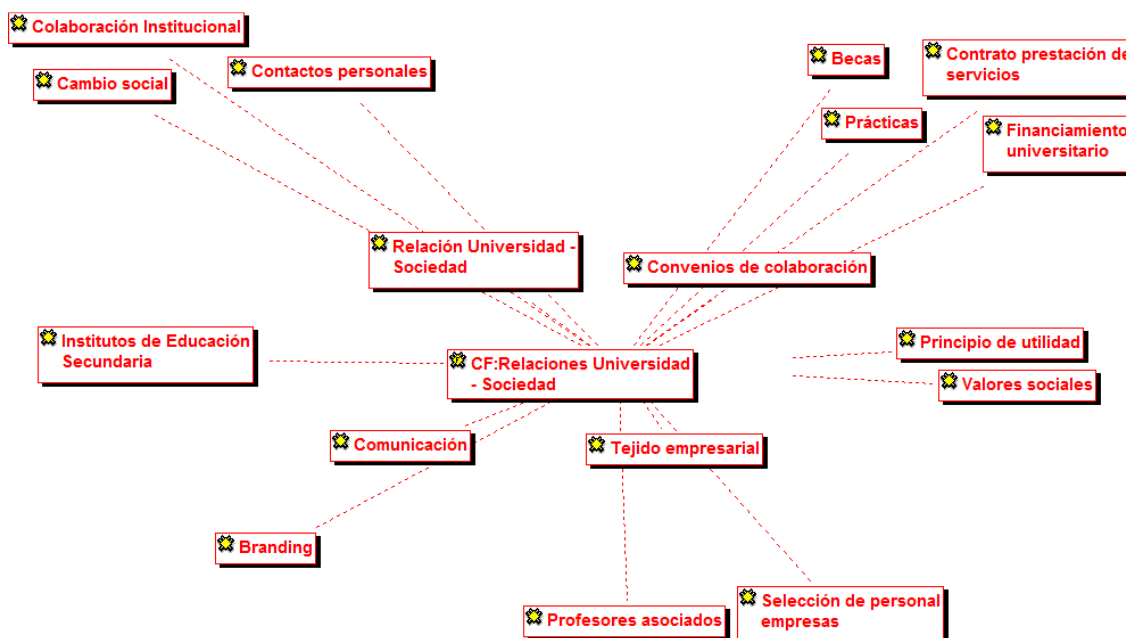
En esta familia se observa una mayor dispersión de códigos, no obstante es posible sub-clasificar algunos de ellos en lo relativo al “Acceso a la universidad”, entre los que destacan los aspectos relativos al aprendizaje a lo largo de la vida o el fracaso escolar. Asimismo, aquellos códigos relacionados con la asunción de un mayor liderazgo social por parte de la universidad, que se exprese en cuestiones tales como mayor conciencia crítica o la transformación social. También dentro de este grupo, aquellas cuestiones vinculadas con una mayor sensibilidad de la universidad, donde la participación social o la multiculturalidad son solo algunos de sus ejemplos.

A nuestro juicio, en esta familia de códigos se pueden suscitar algunas complicaciones para acotar concretamente la forma de expresión de la responsabilidad social de la universidad, especialmente en aquellas temáticas que se relacionan con un mayor liderazgo social, por las dificultades que ello puede conllevar en términos de acciones más concretas que la puedan expresar con mayor precisión para su evaluación.

Finalmente, la familia “Relación de la universidad con la sociedad” identifica los mecanismos y ámbitos a través de los cuales la UVa establece un nexo con sus stakeholders, el cual puede basarse en aspectos absolutamente formales que facilitan la colaboración entre instituciones, o simplemente el establecimiento de relaciones

más informales mediante contactos individuales entre las personas que integran las instituciones, a través de las cuales establecen algún vínculo de colaboración.

Figura N°11: Familia “Relación de la universidad con la sociedad”.



Fuente: Elaboración propia (2011).

Así, la relación de la universidad con la sociedad también se observa fuertemente condicionada en la actualidad por los nexos con el tejido empresarial, que entre otras cuestiones le ofrecen a la UVA la posibilidad de acceder a profesorado asociado, así como una importante fuente de contratación de los titulados que egresan de la misma.

Pero sin lugar a dudas, dada la condición de universidad pública de la UVA, los convenios de colaboración poseen un papel fundamental en la relación de la universidad con su entorno, por tratarse del instrumento jurídico que le permite formalizar sus relaciones, y obtener importantes beneficios desde el medio externo, tales como financiamiento, centros de prácticas laborales o becas para sus estudiantes.

Por último, se observa como un aspecto tremendamente importante para los stakeholders entrevistados en cuanto a su relación con la UVA, a los esfuerzos que la universidad debe realizar para establecer una comunicación fluida con su entorno, señalando a este aspecto como una importante falencia institucional, como veremos más adelante.

8.2 Codificación axial.

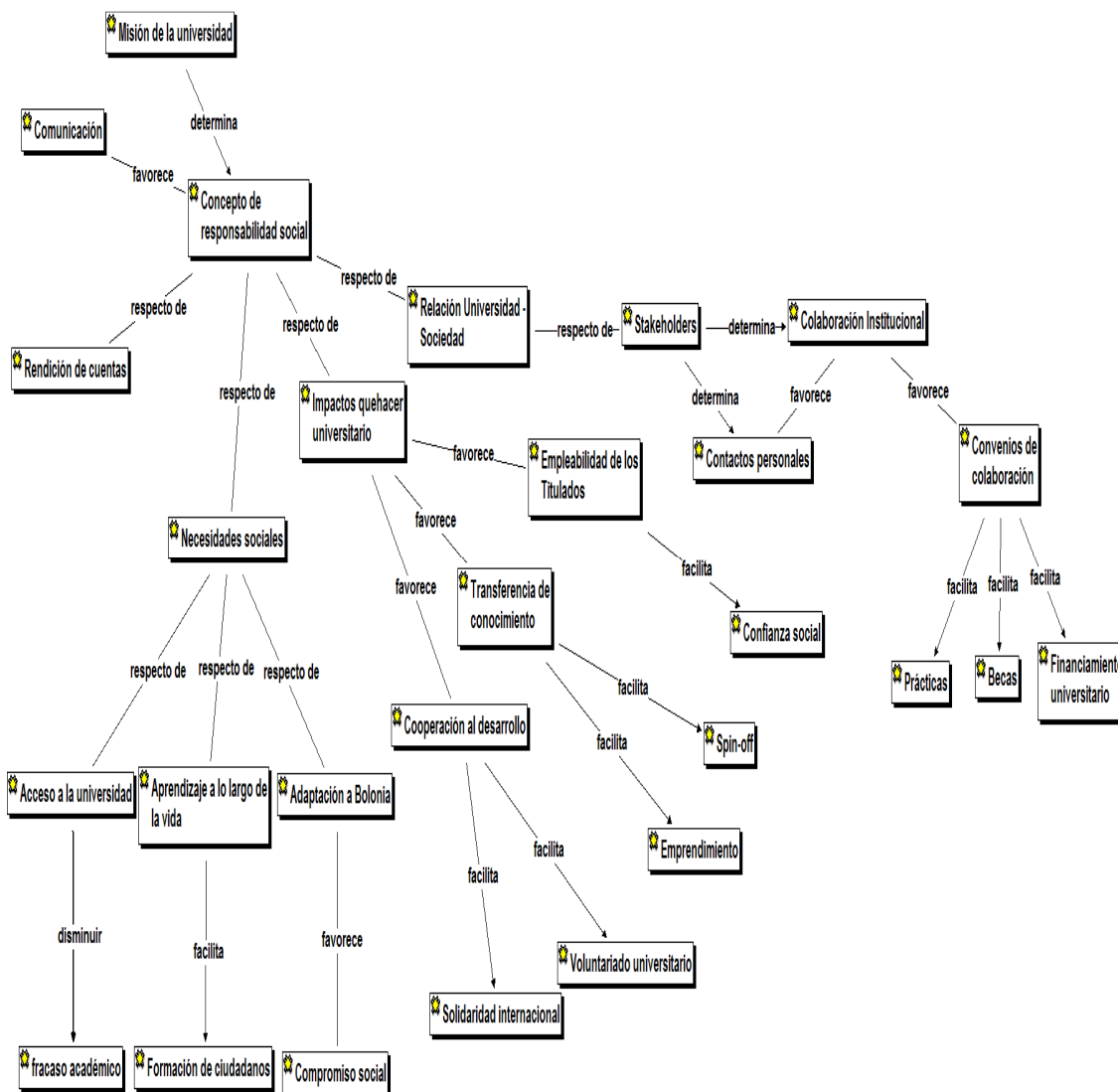
A partir de esta etapa, comenzamos a describir más detalladamente y a relacionar cada una de las categorías que hemos asociado con las familias de códigos, para ir construyendo nuestra teoría substantiva de la responsabilidad social de la universidad, siguiendo los postulados que plantea la teoría fundamentada de los datos, descrita como procedimiento de análisis en la última parte del capítulo de diseño metodológico.

Para el adecuado desarrollo de la codificación axial, es necesario codificar intensamente alrededor de la categoría central, que como fuera señalado anteriormente en el caso de nuestra investigación es la categoría “concepto de responsabilidad social de la universidad”, por lo que en este punto además de establecer gráficamente las relaciones entre la categoría central, las sub-categorías que la constituyen, así como los vínculos con otras categorías, intentaremos establecer las propiedades y dimensiones de cada una de ellas, a partir de lo señalado por las partes interesadas en las entrevistas.

De esta forma, es importante recordar algunos de los aspectos señalados en el capítulo de Diseño Metodológico, entre los que destacan el hecho de que la codificación axial pretende describir a la categoría central, así como las categorías y sub-categorías que se encuentran relacionadas, para lo cual es necesario identificar las diferentes propiedades. Éstas, se traducen en dimensiones, condiciones, causas o consecuencias que caracterizan a cada categoría analizada, que a su vez nos permiten ubicar en cada categoría a los acontecimientos, sucesos, objetos o acciones.

En nuestra investigación, como resultado de la aplicación del microanálisis y la codificación abierta, hemos identificado las relaciones existentes entre las diferentes categorías contenidos en las seis familias de categorías señaladas anteriormente, respecto de la categoría central “Concepto de responsabilidad social”, para construir una teoría substantiva de esta temática a partir de los antecedentes y datos aportados por las partes interesadas de la UVa. Mediante el software Atlas Ti, en la siguiente figura proponemos un posible ordenamiento de estas relaciones.

Figura N°12: Modelo relacional de categorías de análisis de la responsabilidad social.



Fuente: Elaboración propia (2011)

En términos generales, el gráfico anterior nos muestra que la responsabilidad social de la universidad se encontraría delimitada por la misión que como institución le corresponde desempeñar dentro de la sociedad, por lo que el comportamiento socialmente responsable a su vez se traduce en tres grandes áreas de referencia: los impactos del quehacer universitario, las respuestas universitarias frente a las demandas sociales respecto de su quehacer, y los esfuerzos de la universidad para relacionarse adecuadamente con la sociedad que la rodea.

En cuanto a los impactos del quehacer universitario como área relevante dentro del concepto de RSU, en lo que respecta al caso de la UVa, se identifican especialmente tres ámbitos muy concretos que se desprenden de lo que la universidad hace como parte de su misión: la cooperación universitaria al desarrollo, la transferencia del

conocimiento generado en su interior hacia la sociedad, y la inserción laboral de los titulados que la universidad forma, tanto a nivel profesional como humano.

Una segunda área importante que es posible identificar a partir de lo que señalan las partes interesadas de la UVa, se refiere al establecimiento de relaciones entre la universidad y la sociedad, donde evidentemente el concepto de stakeholders adquiere especial relevancia, debido a que la universidad se relacionará con diferentes personas, grupos e instituciones de la sociedad en virtud de su quehacer universitario.

En el ámbito de la relación de la UVa con la sociedad, la cooperación o colaboración institucional se transforma en un eje central, mediante la figura de los convenios de colaboración como una práctica ampliamente reconocida por los stakeholders de la UVa, adquiriendo gran relevancia para la universidad puesto que le da acceso a becas y lugares de prácticas para sus estudiantes, así como a fuentes de financiamiento.

Por último, en el modelo de RSU elaborado a partir de los discursos identificados en las entrevistas, surge como tercer área relevante lo relativo a las respuestas que la universidad entrega, a las diferentes demandas y necesidades que sus partes interesadas le plantean, entre las que se destacan los aspectos relativos al acceso a la universidad, el aprendizaje a lo largo de la vida y la adaptación a Bolonia entre otros.

De esta manera, basándonos en los discursos de las partes interesadas de la UVa identificados en las transcripciones de las entrevistas, en la etapa de la codificación axial intentaremos caracterizar cada una de las categorías señaladas en el gráfico anterior, para lo cual utilizaremos como estructura de análisis el “paradigma de la codificación” descrito anteriormente en el capítulo de Diseño Metodológico.

En virtud de lo anterior, dividiremos nuestro análisis de cada una de estas categorías en tres grandes aspectos: condiciones, acciones/interacciones y consecuencias. Así, clasificaremos en cada una de ellas, los planteamientos formulados por nuestros entrevistados durante la investigación, para describir las diferentes categorías del modelo de RSU propuesto, en términos del paradigma de la codificación antes señalado.

A continuación, desarrollamos cada uno de los elementos del modelo, analizando en primer lugar los aspectos relativos al concepto de responsabilidad social de la universidad.

8.2.1 El concepto de responsabilidad social.

En primer lugar, analizaremos a la categoría central de nuestra investigación, por su condición de eje a partir del cual se estructurará la teoría substantiva a proponer, basándonos en las diferentes referencias y planteamientos directos e indirectos formulados por las partes interesadas de la UVa en las entrevistas (220 citas o incidentes), identificados en la etapa de microanálisis y codificación abierta.

8.2.1.1 Condiciones.

Estos elementos se refieren a la identificación de acontecimientos o sucesos, que van estructurando o dando forma al fenómeno analizado, mediante la identificación de las diferentes situaciones, asuntos o problemas relacionados con el concepto estudiado. De acuerdo con los planteamientos de la teoría fundamentada de los datos, las condiciones se dividen en causales, intervinientes y contextuales.

8.2.1.1.1 Condiciones causales.

Las partes interesadas de la UVa entrevistadas durante nuestra investigación, identifican como uno de los acontecimientos o sucesos que condicionan de manera importante el concepto de RSU, a su carácter implícito respecto de una institución como la universidad, es decir, como una cuestión que es consustancial a lo que las instituciones universitarias les corresponde realizar por misión dentro de la sociedad:

“...el término en sí es una redundancia, es que va unido...universidad a responsabilidad social, o sea, digo a no ser que la universidad se mire adentro y sólo adentro y no exporte nada al exterior más que titulados no, bueno titulados fantástico pero la sociedad yo creo que demanda algo más, demanda algo más y los financiadores también la universidad no sólo está financiada por las Administraciones Públicas, también hay financiadores privados y esos financiadores privados también demandan otro tipo de productos intelectuales que la universidad tiene que sacar, tiene que sacar adelante...” (Entrevista 27, Administración Pública)

“...La universidad yo creo que la responsabilidad social la tuvo siempre y en la medida en que la sociedad es más compleja, lo que decíamos al principio, quiere buscar su espacio y ese espacio le busca también a través de esa responsabilidad

social, pero es que tiene que ser inherente porque la universidad - responsabilidad social...” (Entrevista 28, Partido Político)

“...no sabría muy bien discernir entre la responsabilidad social que pueda tener la universidad y el objeto público que de hecho por sí ya tiene la universidad, o sea la universidad como ente público en sí debería ser...todo debería formar parte de lo que es responsabilidad social, al final es un instrumento de la sociedad que actúa en entornos locales, regionales, nacionales, comunitarios preparando a gente de cara a que se puedan cubrir aquellos requerimientos...” (Entrevista 85, Empresa)

Resulta interesante observar la rotundidad de algunas de estas afirmaciones relativas al carácter implícito de la RSU, reflejada en expresiones tales como “redundancia” o “inherente” utilizadas por nuestros entrevistados, así como el carácter instrumental de la universidad respecto de las necesidades de la sociedad, las que son utilizadas para reforzar el hecho de que la universidad pública es responsabilidad social en si misma, es su esencia.

El carácter implícito de la responsabilidad social de la universidad al que se aludía anteriormente, encuentra una explicación importante en el hecho de que la sociedad otorga la financiación que la universidad necesita para desarrollar su quehacer, en virtud de la cual las universidades públicas deben mantener un comportamiento socialmente responsable:

“...entenderla de otra forma es entender un modelo de universidad que de momento no existe, que espero que no exista, que nunca pueda saberse pero que espero que no exista y que sería una universidad - empresa que además quiere tener ese modelo de responsabilidad, mientras la fuente de financiación, e insisto que así quiero que sea, sea pública ya de por sí tiene la obligación de tener una responsabilidad social...” (Entrevista 28, Partido Político)

“...no hay que inventarse otras cosas por lo menos a mi juicio de lo que la universidad tiene que hacer, en cuanto que además es una entidad que estamos por lo menos hasta ahora financiando la sociedad, por lo tanto la clave del servicio a la sociedad tiene que ser fundamental...” (Entrevista 33, ONG)

“...la responsabilidad social de la universidad está muy ligada al aprovechamiento eficiente de esos recursos no, y a partir de allí yo creo que el discurso que tendría que hacer la universidad es ver de qué manera su propia organización, su estructura responde a eso, a optimizar los recursos que está recibiendo...”

(Entrevista 37, Administración Pública)

“...yo creo que su responsabilidad social es grande, yo creo que sí que grande pero a todos los niveles, yo creo que todas las instituciones públicas y además eso todas las instituciones que estamos sostenidas con fondos públicos tenemos una responsabilidad mayor, porque nuestros fondos al final son de la sociedad y han de ser para la sociedad...” (Entrevista 82, Administración Pública)

La condicionalidad del financiamiento de la sociedad, configura una responsabilidad social explícita en el caso de la universidad pública, lo que hasta cierto punto es defendido claramente por las partes interesadas de la UVa, como se observa en los discursos recientemente citados. No obstante, queda la impresión de que si el financiamiento público disminuye, podría afectar directamente el nivel o tipo de responsabilidad social que la universidad debe asumir, en una especie de relación causa – efecto, lo que en si mismo no sería muy positivo para este tipo de modelos.

En este sentido, en el estudio de la ANECA sobre la imagen del sistema universitario español, se consultaba sobre la valoración de los recursos entregados a las universidades:

Cuadro 8.2: Valoración de los recursos destinados a las universidades españolas (%).

Valoración	Recursos en general sin distinción de fuente	Recursos de instituciones públicas	Recursos de instituciones privadas
Excesivos	1,7%	0,9%	2,1%
Suficientes	34,3%	22,8%	19,5%
Escasos	52,4%	65,1%	59,2%
NS/NC	11,6%	11,2%	19,3%

Fuente: Elaboración propia, basado en ANECA (2004).

Respecto de estos resultados, la tendencia de los encuestados siempre es considerar escasos los recursos que se destinan a la universidad, pero se hace especialmente importante cuando la fuente de financiamiento es pública, donde casi dos tercios de las personas consultadas escogen esta opción. Sin embargo, también desciende la consideración de suficientes otorgada a los recursos destinados a la universidad proveniente del sector privado.

Otra condición importante que permite delimitar de mejor manera el concepto de responsabilidad social universitaria, es la identificación respecto de quiénes la universidad debe ofrecer un comportamiento socialmente responsable, siendo los estudiantes los que ocupan un lugar muy destacado en las entrevistas.

“...la responsabilidad social de la universidad debe ser primero con los alumnos que tiene, tiene que formar buenos profesionales de lo que sea para eso están en la universidad y esos son sus clientes y ya vamos una de sus misiones importantes es formar buenos profesionales, buenos estudiantes en la vida...”
(Entrevista 13, ONG)

“...entiendo que los estudiantes son una parte importantísima, de las más importantes dentro de este proceso de responsabilidad social de la universidad, porque estamos transmitiendo la realidad de los jóvenes a la Universidad de Valladolid...” (Entrevista 14, Asociación de Estudiantes)

“...yo creo que la responsabilidad social principal de la universidad es justamente esa, es educar y educar bien, pero además fomentar, intentar que nosotros que los estudiantes miremos un poco más allá también es importante no...” (Entrevista 17, Asociación de Estudiantes)

“...la responsabilidad de la universidad debe ser sobre todo con la formación del alumnado, y siendo un vigía no, un vigía de la realidad, de la cultura en una ciudad...” (Entrevista 21, Fundación)

“...como responsabilidad social, yo a mi me parece que tienen...vamos a ver hay cosas muy interesantes, en primer lugar trabajan con la mano de obra más interesante para ese tipo de proyectos no, que están más concienciados no, que es la gente más joven...” (Entrevista 90, Medio de Comunicación)

De esta manera, la RSU no nace únicamente de la cantidad de financiamiento que recibe de la sociedad, ya que ésta pone también a su disposición de la primera a los jóvenes para que sean formados y educados en una profesión. Pero además, para ser formados como ciudadanos de la propia sociedad, por lo cual la universidad socialmente responsable también debe revertir y rendir cuentas respecto de los impactos que tiene la formación sobre el capital humano que recibe.

Sin embargo, basándonos en el estudio de la Fundación BBVA que analiza las percepciones de los estudiantes universitarios europeos, es posible observar que el

financiamiento público y el hecho de formar a los más jóvenes de la sociedad no son las únicas razones del carácter implícito de la RSU, dado que tanto estudiantes como sus familias hacen importantes esfuerzos para costear los estudios universitarios:

Cuadro 8.3: Fuentes de financiamiento de los gastos⁵⁴ asociados a los estudios universitarios (%).

	Italia	España	Francia	Alemania	Reino Unido	Suecia
Ayuda familiar	72,7	70,0	49,9	42,6	22,9	6,4
Trabajo en/fuera de la universidad	17,3	15,9	19,7	31,0	16,7	16,6
Ahorros personales	5,5	4,9	5,8	4,6	6,6	7,6
Beca de la universidad/otra institución	2,0	8,0	16,1	2,0	23,7	0,8
Ayuda financiera de la universidad/otra institución	0,6	0,3	3,3	11,2	18,0	28,2
Crédito en el banco	-	0,1	1,5	3,1	7,9	8,1
Crédito del Gobierno	-	-	-	-	-	29,3
Otros	-	0,5	1,3	3,6	3,6	1,4
NS/NC	1,9	0,2	2,4	1,9	0,5	1,6

Fuente: Fundación BBVA (2010:18).

De esta manera, en España según este estudio, el 70% de los estudiantes universitarios encuestados financia los gastos asociados a sus estudios con la ayuda familiar, y casi el 16% lo hace trabajando, lo que nos muestra que la responsabilidad social de la universidad no solamente debiera justificarse por recibir financiamiento público, o por tener que formar a los más jóvenes, también por responder al importante esfuerzo que los estudiantes y sus familias hacen para financiar dichos estudios.

De acuerdo con algunos stakeholders entrevistados, otro aspecto que integraría la responsabilidad social de la universidad se relaciona con las posibilidades que la universidad otorgue a sus estudiantes, para que puedan tomar contacto con las entidades de la sociedad. De esta forma, podrán conocer de primera fuente como es el funcionamiento del sistema social actual, especialmente en el ámbito de la formación de los estudiantes:

⁵⁴ De acuerdo con el estudio de la Fundación BBVA se consideran como tales: alojamiento, comida, transporte, salidas, gastos de estudio tanto en matrícula como en materiales, etc.

“...nosotros jugamos un papel interesante en la responsabilidad social universitaria, desde el momento en que tenemos alumnado en prácticas de diferentes carreras, entonces bueno pues también es un poco imbuirles en la responsabilidad que como entidad social, o ese compromiso social que como entidad y a nivel individual de las personas que aquí trabajan sentimos...”
(Entrevista 3, ONG)

“...esa es la responsabilidad social de la universidad dar a sus estudiantes esa visión de conexión con todas las instituciones que luego le pueden servir de retroalimentación al propio sujeto, al propio individuo, al propio estudiante para ver cuál puede ser su perspectiva y su proyecto final porque no sabe muy bien el estudiante donde puede terminar o que es lo que puede trabajar, entonces la universidad le tiene que servir de núcleo de unión con todas aquellas instituciones que le puedan brindar una oportunidad al propio estudiante...” (Entrevista 57, Administración Pública)

De esta forma, la responsabilidad social de la universidad debe estar claramente orientada a conectarse con la sociedad para abrir estos espacios y oportunidades, para que los estudiantes también puedan posteriormente insertarse como titulados y como ciudadanos dentro de la propia sociedad.

8.2.1.1.2 Condiciones intervinientes.

Una cuestión general interesante que surge de las entrevistas, es la inevitable comparación entre el concepto de responsabilidad social de la empresa y la responsabilidad social de la universidad, lo que nos permite establecer de cierta manera el contexto en el cual se desarrolla esta investigación doctoral:

“...yo parto de la base que la responsabilidad social, sea bien empresa, bien universidad bien el ámbito que sea, lo que significa es compromiso, indudablemente compromiso social...” (Entrevista 3, ONG)

“...la responsabilidad social es tan, tan importante y tan difuso, tan, tan difuso y tan no sé, porque claro para otras entidades la responsabilidad social es el aporte económico...” (Entrevista 12, Org. sin fines de lucro)

“...tanto la universidad como la empresa tiene una responsabilidad social intrínsecamente en sí mismo como entes del conjunto de la sociedad...”
(Entrevista 33, ONG)

“...es un concepto impreciso, como casi todos los conceptos de responsabilidad social que se están manejando en el mundo, tanto en el mundo empresarial como cualquier otro y es impreciso porque inicialmente el concepto de responsabilidad social se aplica y se dirige a un entorno fundamentalmente empresarial, pero posteriormente otros ámbitos sociales por supuesto entre ellos la universidad, pues han introducido también en sus esquemas de funcionamiento esta nueva visión de aplicación, de valores, de conceptos éticos, de comportamiento responsable y por eso socialmente responsable porque se responde ante la sociedad...” (Entrevista 76, Centro Universitario UVA)

“...no sabría hacer una equivalencia entre lo que pueda ser la responsabilidad social que tiene una empresa que tiene un ánimo de lucro, y que al final cuando empieza hablar de responsabilidad social lo que hace es intentar dar a la sociedad algo, compartir con la sociedad algo de aquello que se ha estado beneficiando, porque en sí la universidad es algo público, por lo menos la universidad pública como yo la entiendo, con lo cual en sí es que es todo social en la universidad...” (Entrevista 85, Empresa)

Así, aspectos más bien genéricos del concepto de responsabilidad social tales como “compromiso social”, “respuesta social” o “distribución social de los beneficios” se transforman en elementos que han estado presentes en nuestro análisis de la literatura especializada sobre este concepto, desarrollado en el capítulo uno de la tesis, y que también van apareciendo explícita o implícitamente en los discursos de algunas partes interesadas de la UVA.

Además, en las intervenciones de los entrevistados citadas anteriormente, se observan referencias a la ambigüedad o dificultad para definir con claridad y precisión lo que significa la responsabilidad social de la universidad, siendo una característica muy frecuente también en los estudios sobre esta temática en el ámbito empresarial. Baste recordar por ejemplo, lo señalado en el marco teórico acerca de investigaciones que han contabilizado hasta 37 definiciones diferentes de la RSE, reflejando con ello el carácter difuso e impreciso que se reconoce también en nuestra investigación en el campo universitario.

Otro aspecto de carácter general del concepto de responsabilidad social, hace referencia a la identificación de los stakeholders o partes interesadas, como un

elemento importante también de su aplicación en el ámbito universitario, reconocida como otra condición genérica de este modelo:

“...nosotros lo que hemos hecho y me imagino que sería lo que debería hacer cualquier institución ¡la universidad también!, es identificar las partes interesadas y ver como se puede revertir a esas partes interesadas, no ya solo la sociedad en sí sino alumnado, sociedad local etc...” (Entrevista 70, Empresa)

“...lo primero que tiene que hacer la Universidad de Valladolid es decir: ¿cuál es mi razón de ser?, que eso lo tiene muy claro la Universidad, con esa razón de ser cuales son los stakeholders, las partes interesadas sobre las cuales querría actuar y una vez definido lo que quiero hacer empezar a construir el modelo y allí saldrá una visión identificada con una misión y luego acciones que estarán todas alineadas al 100 por 100 con esa visión y esa misión...” (Entrevista 81, Empresa)

Estas recomendaciones que se plasman en los textos de las entrevistas citados anteriormente, tienen un valor relevante a nuestro juicio dado que provienen de empresas, que dentro de sus propios procesos de implantación del modelo de responsabilidad social en sus entidades, han desarrollado dicha identificación de sus partes interesadas como una condición previa fundamental, cuestión que además se encuentra avalada por abundante literatura al respecto, parte de la cual se ha resumido en el capítulo dos de la presente investigación.

Dentro de este conjunto de condiciones generales relativas al concepto de responsabilidad social, nos parece relevante destacar la siguiente distinción formulada sobre este término por nuestros entrevistados durante el trabajo de campo:

“...la responsabilidad social de la universidad, y por otro lado la responsabilidad social universitaria, es que yo creo que son dos cosas diferentes, una la universidad como institución y otra universitaria cuyos miembros son universitarios...” (Entrevista 42, Colegio Profesional)

“...con respecto a la jornada esa en la que asistimos de lo que más se habló, o por lo menos en la parte que yo estuve, no fue de la responsabilidad social de la universidad sino de la responsabilidad social de los alumnos como voluntarios vale, o sea en la parte de instrumentar el voluntariado no como organismo, implementar el voluntariado...” (Entrevista 89, Empresa)

Los planteamientos de estas partes interesadas, resultan relevantes por el hecho de que nos señalan una dicotomía importante que debe hacerse en el análisis científico de la responsabilidad social aplicada a las universidades. Por una parte, debe indagar y describir las principales características y elementos del comportamiento socialmente responsable de la universidad como institución, dentro de lo cual sin lugar a dudas debiera estar presente la formación de personas responsables, en directa relación con los efectos e impactos de su misión institucional.

Pero por otra parte, se encuentra la responsabilidad social con la cual debieran comportarse aquellos que integran la comunidad universitaria a nivel individual, tanto aquellos que forman parte de la universidad en términos contractuales, tales como profesorado, PAS, PDI, así como los estudiantes que se forman en su interior. Al mismo tiempo, todas aquellas personas tituladas por la universidad también deben procurar comportarse de manera responsable, tanto en el ejercicio de la profesión de la cual son titulados, como en su calidad de ciudadanos.

Por todo ello, parece pertinente plantear como una hipótesis importante de la teoría substantiva que se propone, la distinción entre el término “responsabilidad social de la universidad”, para designar y describir el comportamiento socialmente responsable de la universidad como institución. En cambio, el término “responsabilidad social universitaria” debiera utilizarse para identificar el comportamiento que deben alcanzar las personas que son o se sienten universitarias y universitarios.

En último término, dentro de las condiciones que mitigan o alteran el desarrollo de la responsabilidad social de la universidad, es posible identificar a la voluntariedad con la cual cada institución universitaria puede desarrollar el proceso de implantación de este modelo en su funcionamiento institucional:

“...uno de los aspectos que para mi tiene más valor de la responsabilidad social es primero el carácter voluntario, y por otra parte la falta de reglas, lo cual no quiere decir que no deban existir unos criterios generales para que no cualquier cosa que se haga se quiera hacer pasar como responsabilidad social...” (Entrevista 76, Centro Universitario UVa)

Sin embargo, y aunque lo hemos señalado en epígrafes anteriores, influye bastante en la voluntariedad de la implantación de la responsabilidad social por parte de las universidades españolas, los planteamientos formulados en la denominada “Estrategia

Universidad 2015”, la cual pretende que todas las instituciones universitarias del país tengan aprobado un proyecto de RSU, dentro del horizonte temporal de dicha estrategia, lo que podría bloquear o anular el carácter voluntario que habitualmente poseen los modelos de responsabilidad social.

8.2.1.1.3 Condiciones contextuales.

La innegable existencia del financiamiento público hacia la UVa, hace que surja en el concepto de responsabilidad social de la universidad otra condición importante, aquella relativa a lo que algunos entrevistados denominan “devolución” por parte de la universidad, en función de los recursos económicos que la sociedad le entrega para financiar su quehacer universitario:

“...la universidad tiene que tener en la cabeza que tiene que devolverle, y lo puede hacer, tiene que devolver a la sociedad ese dinero de alguna manera...”
(Entrevista 37, Administración Pública)

“...en cuanto a la responsabilidad social a mí me parece vamos me parece que es de derecho, o sea hay que devolverle a la sociedad lo que la sociedad nos está dando y que subsistimos porque la sociedad existe...” (Entrevista 53, Asociación de Estudiantes)

“...por otro lado como institución, nosotros tenemos la obligación de devolverle a la sociedad parte de nuestros conocimientos y de nuestro quehacer, puesto que como universidad pública también sentimos que tenemos esa responsabilidad...”
(Entrevista 46, Gobierno Universitario)

“...cuando Usted habla de responsabilidad social de la universidad aquí se refiere a la función que la universidad tiene con respecto a la sociedad de devolverle aquello que le ha dado...” (Entrevista 69, Centro Universitario)

Así, una parte importante de las formas de expresión que debe asumir el comportamiento socialmente responsable de las universidades, se concentra en los mecanismos, estrategias y acciones que permitan a la universidad devolver lo que la sociedad le ha proporcionado en cuanto al financiamiento universitario.

No obstante, esta condición de reversión de la universidad a la sociedad no se encuentra claramente identificada, ni mucho menos asumida por los actores

involucrados, lo que hace más compleja su incorporación como una condición relevante dentro de un modelo de RSU:

“...de un modo indirecto que la universidad devuelva a la sociedad lo que la sociedad está dando a la universidad, lo que yo creo es que ni la sociedad sabe muy bien qué es y cuánto da a la universidad, ni la universidad está tampoco identificada con esa idea de que está o tiene que devolver a la sociedad algo que percibe, y esto por una razón porque todo el proceso académico es a muy largo plazo...” (Entrevista 76, Centro Universitario de la UVa)

Implicitamente, la problemática identificada anteriormente se encuentra vinculada con los procesos de rendición de cuentas, que habitualmente se desarrollan como parte del concepto de responsabilidad social.

Entonces bien, la existencia de esta obligación de devolver a la sociedad por parte de la universidad, respecto de lo que la primera le ha entregado a la segunda en cuanto al financiamiento, establece un efecto inmediato dentro del concepto de responsabilidad social aplicado al ámbito de las universidades, y que analizaremos más adelante como parte de este modelo de RSU: los impactos del quehacer universitario.

“...la universidad su responsabilidad social con la sociedad yo creo que es muy importante porque recibe mucho de la sociedad, recibe mucho dinero. Recibe dos cosas muy importantes: una que es dinero y luego la más importante de todas que es clave que es recibe un capital humano en formación, en ciernes que va a salir de allí como esa universidad decida que salga, entonces la sociedad de Valladolid pone su principal valor que es su gente joven poco formada en sus manos para que usted me la devuelva capacitada, responsable, con conocimientos, con capacidad de emprender ¿nos la devuelve de esa forma?...” (Entrevista 52, Empresas)

“...responsabilidad social es lo que una persona física, jurídica, una institución siente en el sentido de que si la sociedad financia, mantiene una institución como es la universidad es porque espera de ella algo, entonces la universidad tiene posibilidades de devolver a la sociedad esa inversión, ¿cómo?, pues con sus principales activos que son como digo a través del conocimiento...” (Entrevista 62, Servicio Administrativo UVa)

Lo anterior es importante porque la devolución que la universidad hace a la sociedad, como expresión de la responsabilidad social que asume respecto del financiamiento

que recibe, no se realiza en dinero en efectivo, sino que más bien se traduce en ciertos impactos positivos que el quehacer universitario debe generar, como parte de esa responsabilidad de devolución a la sociedad, y que de acuerdo con los entrevistados citados anteriormente se relaciona especialmente con el principal activo generado por una universidad: el conocimiento y su transferencia.

Estos antecedentes nos conducen a la identificación de otros ámbitos o mecanismos, mediante los cuales la universidad socialmente responsable puede concretar esta condición de devolución a la sociedad:

“...la universidad devuelve a la sociedad el dinero que le da cuando alguien de la universidad, alguien que ha pasado por esas aulas empieza a trabajar y trabaja y empieza a realmente al final a generar riqueza o trabaja para otro o monta su propio negocio, genera empleo, o sea ahí bueno yo creo que está implícita un poco en todas estas cuestiones que hemos ido hablando cual es la responsabilidad social...” (Entrevista 52, Empresas)

“...la responsabilidad social es común para cualquier institución sea privada o sea pública, es común, es de alguna forma ser consciente del entorno donde estás y revertir en ese entorno recursos que muchas veces son ociosos y si no se perderían sino se tiene un determinado enfoque que te permite revertir esos recursos...” (Entrevista 70, Empresas)

En el primero de los casos, la empleabilidad y el espíritu emprendedor de los titulados favorecerán el cumplimiento de la reversión hacia la sociedad por parte de la universidad. En cambio, en el segundo discurso, la posibilidad de destinar recursos a otras actividades complementarias al quehacer universitario pueden ser importante, tales como la cooperación al desarrollo o el voluntariado universitario por ejemplo.

Otro ámbito de las condiciones que dan forma al concepto de responsabilidad social de la universidad, se encuentra vinculada con proporcionar una formación sustentada en el comportamiento socialmente responsable como principio rector:

“...pues yo creo que el reconocer que es un espacio privilegiado para que dentro de la formación se anime a una determinada forma de hacer socialmente responsable, pues me parece que es importante no, que su propia responsabilidad social sea formar a la gente muy bien...” (Entrevista 13, ONG)

“...lógicamente la universidad se suma a esa responsabilidad social y es un poco pues eso el hacer partícipe yo creo a través de la formación, al final quien forma quien educa a esta sociedad son los centros de formación, entonces si allí ya se asientan las bases para una responsabilidad social en todos los ámbitos...” (Entrevista 58, Centro de Investigación)

“...vamos de responsabilidad digamos que lo que podríamos ver nosotros es digamos la universidad sigue siendo el lugar donde se siguen desarrollando personas, podemos decir investigadores, filósofos, distintos ámbitos, que no debería perder su función hacia la sociedad...” (Entrevista 75, Org. sin fines de lucro)

De esta manera, el tipo de formación que debe proporcionar la universidad debe ajustarse a las necesidades del contexto local donde se encuentra ubicada, sin perder de vista evidentemente el entorno nacional o europeo en este caso.

Esta situación también es analizada por el estudio realizado por el Secretariado de Asuntos Sociales de la UVA, respecto del fomento de la responsabilidad social que la universidad realiza desde la actividad formativa:

Cuadro 8.4: Percepción estudiantes UVA respecto del impacto de la formación universitaria sobre responsabilidad social.

Media de las valoraciones, donde 5 es expresión de total acuerdo.		Huma- nidades	Cs.Soc. y Jurid.	Cs. Exp.	Cs. Biomed	Ing. y Tecn.
48. La universidad no solo da títulos, sino que se preocupa de formar personas comprometidas con la mejora de la sociedad.	1º curso de la titulación	2,8	3,2	2,9	3,2	2,6
	Últimos cursos	3,3	3,4	3,0	2,9	3,0

Fuente: Secretariado de Asuntos Sociales (2009).

Las expresiones de los estudiantes frente a esta situación solamente son de mediano acuerdo, no existiendo sensibles diferencias entre los alumnos de primer y último curso en ninguna de las áreas científicas, observándose especialmente débil en el área de ingeniería.

Así, una de las condiciones contextuales de la RSU establece que debe dar prioridad a lo que le demanda la sociedad más próxima en cuanto a los impactos de su quehacer, intentando responder a las necesidades sociales existentes en cada lugar donde la institución universitaria está presente:

“...a lo que debe responder la universidad a la demanda de una sociedad y dar formación, investigación, etc. por eso que digo que me extraña un poco esto de que la responsabilidad social no se entienda porque es su esencia...” (Entrevista 13, ONG)

“...todo el trabajo de investigación que también se realiza dentro de la universidad pues tendría que ir orientado a cubrir las necesidades que esta sociedad pues pueda tener y no la sociedad que a lo mejor las necesidades de los sectores económicos más pudientes que al final son los que acaban pagando esos estudios, esas investigaciones que se están haciendo...” (Entrevista 33, ONG)

Respecto de lo anterior, un aspecto que será tremendamente útil para determinar las necesidades o problemáticas que deben ser atendidas por la universidad socialmente responsable, será la identificación clara y precisa de quiénes son los stakeholders de cada institución universitaria, dentro de los cuales como hemos mencionado anteriormente, los estudiantes ocupan un lugar preponderante.

Sin embargo, se deben identificar con claridad y precisión al resto de partes interesadas en el quehacer universitario, para poder gestionar adecuadamente las respuestas que la universidad debe dar a las demandas sociales, aunque cuidando de no concentrarse solo en algunos stakeholders, habitualmente aquellos que entregan financiamiento a las universidades, como pueden ser el Estado o las Empresas, dejando en un segundo plano al resto de los integrantes de la sociedad.

También, dentro de las condiciones contextuales que afectan o estructuran el concepto de responsabilidad social de la universidad, en directa relación con la formación de los estudiantes, se encuentra la realización de los necesarios esfuerzos para que la universidad logre “establecer puentes” que la conecten con el resto de la sociedad y con el entorno en general, pero muy especialmente para favorecer la inserción laboral de sus titulados:

“...entiendo perfectamente la vinculación con el mundo empresarial, es una parte de la sociedad civil y yo desde el punto de vista del planteamiento general de la

universidad entiendo lógico que tengan y mantengan relaciones con ellos, para mí eso sería y también eso es una parte de responsabilidad social, es la sociedad es una vinculación con el futuro de los estudiantes y yo lo veo lógico...” (Entrevista 8, Asociación de Vecinos)

“...la universidad también forma personas que se van a integrar luego en el mundo laboral, pues debería de tener esa relación que te digo, entonces yo creo que la responsabilidad social debe abarcar distintos campos, precisamente por el factor que tiene de formar a personas que van a trabajar en distintos campos de la sociedad...” (Entrevista 20, Asociación de Vecinos)

“...la responsabilidad social de la universidad la veo que es una cabeza con muchos brazos, es decir la responsabilidad social es tender ese brazo, pero sobretodo es tender la mano a otras instituciones del ámbito que sea para que en la cabeza o en el cuerpo de este ente, que es donde realmente se forma el universitario, pueda tener la distancia oportuna o el enganche oportuno para poder ir a cualquier institución y conocerla...” (Entrevista 57, Administración Pública)

“...responsabilidad social en todos los ámbitos lógicamente, no solamente medioambiental, de trabajo, al final la gente que va a salir de la universidad va al mercado laboral...” (Entrevista 58, Centro de Investigación)

“...en teoría la responsabilidad social de la universidad yo creo que es que a la gente que está adentro y a la gente que está afuera abrir un abanico de posibilidades de que puedas interactuar entre unos y otros, cosa que antes no había y ahora ya te digo que la hay, y que es mucho más cercana que antes...” (Entrevista 86, Empresa)

De esta forma, mediante esta condición contextual se intenta evitar que la universidad adopte su tradicional postura endogámica, que resulta bastante contraria al comportamiento socialmente responsable, y más bien lo que se intenta mediante esta característica, es que las universidades se orienten especialmente al establecimiento de mecanismos o instancias para entrar en contacto con la sociedad, logrando de esta manera desarrollar procesos de colaboración mutua con los diferentes actores sociales, sean o no partes interesadas.

La responsabilidad social de la universidad relacionada con favorecer la inserción laboral de sus titulados, es un aspecto analizado por la Fundación BBVA en cuanto a considerarla como una importante expectativa de los estudiantes universitarios:

Cuadro 8.5: Expectativas de encontrar un trabajo afín a los estudios realizados, por área del conocimiento (escala de 0 a 10).

Área del conocimiento	Suecia	Alemania	Reino Unido	Francia	Italia	España
Ciencias de la salud	9,1	8,5	8,7	8,3	8,1	7,7
Ingeniería y Técnicas	8,6	7,8	7,8	8,2	7,7	7,2
Ciencias Jurídicas	8,5	8,0	7,6	7,5	7,5	6,9
Ciencias Experimentales	8,3	7,8	7,0	7,1	6,9	6,3
Otras Ciencias Sociales	8,2	7,4	6,8	6,7	6,7	6,3
Artes y Humanidades	8,0	6,8	6,5	6,4	6,2	6,1
Ciencias Económicas	8,0	7,6	7,6	7,8	7,3	6,7
Total	8,4	7,5	7,4	7,3	7,2	6,8

Fuente: Fundación BBVA (2010:34).

Como se observa en el cuadro anterior, los estudiantes universitarios españoles demuestran las expectativas más bajas de la muestra, en cuanto a encontrar un trabajo acorde con lo que estudiaron, donde las Ciencias Experimentales, Otras Ciencias Sociales y Artes y Humanidades son las áreas con las expectativas más bajas para el caso español según este estudio.

No está demás en señalar que la responsabilidad social de la universidad, en cuanto a la inserción laboral de los titulados, no se encuentra relacionada con la generación de puestos de trabajos, sino más bien en cuestiones que son propias de su quehacer, por ejemplo: adecuación de planes de estudio con retroalimentación de los actores sociales relacionados, proporcionar información actualizada y transparente sobre el mercado laboral a los estudiantes de secundaria, seguimiento de los procesos de prácticas laborales, entre otros.

Por último, dentro de los aspectos que condicionan el concepto de responsabilidad social de la universidad, según los stakeholders entrevistados en nuestro estudio de caso, la prescindencia política de la universidad tendría un papel relevante como un elemento necesario para alcanzar un comportamiento socialmente responsable:

“...si la ideología del Consejo Rectoral es de izquierda, si la de la ciudad es derecha la jorobamos, y si es viceversa jorobada está, y la relación es nula el que se fie más en las fobias y las filias políticas que en la realidad que está allí que está al margen de quien mande o quien esté, y a veces las filias son puramente

personales ya no ideológicas o políticas ¡personales!...” (Entrevista 31, Administración Pública)

“...yo mucho me temo que esta partitocracia, que este concepto anómalo de la democracia se está metiendo en la universidad y a mí me aterra pensar que la partitocracia ingresa en la casa del conocimiento que es la universidad, creo que es un error de características impensables, impensables, esto en cuanto a la responsabilidad de la universidad...” (Entrevista 42, Colegio Profesional)

“...entonces lógicamente claro tiene responsabilidad y debería tener más responsabilidad todavía, es decir yo creo que la universidad a mi juicio no digo que sea ni peor ni mejor que hace años, lo que pasa es que si que debe de asumir con más valentía digamos determinados retos, y sobretodo y fundamentalmente a mi juicio debería desprenderse en muchos casos por parte de sus directivos, sus rectores y sus equipos de Gobierno de los temas políticos...” (Entrevista 67, Administración Pública)

A nuestro juicio, esta condición es relevante debido a que le permite a la universidad la libertad institucional necesaria, para cumplir con algunos roles propios de la responsabilidad social de una universidad, como puede ser el desarrollo de una conciencia crítica y un rol más propositivo, respecto de las problemáticas sociales y las decisiones de las entidades públicas, algo que podría verse obstaculizado si no existe dicha prescindencia política:

“...la responsabilidad social claro lo primero que consiste en que la universidad debe ser capaz de desarrollar un pensamiento suficientemente crítico como para pensar otro tipo de sociedad en la que está metido ¡la responsabilidad es el cambio!, el cambio social permanente esto es evidente...” (Entrevista 51, Instituto de Investigación)

Evidentemente, la mayor o menor prescindencia política que permita a la universidad desarrollar un rol más crítico y propositivo, siempre estará condicionada a los recursos económicos que perciben las universidades, que en el caso de España dependen financieramente de los Gobiernos de las Comunidades Autónomas, lo que de alguna manera puede limitar su autonomía institucional.

En el estudio de la ANECA sobre la imagen del sistema universitario español, se pregunta a los encuestados por autonomía de las autoridades universitarias para tomar decisiones respecto de las autoridades políticas:

Cuadro 8.6: Autonomía toma de decisiones autoridades universitarias (%).

	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	NS/NC
Las autoridades de la universidad deciden con autonomía de las autoridades políticas.	34,7%	16,8%	28,4%	20,0%

Fuente. ANECA (2004:106).

En comparación con otros aspectos analizados en este estudio, la percepción de los encuestados sobre este aspecto no es tan favorable, dado que poco más de la tercera parte considera que la universidad española tiene autonomía para tomar decisiones frente a las autoridades políticas, mientras que el 28,4% está en desacuerdo con tal afirmación, poniendo en “tela de juicio” dicha situación.

En resumen, existen diferentes condiciones causales, intervinientes y contextuales que permiten delimitar de mejor manera en que consistiría el concepto de responsabilidad social de la universidad desde la perspectiva de los stakeholders de la UVa, que sintetizamos en el siguiente cuadro:

Cuadro 8.7: Resumen de condiciones que afectan al concepto de RSU.

Tipo de Condición	Condiciones identificadas en las entrevistas
Causales	<ul style="list-style-type: none"> • La responsabilidad social como un aspecto implícito en el funcionamiento de la universidad pública. • El financiamiento que la universidad recibe de la sociedad. • Los estudiantes como actores centrales de la RSU.
Intervinientes	<ul style="list-style-type: none"> • Carácter difuso del concepto de responsabilidad social. • Identificación de los stakeholders de la universidad. • Voluntariedad versus obligatoriedad en el desarrollo de un proyecto institucional de RSU.
Contextuales	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de los impactos o retornos (devolución) a la sociedad. • Responder a las demandas sociales formuladas al quehacer universitario. • Fortalecimiento de las relaciones con la sociedad. • Prescindencia Política.

Fuente: Elaboración propia (2011).

De acuerdo con el paradigma de la codificación, la identificación de este conjunto de condiciones del concepto de RSU, nos permite dar paso a la identificación de las acciones/interacciones que se asocian con este fenómeno.

8.2.1.2 Acciones/Interacciones.

8.2.1.2.1 Estratégicas.

Una primera idea que surge de la revisión de las entrevistas a los stakeholders de la UVa, en cuanto acciones estratégicas de la responsabilidad social, es la identificación de algunos ejes respecto de los cuales debieran girar las estrategias universitarias:

“...creo que responsabilidad social es más amplio que esto pero los temas convencionales en los que se ha encuadrado, sería el tema de cooperación al desarrollo por supuesto, pero también asistencia social todo el tema de la asistencia social en el entorno de la Universidad de Valladolid, estudiantes con problemas, etc., y sostenibilidad, compromiso medioambiental, yo creo que son los tres ejes en los que se ha absorbido digamos la formalidad de la responsabilidad universitaria...” (Entrevista 32, Centro de Investigación)

A partir de este planteamiento general, a juicio de este entrevistado la asistencia social, la cooperación al desarrollo y el ámbito medioambiental son los sectores que debieran predominar en las acciones de la RSU, aunque se trate de ámbitos menos destacados dentro de la misión de la universidad, especialmente lo relativo a la asistencia social y la sostenibilidad.

En ese contexto, ratificando parte de lo señalado en el discurso citado anteriormente, surgen en otras entrevistas referencias hacia acciones estratégicas de la universidad en materia de cooperación al desarrollo:

“...en el ámbito de la cooperación al desarrollo lo más propio nuestro es la cooperación universitaria al desarrollo, o sea fomentar las relaciones con las universidades de los países más empobrecidos...” (Entrevista 32, Centro de Investigación)

“...damos cursos y títulos propios de la universidad para formación de cuadros en lugares pues como, Nicaragua o Bolivia, evidentemente no por dinero o por interés académico, sino todo lo contrario por política de cooperación...” (Entrevista 68, Centro Universitario UVa)

“...por ejemplo aquí las maestrías que se llevan con Santa Cruz de la Sierra en Bolivia, o sea hay profesores responsables de ello y profesores que hemos impartido, hemos colaborado en ese sentido, iba a decir es como muy amplio el tema porque yo creo que quizás el tema de la responsabilidad social, o sea la función social hoy para la universidad es un elemento importante...” (Entrevista 69, Centro Universitario UVa)

De esta forma, las acciones en materia de cooperación universitaria al desarrollo son una realidad importante en la UVa, lo que le permite apoyar a universidades de países menos desarrollados, a través de acciones enmarcadas dentro del contexto de su misión universitaria. Esta situación, le permitirá afianzar un aspecto relevante del concepto de RSU: la sensibilidad hacia las problemáticas universitarias de otras zonas geográficas, especialmente de países con múltiples necesidades sociales.

Otro aspecto importante de las acciones estratégicas en materia de RSU son las relacionadas con la investigación universitaria, especialmente aquellas que faciliten una mayor orientación social de esta importante función de la universidad:

“...o sea dentro del marco que estamos aquí que es el tema de la responsabilidad social, que la universidad invierta más en investigación social y... frente a otra investigación que se hace más no sé vamos a llamar “más técnica”, más ingenierías y cosas de estas, donde yo creo que se investiga y se dotan de muchos recursos, entonces yo investigaría o potenciaría más en el ámbito de lo social...” (Entrevista 10, Org. sin fines de lucro)

“...hay que apostar por la innovación, la investigación básicamente en las universidades muchas veces se desarrollan en campos muy teóricos alejados de los problemas que hay que resolver no, entonces esa es otra de las grandes responsabilidades sociales que tiene la universidad, desarrollar proyectos de investigación y formar investigadores que tengan esos mismos criterios que te comentaba antes de visión global y de sostenibilidad para afrontar problemas reales de la sociedad...” (Entrevista 65, Fundación)

De esta manera, según las partes interesadas de la UVa, la investigación socialmente responsable debe transformarse en una prioridad institucional frente a los estudios más técnicos y tradicionales. Asimismo, este tipo de investigación se caracteriza por su elevada conexión con las problemáticas de la realidad social.

En la misma perspectiva de la investigación, las acciones de la universidad en cuanto su comportamiento socialmente responsable, debieran orientarse hacia la transferencia del conocimiento que se produce en su interior, con el propósito de brindar apoyo a aquellas instituciones que demanden acceso al conocimiento, así como respecto de su obligación de revertir mediante el conocimiento generado la inversión que la sociedad realiza en sus universidades:

“...responsabilidad social si yo pienso que podría aportar la universidad a la sociedad en el ámbito que yo conozco un poquito, creo que podría aportar, que debería aportar, creo que la gente que estamos trabajando tenemos poco tiempo para la reflexión, y para la investigación y para la documentación, sin embargo en la universidad ese es su tiempo, y ese es su asunto, y ese es su materia de trabajo...” (Entrevista 26, Administración Pública)

“...tiene que haber una devolución, la universidad es inversión, inversión que hace la sociedad en conocimiento y toda inversión en conocimiento luego tiene que tener una devolución en forma también de conocimiento aplicado, aplicable...” (Entrevista 27, Administración Pública)

En el caso de los discursos de estos stakeholders, subsisten de manera importante dos de las condiciones señaladas en el punto anterior: la reversión y el fortalecimiento de las relaciones con la sociedad. Esta situación, se debe fundamentalmente a que el activo más importante con el que cuentan las universidades es el conocimiento que generan, razón por la cual no es de extrañar que ocupe un rol destacado dentro de las concepciones que se esbozan acerca de la RSU.

Otro de los ámbitos de la RSU que se identifica como trascendental, para el desarrollo de acciones por parte de la UVa es la formación a lo largo de la vida, especialmente para romper el sesgo que las universidades habitualmente realizan hacia la formación de titulados universitarios como la principal prioridad de esta función universitaria:

“...la educación a lo largo de la vida, entonces la universidad no debería, aparte digo de toda la investigación etc., no debería solamente formar cuadros, debería ser el lugar al que para cumplir con esa función social que se le pide debería estar el ciudadano entrando y saliendo constantemente...” (Entrevista 36, Partido Político)

“...la responsabilidad social de la universidad es educar y formar personas que

...puedan desarrollar su trabajo perfectamente a lo largo de su vida y desarrollar todas sus habilidades sociales, no sé, formar a la persona como persona y profesionalmente porque no solamente la universidad está para formar técnicos, hay que formarles a todos los niveles...” (Entrevista 40, Administración Pública)

“...la responsabilidad social de la universidad yo creo que está en la formación de mejores ciudadanos, mejores socialmente, mejores profesionalmente, más formados, más abiertos a Europa y al resto del mundo...” (Entrevista 66, Instituto Educación Secundaria)

“...la universidad por su propio papel por esa función de formar personas y formar ciudadanos no sólo profesionales sino ciudadanos, tiene un papel fundamental entonces esa responsabilidad que tiene al formar ciudadanos en pro del desarrollo humano, toda la idea de globalización y de ciudadanos del mundo...” (Entrevista 72, Administración Pública)

De esta manera, la universidad socialmente responsable debiera ser capaz de implementar una oferta formativa, no sólo orientada a los más jóvenes que ingresan desde los Institutos de Educación Secundaria (IES). Por el contrario, debiera abrirse hacia otros grupos sociales como las personas mayores, que en el caso de la UVa por ejemplo, se encuentra cubierta por el trabajo que se desarrolla desde hace varios años en la “Universidad Permanente Millán Santos”.

Así, el impacto de la responsabilidad social de una universidad no solo debe medirse en cuanto al número de titulados que egresan de sus aulas, sino que también deben desarrollarse esfuerzos en el ámbito del aprendizaje a lo largo de la vida, en lo que se refiere a la formación de ciudadanos. De esta forma, la universidad socialmente responsable debe abrirse a la posibilidad de seguir formando a las personas adultas en diferentes temas, que no necesariamente conducen a una titulación, así como a aquellas personas que no tuvieron la posibilidad de acceder a los estudios universitarios cuando fueron jóvenes, y desean titularse siendo adultos.

También, dentro del ámbito de las acciones estratégicas de la RSU, aparecen aquellas especialmente vinculadas con los esfuerzos que la UVa debe realizar para favorecer y fortalecer el acceso de sus titulados al mercado laboral:

“...la labor de la universidad respecto a los jóvenes yo creo que va más allá de su propia formación no, de bueno de cursar unos años de estudio, de formarles y dejarles ya a la deriva, entonces yo creo que sí que es verdad que tienen una gran

importancia en la formación no sólo académica sino personal de los propios alumnos no, ofrecerles posibilidades de empleos, de abrirles un poco al ámbito laboral...” (Entrevista 34, Administración Pública)

“...una vez que esas personas están formadas seguir un poco más allá y promover, fomentar, ayudar en la búsqueda de empleo, allí quizá es donde bueno el papel de la universidad ¡aunque creo que lo intentan!, pero quizá se podría hacer algo más evidentemente no sola sino en relación con todo el entorno...” (Entrevista 78, Empresa)

Es importante destacar que estas acciones no solamente tendrían relación con la calidad de la formación, un aspecto más bien propio de la misión de la universidad, sino que de manera complementaria, se encuentran relacionadas con el que la universidad efectivamente se preocupe porque sus titulados encuentren trabajo. En este sentido, la universidad debe realizar todos los esfuerzos necesarios para que ello suceda, especialmente en aquellos campos profesionales de difícil inserción laboral.

En el estudio de la ANECA sobre la imagen del sistema universitario español, se consultaba a los encuestados por la contribución de la universidad a la inserción laboral de los universitarios:

Cuadro 8.8: Contribución de la universidad a la inserción laboral de los universitarios por Comunidades Autónomas.

	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada	NS/NC	Total
Castilla y León	13,6	23,6	24,1	26,2	6,8	5,6	100,0
Media estudio	14,4	26,1	23,7	23,7	7,1	4,9	100,0

Fuente: Adaptado de ANECA (2004:160).

Como se observa en los datos, un 37,2% de los encuestados en Castilla y León considera bastante o mucha la contribución de la universidad en este ámbito, levemente por debajo de la media nacional que asciende al 40,5%. No obstante, en ambos casos un tercio de los encuestados piensa que la contribución es poca o nada.

Un ejemplo de acción estratégica para mejorar la inserción laboral puede ser el fortalecimiento de la movilidad estudiantil, para que los estudiantes adquieran una experiencia internacional durante su formación, lo que sin lugar a dudas les será beneficioso en una posterior inserción laboral:

“...sobretudo crear buen capital humano, esa es la responsabilidad de la universidad en general y yo creo que nosotros desde aquí contribuimos a eso ofreciéndoles becas a nuestros chicos para que puedan salir fuera y puedan tener una formación más completa...” (Entrevista 80, Servicio Administrativo UVa)

Por último, en la revisión de las entrevistas realizadas, también se identifican otras acciones que consideramos estratégicas dentro de lo que sería el desarrollo de un modelo de RSU: atender las necesidades de los colectivos sociales más desposeídos que sean afectados por el quehacer universitario, así como la internacionalización de dicho quehacer:

“...en el marco de la responsabilidad social, yo también pediría que se preste una especial atención a la integración laboral de personas con discapacidad en la universidad no, y que sean también.... que se miren como....como ejemplos o como buenas prácticas de cara a visibilizarlas no y que la sociedad diga pues mira las personas con discapacidad, las personas con enfermedad mental pues pueden trabajar, mira si la universidad ha incorporado a diez a trabajadores y están trabajando...” (Entrevista 10, Org. sin fines de lucro)

“...ofrecer programas internacionales en otros idiomas empezando por el postgrado, trabajando con profesores que vengan del extranjero, intercambio de profesores y trabajando con la empresa y que docentes vengan del mundo empresarial también, tanto nacionales como internacionales, de esa forma darán respuesta a la responsabilidad social que debieran tener...” (Entrevista 45, Fundación)

De esta manera, estas acciones aunque no aparecen tan frecuentemente en los discursos de las partes interesadas, pueden resultar de gran impacto para el comportamiento socialmente responsable de una universidad, proporcionándole además importantes mejoras en su funcionamiento institucional.

8.2.1.2.2 Acciones Rutinarias.

Una de las acciones que surge de los discursos de las partes interesadas en las entrevistas realizadas, son los esfuerzos que se debieran realizar en la rendición de cuentas, relacionada directamente con la condición de entidad receptora de financiamiento público, y la necesidad de revertir a la sociedad:

“...la universidad desde luego es una institución pública y por lo tanto estamos

obligados a dar cuenta de nuestro trabajo y en ese sentido aunque no tuviéramos ningún tipo de control externo, como profesionales que somos que hemos optado por la enseñanza pública, tanto como alumnos que fuimos y luego como profesionales hemos optado por lo público, y lo público tiene que tener ese compromiso social...” (Entrevista 50, Centro Universitario)

“...la universidad nuestra es pública, y tiene una responsabilidad obvia porque nos mantienen con fondos públicos y por lo tanto lo que tenemos que hacer es difundir, es decir hacer acciones de comunicación permanentemente para que los ciudadanos que aportan dinero con sus recursos de sus impuestos pues sepan en que se emplean los recursos...” (Entrevista 79, Centro de Investigación)

De esta forma, la rendición de cuentas se transforma en una actividad que debe realizarse de forma permanente, como parte del funcionamiento de la universidad socialmente responsable, lo que permitirá establecer canales de comunicación para que la sociedad conozca lo que la universidad está haciendo en materia de RSU, pero también información sobre el gasto de los recursos económicos que se le entregan.

Otro ámbito importante para el desarrollo de acciones rutinarias dentro del quehacer de la universidad se relaciona con el aspecto curricular, especialmente de aquellos esfuerzos que se puedan realizar para incluir acciones relacionadas con formación en RSU, tanto dentro de los currículos como de forma abierta al resto de la comunidad:

“...¿en qué concretamente se puede plasmar esa responsabilidad social universitaria?, pues el hecho de que dentro incluso de los planes de estudio de las distintas carreras pues haya una...una posibilidad de saber cómo ejercer de una manera ética tu profesión no, y no dejar que eso al final te lo enseñe la vida o que tú desde tu... o sea desde tu forma de pensar pues termines haciendo de una manera u de otra cuando al final eso puede llevar a que desde tu puesto de trabajo pues hagas cosas que no son muy socialmente responsables...” (Entrevista 13, ONG)

“...en toda la formación de nuestros estudiantes deberíamos tener algún hueco para formar a nuestros estudiantes digamos en una visión un poco más social de su profesión o de su área de conocimiento...” (Entrevista 46, Gobierno Universitario)

“...en cursos la universidad está fomentando mucho el tema de la responsabilidad social, yo estuve en unas jornadas de responsabilidad social universitaria o de la responsabilidad social de la universidad...” (Entrevista 89, Empresa)

En este punto, es importante distinguir entre la inclusión más bien esporádica o voluntaria de oferta formativa que pueda realizar algún Centro Universitario de la UVa, en contraste con la existencia de una política institucional, coordinada y más permanente de los esfuerzos institucionales en esta materia. Como fuera señalado en el análisis del punto de la UVa como estudio de caso, una oportunidad interesante para incluir en los currículos universitarios algunas de estas cuestiones, habría sido la creación de los nuevos Grados relativos a la adaptación a Bolonia.

Otra de las cuestiones que sin lugar a dudas contribuyen al fortalecimiento de la RSU, se relaciona con las políticas y procedimientos institucionales que consagren a la calidad y la eficiencia, como un aspecto habitual del funcionamiento de la universidad:

“...el reto de conseguir por un lado la eficiencia de la universidad y eso formaría parte de su responsabilidad yo creo, lo que entendemos por responsabilidad social...” (Entrevista 37, Administración Pública)

“...la responsabilidad de la universidad estaría en empezar a exigirnos a nosotros mismos hacer cosas y hacerlas bien, y que esas cosas salgan hacia afuera...” (Entrevista 77, Centro Universitario UVa)

De esta forma, las políticas institucionales que busquen consagrar la eficiencia y la calidad institucional, así como de los diferentes Centros y programas universitarios, puede considerarse como una señal tremendamente positiva de la responsabilidad social que dicha entidad universitaria pretende asumir, como expresión del adecuado aprovechamiento de los recursos públicos proporcionados por la sociedad.

En esa perspectiva, el estudio de la ANECA sobre la imagen acerca del sistema universitario, también analiza la eficiencia y la eficacia de las universidades:

Cuadro 8.9: Valoración sobre el aprovechamiento de los recursos de las universidades españolas (%)

Valoración	Media Nacional	Solo Castilla y León
Bien aprovechados	18,7%	18,9%
Aceptablemente aprovechados	45,0%	41,5%
Mal aprovechados	18,3%	18,1%
NS/NC	18,0%	21,5%

Fuente: Elaboración propia, basado en ANECA (2004).

Así, los encuestados consideran aceptablemente o bien aprovechados los recursos entregados por la sociedad a las universidades españolas en un 63,7%, lo que es indicativo de que existe aun importante espacio para optimizar e implementar mejores políticas institucionales de eficiencia y eficacia que aumenten dicha valoración, que en el caso de Castilla y León fue levemente más baja (60,4%).

Finalmente, otras acciones rutinarias que son relacionadas con el concepto de responsabilidad social por parte de algunos de los stakeholders entrevistados, surgen a partir de la condición de universidad pública de la UVa:

“...la responsabilidad social corporativa de la universidad como la función que tiene la universidad, y más siendo universidad pública, de captar fondos públicos de los impuestos que pagamos todos los españoles para convertir esos euros que captamos de fondos públicos en conocimiento, y la universidad tiene la responsabilidad social y moral de ese conocimiento que ha generado trasladarlo de nuevo a la sociedad para que se vuelva a convertir en euros...” (Entrevista 49, Fundación)

“...como la universidad es una Administración por un lado, entonces como cualquier Administración debe asumir los compromisos que todas las Administraciones hemos asumido de poder alcanzar el 0,7 de los presupuestos propios destinados a cooperación...” (Entrevista 72, Administración Pública)

De esta forma, el cumplimiento de estas actividades regulares dentro del funcionamiento de la UVa como Administración Pública, le permitirán también proporcionar un impulso directo o indirecto a la implantación de su modelo de RSU, no obstante le impongan un esfuerzo adicional en su gestión y captación de recursos financieros desde su entorno.

8.2.1.3 Consecuencias.

8.2.1.3.1 Positivas.

Una primera consecuencia positiva de la RSU, se relaciona con los efectos que la presencia de la institución universitaria le reporta a la ciudad que la acoge, y por lo tanto la manera en la cual la universidad hace distinto al lugar, o territorio donde se encuentra su campus. Esto, permitiría ir forjando una vinculación mucho más cercana

y una identificación mucho más importante de la ciudad con su universidad:

“...creo que a veces aquí tenemos un poco de distanciamiento de la ciudad respecto a la universidad, no sé pero...yo estuve este verano en Oxford, en Oxford se respira universidad por todas partes, entonces sí que es importante eso que la universidad se haga presente en todos los ámbitos que sea posible y ayude a ello...” (Entrevista 17, Asociación de Estudiantes)

“...la misma definición de la universidad es una universidad pública, hace que su responsabilidad social tenga que ser general no, y de hecho creo que es muy importante observar que en lugares donde hay universidades la ciudad y la sociedad se comporta de una determinada manera, y en otras ciudades donde no hay universidades el tejido social o sociocultural es diferente...” (Entrevista 21, Fundación)

A partir de esta consencuencia, es posible identificar una hipótesis en cuanto a la universidad socialmente responsable, en términos de su impacto en la ciudad que la acoge: el tejido sociocultural de las ciudades donde está presente una universidad con un fuerte compromiso con su responsabilidad social, tiene un comportamiento diferente al de una ciudad donde no existe una universidad con estas características.

De esta manera, las universidades con una mayor orientación hacia el fortalecimiento de su responsabilidad social, impactan positivamente a las sociedades que las acogen en diferentes ámbitos:

“...una sociedad con una buena universidad y con un porcentaje alto de individuos formados, de personas formadas en la universidad es una sociedad normalmente más homogénea, es una sociedad con menos diferencias entre unas personas y otras, y con mucho menos posibilidades de que existan conflictos sociales...” (Entrevista 28, Partido Político)

“...donde la universidad ha sentido esa responsabilidad se ha generado una riqueza en el más amplio sentido de la palabra: económica, de conocimiento, cultural, etc...” (Entrevista 62, Servicio Administrativo de la UVA)

“...la responsabilidad de la universidad es ayudar a los que nos rodean y porque además somos una entidad pública, vivimos de presupuesto público y yo creo que la sociedad tiene que recibir beneficios de la universidad de al lado...” (Entrevista 63, Centro Universitario UVA)

Así, el cumplimiento de la condición asociada a la reversión de la universidad socialmente responsable, debiera traducirse en una mejor distribución de los impactos del quehacer universitario dentro de la sociedad más próxima, justificando de esta manera lo que la universidad percibe en términos de financiamiento público.

El impacto social que tiene la universidad es un aspecto analizado por el estudio de la ANECA sobre la imagen del sistema universitario español:

Cuadro 8.10: Importancia social atribuida a la universidad según edades (%).

	16-17	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	>64	Total
Mucha	45,9	43,0	51,9	54,8	59,9	62,8	65,8	56,4
Bastante	40,9	43,0	38,8	36,7	32,9	28,9	23,9	34,1
Alguna	7,7	9,2	6,1	5,5	4,7	3,6	4,5	5,5
Poca	3,2	3,8	2,4	2,4	1,4	2,2	2,3	2,4
Ninguna	2,2	0,8	0,6	0,2	0,5	1,2	1,3	0,8
NS/NC	0,0	0,2	0,3	0,3	0,7	1,2	2,2	0,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: ANECA (2004:37).

En el cuadro anterior, se observa claramente como a medida que la edad aumenta, también aumenta la consideración de la importancia social de la universidad, donde el 90,5% del total de los encuestados considera mucha o bastante esta situación.

Asimismo, de acuerdo con las entrevistas realizadas, otro de los impactos o consecuencias positivas que son susceptibles de vincular con la responsabilidad social del quehacer universitario, debieran observarse también a nivel individual en cuanto a que la formación universitaria responda plenamente a los requerimientos que realiza el mercado laboral:

“...la universidad en sí misma una de sus características es aportar a la sociedad personal pues formado en distintas disciplinas y que teóricamente pues va a aportar luego en el resto de su vida pues a va aportar aspectos positivos a la sociedad, entiendo la responsabilidad social desde ese punto de vista pues ya estaría haciendo una buena labor...” (Entrevista 43, Empresas)

“...esa yo creo es la gran responsabilidad social de la universidad no salir fuera de la universidad para dedicarse a hacer voluntariado no sé, proyectos de

cooperación, yo creo que la gran responsabilidad es crear en este caso jóvenes universitarios que tengan capacidad de análisis, y capacidad crítica y capacidad de trabajo en equipo no, y si no se enseña a trabajar con esos parámetros y al análisis global de las cuestiones y desde mi punto de vista de la sostenibilidad pues mal vamos a ir...” (Entrevista 65, Fundación)

“...poner a disposición de la sociedad gente con ganas de hacer y saber trabajar en equipo, y saber entender los problemas más que los conocimientos, pero vamos es casi en relación con la responsabilidad social...” (Entrevista 83, Empresa)

Esta consecuencia positiva del comportamiento socialmente responsable de la universidad, estará efectivamente disponible en la medida en que la institución universitaria sea capaz de mantener un contacto permanente con el medio laboral, y por ende disminuya los espacios a los comportamientos más endogámicos.

La importancia de que el trabajo se encuentre relacionado con lo que la persona ha estudiado, es valorado por el Barómetro del Consejo Social de la UCM:

Cuadro 8.11: Grado de relación del trabajo con los estudios (%).

	Muy relacionado	Bastante relacionado	Poco relacionado	Nada relacionado	NS/NC
¿En qué medida crees que tu trabajo está relacionado con tus estudios?	10,8%	22,2%	29,0%	37,4%	0,6%

Fuente: Barómetro Consejo Social UCM (2010:62).

Así, a juicio de los encuestados en este estudio, relación entre el trabajo y los estudios realizados es escasa, dado que dos tercios de los encuestados piensa que están poco o nada relacionado, algo que si bien no es de exclusiva responsabilidad de la universidad, si es un tema que indudablemente debe formar parte de sus estrategias en materia de RSU.

Además, los efectos positivos del proceso de formación de una universidad socialmente responsable serán aun mayores, si es capaz de ofrecer a sus titulados una formación integral en cuanto a su rol como ciudadanos:

“...sí que hay una responsabilidad social en el sentido de que pienso que al final el servicio que se da a toda la ciudadanía que es la formación de una serie de estudiantes, implica algo más que formación académica, implica algo más en todos los sentidos...” (Entrevista 8, Asociación de Vecinos)

“...tiene que asumir su propia responsabilidad social corporativa pero teniendo en cuenta que es también una Administración y en ese sentido tiene que asumir ese compromiso, y por otro lado apostar firmemente por no solo formar profesionales sino formar ciudadanos, yo creo que allí es un papel y que tiene una posibilidad fundamental porque es el que tiene a los jóvenes en edades muy buenas...” (Entrevista 72, Administración Pública)

Mediante la entrega de una formación de calidad e integral en cuanto a las competencias ciudadanas y profesionales, sin lugar a dudas que las propuestas de RSU habrán cumplido con una parte importante de sus objetivos, sentando las bases del resto de las acciones que se puedan desarrollar en relación con un proyecto institucional de estas características.

A partir de estos planteamientos, es posible señalar que la mayor empleabilidad de los egresados, se transforma en otra consecuencia positiva importante a la que debe aspirar la RSU, fundamentalmente en cuanto a los esfuerzos que pueda desplegar cada universidad para favorecer tal situación:

“...entender que el fin último de la Universidad de Valladolid por supuesto es la mejora de las personas que entran, que todo el mundo que entre salga mejor, que sea el mejor ciudadano, que haya adquirido una formación que le permita acceder a un puesto profesional....en la vida, un empleo, y un poco esto es sobre todo el sentimiento que tenemos en cuanto a responsabilidad social...” (Entrevista 14, Asociación de Estudiantes)

“...la universidad tiene que desarrollar para su responsabilidad social que va a tener, porque al final si forma unos buenos profesionales eso va a repercutir en la sociedad, cuando salgan a la calle, cuando salgan a las empresas, cuando salgan a la Administración...” (Entrevista 64, Administración Pública)

De esta forma, la mejor manera que tiene la universidad socialmente responsable para conseguir impactar positivamente en la empleabilidad de sus egresados, es dotarles de la formación de mayor calidad posible, y en perfecta sintonía con lo que demanda

la sociedad, especialmente el mercado laboral, a través de lo cual se facilitará el acceso de los titulados a su plena empleabilidad.

El estudio de la Fundación BBVA, nos entrega algunas luces acerca de las razones por las cuales los jóvenes eligen su carrera universitaria en España:

Cuadro 8.12: Razones elección de los estudios realizados actualmente (%).

Área del conocimiento	Eran los que más me gustaban	Pensé que ofrecían una buena salida laboral	NS/NC
Ciencias experimentales	75%	10%	15%
Arte y Humanidades	79%	8%	13%
Ciencias de la Salud	80%	10%	10%
Otras Ciencias Sociales	71%	16%	13%
Ingeniería y Técnicas	66%	28%	6%
Ciencias Jurídicas	48%	42%	10%
Ciencias Económicas	43%	49%	8%
Total	64%	26%	10%

Fuente: Fundación BBVA (2010:19).

De esta forma, uno de cada cuatro encuestados en este estudio reconoce que la carrera que estudia fue seleccionada por la creencia del estudiante de que proporcionaba una buena oportunidad para encontrar trabajo, situación que supera el 40% para el caso de los estudiantes de Ciencias Jurídicas, y se aproxima al 50% en el caso de los estudiantes de Económicas.

Otra de las consecuencias positivas como expresión del comportamiento socialmente responsable de la universidad, según algunas partes interesadas externas a la universidad, se relaciona con la garantía del acceso a la universidad de la mayor parte de la sociedad que así lo desee o necesite:

“...si la universidad tiene como valor un conjunto de varios miles de personas que es por término medio lo más formado de la sociedad, esa formación la tienen que transmitir de la mejor forma posible y tratar de llegar al mayor número de espacios posibles, me parece que la universidad es responsabilidad social en sí misma...”
(Entrevista 28, Partido Político)

“...la labor social que tiene la universidad, la labor de integración de facilitar el acceso a la universidad de personas con menos recursos pero que tengan valía

de materia gris, en fin hay otra serie de aspectos de la responsabilidad corporativa de la universidad como una institución que indudablemente tiene un gran efecto arrastre en el entorno...” (Entrevista 49, Fundación)

Sin embargo, este impacto positivo del quehacer universitario en cuanto a su responsabilidad social también es compartido por algunos Centros de la propia UVA:

“...no puede ser que el beneficio de la universidad sea solo para un grupo, se supone que tiene que repercutir en el mayor número posible de grupos sociales y en todos los sentidos tiene que ir a la sociedad, es decir la sociedad está invirtiendo en la formación de unos profesionales que se supone que luego deben dejar ese trabajo en la propia sociedad...” (Entrevista 50, Centro Universitario)

“...la responsabilidad social a veces la entendemos como, digo en la academia, el preocuparte un poco por tratar de favorecer...tú tienes un beneficio pues a ver como repercutes eso, y tratas de ayudar a las capas más desfavorecidas de la población...” (Entrevista 63, Centro Universitario UVA)

Por otra parte, según algunos stakeholders la responsabilidad social de la universidad también puede proporcionar efectos positivos en el ámbito relacional, entre la universidad y el quehacer de algunas de sus partes interesadas:

“... ¿dónde está la responsabilidad social de la universidad?, ésta luego se plasma en este tipo de colaboraciones a las que se puede llegar entre, en este caso administraciones públicas que están aplicando políticas y la propia universidad...” (Entrevista 27, Administración Pública)

“...tienen un papel fundamental en su relación con las empresas, ellos tienen una relación muy directa con las empresas en muchos casos, entonces el trabajo de la responsabilidad social corporativa de la empresa, el tándem que puede hacer con la universidad y cooperación al desarrollo puede ser muy importante...” (Entrevista 72, Administración Pública)

De esta forma, el impacto positivo que puede tener la predisposición de la universidad a colaborar con otros actores sociales es relevante para el concepto de responsabilidad social, especialmente en cuanto a la capacidad de la institución universitaria socialmente responsable de articular redes de colaboración con diferentes stakeholders, algo que sin dudas incidirá positivamente en el capital social del territorio en donde la universidad se encuentre inserta.

También, se esperan impactos o consecuencias positivas del accionar de la universidad en materia de responsabilidad social, en el ámbito del liderazgo de opinión frente a las temáticas más relevantes que interesan a la sociedad:

“...la universidad es el elemento principal en la búsqueda y la investigación de las causas y de la búsqueda de soluciones a las cuestiones que se están planteando, sean científicas, sean más técnicas, sean de carácter más humano, de carácter más científico, de carácter de todos los elementos que configuran la formación universitaria, pues la responsabilidad allí es importantísima...” (Entrevista 9, ONG)

“...tenemos que también mostrar desde el punto de vista de la responsabilidad que tiene la universidad en todos los ámbitos sociales cuando hay un problema, pues ahora mismo por ejemplo todo el tema de maltrato, son temas que están pues lógicamente demandando la sociedad pues opinión y formación...” (Entrevista 69, Centro Universitario UVa)

Así, el rol que tiene la universidad en cuanto a su responsabilidad social es tremendamente relevante, especialmente cuando existen temáticas respecto de las cuales existe una mayor sensibilidad de la sociedad, o requieren de la opinión de especialistas que sean capaces de emitir juicios más objetivos, técnicos y amparados en los resultados de estudios e investigaciones al respecto.

8.2.1.3.2 Consecuencias Negativas.

Una de las cuestiones que afectan negativamente a una institución que quiere alcanzar un comportamiento socialmente responsable, es el aumento de las expectativas generadas tanto entre sus stakeholders como en la sociedad en general, especialmente tratándose de una universidad por la misión que la sociedad le ha encomendado:

“...la universidad debiera tener un papel más reflexivo, más educativo con la sociedad a nivel general, no lo tiene, no aparece, no esta, la sociedad se ha ido distanciando, el saber tiene que estar en función, tiene que ponerse en función de unos valores sociales, y yo no veo esa transferencia ahora...” (Entrevista 5, ONG)

“...la universidad tiene que desarrollar un papel de vanguardia en muchos aspectos no: culturales, científicos, etc., pero también en este aspecto de la

responsabilidad social...” (Entrevista 39, Partido Político)

“...yo creo que tiene que hacer un esfuerzo grande por ser otra vez el impulso intelectual y el impulso moral debería serlo, bueno y no estoy nada segura de que en la situación actual la universidad esté en condiciones de serlo...” (Entrevista 71, Instituto de Educación Secundaria)

De esta forma, las instituciones universitarias que deciden asumir explícitamente su responsabilidad social deberán considerar dentro de sus estrategias, diferentes acciones que permitan responder a este aumento de expectativas, dado que el exceso de retórica o el énfasis en la difusión puede tener como efectos no deseados la insatisfacción de las expectativas de la sociedad, debido a la ausencia de acciones más concretas que permitan hacer realidad los discursos universitarios.

El abuso de las acciones publicitarias es una consecuencia altamente factible dentro de los procesos de implantación de un modelo de responsabilidad social, lo que sin lugar a dudas puede afectar negativamente dicho proceso en el mediano y largo plazo, así como la imagen de la institución:

“...yo creo que es un poco la pelota porque nunca se vende como eso, porque siempre se vende al revés como algo que va a favorecer eso a algún desfavorecido, me da igual el colectivo que sea, pero siempre te estás mirando cómo te rebota para ti, yo creo que eso es lo menos bonito de la responsabilidad social...” (Entrevista 12, Org. sin fines de lucro)

“... ¿qué pasos percibimos que la universidad está dando en temas de responsabilidad social?, pues para nosotros ninguno o sea ni maquillaje como hacen algunas empresas no, entonces el tema medio ambiental ¿lo cuidan?, pensamos que no, ¿tema social?, ¿están potenciando entre los alumnos de la universidad otro esquema de valores distinto al que la sociedad nos está imponiendo? ¡No!...” (Entrevista 74, ONG)

Así, las estrategias a desarrollar relativas a un modelo de responsabilidad social de la universidad, necesariamente deben estar relacionadas con una filosofía o con un proyecto de fondo, que posea raíces sólidas y proyección en el largo plazo, que impidan la generación de acciones meramente decorativas o instrumentales más próximas al marketing.

Luego, la importancia que tiene la existencia de una política institucional de RSU, también ayudará a la universidad a evitar el desarrollo de actividades aisladas o desarticuladas respecto de un proyecto más de fondo, y apoyado en un soporte programático más claro y evidente, algo que también está dentro de los aspectos que identifican los stakeholders de la UVa:

“...en mi opinión esas actividades son muy dispersas, abarcan muchos temas y muchas cosas que pudieran encuadrarse en responsabilidad social o pudieran no encuadrarse en responsabilidad social perfectamente, podrían ser otro tipo....actividades puramente....vamos a decir “benéficas”, o con un aspecto de colaboración o participación fundamentalmente a favor de los estudiantes...”
(Entrevista 76, Centro Universitario UVa)

“...se habla del voluntariado de los alumnos no se habla de proyectos sociales de la propia universidad, salvo que entendamos como un proyecto social que la universidad es un proyecto social porque es una universidad pública y por lo tanto tiene unos criterios sociales y unas subvenciones que vienen para eso no, yo creo que allí cojea en esa parte, o sea donde está la aportación social de la universidad...” (Entrevista 89, Empresa)

En virtud de lo anterior, plantear a la responsabilidad social de la universidad como un discurso institucional, que carezca de una política estructurada y concreta sobre la materia que lo respalde, puede generar consecuencias bastante negativas en cuanto a imagen y credibilidad. El efecto de esta situación, será especialmente relevante si además las acciones aisladas que se realizan, se orientan más a la filantropía o al marketing, en lugar de hacia la responsabilidad social propiamente tal.

Otra de las consecuencias negativas importantes que debiera tratar de evitarse, dentro la implantación de un modelo de responsabilidad social de la universidad, se refiere a la desconexión de la universidad con el resto de la sociedad. Esta situación, le plantea importantes desafíos a la hora de considerar las acciones necesarias, para reforzar sus lazos con la sociedad local y sus problemáticas, algo que normalmente genera importantes críticas cuando no se logra cumplir con eficiencia:

“...como un ente público que es debería involucrarse un poco más en la sociedad...” (Entrevista 19, Asociación de Vecinos)

“...mucho más posicionamiento activo para ver como ella puede contribuir a mejorar las condiciones económicas, sociales, productivas y de calidad de vida de

la población así en su sentido general, yo creo que bueno la universidad debería de implicarse mucho más en la sociedad...” (Entrevista 24, Administración Pública)

“...en esta universidad tiene una responsabilidad social, uno no puede vivir en un entorno que se cae y no preocuparse por él, se caiga o vaya bien no...” (Entrevista 63, Centro Universitario)

“...la responsabilidad social de la universidad querría decir que asuma los problemas sociales que hay en la calle ¿no?, digamos que podría ser así...pues yo creo que en estos momentos poco hace, o sea mi sensación es que la universidad no se implica mucho en los problemas sociales que hay en la calle yo creo, como que es una cosa que no les va mucho no...” (Entrevista 84, Empresa)

De esta forma, la relación de la universidad socialmente responsable con la sociedad local o más próxima es un elemento clave, especialmente en cuanto a la realización de esfuerzos genuinos y reales, para intentar colaborar en la resolución de las principales necesidades o problemáticas sociales.

Finalmente, una de las responsabilidades sociales más importantes de cualquier universidad, radica en su capacidad de enviar al mercado laboral a los profesionales más competentes, con una formación integral tanto técnica como humana, de acuerdo con el perfil que se esté demandando en ese momento. De esta manera, responderá a una de las necesidades más importantes que la sociedad actual plantea a las universidades, como es la formación de profesionales, especialmente por las importantes consecuencias negativas que tiene fracasar en este ámbito:

“...la responsabilidad de la universidad se manifiesta sobretodo en su misión que es formar buenos profesionales para la sociedad, entonces allí sí que hay una responsabilidad fuerte en ese sentido de cumplir correctamente su misión y no al servicio de intereses parciales en un momento dado...” (Entrevista 78, Empresa)

“...tiene la responsabilidad social de que al estar formando a las personas que van a salir luego a trabajar a los diferentes campos, el trabajo luego es lo que va a mover todo, la economía del país entonces si no formas bien a las personas que luego van a salir y van a estar en la calle pues lógicamente todo se estanca...” (Entrevista 87, Empresa)

“...yo conozco chicos muy cualificados que se han tenido que ir, quizá esa es la única pega ¡que es muy gorda! que yo le pongo a la universidad porque no

solamente estamos aquí para formar personas, una vez formadas al Estado o a la Comunidad le cuesta un montón de dinero formar a una persona y yo...a mi me parece una barbaridad que esa persona se tenga que ir fuera, ya no solo fuera de la Comunidad sino fuera del país...” (Entrevista 88, Empresa)

Así, surgen una serie de indicadores relacionados con la responsabilidad social de la universidad relativa a esta consecuencia, entre los que destacan por ejemplo: tasa de desempleo entre los titulados formados por la universidad, tiempo medio en encontrar empleo desde su egreso, costo de formación por titulado, etc.

8.2.1.4 Matriz condicional / consecuencial del concepto de RSU.

Uno de los aspectos aportados por la teoría fundamentada de los datos, es la construcción de diferentes diagramas que permiten visualizar las relaciones, entre los diferentes elementos de la teoría que se intenta construir. En este caso, la siguiente matriz presente las relaciones entre condiciones, acciones y consecuencias identificadas anteriormente para el concepto de responsabilidad social de la universidad.

Cuadro 8.13: Matriz condicional/consecuencial del concepto de RSU.

Condiciones Concepto RSU	Consecuencias					
	Relación con la ciudad	Colaboración institucional	Acceso quehacer universidad	Aumento expectativas sociales	Liderazgo social	Formación integral
Implícito a la univ. pública		Orientación social de la investigación				
Financiamiento de la sociedad				Rendición de cuentas	Destinar 0,7% a cooperación	
Estudiantes como eje						Formación en responsabilidad social
Carácter difuso del concepto						
Identificar a los stakeholders						
Carácter voluntario					Cooperación universitaria al desarrollo	
Reversión a la		Transferir		Políticas de		

sociedad		conocimiento		calidad y eficiencia		
Responder a necesidades sociedad			Formación a lo largo de la vida			
Relación universidad – sociedad				Favorecer el acceso de los titulados al mercado laboral		
Prescindencia política						

Fuente: Elaboración propia (2011).

Evidentemente, para el caso de la UVa que recién está dando los primeros pasos para implementar su modelo de responsabilidad social, no existen grandes acciones enmarcadas en las condiciones asociadas con el carácter difuso del concepto de responsabilidad social, así como la identificación de los stakeholders que son dos condiciones intervinientes o estructurales del mismo. Lo anterior, a pesar de las actividades desarrolladas en el marco del convenio con Caja de Burgos que han sido más bien puntuales, y que a la fecha de hoy ya no están en ejecución.

Asimismo, de acuerdo con las entrevistas realizadas durante la investigación, tampoco se observaron grandes discursos dirigidos a destacar las acciones de la UVa respecto de su relación con la ciudad, más bien lo que se detectaron fueron bastantes críticas, a pesar de las actividades protocolares en las que los representantes de la universidad puedan participar.

8.2.2 La relación universidad – sociedad.

Una segunda categoría integrante del modelo de RSU propuesto en esta investigación, se encuentra referida a la importancia que adquiere para la universidad socialmente responsable la adecuada gestión de las relaciones con sus stakeholders. Asimismo, se identifican las principales características que determinan la forma en la cual la universidad debe concretar su modelo de responsabilidad social, a partir del mayor o menor contacto que las instituciones universitarias mantienen con la sociedad y sus actores sociales, respecto de quienes finalmente la universidad se hace socialmente responsable.

8.2.2.1 Condiciones.

8.2.2.1.1 Condiciones Causales.

Una de las cuestiones que se identifican dentro de las entrevistas como una condición muy importante que configura esta relación, es la pertenencia de la universidad a la sociedad integrando una misma instancia sistémica, en una clara alusión a la teoría de sistemas:

“...nosotros pensamos que la universidad y la sociedad no pueden ser parte diferenciada, de hecho la universidad creemos que su objetivo principal debe ser el.. ser una universidad transformadora, que transforme a la sociedad en una sociedad mejor...” (Entrevista 1, Asociación de Estudiantes)

“...la universidad debe ser una parte más o menos importante dentro de la sociedad, es un aspecto más, entonces en ese sentido yo creo que la universidad tenía que estar más al loro de lo que pasa a nivel de calle...” (Entrevista 6, Asociación de Vecinos)

“...la universidad y la sociedad forman parte, o la sociedad es todo, la universidad es una parte, y todas las partes tendrían que tener elementos de armonía de alguna forma...” (Entrevista 28, Partido Político)

“...la universidad es parte de la sociedad entonces no hay que buscar una relación especial, es la relación normal que tiene que tener la sociedad consigo misma no, o sea yo no me considero un extraterrestre no, no tengo que establecer una relación con la sociedad, yo soy parte de la sociedad...” (Entrevista 79, Instituto de Investigación)

Así, las relaciones de la universidad con la sociedad debieran darse de manera más natural y fluida, debido a que las instituciones universitarias, como muchas otras instituciones son una parte constitutiva del sistema social. Por ello, la inexistencia de relaciones, o las dificultades que se puedan generar para establecerlas, aparecen como algo extraño, de carácter anormal o no natural, a juicio de las partes interesadas citadas anteriormente.

Además, resulta relevante referirse a lo que plantea el entrevistado N°79, en términos de la extrañeza que refleja el que se plantee el análisis sobre la relación de la

universidad con la sociedad, lo que incluso justifica de manera sarcástica al referirse a una supuesta condición de extraterrestre de la universidad si no se diera tal situación. Lamentablemente, las críticas sociales formuladas hacia la endogamia universitaria, así como respecto de la lejanía que cierta parte de la sociedad siente respecto de la universidad, parecieran no compartir necesariamente este planteamiento sarcástico:

“...la universidad es un mundo allá lejos, tu preguntas al ciudadano de Valladolid: ¿eso que está allí, eso que está allí!...” (Entrevista 31, Administración Pública)

“...la universidad, aunque es más cercana que antes, debería de estar, ser más cercana a los ciudadanos de a pie, me refiero a que ahora mismo nosotros que estamos en la universidad pues tenemos relación, pero tú alguien que no haya estudiado en la universidad y le preguntas por la Universidad de Valladolid y le parece como un extraterrestre ¿qué me estás contando?...” (Entrevista 86, Empresa)

Así, las diferentes percepciones existentes acerca del nivel de profundidad de la relación de la UVA con la sociedad, nos permiten cuestionarnos si realmente los miembros de la universidad están plenamente conscientes acerca del grado de lejanía que la sociedad percibe respecto del quehacer universitario.

Otra de las condiciones causales que se identifican en las transcripciones de las entrevistas, que influyen en el desarrollo de la relación universidad – sociedad, es la determinación de quiénes son las partes de la sociedad con las cuales una universidad debe relacionarse:

“...una cosa que si que nosotros hemos visto en la relación que la universidad tiene con la sociedad, pues tiene que ser lógicamente en base a las necesidades de los alumnos...” (Entrevista 10, Org. sin fines de lucro)

“...me parece un tema muy interesante esta idea de acercar la universidad a todos los sectores sociales porque falta hace desde luego, falta hace y no solo a las instituciones académicas sino a otros sectores, los sectores productivos o los sectores más desfavorecidos, o no sé ciertos trabajos que sería impensable acceder a la universidad...” (Entrevista 66, Instituto de Educación Secundaria)

“...sí que la universidad tendría también que dar pasos para implicarse con toda la población, con toda la población si fuera posible [...] creo que la universidad sí que es un punto de encuentro de la sociedad no solo de los universitarios, no solo del

profesorado sino de la sociedad en general ...” (Entrevista 82, Administración Pública)

Estos planteamientos nos permiten recordar que la universidad en sus orígenes, se creó como una corporación que privilegiaba los intereses de maestros y estudiantes, pero que a través de sus nueve siglos de historia ha evolucionado hacia una creciente apertura en sus relaciones con el resto de la sociedad.

Asimismo, a partir de estos planteamientos surge implícitamente el concepto de stakeholders o partes interesadas de la universidad, que de acuerdo con los entrevistados citados se estructuran en un continuum, que abarca desde los estudiantes y el profesorado en el ámbito interno hasta la sociedad en su conjunto, pasando por sectores sociales específicos, como pueda ser por ejemplo el tejido productivo o los grupos sociales más desfavorecidos.

También, la identificación de partes interesadas de la universidad dentro de la sociedad, reafirma lo señalado anteriormente en cuanto a la universidad como una parte de la sociedad, que interactúa o se relaciona con otras partes o agentes sociales que integran el sistema social, en alusión a la teoría de sistemas.

8.2.2.1.2 Condiciones Intervinientes.

De acuerdo con los stakeholders de la UVa entrevistados durante nuestra investigación, dentro de este tipo de condiciones es posible identificar algunas imposiciones que la sociedad establece al funcionamiento de la universidad, que afectan sin lugar a dudas su capacidad de relacionarse con el resto de la sociedad:

“...el planteamiento de la relación de la universidad con la sociedad tiene que tener en cuenta ciertamente este principio de autonomía, pero también otros dos principios que yo definiría uno de responsabilidad y otro de utilidad...” (Entrevista 39, Partido Político)

“...la propia sociedad la que no deja de ser la que de alguna manera maneja la universidad, porque la sociedad a través de sus representantes legalmente establecidos son los que controlan la universidad, las que crean las leyes, las que las aplican y las que las hacen cumplir pues han decidido que nos abramos más a otras influencias y en eso estamos no...” (Entrevista 79, Instituto de Investigación)

Las regulaciones que la sociedad proporciona al funcionamiento de la universidad, habitualmente mediante normativas legales, se transforman en una condición importante que facilita o altera las relaciones de las instituciones universitarias. En el caso español, con una fuerte cultura legalista y burocrática de su aparataje público, hacen de las universidades unas instituciones fuertemente dependientes de este tipo de influencias, expresada en la formalización de las relaciones mediante convenios.

Otra condición de tipo interviniente que afecta sensiblemente las relaciones de la universidad con la sociedad, es la voluntad real de la primera para establecer relaciones con su entorno social, dentro del marco legal que la sociedad le fija, pero relativa a la capacidad discrecional que le queda a partir de los lineamientos básicos que le fija toda sociedad a sus universidades:

“...creo que tiene que ser una universidad muchísima más abierta todavía a lo que es la sociedad... en el que...como que se integrara con la sociedad...” (Entrevista 22, Sindicato)

“...la universidad es un sitio que tiene que abrir sus puertas, salir hacia afuera y abrirlas para que también entre la gente y pueda ver que bueno pues es una institución que efectivamente tiene grandes potencialidades pero también donde se puede rozar con el común de los mortales, no hace falta ser un premio nobel para, que es un poco la visión que tiene la gente...” (Entrevista 36, Partido Político)

“...nuestra idea siempre es la misma que la universidad se abra a la sociedad y en concreto al mundo de la empresa acercando la formación que imparte a los requerimientos del mercado laboral...” (Entrevista 43, Empresas)

“...que tiene que despertar la universidad y ser mucho más cercana a la sociedad y abrir las puertas a la sociedad en general, y abrir ellos los oídos y los ojos, o sea no es que te vengan a ti, tu también tienen que ir a ellos y si no tendremos un problema gravísimo...” (Entrevista 45, Fundación)

De esta forma, invocando nuevamente elementos de la teoría de sistemas, la existencia de sistemas abiertos y cerrados dentro de un supra sistema como sería la sociedad, hacen que la universidad tenga que optar por intentar relacionarse con el resto de la sociedad con un mayor o menor grado de apertura, lo que de acuerdo con

los stakeholders antes citados se trataría de un llamado fuerte y claro de la sociedad para que la universidad “abra sus puertas”.

Asimismo, en total complemento con la condición anterior, la sociedad también debe mostrar un interés efectivo y real por relacionarse con la universidad, asumiendo que se trata de una relación bidireccional, por lo que las relaciones que se establezcan deben plantearse en un contexto de colaboración recíproca y mutua:

“...con colaboración y participación, tanto de un lado como el otro, porque si realmente nosotros desde las Asociaciones u organizaciones nos olvidamos de la universidad: malamente; si la universidad se olvida de nosotros: malamente. Yo creo que...tiene que haber una relación muy conjunta participativa, de visualizar en cada momento cuales son los problemas...” (Entrevista 6, Asociación de Vecinos)

“...entonces al faltar esa conciencia tampoco la empresa y la sociedad demanda investigación, y como desde la universidad es pues quizá es una... es una culpa de ambos, la universidad no hace suficiente esfuerzo por acercarse a la sociedad, y la sociedad tampoco demanda a la universidad mucho...” (Entrevista 24, Administración Pública)

“...debemos de reforzar nuestro discurso para que las relaciones entre universidad y sociedad se den en un plano de mucho más igualdad y no de subordinación...” (Entrevista 29, Sindicato)

“...es verdad que quizás la gente tenga también un cierto retraimiento hacia la universidad, la ve siempre como algo para arriba, algo muy elitista, algo de muy difícil acceso, entonces lo que yo veo es que posiblemente también la sociedad tiene que tomar interés y saber que allí tiene un instrumento que además de ser como formativo, como educativo etc., también que tiene posibilidades de expandir la cultura, del deporte y de otras artes...” (Entrevista 67, Administración)

Sin dudas que esta condición es de suma importancia, debido a que la tendencia es a “cargar la mano” a la universidad en el establecimiento de esta relación, pero la sociedad y sus agentes sociales también deben aportar esfuerzos para el adecuado desarrollo de estos vínculos entre la universidad y la sociedad, razón por la cual la fortaleza de esta relación se encuentra en la existencia de interés conjunto y mutuo de ambas para forjar una vinculación mucho más estrecha y fructífera.

En el estudio de la ANECA sobre la imagen del sistema universitario español se analiza el interés social por la universidad:

Cuadro 8.14: Interés por las cuestiones de la universidad según edad (%).

	16-17	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	>64	Total
Mucho	26,4	22,6	15,4	17,1	20,2	21,8	27,2	20,5
Bastante	40,0	35,3	33,1	37,0	43,0	38,3	35,7	37,0
Algo	16,8	24,2	26,7	24,1	17,9	18,4	12,7	20,8
Poco	11,	14,0	18,3	16,8	13,0	12,1	11,1	14,4
Nada	5,5	3,8	6,4	4,6	5,7	8,4	11,4	6,8
NS/NC	0,2	0,1	0,1	0,4	0,2	1,0	1,9	0,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: ANECA (2004:15).

En virtud de estos resultados, se observa como antes de comenzar la universidad el mayor interés supera levemente el 66%, pero durante la etapa universitaria y en el tramo inmediatamente posterior a la edad habitual de egreso, se produce una disminución importante del interés, que lentamente a partir de la etapa de 35 a 44 años comienza a crecer nuevamente. Sin embargo, a nivel general de la muestra, cerca del 21% manifiesta poco o nada de interés en la universidad.

Otro aspecto relevante para la adecuada relación universidad – sociedad, es la existencia de un tejido asociativo (redes sociales) en cada ciudad o localidad, como la vía a través de la cual la sociedad también pueda desplegar este interés por acercarse a la universidad como parte de esta relación. Esta situación le permitirá manifestar sus demandas e inquietudes, sobre el rol que debe jugar el quehacer universitario respecto de las necesidades sociales:

“...la sociedad por su parte debería de a través de no sé, a través de las asociaciones que hay, a través de digamos de determinadas organizaciones de tipo social de la gente acercarse a la universidad...” (Entrevista 67, Administración Pública)

Por último, otro aspecto que puede facilitar las relaciones entre la universidad y la sociedad, es la creación y mantenimiento de canales de comunicación y contacto de carácter informal con la sociedad, que se complemente con los procedimientos formales que habitualmente caracterizan el quehacer de la universidad pública:

“...respecto del resto de la sociedad, no específicamente de las asociaciones, eh...pues yo pienso que también hay un poco de distanciamiento en el sentido de que parece que las relaciones son muy institucionales...” (Entrevista 8, Asociación de Vecinos)

“...para poder ser mucho más ágil con su entorno, con la sociedad, con los que al final demandamos esos universitarios, debería ser mucho más flexible en su relación con su entorno...” (Entrevista 85, Empresa)

En muchas ocasiones, la existencia de una única vía para establecer las relaciones con la sociedad, fundamentalmente para formalizarlas a través de los convenios, inhibe o hace que algunos actores sociales se desanimen o desincentiven frente a este escenario. No obstante el carácter de universidad pública y la propia cultura nacional, la firma de convenios se transforma en la manera más habitual de concretar una relación de carácter institucional.

De acuerdo con el estudio realizado por la ANECA, existen diferentes vías a través de las cuales la sociedad se pone en contacto con la universidad:

Cuadro 8.15: Tipo de contacto con la universidad según edad y sexo (%).

	Contacto directo	Contacto indirecto		Ningún contacto	NS/NC
	Personal	Familiar	Amigo o conocido		
16 a 17 años	2,7	63,9	55,2	17,8	3,8
18 a 24 años	50,2	60,1	67,7	8,3	2,6
25 a 34 años	46,9	68,2	66,5	8,8	1,5
35 a 44 años	37,6	71,0	58,7	12,4	2,2
45 a 54 años	24,8	78,1	52,9	9,6	1,9
55 a 64 años	18,2	77,3	46,5	15,5	0,8
65 o más	10,0	74,1	35,8	19,5	2,0
Hombre	34,2	70,1	56,4	12,8	2,2
Mujer	27,0	72,8	53,2	12,3	1,6

Fuente: ANECA (2004:42).

Como es de esperarse, el mayor contacto personal con la universidad se produce entre los 18 y 24 años con poco más del 50% de los consultados. En cambio, el contacto indirecto a través de un familiar es mayor en todas las edades, pero especialmente relevante a partir del rango 35 a 44 años, donde supera el 70%.

8.2.2.1.3 Condiciones Contextuales.

Una cuestión fundamental para que la universidad pueda asumir correcta y concretamente su responsabilidad social, es que conozca adecuadamente la realidad de su entorno, las problemáticas existentes y los impactos que tiene su quehacer en la sociedad local, y muy especialmente cuáles son las demandas de los diferentes agentes sociales vinculados o interesados en el quehacer universitario:

“...la universidad tiene que estar muy vinculada a lo que pasa en su entorno a lo que pasa en sus barrios, a lo que pasa con sus colectivos marginados, para ver cuáles son los que la universidad puede hacer o debe de hacer para trabajar en esa búsqueda de soluciones, no solamente en las cuestiones económicas sino en las cuestiones morales, éticas, culturales, etc...” (Entrevista 9, ONG)

“...si no hay alguien que de alguna manera promueva esos lazos, esas formas de participación e inserción de la propia universidad en la sociedad, y más concretamente en las zonas nuestras no en balde en donde está todo el campus universitario, el grueso está aquí...” (Entrevista 11, Asociación de Vecinos)

“...entiendo que el resto de agentes externos también son... digamos tienen su papel importante dentro de esta faceta de la universidad no, porque son los que van a acercar la realidad de la sociedad a la Universidad de Valladolid y por lo tanto luego es la universidad la que se va a adecuar a esa sociedad...” (Entrevista 14, Asociación de Estudiantes)

Indiscutiblemente, el concepto de stakeholders vuelve a aparecer como un aspecto relevante en la relación que la universidad pueda llegar a establecer con la sociedad, especialmente porque en muchas ocasiones la relaciones con estos agentes sociales, le permitirán conocer de mejor manera a la sociedad en la cual se encuentra inserta.

Asimismo, otra condición fundamental para que la universidad pueda asumir un comportamiento socialmente responsable, implica abandonar la perspectiva académica clásica que hegemónicamente caracteriza a las instituciones universitarias, expresada en sus actividades de docencia e investigación, para que asuman un rol más activo como un actor social plenamente integrado y activo dentro de la sociedad:

“...que se abra más a la sociedad, que salga de su edificio, de sus instalaciones, que salga un poquito más, pero ¿cómo?, haciendo que se implique, que sean

participes del movimiento vecinal o del movimiento cultural, deportivo, esas facetas que a lo mejor ella las tiene un poco más imbuido en su organización...”
(Entrevista 16, Asociación de Vecinos)

“...la universidad atesora un conocimiento que debe proyectarse necesariamente a la sociedad...nosotros ya te digo estamos dispuestos a colaborar en esa apertura de la universidad a la sociedad...” (Entrevista 17, Asociación de Estudiantes)

“...esto tiene que empezar a cambiar un poco la idea de la universidad como centro docente exclusivamente, que tiene que trasladarse a la sociedad...”
(Entrevista 20, Asociación de Vecinos)

“...la formación es la que se produce en las aulas, y la formación en la universidad en el sentido más general, en el sentido humanista tiene que trascender a lo que ocurre dentro de los muros de la universidad y que permee por la ciudad no y eso hay sitios, todos los sabemos, donde esa experiencia se consigue y sitios donde desafortunadamente no...” (Entrevista 90, Medio de Comunicación)

De esta forma, la universidad no sólo debe conformarse con proporcionar titulados e investigación a la sociedad, debe ser capaz de integrarse plenamente con la actividad de la ciudad o zona geográfica de mayor influencia, debido a que no es suficiente para una universidad socialmente responsable cumplir con su misión institucional, en este caso formación e investigación antes señaladas, sino que es necesario ir más allá en el compromiso que la universidad mantiene con la sociedad bajo la aplicación de un modelo de RSU, asumiendo un mayor “liderazgo social”.

8.2.2.2 Acciones / Interacciones.

8.2.2.2.1 Acciones Estratégicas.

A nuestro juicio, una acción estratégica absolutamente relevante que se propone en las entrevistas, se refiere justamente a la necesidad de planificar los pasos a seguir para el establecimiento de relaciones más sólidas con la sociedad:

“...quizá establecer objetivos por parte de la universidad que vayan en la línea de acercarse a la sociedad, pero que sean objetivos medibles y que sean cuantificables y que en un momento determinado pueda valorarse si se han cumplido o no...” (Entrevista 43, Empresas)

Dentro de las acciones estratégicas que identifican las partes interesadas de la UVa, en lo que se refiere a las relaciones con la sociedad, es posible mencionar los esfuerzos destinados a lograr mayores acercamientos de la universidad a la empresa:

“...se busca digamos lo que es la integración entre la universidad - empresa, eso es una de la prioridades...” (Entrevista 37, Administración Pública)

“...uno de los objetivos que tiene marcados este Rector para su mandato, es decir quiere abrirse a la sociedad, quiere sobre todo al mundo empresarial, quiere fomentar lo que se llama la empleabilidad de los alumnos...” (Entrevista 43, Empresas)

“...hay todo un área de trabajo que tiene que ver, dos áreas de trabajo más bien porque son dos cosas un poco diferenciadas, una tiene que ver con la relación de la universidad con la sociedad a través de las empresas y otro tipo de instituciones sociales, otro tipo de organismos porque nos interesa mucho que nuestros estudiantes hagan prácticas en empresas...” (Entrevista 46, Gobierno Universitario UVa)

“...poco a poco sí que están entrando más en lo que es la empresa o sea que sí que lo van consiguiendo, pero ya te digo llevan muy poquito tiempo, o sea muy poquitos años ahora sí que se abren mucho más a lo que es la sociedad...” (Entrevista 58, Centro de Investigación)

De esta forma, estos acercamientos a la empresa tienen varios propósitos que se engloban en la relación de la universidad con la sociedad: la inserción laboral de los titulados, las prácticas laborales de los estudiantes, la captación de recursos para financiar actividades dentro de la universidad, entre otros.

La situación planteada anteriormente, se encuentra presente en los resultados de la investigación de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (2009), como uno de los aspectos destacados del sistema universitario español de acuerdo con los expertos consultados por esta relación:

Cuadro 8.16: Valoración sistema universitario español con la economía y la sociedad.

Aspectos	Media (1 – 5) donde 5 es el mayor nivel de importancia				% expertos opinan que dimensión es muy o sumamente importante
	2006	2007	2008	2009	

El compromiso de las empresas con el modelo de universidad como motor de desarrollo económico, entendido como la participación en el diseño de los planes de estudio, en los procesos de inserción laboral de sus titulados o en la realización de programas de investigación conjunta, entre otros.	4,14	4,00	4,57	4,43	87,30 %
--	------	------	------	------	---------

Fuente: Fundación Conocimiento y Desarrollo (2009:236).

De esta forma, según el mencionado informe de la Fundación, este aspecto es uno de los mejor valorados por los expertos consultados, donde el promedio de 4,43 de valoración obtenido en el año 2009, se debe a la valoración de tres tipos de expertos consultados: Universidad (4,48); Empresa (4,34) y Administración Pública (4,35). Curiosamente, los expertos que mejor valoran este aspecto son aquellos procedentes del sistema universitario.

Sin embargo, habitualmente esta orientación de las relaciones de la universidad con la sociedad, recibe fuertes críticas por los temores que despierta en diferentes sectores sociales, especialmente respecto de la posible mercantilización de la educación universitaria, perdiendo de esta manera su neutralidad y transversalidad, colocándose únicamente al servicio de los intereses empresariales.

“...una cosa que se está haciendo ahora con la reforma de las universidades, lo que se está haciendo es adaptar la universidad a la sociedad mercantilizada y conjunto de empresas con un interés económico en la universidad...” (Entrevista 1, Asociación de Estudiantes)

“...pues hemos pasado de una concepción bastante amplia de la universidad como un instrumento para mejorar la sociedad en su conjunto, a un concepción de la universidad como un apéndice de una parte de esa sociedad que es el sistema productivo...” (Entrevista 29, Sindicato)

“...la universidad no quiere adaptar la formación a lo que demanda la empresa porque desde algunos sectores del mundo universitario dicen que eso es venderse, pero no cabe duda de que la formación tiene que ser una formación útil...” (Entrevista 45, Fundación)

Indudablemente, este tipo de discursos son relevantes porque hacen un llamado de atención importante a la sociedad, para buscar un adecuado equilibrio del sistema universitario frente a los procesos de cambio social, especialmente en lo que se refiere a la creciente demanda por acceso al conocimiento que se genera al interior de las universidades, así como por la formación universitaria más especializada.

Para cumplir con estos objetivos de acercamiento a la sociedad, las universidades españolas en las últimas décadas, especialmente a partir de los procesos de Reforma Universitaria, han tenido la posibilidad de crear una serie de instancias institucionales que les ayuden a potenciar su relación con el entorno social y económico, como expresión de acciones estratégicas relevantes en cuanto a su vinculación social:

“...desde el año 1996 la universidad decide por hacer una apuesta clara de acercamiento hacia la sociedad y crea una institución específica para favorecer eso que es la Fundación General...” (Entrevista 49, Fundación)

“...el parque científico sea el escaparate primero donde la sociedad pueda ver lo que se hace dentro de la universidad, algo así como que la universidad es un castillo que está cerrado, que está cerrado y lo que queremos hacer es tirar tabiques y poner escaparates, que la gente pase por delante y mire, igual que uno mira el escaparate de una tienda pues y mire el escaparate de la universidad...” (Entrevista 62, Servicio Administrativo de la UVa)

Estas instancias, por ejemplo han permitido a la UVa fortalecer su relación con la sociedad vallisoletana, especialmente desde la perspectiva de los vínculos con las empresas, así como respecto de organizaciones que demandan mayor cantidad y calidad de I+D+i en la zona, al igual que para fortalecer los procesos de inserción laboral y prácticas laborales de los titulados.

El impacto de la investigación universitaria, es un aspecto que también es analizado por la Fundación Conocimiento y Desarrollo en su barómetro anual:

Cuadro 8.17: Impacto de la Investigación universitaria en la relación con la sociedad.

	Media (1-5)				% Expertos considera muy o sumamente importante
	2006	2007	2008	2009	
La capacidad de las empresas para llevar a cabo actividades de					

I+D y el establecimiento de relaciones de colaboración tecnológica con las universidades.	3,87	4,05	4,37	4,35	85,4%
El papel de las ayudas públicas de fomento a la I+D+i en el establecimiento de relaciones de colaboración entre empresas y universidades.	3,34	4,03	4,25	4,23	80,3%

Fuente: Fundación Conocimiento y Desarrollo (2009:239).

De acuerdo con los resultados de este estudio, la investigación universitaria, tanto de carácter básica y especialmente aplicada, se transforman en importantes vías para establecer relación con la sociedad. En el caso del cuadro anterior, se observa la demanda de las empresas, no obstante a nuestro juicio otras instituciones como las Administraciones Públicas y entidades del Tercer Sector también pueden plantear demandas a la universidad en materia de generación y transferencia de conocimiento.

Sin embargo, una de las iniciativas que más ha impactado positivamente en el fortalecimiento de la relación de la UVa con la sociedad local, es el desarrollo de la denominada “Universidad Permanente Millán Santos”, que se ha enfocado especialmente en responder a la demandas de los habitantes de Valladolid para obtener acceso a la universidad a lo largo de la vida:

“...estoy participando en la Universidad de la Experiencia que es para gente mayor y demás, extraordinaria la gente mayor, muy receptiva, entusiasmada de poder venir a la universidad, de recibir clases y demás y eso, también una forma de encontrarse con una realidad, cómo ve la gente mayor nuestra sociedad, en el entorno y como nos ven a la universidad y que podríamos aportar, intercambiar ideas...” (Entrevista 32, Centro de Investigación)

“...se creó la Universidad Millán Santos que se creó en el 2001 por eso te estoy hablando de principios de este siglo, y bueno se pensó, se pensó en la sociedad digamos...” (Entrevista 53, Asociación de Estudiantes)

“...ese programa de mayores, es decir para personas mayores de 55 años que se imparte en nuestra Facultad permite a esos ciudadanos el actualizar sus conocimientos, compartir también espacios con alumnos más jóvenes, y por otra parte a los profesores que estamos vinculados a la universidad bueno poner nuestras experiencias profesionales a disposición de ellos...” (Entrevista 69,

Sin lugar a dudas, la “Universidad de la Experiencia” de la UVa se ha transformado en una de las instancias más reconocidas y apreciadas por la sociedad vallisoletana, en cuanto al fortalecimiento de la relación de la universidad con la sociedad. Así, creemos que se trata de una iniciativa plenamente vinculada con el concepto de responsabilidad social de la universidad, tanto por facilitar el acceso a la universidad a las personas mayores como por transformarse en una importante vía de relación con la sociedad en general.

Otra acción tremendamente estratégica que pueden desarrollar las universidades en cuanto su relación con la sociedad, es la generación de espacios de participación de diferentes partes interesadas en la formulación y evaluación de los currículos que se imparten:

“...una herramienta buena sería ajustar lo que son los planes de estudios de manera dialogada con los agentes sociales implicados no, hacer programas pues eso que nacieran desde la propia Facultad, de la propia Escuela...” (Entrevista 37, Administración Pública)

“...porque al fin y al cabo si nosotros tenemos que formar gente, profesionales para lo que la sociedad pida, y la sociedad si no preguntamos....tampoco estoy muy de acuerdo en que tenga que ser exactamente lo que la sociedad pida, nosotros tendremos que dar nuestra opinión ¡también somos sociedad!...” (Entrevista 77, Centro Universitario UVa)

El establecimiento de este tipo de estrategias permitirá a la universidad socialmente responsable, diseñar sus currículos atendiendo plenamente las necesidades sociales, especialmente aquellas provenientes del mercado laboral, equilibrando de esta manera la mirada puramente académica existente en su interior.

Por último, consideramos estratégica una acción que se ha estado realizando paulatinamente en el caso de la UVa, para enfrentar la reivindicación de los vecinos más aledaños a los edificios universitarios en Valladolid:

“...la universidad como institución forma parte del barrio, tenemos allí una manzana con la escuela de ingeniería y tienen las vallas, las vallas no son solo físicas sino que pueden ser un poco mentales no, en el sentido de lo que hay que de allí para adentro no...esa valla no es permeable...” (Entrevista 16, Asociación

de Vecinos)

“...aquí en el campus antes habían unos muros que cerraban por ejemplo este campus y ahora se han abierto, quiero decir que es como integrar un poco a la sociedad dentro de lo que es la universidad...” (Entrevista 58, Centro de Investigación)

Aunque para una gran mayoría de las personas dentro de la universidad, o inclusive para buena parte de la propia ciudad, la existencia de estas vallas puedan parecer un mero detalle anecdótico, reflejan con gran profundidad la relevancia que tiene el que las relaciones entre la universidad y la sociedad se fortalezcan dentro del contexto de un modelo de RSU, siendo a nuestro juicio una acción estratégica el que se eliminen estas vallas, que como bien afirma uno de nuestros entrevistados “no son solo físicas”.

8.2.2.2.2 Acciones Rutinarias.

Una de las actividades habituales que puede desarrollar una universidad dentro de su quehacer, y que pueden contribuir de manera relevante al fortalecimiento de la relación con la sociedad, son aquellas relativas a la realización de jornadas y encuentros abiertos donde pueda colaborar y participar la sociedad en general:

“...el colaborar mutuamente en jornadas, congresos, proyectos de investigación, vamos que tengan de alguna manera un nexo común...” (Entrevista 10, Org. sin fines de lucro)

“...organiza muchas jornadas que son abiertas al resto de la ciudadanía no sólo al conjunto de universitarios o post universitarios, sino que hay jornadas que organizan un poco más abiertas pero creo que están un poco, yo por lo menos lo veo un poco distante ya digo como institución al resto de la sociedad...” (Entrevista 16, Asociación de Vecinos)

“...es que faltan foros de encuentro, de diálogo, de participación común donde encontrarse, digamos donde encontrarse y de compartir, donde decir: ¡bueno, pues fantástico que esto lo podamos hacer conjuntamente! ...” (Entrevista 32, Centro de Investigación)

“...la universidad es ámbito de encuentro, de espacio para iniciativas sociales sobre todo a nivel de lo que es propio de la universidad: mesas redondas, jornadas, etc., entonces bueno pues digamos que allí faltaría ese puente...” (Entrevista 33, ONG)

La generación de estos espacios o instancias de participación conjunta, debieran orientarse especialmente al intercambio de experiencias y opiniones, y no únicamente destinadas a que la universidad intente proporcionar conocimientos de tipo teórico, algo más propio de la formación.

Otra de las actividades rutinarias de una universidad, donde a juicio de los entrevistados es posible establecer espacios para el fortalecimiento de la relación con la sociedad, es en los procesos de formación desarrollados en el aula:

“...o sea lo que nos permite esta vía de colaboración, esta forma de trabajo es entrar en las aulas, o sea no ir a la universidad poner un cartel “esta tarde en la sala no se qué charla a tal hora”, sino que nos metemos en una asignatura, nos metemos con un profesor y en un ambiente de clase pero más distendido...”
(Entrevista 10, Org. sin fines de lucro)

“...salvo momentos muy puntuales y siempre insisto a nivel personal, porque bien conoces a alguien, algún profesor, algún catedrático, entonces no vas a la universidad como institución... o es el departamento o ese profesor en particular que dice: ¡oye porque no venís porque estamos haciendo no sé, y la asociación podría participar en esto!...” (Entrevista 11, Asociación de Vecinos)

“...es decir para que haya un contacto intergeneracional; profesores llevan a personas mayores a su aula para que desde la experiencia explican al alumnado cosas, pues por ejemplo las medidas cómo han evolucionado, cuáles eran antes, a mi clase venían para explicar cómo era la educación hace años, a educación intercultural viene gente que ha estado en la emigración, todo esto en los cuatro campus de la universidad de Valladolid...” (Entrevista 35, Servicio Administrativo UVa)

De esta manera, diferentes organizaciones y colectivos sociales tienen la oportunidad de transmitir sus experiencias y puntos de vistas, respecto de aquellas materias donde es susceptible de integrar este tipo de aportaciones a la formación teórica que los estudiantes reciben en el aula. Esto, a su vez les permite a los alumnos acceder al aprendizaje de estos aspectos de primera fuente, y con una clara orientación desde el saber hacer que pueden aportar las entidades sociales.

Lo anterior, se puede complementar perfectamente con la realización de prácticas en diferentes organizaciones de la sociedad, más allá de lo que pueden ser únicamente las empresas o las Administraciones Públicas:

“...con la Escuela de Trabajo Social sí que había una relación porque, y esto sí que es de agradecer porque era iniciativa de la propia Escuela, mandaban alumnos en prácticas a las asociaciones de vecinos, con lo cual [...] el que vinieran a hacer prácticas a una asociación de vecinos y se empaparan un poco de la problemática social y la vivieran en directo y demás yo creo que era muy positivo...” (Entrevista 11, Asociación de Vecinos)

Evidentemente, las prácticas son otro ámbito importante de relación entre la universidad y la sociedad, no obstante en el ejemplo anterior es relevante destacar el hecho de que esta actividad se desarrollara en una asociación de vecinos, tal como pudiera ser una ONG o una organización sin fines de lucro, ampliando el espectro de posibilidades de los estudiantes para realizar esta actividad formativa.

Luego, existen una serie de actividades rutinarias relacionadas con el quehacer y funcionamiento de la universidad, en las cuales a juicio de algunos entrevistados, realizando algunas modificaciones es posible potenciar el impacto que tienen en la relación con la sociedad:

“...intentamos atraer a las empresas e incluso a la sociedad hacia la universidad, pero también atraer a los investigadores en el sentido contrario, de manera que se genere un vínculo, un aprecio mutuo que muchas veces falta...” (Entrevista 62, Servicio Administrativo de la UVa)

“...debería salir la universidad a los centros educativos y dar charlas, digo la universidad no ya cada una de las facultades sino lo que es la UVa en sí, la institución o lo que es todo el campus o todo el campus universitario, todo el distrito y salir un poquito más, yo creo que eso sería para todos más cercano...” (Entrevista 66, Instituto Educación Secundaria)

“...el año pasado pasaron 18 mil pacientes, bueno hay 18 mil personas de la sociedad que se consideran digamos por lo menos “tratadas” por la universidad no, y entonces eso supongo que además hace que se extiende el sentimiento de que la universidad no es solo un lugar donde enseñamos o hacemos una investigación muy rara sino que además pues tratamos pacientes no...” (Entrevista 79, Instituto de Investigación)

“...a lo mejor la universidad tendría que decir: ¡pues voy a hacer cursos para el que no sea universitario!, por ponerte un ejemplo, decir abrir un poco para que todo el mundo conozca lo que es la universidad, que es lo que hace...” (Entrevista

Sin dudas, estas actividades aunque diferentes entre sí son realizadas habitualmente por la UVa, algunas incluso diariamente, lo cual las transforma en una instancia muy relevante para canalizar y potenciar la relación con la sociedad, en la medida en la que exista esa predisposición a ofrecer a los actores sociales una variada oferta de posibilidades, más allá de la habitual formación universitaria tradicional.

Finalmente, una actividad administrativa rutinaria, pero tremendamente relevante en la relación de la universidad con la sociedad, es el establecimiento o firma de convenios de colaboración que formalizan este vínculo:

“...en los últimos tiempos la universidad está haciendo grandes esfuerzos por abrirse, o sea no solamente por expedir títulos universitarios, o sea por dar clases y por aprobar y por expedir título, creo que está intentando filtrarse en la sociedad prueba de ello son por ejemplo la cantidad de convenios que está haciendo...”
(Entrevista 42, Colegio Profesional)

“...la relación con las cuatro universidades públicas, en particular también con la Universidad de Valladolid, se ha elaborado a través de convenios. Los convenios es una técnica jurídica que se utiliza para tener relaciones con otros entes administrativos o no administrativos ¡no! En este caso se ha utilizado la fórmula del convenio que llevaba aparejada también un acto económico que es una subvención, la concesión de una subvención...” (Entrevista 82, Administración Pública)

En esta última cita, podemos observar como se definen los convenios como acto administrativo, lo que nos permite reconocer lo habitual que es dentro del funcionamiento de la UVa como Administración Pública, razón por la cual la mayoría de sus relaciones institucionales se formaliza mediante esta vía.

8.2.2.3 Consecuencias.

8.2.2.3.1 Positivas.

Aunque pueda resultar demasiado general, parece relevante identificar en las entrevistas realizadas aquellos planteamientos que reconocen que efectivamente la universidad se está abriendo a la sociedad, avanzando desde su estado de ostracismo con el cual es reconocida y criticada habitualmente, como resultado de su endogamia:

“...la formación y demás que llevan a cabo me parece muy correcta, pero luego en el tema de servicio a lo que es la sociedad allí llevan unos años en los que se han abierto un poco más a la sociedad, pero han estado durante mucho tiempo muy cerrados, entonces poco a poco se van abriendo...” (Entrevista 58, Centro de Investigación)

“...cuando se han abierto las puertas de la universidad en este caso para el comercio ha sido hace muy poco, pero yo creo que el camino está y no sé si alguna cosa se puede mejorar, pero ahora mismo ya va bien se está avanzando en muchas cosas...” (Entrevista 60, Empresarios)

“...yo me puedo remontar a la época cuando yo hice la carrera que la relación de la universidad con la sociedad era mínima, en los años setenta era una cosa prácticamente utópica no había, en este momento sí, en este momento la universidad a través de infinidad de actividades...” (Entrevista 67, Administración Pública)

Aunque obedecen a diferentes razones, estos reconocimientos a los esfuerzos desplegados por la UVa para abrirse a la sociedad vallisoletana resultan relevantes, especialmente en el caso del segundo de los entrevistados, que incluso nos permite fechar el momento a partir del cual comienza a gestarse este cambio, por lo menos a su juicio.

De esta manera, siempre es mejor que existan entre las partes interesadas de la UVa, entidades que reconocen estos esfuerzos y los avances conseguidos en los últimos años, lo que marca un buen punto de partida para el fortalecimiento y profundización de las relaciones entre la universidad y la sociedad, como expresión de un comportamiento socialmente responsable.

Sin lugar a dudas, una cuestión tremendamente positiva que puede surgir de la mayor relación de la universidad con la sociedad, es el establecimiento de diferentes espacios o escenarios de participación de la sociedad en el quehacer universitario, especialmente en lo que tiene que ver con la planificación o la evaluación de diferentes aspectos en los cuales la universidad se desarrolla:

“...creo que entablando esas relaciones nosotros sí que podríamos aportar, aportar a la universidad pues otra visión más, es decir ese planteamiento de que

las cosas no son exactamente un temario punto uno, punto dos, punto tres, sino que ese temario se aplica a cosas reales...” (Entrevista 8, Asociación de Vecinos)

“...a nosotros nos ha sorprendido un poco la respuesta muy favorable cuando hemos tenido por ejemplo encuentros con Asociaciones de Vecinos, con ONGs que les hemos invitado a foros, a desarrollar proyectos conjuntos, pero eran proyectos de trabajo de la universidad pero que les hacíamos en relación con ellos, que les podíamos prestar un servicio, y la sensación de acogida tan buena y la satisfacción que han tenido...” (Entrevista 32, Centro de Investigación)

“...un ejemplo a seguir es la implantación del grado de comercio aquí en la UVa sí, se ha negociado muy bien todo lo que es la parte de docencia, se ha estado en contacto con la Cámara de Comercio de aquí de Valladolid, ha habido muchísimas reuniones de trabajo, se ha ido un poco de la mano en ver que se necesitaba, que necesitaba el sector de comercio aquí de la gente que terminaba la carrera no, y de allí ha salido un currículo...” (Entrevista 37, Administración Pública)

A nuestro juicio, es importante reconocer que estos planteamientos de los entrevistados no se refieren necesariamente a instancias de participación tan institucionalizadas, como pudiera ser por ejemplo el Consejo Social de la Universidad. Más bien apuntan a cuestiones más cotidianas en el quehacer universitario, que no requieren específicamente de una institucionalidad tan concreta, aunque sí de unos procedimientos muy claros y precisos.

Un ejemplo específico de lo anterior, es la posibilidad de retroalimentar los procesos de formación universitaria desarrollados por la UVa, con las necesidades y demandas formuladas por el mercado laboral a nivel local, especialmente para aprovechar la oportunidad que brinda el EEES de introducir estos requerimientos en la creación de los nuevos grados demandados por Bolonia:

“...hay planes de estudio que con el tema de Bolonia se van a implantar ahora y es el momento de revisar eso y sobre todo con diálogo, diálogo con los agentes sociales, es decir, mesas constituidas por una parte por gente de la universidad, y por otro con gente digamos de la empresa, funciona muy bien yo creo el tema sectorial...” (Entrevista 37, Administración Pública)

“...desde el punto de vista de la universidad a la sociedad, yo creo que bueno la dinámica que hay en curso con la reestructuración del espacio de educación superior debe llevar a una mejora de esa relación porque debe fomentarse mucho

más la relación con las empresas, debe haber mucha más práctica, debe llegar a formarse profesionales más adecuados a lo que las empresas necesitamos, a lo que la sociedad en general necesita...” (Entrevista 78, Empresa)

Así, una relación universidad – sociedad como expresión del comportamiento socialmente responsable, puede permitir a las instituciones universitarias acceder a valiosas colaboraciones de la sociedad, en el ajuste del impacto que pueda llegar a tener el quehacer universitario en la satisfacción de las necesidades sociales, lo que sin dudas será beneficioso para todos, especialmente en una tarea tan sensible para la sociedad en la actualidad como lo es la formación universitaria.

En relación con las consideraciones acerca del Plan Bolonia, el Barómetro del Consejo Social de la UCM consultaba a los estudiantes por su percepción sobre este tema, a través de una serie de afirmaciones sobre el impacto en su quehacer:

Cuadro 8.18: Bolonia y la Educación Universitaria (%).

	Mucho	Bastante	Poco	Nada	NS/NC	Total
Aumenta el trabajo del alumno fuera de las aulas.	37,8	48,3%	8,4%	2,8%	2,7%	100
La enseñanza tiene un enfoque más práctico.	26,7%	47,2%	17,9%	5,7%	2,5%	100
Acerca la universidad a la empresa.	20,8%	50,2%	16,0%	7,3%	5,7%	100
Fomenta el trabajo en equipo.	12,9%	54,1%	25,9%	4,2%	2,9%	100
Potencia la participación del alumno en clase.	12,7%	51,2%	28,4%	4,9%	2,8%	100
Fomenta la movilidad de estudiantes y profesores	4,4%	45,0%	36,8%	9,4%	4,4%	100
Hace más competitivas las universidades españolas.	8,1%	40,5%	34,3%	12,1%	5,0%	100
Abre más oportunidades.	3,5%	37,0%	37,3%	12,8%	9,4%	100
Mejorar el sistema de evaluación del alumno.	3,8%	35,3%	42,6%	13,4%	4,9%	100
Mejora el nivel educativo.	4,5%	32,7%	43,9%	14,7	4,2%	100
Mayor implicación del profesor en la preparación de las asignaturas.	2,4%	31,0%	41,4%	21,5%	3,7%	100

Fuente: Barómetro Consejo Social UCM (2011:14).

Entre los aspectos relativos a la relación de la universidad con la sociedad de este Barómetro, el 71% de los encuestados piensa que Bolonia acerca mucho o bastante la universidad a la empresa, mientras que solo el 40,5% piensa que abre más oportunidades, y el 48,6% que hace más competitivas a las universidades españolas.

También, algunos de nuestros entrevistados reconocen como una consecuencia positiva de la relación universidad – sociedad, el impacto que tiene en la sociedad el liderazgo y la capacidad emprendedora de las personas con formación universitaria:

“...la sociedad está tremendamente influenciada por el quehacer de la universidad, o sea los titulados universitarios se quiera o no se quiera son los que mueven el mundo empresarial...” (Entrevista 4, Instituto de Educación Secundaria)

“...en ese momento la sociedad está recibiendo lo que le dio en su momento a la universidad, porque bueno ha formado una persona capaz de hacer cosas, de estar allí tal, de emprender y de moverse y de ponerse en marcha nuevas situaciones y nuevas cuestiones...” (Entrevista 52, Empresas)

Así, el tipo de formación que proporciona la universidad será un aspecto clave para alcanzar este tipo de impactos en la sociedad, en la medida en que se desarrollen profesionales más emprendedores, menos orientados hacia un perfil “funcionario”.

De esta manera, la influencia e importancia que tiene el quehacer universitario no solo resulta clara y manifiesta, sino que además es tremendamente relevante que la relación universidad – sociedad sea fortalecida bajo un modelo de RSU, lo que sin lugar a dudas permitirá afianzar enormemente un proyecto de estas características dentro de la sociedad:

“...las universidades que están funcionando mejor y que más alumnos están captando son aquellas que están más cercanas a la sociedad desde el punto de vista académico...” (Entrevista 45, Fundación)

“...la relación con la sociedad yo creo que a nivel social yo creo que si tiene su prestigio la universidad, tiene una relación...todo el mundo yo creo quiere acceder a la universidad, socialmente está bien vista...” (Entrevista 66, Instituto Educación Secundaria)

En virtud de estos planteamientos, surge otra hipótesis importante que un modelo de RSU debe intentar responder: una mayor relación o cercanía entre la universidad y la sociedad, sea capaz de mejorar algunos de los indicadores más importantes del impacto social de la universidad, tales como el acceso traducido en un mayor número de adultos matriculados, o menor tiempo de demora en la inserción laboral de los titulados de la universidad socialmente responsable.

Asimismo, otra consecuencia positiva de la relación universidad – sociedad, se traduce en la colaboración que la institución universitaria puede realizar a los intereses y el quehacer de diferentes actores sociales, que ven en el trabajo universitario una oportunidad para recibir un importante apoyo de carácter técnico:

“...hemos tenido bastante colaboración de la universidad sí porque cuando se ha requerido pues por parte de Arquitectura que se hiciese un estudio se ha gestionado y la colaboración siempre la hemos obtenido, cuando ha habido que mirar desde la propia Federación pues algún tema que desde la universidad cuando están en ello, tanto alumnado como profesorado nosotros en nuestro caso siempre nos han atendido...” (Entrevista 20, Asociación de Vecinos)

“...entonces como yo entiendo que actúa el Parque Científico u otras oficinas de transferencias, otras OTRI como se dice pues es tender ese puente entre la universidad, entre el conocimiento, y su plasmación real en la sociedad...” (Entrevista 62, Servicio Administrativo de la UVa)

“...la universidad en este caso sí que colabora con la sociedad, colabora con las Administraciones lógicamente y colabora con la sociedad, como decía antes yo creo que siempre todo es mejorable y todo es posible aumentar la real participación y colaboración...” (Entrevista 67, Administración Pública)

Normalmente, estos ámbitos de colaboración institucional que surgen dentro de una mayor relación universidad-sociedad, se van formalizando en el tiempo a través de esta vía administrativa, lo que no impide a que formen parte de los indicadores para reconocer y valorar el comportamiento socialmente responsable de las universidades.

8.2.2.3.2 Consecuencias negativas.

En primer lugar y de manera general, uno de los stakeholders entrevistados nos plantea su valoración de la relación entre la universidad y la sociedad:

“...si tuviera que poner una nota a la relación universidad - sociedad en nuestro caso le pondría un cuatro, no es un cero rotundo pero tampoco es un aprobado no, tampoco es un aprobado, o sea con total sinceridad que yo creo es lo que hace falta en los estudios para que puedas dar una perspectiva real de cómo está la situación...” (Entrevista 74, ONG)

Sin duda que los esfuerzos que realiza la UVa por relacionarse con la sociedad no son inexistentes, pero tampoco son considerados suficientes como para satisfacer plenamente las demandas que en ese sentido realizan sus partes interesadas.

Para algunos de estos stakeholders, es posible identificar un notorio declive o disminución de la interacción entre el quehacer universitario, y las diferentes demandas e intereses que la sociedad ha planteado en las últimas décadas:

“...allá por los setenta a lo mejor sí que a esos niveles sí que había como una relación más fluida organizaciones sociales - universidad, se pedía más colaboración, más implicación aunque a lo mejor no tuviera la iniciativa la universidad, pero sí que desde la organizaciones sociales sí que dabas el paso, hoy yo mira creo que eso se ha perdido, la distancia cada vez es mayor...” (Entrevista 11, Asociación de Vecinos)

“...en las últimas dos décadas, se ha producido una transformación muy fuerte en la concepción de esas relaciones entre la universidad – sociedad [...] pues hemos pasado de una concepción bastante amplia de la universidad como un instrumento para mejorar la sociedad en su conjunto, a un concepción de la universidad como un apéndice de una parte de esa sociedad que es el sistema productivo...” (Entrevista 29, Sindicato)

“...ha habido épocas que sí que ha habido ¡o yo lo he vivido de ese modo!, más directamente una vinculación, una simbiosis entre la sociedad y la universidad, los problemas de unos y de otros se vivían más en conjunto, y ahora me da la impresión de que hay una separación pues mucho mayor entre los problemas que pueda haber en el ámbito laboral y los problemas que pueda haber en el ámbito estudiantil o universitario...” (Entrevista 76, Centro Universitario de la UVa)

La desconexión de la universidad con los diferentes movimientos sociales desarrollados en los últimos años, es planteado por estos entrevistados en una perspectiva de retroceso o pérdida desde una situación anterior en donde la UVa, pero

probablemente la universidad española en general, se relacionaba mucho más y con mayor fuerza con la sociedad.

De esta forma, la baja implicación de la UVa con la sociedad vallisoletana, genera en algunos stakeholders entrevistados una sensación de aislamiento, desconexión o lejanía social:

“...entonces bueno yo lo que veo es un poco de desconexión, y sobre todo no porque la universidad aporte algo sino porque creo que la universidad tiene que nutrirse de muchas cosas que están pasando y no se enteran...” (Entrevista 26, Administración Pública)

“...entender que la universidad cada vez más se ha ido alejando de la sociedad, pero alejando en el sentido de ser una parte más tan aislada como tanta otras, al ser una sociedad más compleja hay muchos más elementos que interaccionan y la universidad tiene menos peso por el hecho de que hayan muchas más variables y muchas más condicionantes, entonces tiene menos peso y yo creo que incluso que es menos visible...” (Entrevista 28, Partido Político)

“...mi impresión muy general es que la universidad no está muy imbricada en la red social de Valladolid no, está un poco al margen...” (Entrevista 31, Administración Pública)

“...pero la universidad en eso tiene mucho camino por recorrer porque somos entes un poco aislados en la sociedad que nos rodea, no nos implicamos...” (Entrevista 63, Centro Universitario UVa)

El distanciamiento social de la universidad descrito anteriormente, evidencia los efectos generados por la escasa relación con la sociedad, especialmente por la sensación de aislamiento o desconexión del resto de los agentes sociales.

Respecto de esta situación, en el estudio realizado por el Secretariado de Asuntos Sociales de la UVa, se consultaba a los estudiantes por el grado de conexión de la universidad con la sociedad:

Cuadro 8.19: Percepción estudiantes UVa respecto de la relación de la universidad con la sociedad (Escala de 1 a 5).

Media de las valoraciones, donde 5 es expresión de total acuerdo.	Huma- nidades	Cs.Soc. y Jurid.	Cs.Exp.	Cs. Biomed	Ing. y Tecn.
--	--------------------------	-----------------------------	----------------	-----------------------	-------------------------

49. La universidad y la sociedad son dos "mundos desconectados".	1º curso de la titulación	2,9	2,4	2,5	2,5	2,9
	Últimos cursos	2,6	2,1	2,0	2,4	2,7

Fuente: Secretariado de Asuntos Sociales (2009).

Frente a estos resultados, es posible señalar que por una parte existe una tendencia al desacuerdo de los estudiantes con dicha afirmación, y por otro existe una leve diferencia entre los estudiantes de primer y último curso, siempre confirmando la misma tendencia al rechazo de la desconexión de la universidad con la sociedad.

De la misma forma, la sensación que existe en algunos de los entrevistados, es que la UVa debe mejorar sus esfuerzos por vincularse más con la ciudad de Valladolid y sus problemáticas, lo que permitirá afianzar la relación de la universidad con la sociedad:

"...el compromiso de la universidad con la sociedad a nivel de ciudad, no sé si con otras instituciones, otros estamentos, otras organizaciones está más o menos implicada, yo la opinión mía la voy a dar desde la asociación de vecinos, un poco el tejido social, yo diría que no existe, que no hay a nivel institucional ningún compromiso de la universidad con la sociedad..." (Entrevista 11, Asociación de Vecinos)

"...pues yo creo que la relación es más bien tirando a escasa, está mejorando un poco concretamente en los últimos años yo creo que la universidad ha empezado ya integrarse un poco más en la ciudad de Valladolid, pero yo creo que sigue bastante desconectada de lo que es la ciudad..." (Entrevista 24, Administración Pública)

"...la universidad está de espaldas a la ciudad, está de espaldas a la ciudad, su grado de implicación en diversos temas pues no es muy alta..." (Entrevista 31, Administración Pública)

"...a nivel de sociedad en general la universidad como tal pues quizás las universidades en ese sentido han retrocedido, no son las instituciones más activas desde el punto de vista social o no son las más visibles, quizás allí nos falta una política de comunicación más clara..." (Entrevista 68, Centro Universitario UVa)

Aunque negativa, la percepción expuesta en estas citas es valiosa porque provienen de Administraciones Públicas con las cuales la UVa firma convenios de colaboración y

mantiene relaciones institucionales de manera habitual. Sin embargo, la valoración no es acerca de su relación institucional con la universidad, es respecto de la relación que la universidad mantiene con la ciudad en su conjunto, donde pareciera existir un déficit importante a juicio de estos discursos.

De la misma manera, respecto de la baja implicación de la universidad con la ciudad, otros entrevistados se refieren específicamente a la relación que la UVa mantiene a nivel de los barrios en donde se encuentran insertos sus edificios e instalaciones:

“...aparentemente la universidad se encuentra como en otro nivel no sé si por su consideración de que tiene un nivel académico superior a los vecinos de a pie, pues en muchas ocasiones la vemos como muy descentrada de lo que es la vida diaria...” (Entrevista 8, Asociación de Vecinos)

“...pues está muy próximo al campus universitario [...] y trata de entablar lazos de colaboración, de compromiso en definitiva de la universidad con la sociedad, y más en el tejido social un poco donde está...donde está implantado, aunque sólo sea físicamente pero la realidad nos dice que no hay una relación, no tenemos esa relación, no existe esa relación...” (Entrevista 11, Asociación de Vecinos)

“...jamás la Universidad se ha implicado en nada, en ningún movimiento del barrio, nunca es más yo siempre he pensado que tampoco a lo mejor era necesario, sería bueno pero como nunca he visto, ni tampoco se nos ha ocurrido, no sabemos si es necesario pedir ayuda en ciertos conceptos para cosas del barrio a la universidad...” (Entrevista 16, Asociación de Vecinos)

“...nuestra relación con la universidad en principio siempre digamos que ha sido reivindicativa, por aquello de que cuando la universidad vino al barrio pues en principio aisló un poco lo que es la zona del barrio Belén con el centro de la ciudad, entonces pues siempre hemos reivindicado que tuviéramos un paso libre hacia el centro porque estábamos rodeados por la vía, por el Esgueva y luego encima la universidad y encima que estaba el campus Esgueva estaba vallado...” (Entrevista 19, Asociación de Vecinos)

“...sin embargo la universidad está en Belén o en Pilarica, y Belén y Pilarica no están en la universidad, no hay ninguna relación...” (Entrevista 28, Partido Político)

A la luz de estos discursos, la desconexión de la UVa con los barrios en los cuales se encuentran sus Facultades, Escuelas y Servicios Administrativos resulta evidente a

juicio de estas partes interesadas. Aunque como resalta a la vista, los discursos citados anteriormente corresponden en su mayoría a asociaciones de vecinos, no por ello dejan de ser entes absolutamente representativos y relevantes dentro de la relación de la universidad con la sociedad.

Respecto de lo anterior, al parecer los planes de la UVa a mediano plazo son retirarse paulatinamente de muchos de los barrios de Valladolid donde actualmente se encuentra, para concentrarse mayoritariamente en el campus Miguel Delibes, lo que sin dudas tiene consecuencias para los vecinos y en la percepción de los agentes sociales de la ciudad de Valladolid en general, respecto de la relación de proximidad que la universidad pueda mantener con la ciudad y los suburbios:

“...la tendencia es aglutinar en un espacio concreto toda la universidad [...] es una pérdida como universidad y es una pérdida como ciudad, porque los centros de la universidad no dejaban de ser referentes en el barrio en el que se insertaban, y permitían una cierta interacción y un contacto mayor con la sociedad...” (Entrevista 28, Partido Político)

“...precisamente donde están situados es una de las zonas más marginales de la ciudad en cuanto a barrios, un cierto problema de asentamientos en los Pajarillos, Belén es decir entonces nosotros sí que tenemos interés en que esa parte de la ciudad se consolide con equipamientos, con sistemas generales de tal forma que a la universidad le sirva y a los barrios...” (Entrevista 31, Administración Pública)

Así, la responsabilidad social debe ser un aspecto fundamental en las decisiones que la UVa tome en estas temáticas, que no solo consisten en concentrar los edificios e infraestructura que posee, sino que también tendrán importantes impactos en su mayor o menor relación con la ciudad.

Otra consecuencia negativa de una débil relación entre la sociedad y la universidad que se identifica a partir de las entrevistas realizadas, se encuentra relacionada con las dificultades que pueden surgir en la inserción laboral de los titulados que egresan de la UVa:

“...esta situación de no acercar la universidad a la sociedad está llevando a que se esté produciendo una fuga de talentos, una gran cantidad de universitarios españoles como son médicos, enfermeras, maestros, están emigrando a países europeos pero en un porcentaje muy alto...” (Entrevista 44, Partido Político)

“...la universidad tiene que implicarse más en la sociedad porque al final tiene que formar la gente que la sociedad necesita, la mayor parte de nuestros estudiantes acaba trabajando fuera de Castilla y León, fuera de Valladolid...” (Entrevista 63, Centro Universitario UVa)

“...no hay digamos un flujo de demanda y de oferta, la universidad ofrece, ofrece licenciados, ofrece médicos, ingenieros, licenciados en derecho, en filosofía con un saber más o menos amplio y luego está el problema, el problema es que la sociedad acepte y ofrezca empleo a esas personas, a las cuales ha contribuido a formar pero tampoco se ha...digamos se ha comprometido demasiado con esa formación...” (Entrevista 76, Centro Universitario de la UVa)

“...conozco chicos muy cualificados que se han tenido que ir, quizá esa es la única pega ¡que es muy gorda! que yo le pongo a la universidad porque no solamente estamos aquí para formar personas, una vez formadas al Estado o a la Comunidad le cuesta un montón de dinero formar a una persona y yo a mi me parece una barbaridad que esa persona se tenga que ir fuera, ya no solo fuera de la Comunidad sino fuera del país...” (Entrevista 88, Empresa)

Lamentablemente, el éxodo de los titulados hacia otras zonas geográficas, de España y del resto de Europa, no es un fenómeno que afecta únicamente a la UVa sino que en general a todas las universidades españolas, que en parte se debe a la fuerza con la cual se han sentido en España los efectos de las crisis financiera y económica mundial, que han comprimido y condicionado en manera importante el mercado laboral español. A esto debe sumarse el exceso de oferta de titulados por parte de las universidades en algunas disciplinas, lo que provoca algunos desequilibrios entre la oferta y la demanda de profesionales.

Respecto del éxodo de los estudiantes al extranjero, en el Barómetro del Consejo Social de la Universidad Complutense se analiza esta situación:

Cuadro 8.20: Disposición a cambiar de país por un trabajo (%).

		Sí	No	NS/NC	Total
Sexo	Hombre	72,3	27,7	-	100
	Mujer	68,3	30,0	1,7	100
Área	Humanidades	87,1	6,5	6,5	100
	Experimentales	95,0	5,0	-	100
	Salud	69,6	30,4		100
	Sociales y Jurídicas	62,3	37,7		100

Edad	18 a 19	68,6	30,7	0,7	100
	20 a 22	71,3	27,4	1,2	100
	23 o más	72,2	27,8	-	100
Curso	1º	68,7	31,3		100
	2º	66,2	32,4	1,5	100
	3º	66,3	32,7	1,0	100
	4º	68,4	30,4	1,3	100
	5º y 6º	84,1	15,9	-	100
Total		70,1	29,1	0,8	100

Fuente: Barómetro Consejo Social UCM (2011:109).

De acuerdo con estos resultados, un sorprendente 70,1% reconoce estar dispuesto a cambiar de país para acceder a un puesto de trabajo, cifra que es ampliamente superada en los alumnos de humanidades y experimentales de los últimos cursos, como se observa en el cuadro anterior.

Luego, existen algunos planteamientos de partes interesadas que señalan a la búsqueda de fuentes de financiamiento, como una motivación importante por la cual la universidad se encuentra interesada en relacionarse con la sociedad:

“...hay un problema grave y serio, pero creo que es muy tradicional en todas las universidades, no es de esta universidad, o sea esa imbricación universidad - sociedad es nula, nula porque se supone que la universidad está al servicio de la sociedad no al revés, claro la universidad siempre espera que la sociedad le dé...”
(Entrevista 31, Administración Pública)

“...ese es el futuro de la universidad implicarse en el tejido social y empresarial de la sociedad, y que la sociedad detecte que es bueno y que no solo estamos para cobrar que es lo que pasa en muchos sitios que nos identifican: ¡no, no es que solo viene usted aquí para pedirme dinero! ...” (Entrevista 63, Centro Universitario UVa)

Esta percepción social respecto de la supremacía del interés económico por el cual la universidad busca relacionarse con la sociedad sin lugar a dudas que no es positivo, a pesar de que debido al carácter público que posee la UVa su financiación por parte de la sociedad es bastante importante. No obstante, los constantes y crecientes recortes al presupuesto asignado a las universidades, les están obligando a incrementar la

generación de recursos propios, los que pueden encontrarse en diferentes instancias de la sociedad, fundamentalmente en las empresas.

Otra de las consecuencias negativas que se identifican en las entrevistas, es la escasa participación universitaria en cuanto a reivindicaciones acerca de las problemáticas y necesidades sociales:

“...yo creo que la universidad está cada vez más distante de la sociedad, moviliza poco no quiero mirar para atrás....ha tenido una función mucho más reivindicativa más de planteamientos más sociales, más políticos y que en estos momentos no lo tiene...” (Entrevista 5, ONG)

“...la universidad está muy poco comprometida, en estos momentos está muy poco comprometida con la sociedad y muy poco crítica, y un poco desde el punto de vista de la asociación vecinal en cuanto a los aspectos más puramente reivindicativos la relación es nula, es nula, es nula, es nula...” (Entrevista 6, Asociación de Vecinos)

“...como marco general está la universidad ya digo bastante...hay un desajuste, no hay una simbiosis como debería de haber entre universidad y sociedad...” (Entrevista 24, Administración Pública)

Con toda seguridad, muchos analistas e integrantes del ámbito universitario pueden objetar este rol reivindicativo asignado por los stakeholders anteriormente citados, sin embargo no hay que olvidar que en el pasado la universidad en general asumió un rol muy protagónico en este aspecto, probablemente en otro contexto político – social en la historia española y mundial, por ejemplo en el movimiento social de Mayo de 1968, lo cual no evita o impide que en la actualidad la universidad pueda colaborar o apoyar la labor reivindicativa de entidades sociales, tales como ONGs o asociaciones de vecinos.

También, dentro de las consecuencias negativas que se identifican como resultado de una relación inexistente entre sociedad y universidad, se identifica al desaprovechamiento de los servicios ofrecidos por la UVa a toda la comunidad vallisoletana, lo que puede deberse a la lejanía entre ambas instancias:

“...la utilización de los servicios de la universidad, yo no tengo claro que la sociedad pueda y los esté utilizando ¡poder, puede!, pero claro si tampoco se conocen es muy complicado, muy complicado desde bibliotecas hasta los servicios...pues no sé de deportes, de instalaciones que tiene la universidad yo

creo que no hay demasiado impacto en ese sentido...” (Entrevista 56, Centro de Investigación)

“...yo llevo 33 años creo que es como profesora en la universidad, o sea que un poco de experiencia....pero a mí me parece que es escasa la relación con la sociedad, yo creo que debería ser más intensa porque al fin y al cabo estamos “en teoría” dando un servicio a la sociedad y la sociedad no sabe que estamos dando un servicio...” (Entrevista 77, Centro Universitario de la UVa)

En muchas ocasiones, además de la desinformación que pueda afectar a esta situación, se suma esta percepción que hemos venido describiendo en los aspectos anteriores, sobretudo la sensación de distanciamiento que genera la UVa para diferentes stakeholders entrevistados a lo largo de nuestra investigación, especialmente en los casos de ONGs, asociaciones de vecinos e Institutos de Educación Secundaria.

8.2.2.4 Matriz condicional / consecucional de la relación universidad - sociedad.

De la misma manera que en el caso del análisis del concepto de RSU, corresponde sistematizar mediante una matriz condicional/secuencial la información obtenida en las entrevistas en cuanto condiciones, acciones y consecuencias relativas a la relación de la universidad con la sociedad.

Cuadro 8.21: Matriz condicional / consecucional de la relación universidad - sociedad.

Condiciones	Consecuencias					
	Relación universidad - sociedad	Universidad se abre a la sociedad	Espacios de participación e integración	Liderazgo titulados en la sociedad	Aportes a quehacer actores sociales	Implicancia social de la universidad
Pertenencia a la sociedad					Creación U.P. Millán Santos	
Identificación stakeholders	Acercamiento a la Empresa		Prácticas	Creación FUNGEUVa y Parque Científico		
Regulaciones universitarias	Convenios de colaboración					
Relación Bidireccional		Participación actores sociales en	Participación rediseño planes de			

		formación universitaria	estudio			
Existencia canales comunicación		Realización de Jornadas y Encuentros				
Conocer realidad social local						
Colaborar resolución problemas de la ciudad						

Fuente: Elaboración propia (2011).

Claramente, como se observa en el cuadro anterior, no existen mayores acciones identificadas por los entrevistados que puedan clasificarse en las condiciones relativas al conocimiento de la realidad social local, y la colaboración efectiva en la resolución de los problemas de Valladolid. Tampoco existen acciones tendientes a minimizar la desconexión de la universidad con las necesidades sociales a nivel local, como consecuencia negativa de la relación de la UVa con la sociedad vallisoletana.

De esta manera, en el diseño de una estrategia de implantación de un modelo de responsabilidad social en el caso de la UVa, sería recomendable incorporar acciones estratégicas y rutinarias en estas dos condiciones antes señaladas. No obstante, también debieran ampliarse los esfuerzos en lo relativo a la implicación social de la UVa con Valladolid, así como respecto de la realización y canalización de mayores aportes al quehacer de los actores sociales de la ciudad, especialmente hacia las Administraciones Públicas y entidades del Tercer Sector, dado que en el caso de las empresas ya existen en funcionamiento diversas iniciativas señaladas en la matriz.

8.2.3 Respuestas universitarias a las Necesidades Sociales.

En esta tercera categoría de nuestra teoría de la RSU, el eje central de las estrategias y acciones de la universidad socialmente responsable, intentan identificar y responder a las necesidades sociales que cada sociedad plantea al quehacer universitario, de acuerdo con la época o período del tiempo concreta, y en relación con una zona o territorio en el cual se haga el análisis.

Así, es importante recalcar la idea de que cada universidad deberá hacerse cargo únicamente, de aquellas demandas o problemáticas sociales que estén al alcance de sus recursos y capacidades institucionales, respondiendo a través de sus funciones de docencia, investigación, extensión y gestión universitaria.

8.2.3.1 Condiciones.

8.2.3.1.1 Causales.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, una primera condición causal importante que influye en esta categoría del comportamiento socialmente responsable de la universidad, es la preponderancia que tenga la satisfacción de las necesidades y problemáticas sociales, como un aspecto central en el quehacer universitario:

“...la universidad no tiene que ser ni una fábrica de títulos, ni una fábrica de gente que entran en las empresas, aunque puede ser, pero tiene que ser algo más que eso, mucho más que eso es estar al loro de las necesidades de las sociedad, y dar una solución o intentar por lo menos dar una visión, dar su visión de esos problemas que se detectan tiene que estar un poco más implicado en los movimientos sociales, en las ONGs...” (Entrevista 6, Asociación de Vecinos)

“...para que la universidad esté presente en todos los sectores sociales porque la universidad no es solamente una escuela de formación, que por supuesto lo es y debe serlo y debe estar orientado al mercado profesional, pero también es un centro de ideas que puede aportar mucho a la sociedad, con expertos de todo tipo que pueden asesorar en miles de asuntos de relevancia social...” (Entrevista 17, Asociación de Estudiantes)

De esta manera, esta condición determinará el cómo una universidad intentará responder a la sociedad, en cuanto al diseño de respuestas más específicas y precisas a las necesidades de su entorno más cercano y directo, rompiendo con ello por ejemplo con la mirada endogámica que habitualmente afecta a muchas instituciones universitarias, y que la hacen comportarse de manera más mecanizada en función de sus propios intereses.

Por el contrario, mediante una orientación socialmente responsable, la universidad debiera estar más dispuesta a considerar a su quehacer como un medio para resolver

los problemas sociales atingentes al mismo, ofreciendo alternativas que guíen a la sociedad en la solución de sus principales necesidades o problemáticas.

Así por ejemplo, la universidad socialmente responsable intentará plasmar en los titulados que contribuye a formar, una orientación más clara hacia el compromiso con los intereses sociales, que equilibren los intereses y propósitos personales que cada persona válidamente pueda tener como motivación para estudiar una carrera universitaria:

“...hasta hace poco ha existido un desajuste y una desconexión de la universidad con la realidad del país, es decir yo creo que debería no estoy hablando de una fábrica de títulos para adaptar a las necesidades de la sociedad, pero si trabajar y formar responsables, personas responsables que van a formar parte de la sociedad y que de alguna manera es lo que la sociedad requiere...” (Entrevista 2, Instituto de Educación Secundaria)

“...en una sociedad donde bueno pues hay un montón de problemas que yo creo que hombre ahí la universidad también debería formar a las personas en el compromiso con [...] devolver de alguna manera a la sociedad nuestros conocimientos, nuestros medios, comprometiéndonos con a la hora de ser solidarios, quiero decir tratar de resolver problemas, la universidad no está jugando su papel, es lo que yo percibo...” (Entrevista 11, Asociación de Vecinos)

“... ¿en el fondo, en el fondo, en el fondo el problema de la formación, de la educación, etc., es un problema social!...” (Entrevista 91, Servicio Administrativo UVa)

No se trata en este caso de determinar qué titulaciones se deben impartir, sino que más bien lo que se pretende configurar a través de esta condicionante, es el sello u orientación social que puedan adquirir los titulados a través de su formación, y que la pongan en práctica al momento de insertarse en el mundo laboral, así como respecto de su rol como ciudadanos dentro de cualquier sociedad.

Por otra parte, respecto de la forma en como debe responder la universidad a las necesidades sociales en cuanto a su quehacer investigador, una condición importante que debe caracterizar este aspecto es la disposición a asumir investigaciones que no sean económicamente rentables, pero de gran impacto o valor social:

“...la universidad sí que debería de estar en ese tipo de investigaciones, en ese tipo de proyectos que desde un punto de vista económico al ámbito privado no le va a interesar pero que para la sociedad sí que va a ser importante...” (Entrevista 13, ONG)

“...que primen la investigación socialmente requerida con respecto a la investigación que simplemente aporta réditos económicos, digo simplemente de una forma muy naif o muy ingenua, pero si primar un poco más en ese sentido la investigación y a partir de ahí ser consciente del mundo en el que se está, y abrir muchas fronteras, muchas fronteras y acercarnos muchas realidades...” (Entrevista 28, Partido Político)

Indudablemente, en ningún caso el cumplimiento de esta condicionante quiere decir que la universidad socialmente responsable no pueda o no deba realizar estudios para empresas, o que posean un impacto económico elevado como uno de sus objetivos primordiales. Por el contrario, lo que se plantea es que también deben intentar realizarse estudios que socialmente tengan un alto impacto, aun cuando económicamente no resulten rentables, o no generen utilidades económicas para quienes deciden financiar esos estudios.

También, dentro del contexto de las condiciones causales que afectan al quehacer universitario, para que responda adecuadamente a las necesidades sociales, la investigación universitaria debe abrir cada vez más espacios para incorporar los requerimientos y demandas sociales, como una de sus orientaciones más importantes:

“...por lo tanto la investigación también ha dado ese giro que habíamos propuesto para digamos la parte más docente o más educativa [...] y se centra en aspectos más aplicados, más de respuesta ante las demandas de la sociedad que es una de las funciones principales de la Universidad...” (Entrevista 69, Centro Universitario UVa)

“...digamos no se nos olvide que nuestra investigación no puede estar desvinculada del mundo social que nos rodea, no pueden estar desvinculada de nuestro contexto, esto es como mucho más abstracto y mucho más difícil...” (Entrevista 46, Gobierno Universitario)

“...y bueno pues cuando tú haces un proyecto de investigación no quieras resolver tu problema puntual concreto, sino que trabaja con un equipo multidisciplinar para tener en cuenta todas las repercusiones y mejorar al final tu resultado de lo que

quieras plantear...” (Entrevista 65, Fundación)

Así, los estudios y proyectos de investigación universitaria debieran abarcar las problemáticas más contingentes que afectan a la sociedad, y no solamente cuestiones teóricas de base de cada disciplina científica, que son mayormente interesantes para quien investiga, pero que son de una difícil aplicación práctica de manera inmediata o en el corto plazo, a los problemas sociales más contingentes o prioritarios.

Un claro ejemplo de la situación anterior, queda latente en la siguiente cita de uno de nuestros entrevistados:

“...en estos momentos el Mapa de Ruidos por ejemplo, si que la universidad debería dar líneas básicas de cómo resolver ese tema, que ellos piensan... implicarse más en esos casos, líneas de investigación...” (Entrevista 6, Asociación de Vecinos)

En virtud de lo anterior, el comportamiento socialmente responsable de la universidad tiene que considerar el que la investigación universitaria se oriente con mayor claridad hacia las necesidades sociales, expresado en el establecimiento de líneas de investigación específicas, así como la ejecución de proyectos de investigación que estudien las problemáticas sociales correspondientes a dichos ejes, pero con una característica importantísima: que la identificación de dichos elementos o aspectos se realice a partir de requerimientos concretos de los actores sociales, no únicamente a partir de los intereses del investigador universitario.

Asimismo, otra condición importante que influye en las respuestas que la universidad debe proporcionar a las necesidades sociales, se relaciona con el acceso a la formación universitaria, más allá de lo que implica únicamente la titulación de los más jóvenes dentro de la sociedad, como la expresión más habitual de este tema:

“...la mayor parte de la juventud está presente en la universidad, ya no solo la juventud sino personas adultas que cada vez son más dentro de los cursos universitarios, pero claro hay otras muchas personas que no van a acceder a la universidad, que no tienen su conocimiento en la universidad...” (Entrevista 21, Fundación)

“...la verdad que la universidad que abra sus puertas, y que entre todo el mundo y que vea que es lo que es la universidad, lo que pueda aportar la universidad no

solamente en la sabiduría, la educación, sino también que puede favorecer a toda esta gente, pues otro punto de vista cultural, de acción social...” (Entrevista 22, Sindicato)

“...la universidad debe tener o debería representar ese papel no solamente de formadora de cuadros en los distintos campos, sino también de un lugar al que se acuda permanentemente...” (Entrevista 36, Partido Político)

Evidentemente, la prioridad más importante y tradicional en cuanto al acceso a la formación universitaria, la tienen los jóvenes que egresan de la enseñanza secundaria hacia la educación terciaria o superior. Sin embargo, a partir del establecimiento de los objetivos del milenio, diferentes instancias y organismos internacionales han posicionado dentro del contexto social lo relativo al aprendizaje a lo largo de la vida, en donde por supuesto a la universidad le corresponde también un rol relevante, en cuanto a su aportación al cumplimiento de estos propósitos:

“...hay otro reto que a la universidad se le demanda y por supuesto a esta Facultad, que es un poco el tema de un aprendizaje a lo largo de la vida, el tema de las validaciones de las competencias...” (Entrevista 69, Centro Universitario UVa)

De esta manera, estos desafíos globales imponen un condicionamiento importante a la responsabilidad social de una universidad, relativa a la realización de esfuerzos que faciliten la integración y participación en la universidad de personas adultas, que tengan la intención y el deseo de acceder a cursos y actividades formativas en forma habitual, aun cuando no necesariamente conlleven a una titulación universitaria, pero que respondan a esta necesidad social de un aprendizaje permanente.

En el estudio desarrollado por la ANECA sobre el sistema universitario español, también se valoran aspectos relacionados con la formación de mayores:

Cuadro 8.22: Valoración de los programas dirigidos a la tercera edad según sexo (%).

	Hombres	Mujeres	Total
Muy positiva	65,7%	56,1%	61,7%
Positiva	30,9%	39,4%	34,5%
Ni positiva ni negativa	3,5%	1,8%	2,5%
Negativa	0,7%	0,6%	0,6%
Muy Negativa	0,3%	0,0%	0,1%

NS/NC	0,1%	0,9%	0,6
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: ANECA (2004:146).

De esta forma, un 96,2% de los encuestados valoran positiva o muy positivamente este tipo de programas, muy probablemente debido a ofrecen un tremendo impacto para la sociedad, de allí su importancia para la RSU.

8.2.3.1.2 Condiciones Intervinientes.

Una condición que influye absolutamente en la manera en la cual una universidad puede responder a las necesidades o demandas planteadas por la sociedad, es la autonomía universitaria:

“...una autonomía digamos ejercida en un sentido absolutamente antisocial pues no tendría ningún sentido, no tendría ningún sentido ¡qué sé yo!, que una universidad entendiendo que esa es la afirmación de su autonomía dijera pues en esta universidad solo se va a investigar sobre no sé qué cuestión tal que no tenga ninguna utilidad desde el punto de vista social...” (Entrevista 39, Partido Político)

Sin lugar a dudas, la autonomía institucional es un principio fundamental en el trabajo universitario, pero que necesariamente debe reconocer que la satisfacción de los requerimientos de la sociedad en la cual se encuentra inserta no pueden subordinarse a dicho principio. Esto, entre otras razones porque es la sociedad la que proporciona la mayor parte del financiamiento de las universidades públicas, y por ende el quehacer universitario debe aportar soluciones a las necesidades sociales relativas al mismo.

De esta manera, la autonomía universitaria como condición interviniente, será contrastada con otra condición estructural importante relativa a las orientaciones políticas que pueda recibir el sistema de educación superior de cada país:

“...los políticos pretenden que todos lleguen a la universidad y cada uno tiene sus capacidades, no todos pueden ser ingenieros y también se necesitan personas con una titulación intermedia o técnica...” (Entrevista 7, Instituto de Educación Secundaria)

Así, fundamentalmente las universidades públicas encontrarán en los lineamientos políticos un factor esencial que no solamente retroalimenta su quehacer, sino que lo condiciona de manera importante en cuanto a responsabilidad social se refiere.

Luego, otra condición interviniente que afecta a la universidad socialmente responsable, es su capacidad de identificar y discriminar cuales son las demandas de la sociedad que retroalimenten su funcionamiento, y que por lo tanto deben ser incorporadas entre los objetivos del quehacer universitario:

“...si por un lado la universidad cuando organiza sus estructuras de funcionamiento, planes de estudio, académicos y tal tiene en cuenta lo que la ciudad quiere y como quiere, porque la ciudad tiene un laboratorio donde trabajar que es inmenso...” (Entrevista 31, Administración Pública)

“...hoy la sociedad nos demanda que tengamos una universidad que atienda las demandas de la sociedad y las demandas del mundo productivo y que sea de calidad y excelencia...” (Entrevista 44, Partido Político)

“...cuando hablamos de la evaluación de los programas y docencia, y perfiles del profesorado etc., etc., no se integran al cien por cien las necesidades del mercado actual...” (Entrevista 81, Empresa)

Aun cuando esta condición pudiera resultar tremendamente redundante y obvia, no es menos cierto que muchas universidades y organizaciones en general, diseñan sus estructuras y funcionamiento en virtud de sus necesidades o prioridades internas, lo que muchas veces se transforma en un obstáculo a la hora de implementar modelos o estrategias relativas a comportamiento socialmente responsable.

En esa misma línea, algunos stakeholders entrevistados profundizan lo señalado anteriormente en el ámbito de la formación universitaria, destacando la importancia que tiene el que la universidad incorpore las necesidades sociales en el diseño de los currículos, y en general en la oferta de titulaciones:

“...vamos en esa idea de intentar captar un poco lo que es la demanda de la sociedad, para que nosotros los chavales les preparemos para que su incorporación al mercado laboral sea lo más aceptable [...] y ahora mismamente por ejemplo si te das cuenta de las titulaciones y en todo lo que se va sacando en la universidad o en los estudios que se van generando en la universidad, va un

poco orientado a la demanda de las empresas, de lo que es lo que te demanda la sociedad, nos vamos adecuando...” (Entrevista 22, Sindicato)

“...una docencia que contemple las titulaciones adecuadas que en un momento determinado son demandadas, que contemple los niveles adecuados de formación que deben tener los titulados para que puedan luego desarrollar su actividad profesional en condiciones adecuadas y con la cualificación suficiente...” (Entrevista 39, Partido Político)

Evidentemente, el acceso a la formación es uno de los aspectos más tradicionales en la historia de la universidad. No obstante, las responsabilidades de la universidad actualmente también se encuentran asociadas con la inserción laboral de quienes obtienen una titulación universitaria, lo que hace aun más relevante conocer e intentar plasmar las demandas sociales en los procesos de formación.

Por lo tanto, aquí si se trata de la definición de cuáles son las titulaciones que la sociedad demanda, y por ende las que la universidad debería ofertar año tras año, por encima de los equilibrios internos o las imposiciones que determinadas áreas del conocimiento dentro de la universidad quisieran establecer como prioritarias.

Por último, un aspecto estructural que afecta al quehacer universitario proviene del propio sistema educativo, vinculado con el procedimiento de acceso a la universidad en España, relativo a la ineludible coordinación que debe existir con la enseñanza secundaria, como una condición importante de las respuestas que la universidad proporcione a la sociedad:

“...todavía estamos bastante alejados de lo que demanda la sociedad, la sociedad lo que demanda por ejemplo te pongo un caso los chavales terminan la secundaria obligatoria para pasar a la universidad y por ejemplo el fracaso de los chavales que se incorporan a la universidad...” (Entrevista 22, Sindicato)

“...la relación entre la universidad y las etapas anteriores formativas a la universidad, que yo creo que allí hay también poca relación, poca relación, la universidad tiene su dinámica y las enseñanzas medias, de bachillerato, etc., tienen también su dinámica. Entonces yo creo que no se prepara suficientemente a los alumnos, quizás no hay una conexión entre las enseñanzas medias y la enseñanzas universitarias...” (Entrevista 24, Administración Pública)

“...tengo aquí chicos de segundo de bachillerato que le da acceso a la universidad con el previo examen de PAU y demás, yo creo que debería divulgarse más o debería conexionarse bien las posibilidades de un alumno con lo que puede hacer en esta universidad...” (Entrevista 88, Empresa)

El adecuado cumplimiento de esta condición interviniente permitirá a la universidad ofrecer mejores respuestas a la sociedad, no solo en sus demandas de acceso de los jóvenes a la formación universitaria, además proporcionará una mejor orientación a los futuros universitarios respecto de la titulación más conveniente acorde con sus habilidades y capacidades, para evitar un menor fracaso académico en la universidad:

“...ese significado un poco restrictivo de la palabra de acceso a las pruebas, pero evidentemente eso conlleva a que cuando una persona, una alumna, un alumno joven se plantea acceder a la universidad necesita dos tipos de información: uno, que es lo que la universidad le oferta, y otro, qué tengo yo que hacer para acceder a eso, que allí es donde caeríamos en las pruebas...” (Entrevista 91, Servicio Administrativo UVa)

De esta manera, en la coordinación entre la formación universitaria y la enseñanza secundaria, un aspecto clave será la información y orientación que la universidad pueda proporcionar sobre plazas, perfiles profesionales, planes de estudios, perspectivas de inserción laboral, entre otros aspectos.

En cuanto a esta temática, la investigación de la ANECA sobre la percepción de los españoles sobre el sistema universitario analizaba por ejemplo las posibilidades de elegir una carrera:

Cuadro 8.23: Valoración sobre las posibilidades de elegir una carrera según género y zona geográfica.

	Elevadas	Aceptable	Baja	NS/NC	Total
Media estudio	6,1	42,6	42,7	8,6	100,0
Mujeres	5,9	38,3	46,2	9,6	100,0
Hombres	6,2	47,2	39,0	7,6	100,0
Castilla y León	8,0	41,8	39,2	11,1	100,0

Fuente: Elaboración propia, basado en ANECA (2004).

De acuerdo con este estudio, a nivel de Castilla y León cerca del 50% de los encuestados consideran elevadas o aceptables sus posibilidades de elegir una

carrera, levemente superior a la media nacional (48,7%). No obstante, según este mismo estudio las mujeres consideran casi en la misma proporción (46,2) que sus posibilidades de elegir una carrera son bajas.

8.2.3.1.3 Condiciones Contextuales.

En el caso de la UVa, una condición importante que debiera ordenar sus respuestas a las necesidades sociales, es el apoyo al fortalecimiento del tejido productivo y empresarial de la zona, que a juicio de algunos stakeholders se encontraría fuertemente deprimido, o poco desarrollado desde un punto de vista industrial:

“...una implicación de la universidad pues quizá yo que sé haciendo propuestas, haciendo estudios por ejemplo en Castilla y León pues es una Región que tiene un futuro muy negro, muy oscuro porque es una Región bastante desértica, con un proceso de envejecimiento progresivo enorme, con muy poco tejido productivo, un tejido industrial casi nulo salvo Valladolid...” (Entrevista 24, Administración Pública)

“...hay un sistema de gestión muy deficientes en la pymes de Castilla y León y eso se traduce en problemas de competitividad, y por lo tanto problemas para generar empleos e incluso de viabilidad de las empresas, la universidad tiene que implicarse en tratar de mejorar eso...” (Entrevista 63, Centro Universitario UVa)

“...todavía hay una distancia grande entre lo que es la visión del mundo universitario y en particular de la UVa con las necesidades reales del mercado...” (Entrevista 81, Empresa)

Así, la UVa debe desarrollar esfuerzos para ofrecer respuestas a esta necesidad específica del entorno geográfico en el cual se encuentra inserta, especialmente en lo relativo a la investigación y transferencia de conocimiento al tejido productivo local.

El fortalecimiento del tejido empresarial es un aspecto analizado por la ANECA, en su investigación respecto de la mirada de los españoles sobre su sistema universitario:

Cuadro 8.24: Importancia que debería tener para la universidad lograr diferentes objetivos (%).

	Mucha	Alguna	Poca o ninguna	NS/NC
Las empresas sean más	82,9	9,9	5,0	2,2

competitivas.				
---------------	--	--	--	--

Fuente. ANECA (2004:62).

Estos resultados muestran un importante apoyo para que la universidad se interese por lograr este objetivo, lo que además es valorado por los expertos consultados por el estudio con un 4,26 en una escala de uno a cinco, donde 5 indica mucha importancia.

De igual forma, otra condición contemporánea importante que afecta las respuestas de la universidad a las demandas sociales, son los requerimientos efectuados por el mercado de trabajo por titulaciones o formación universitaria específica y concreta:

“...las decisiones que toman los alumnos a la hora de elegir una carrera, que tiene mucho más que ver con el mercado laboral o con las salidas que puedan tener, que con lo que de verdad les apetecía, con lo que pudieran tener vocación...”
(Entrevista 28, Partido Político)

“...tiene que haber más conexión entre los licenciados digamos y las necesidades que se generan en este caso en Valladolid...” (Entrevista 88, Empresa)

Esta situación contextual descrita por los entrevistados, condiciona tremendamente los esfuerzos que cualquier universidad pueda realizar en materia de formación, los que serán evaluados en términos de su capacidad de responder no solamente al tipo de titulación que requiere el mercado laboral, sino que además tendrá que responder a las expectativas de los titulados y sus familias, en términos del grado de empleabilidad que dicha titulación posea.

8.2.3.2 Acciones / Interacciones.

8.2.3.2.1 Acciones Estratégicas.

En un contexto general, debiera formar parte del quehacer de la universidad socialmente responsable el desarrollo de proyectos de investigación, que posean un alto impacto en la satisfacción de las necesidades o problemáticas más inmediatas, aunque económicamente no tengan la misma relevancia, postergando aquellas investigaciones que se traduzcan únicamente en beneficios económicos para la universidad, o el investigador que los desarrolla:

“...la universidad tiene mucho que decir en el ámbito de la investigación por ejemplo, hay muchas necesidades, muchos proyectos de todo tipo en los que la investigación tiene mucho que decir y hay mucho que hacer ahí, sobre todo en temas en los que económicamente no van a ser rentables, que no los van a hacer las empresas...” (Entrevista 13, ONG)

“...desde pues hace un par de años aproximadamente que es cuando se creó este grupo de trabajo y que también está ubicado aquí junto con la cátedra de género son digamos dos grupos de investigación pues eso que nos permiten dar respuestas a demandas sociales...” (Entrevista 69, Centro Universitario UVa)

Las acciones señaladas anteriormente por los stakeholders de la UVa, ejemplifican el tipo de respuestas que la universidad puede intentar ofrecer para orientar de manera más eficiente su quehacer a la resolución de las demandas de la sociedad.

Otro ámbito de las acciones estratégicas identificadas en las entrevistas, dice relación con la formulación y rediseño de los planes de estudio de las titulaciones de la universidad, especialmente en virtud de los planteamientos del EEES:

“...quizá debiéramos de formar más para ajustar primero y cubrir nuestras necesidades también, la capacidad de adaptación se debiera mejorar en ese sentido, la capacidad de adaptación universitaria...” (Entrevista 2, Instituto de Educación Secundaria)

“...cuando se reformen los planes de estudio, ¡y se está reformando desde hace dos años!, se cuente no solo con el profesorado sino con la propia ciudad, con la Administración, de tal forma que o bien técnicos de la Administración hacen como usuarios residentes de la propia universidad, sobre todo en aspectos prácticos...” (Entrevista 31, Administración Pública)

“...se ha producido un cambio de los planes de estudios, pero hoy lo que pide a la universidad la sociedad es si esos planes de estudios que son nuevos, que se han estrenado en su mayor parte en este curso corresponden a las demandas de la sociedad, es decir si el mapa de oferta de plazas universitarias y de universitarios [...] con las titulaciones corresponde realmente con la demanda de la sociedad y del mercado productivo...” (Entrevista 44, Partido Político)

Sin lugar a dudas, la oferta de titulaciones de la universidad no solamente es un aspecto estratégico, además ocupa un lugar central dentro de su quehacer y es

determinante en el éxito y adecuado desarrollo de cualquier institución universitaria. Por ello, no puede estar ausente en un modelo de RSU, especialmente en términos de diseñar dicha oferta de titulaciones intentando incorporar plenamente las necesidades y demandas de la sociedad.

De esta manera, creemos que también es necesario que la universidad socialmente responsable, establezca algún tipo de mecanismo que periódicamente le permita revisar y evaluar la situación antes mencionada, y no dejar únicamente para situaciones extraordinarias como las planteadas por el Plan Bolonia las ocasiones en las cuales se realiza este tipo de retroalimentación.

Respecto del Plan Bolonia y el EEES, en el estudio de la Fundación BBVA se consultaban a los estudiantes su opinión sobre los objetivos de este proceso:

Cuadro 8.25: Opiniones sobre los objetivos del EEES (Media, escala de 0 a 10, donde 0 significa muy en contra, y 10 muy a favor).

	Italia	Suecia	Francia	Reino Unido	Alemania	España
La adopción de un sistema de títulos comprensibles y comparables entre países.	8,4	8,1	7,8	7,6	7,2	6,9
La promoción de la cooperación europea para garantizar la calidad y para desarrollar criterios y metodologías educativas comparables.	8,2	8,1	7,3	7,5	7,0	6,6
La adopción de un sistema común de créditos de estudios que valora el volumen global del trabajo realizado por el alumno y no sólo las horas de clase.	8,2	7,4	7,3	7,5	6,6	6,4
La promoción de la movilidad de los estudiantes, profesores y personal administrativo entre los países europeos.	8,0	8,2	7,7	7,5	7,3	7,2
La adopción de un sistema basado en tres ciclos: estudios de grado, master y doctorado.	6,9	7,6	7,4	7,5	4,9	4,8

Fuente: Fundación BBVA (2010:30).

De acuerdo con estos resultados, la opinión de los universitarios españoles es la más crítica con el EEES, especialmente respecto del sistema de tres ciclos, a pesar de lo cual los procesos de adaptación de las nuevas titulaciones se han desarrollado en España y en el resto de Europa en general sin mayores inconvenientes.

Así, otras de las acciones estratégicas de la UVa identificada por sus partes interesadas en las entrevistas, se relaciona con el aprendizaje a lo largo de la vida, específicamente lo relativo a la Universidad Permanente Millán Santos:

“...la Universidad Permanente Millán Santos, que bueno da esa oportunidad a cualquier persona sin ningún tipo de formación, hay una parte estructurada en módulos y la gente viene a saber por el saber, que era como originariamente se entendía esto de la universidad...” (Entrevista 36, Partido Político)

“...ofrecer una serie de materias, y de cursos, y de actividades que interesen también de manera permanente a un grupo de personas que muchos de ellos quieren seguir formándose durante muchísimos más años...” (Entrevista 50, Centro Universitario UVa)

Esta instancia desarrollada por la UVa, incorpora gran parte del espíritu que debiera sustentar a cualquier modelo de responsabilidad social aplicado a las universidades, debido a que su interés principal es hacerse responsable de la demanda de la sociedad en cuanto al acceso permanente a la formación, sin que necesariamente ésta sea conducente a titulación alguna para quienes la cursan.

De igual forma, esta modalidad de trabajo se orienta a facilitar el que cualquier persona pueda seguir vinculada a la universidad, así como para aquellos que nunca antes habían tenido la posibilidad de acceder a ella cuando fueron más jóvenes:

“...esa Universidad Millán Santos recoge tanto a técnicos superiores que quieren reciclarse en aspectos concretos, funcionarios o como gente, profesores jubilados y quieren seguir trabajando, manteniéndose al día y esos ámbitos...” (Entrevista 31, Administración Pública)

“...la iniciativa Millán Santos, en general son personas que por su trayectoria vital o personal no tuvieron la oportunidad de hacer estudios universitarios en su juventud, han desarrollado una actividad profesional pero no han tenido la otra

oportunidad, etc., y llega un momento en su vida que tienen tiempo, ganas y voluntad de hacer algún estudio en el ámbito universitario, no son estudios oficiales aunque reciban algún tipo de certificación de los estudios que hayan hecho...” (Entrevista 39, Partido Político)

De esta manera, la UVa propone mediante la actividad de la iniciativa Millán Santos una instancia tremendamente interesante, enmarcada en el concepto de universidades populares, pero desarrollada en el contexto de una universidad pública tradicional.

8.2.3.2.2 Acciones Rutinarias.

Una de las acciones rutinarias que se vinculan con una demanda importante de la sociedad hacia el quehacer universitario, son las actividades de difusión e información a los estudiantes de educación secundaria, para orientarles en su proceso de acceso a la universidad, que se concreta a través de las “Jornadas de Puertas Abiertas”:

“...hacen jornadas de puertas abiertas como orientación a los alumnos, futuros alumnos universitarios, cada Facultad va organizandolos días, las jornadas de puertas abiertas en las fechas que le son más convenientes, y esas fechas se notifican a nuestros alumnos y [...] los interesados lógicamente acuden a la Facultad correspondiente...” (Entrevista 2, Instituto de Educación Secundaria)

“...también a veces cuando hay días de puertas abiertas, cuando las universidades nos solicitan que nuestros alumnos conozcan las universidades colaboramos con ellos, siempre en horario fuera de clase...” (Entrevista 7, Instituto de Educación Secundaria)

“...desde luego es una institución que si se ha abierto en los últimos años mucho más porque esas jornadas de puertas abiertas hace que nuestros compañeros, los profesores vayan con los chicos vean como está funcionando que tipo de medios tienen, que laboratorios, que infraestructura...” (Entrevista 66, Instituto de Educación Secundaria)

“...en todo lo que se refiere al acceso de los alumnos a la universidad entonces tenemos una relación permanente y fluida en relación con las pruebas de acceso, esa relación se mantiene a lo largo del año...” (Entrevista 71, Instituto de Educación Secundaria)

Las jornadas de puertas abiertas, se transforman en una actividad muy relevante para que los estudiantes de secundaria puedan obtener la información que necesitan, de acuerdo con sus intereses en cuanto a la titulación que desean estudiar, razón por la cual la coordinación con los Institutos de Educación Secundaria es fundamental para el éxito de esta actividad.

La calidad de la orientación de la universidad hacia los estudiantes de enseñanza secundaria, es una variable que también es analizada por la investigación de la ANECA sobre la imagen del sistema universitario español:

Cuadro 8.26: Valoración de la orientación universitaria en la enseñanza secundaria por nivel de estudios (%).

	Sin estudios	Estudios primarios	Secund. en curso	Secund. completa	Univers. en curso	Univers. completa	Total
Abundante	13,9	9,1	15,2	9,8	8,9	7,6	9,8
Suficiente	32,9	33,2	41,6	33,4	30,3	26,2	31,9
Escasa	32,7	44,3	42,5	47,4	58,9	58,7	47,8
NS/NC	20,5	13,4	0,7	9,4	1,9	7,5	10,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: ANECA (2004:23).

En este caso, además del 47,8% de los encuestados que considera escasa la orientación universitaria en el proceso de acceso, a nuestro juicio llama la atención que casi el 60% tanto de universitarios en curso como ya titulados consideran escasa esta información, ya que son ellos quienes han sufrido los efectos de una deficiente orientación, y por tanto son los que mejor pueden evaluar la calidad de esta actividad.

Luego, dentro de nuestras entrevistas, se destaca como una actividad que la universidad socialmente responsable debiera instaurar como un procedimiento habitual y permanente, al establecimiento de mecanismos de diagnóstico y seguimiento de la evolución de las demandas sociales hacia el quehacer universitario:

“...y bueno vas viendo los cambios por ejemplo....de la demanda, los cambios de las necesidades, vas teniendo un observatorio en cada una de esas personas, pero luego eso...no se sistematiza y no trasciende, entonces la universidad podría aportar eso...” (Entrevista 26, Administración Pública)

“...sería una cuestión de a lo mejor identificar cuáles son las necesidades que

nosotros podemos tener y que a lo mejor en la universidad podrían colaborar, que eso es una tarea que nosotros tampoco tenemos hecho, ya digo porque hasta ahora nos hemos limitado a esa relación sobre todo de los alumnos en práctica...”
(Entrevista 33, ONG)

“...debe hacerse a partir de este momento un seguimiento y una evaluación de todas las titulaciones que tienen todas las universidades públicas y privadas, para ver si realmente cumplen con la demanda del sistema productivo y sus planes de estudio están adaptados a lo que nos está demandando la empresa...” (Entrevista 44, Partido Político)

De esta manera, la universidad se asegura de estar al tanto y reconocer cuáles son las demandas y necesidades sociales más importantes, y cómo van evolucionando en el tiempo. Esto le permitirá ajustar de mejor forma las respuestas que debe entregar, tanto en lo que se refiere a actividades más estratégicas, como respecto de procedimientos y políticas más habituales, logrando con esto retroalimentar su propio funcionamiento con los requerimientos que la sociedad le plantea constantemente.

Otra actividad que la universidad debiera desarrollar en forma rutinaria es la comunicación y el contacto con los diferentes actores sociales, para detectar problemáticas comunes respecto de las cuales poder trabajar conjuntamente:

“...que mejor campo de prácticas en algunos casos, responsabilizarse de una serie de situaciones, o investigar esa situación, no, no, el mundo universitario es un mundo muy elevado como para descender a esa problemática diaria no...”
(Entrevista 31, Administración Pública)

“...entonces eso nos ha hecho contactar con las organizaciones que podían plantear ese problema, problema, situación, esa coyuntura para que los estudiantes abordasen un proyecto a partir del diagnóstico de la situación...”
(Entrevista 32, Centro de Investigación)

“...yo creo que también desde la universidad lo que es a nivel de estudios y demás, pues a la sociedad y en concreto al Tercer Sector pues sí que se podría hacer una mayor aportación, que nos pudiera orientar más acerca de la realidad, porque nosotros sobretodo la realidad la percibimos desde la intervención con las personas...” (Entrevista 33, ONG)

Esta interacción más permanente con la sociedad, le permitirá a la universidad orientar de mejor forma su quehacer y funcionamiento para satisfacer las necesidades sociales que se identifiquen, facilitando a su vez la colaboración que los actores sociales pueden ofrecer en procesos tradicionales dentro del trabajo universitario, tales como: las prácticas de los estudiantes, investigaciones y estudios, o respecto del trabajo desarrollado en las propias aulas.

Un ejemplo de lo anterior, ocurre regularmente en relación con el proceso de acceso a la universidad, el que evidentemente se encuentra regulado por ley, pero que ofrece una visión de lo que puede significar la mayor coordinación en cuanto atención de las necesidades sociales por parte de la universidad:

“...nosotros tenemos reuniones mensuales en cada área del conocimiento con responsables de la universidad anualmente, de manera que allí en esas reuniones se fijan cuales son los contenidos que forman parte del currículo de bachillerato, se decide cuales son los que se van a trabajar más intensamente y los que se van a pedir en las pruebas de acceso de los alumnos de segundo de bachillerato a la universidad...” (Entrevista 2, Instituto de Educación Secundaria)

Esta actividad rutinaria que se realiza anualmente, permite mejorar el trabajo de ambas instituciones a través de una mejor coordinación, lo que sumado a otras actuaciones pueden ayudar a los estudiantes de secundaria en su proceso de acceso a la universidad.

En complemento de lo anterior, en la investigación de la ANECA sobre el sistema universitario español se valora las facilidades de información sobre el acceso a la universidad:

Cuadro 8.27: Facilidades de información sobre el acceso a la universidad (%).

	Muchas	Bastantes	Algunas	Pocas	Ninguna	NS/NC
Facilidades información sobre acceso a la universidad (oferta de titulaciones, plazas, requisitos y trámites).	6,7%	29,4%	22,4%	28,9%	2,5%	10,1%

Fuente: ANECA (2004:20).

Por último, otra actividad rutinaria que la universidad socialmente responsable puede desarrollar es la oferta de formación no conducente a una titulación universitaria, pero que permite capacitar y fortalecer las competencias de las personas, tanto para desempeñarse en el mercado laboral como en términos ciudadanos:

“...tienes a un montón de gente trabajando en determinados ámbitos sin tener la formación específica para ello no, y digo determinados ámbitos de lo social y dices bueno pues ahí la universidad tendría que ir por delante haciendo una oferta que merezca la pena no y muchas veces casi tenemos que ir tirando desde las orejas oye como no se está ofreciendo esto para que la gente esté informada y formada en determinadas cosas no...” (Entrevista 13, ONG)

“...de vez en cuando realizan eso pues seminarios o acciones no solamente orientadas a personas del mercado laboral sino que yo creo que también a la personas que no están en el mercado laboral, o personas que aun no han accedido a la universidad, pues que tengan opciones de conocer la universidad, entonces sí que hacen acciones pues eso que todo el mundo pueda estar al final dentro de la universidad...” (Entrevista 58, Centro de Investigación)

De esta manera, la universidad es capaz de responder efectivamente a las necesidades que le plantean diferentes actores sociales, que ven en el quehacer de la universidad una oportunidad importante para satisfacer sus necesidades, o solucionar algunas de sus problemáticas.

8.2.3.3 Consecuencias.

8.2.3.3.1 Positivas.

Una de las consecuencias positivas más importantes que la universidad puede alcanzar dentro de sus respuestas a las demandas sociales, se relaciona con la masificación del acceso a los estudios universitarios, conducente o no a una titulación:

“...esta abierto los estudios internos de la universidad porque sí que es cierto que ahora está abierta a adultos que no han hecho estudios universitarios ni bachillerato, sin embargo están recibiendo como sabrás clases...” (Entrevista 16, Asociación de Vecinos)

“...en treinta o cuarenta años hemos pasado de una universidad a la que sólo iban una determinada élite, a una universidad absolutamente yo creo que para todo el mundo...” (Entrevista 28, Partido Político)

“...aunque sea una formación permanente, porque también pensamos que eso va a quedar en la sociedad porque eso significa un progreso social para todas las personas, y eso nos va a beneficiar a todos porque incluso desde el punto de vista económico esas personas se van a encontrar mucho mejor que si no hacen nada...” (Entrevista 50, Centro Universitario UVa)

De esta forma, la universidad se abre definitivamente en cuanto al acceso a diferentes sectores y actores de la sociedad, rompiendo con el carácter elitista con el cual se le relacionaba habitualmente en el pasado.

Dentro de estos nuevos grupos beneficiarios del acceso a los estudios universitarios, aparecen sin lugar a dudas los jubilados y aquellas personas que por diversas razones nunca antes habían tenido la posibilidad de relacionarse con la universidad:

“...ir más allá de esos alumnos en el sentido por ejemplo de la universidad de mayores o este tipo de actividades, es una forma también de responder ante las demandas de la sociedad no, esa gente que no tuvo en su día oportunidad de estudiar o que estudió hace treinta años...” (Entrevista 13, ONG)

“...hay una franja a lo mejor de personas mayores pero tiene esa posibilidad de tener contacto con otras generaciones, y yo creo que eso también revierte en el propio alumnado no que les gusta relacionarse con gente de distintas edades también...” (Entrevista 50, Centro Universitario UVa)

“...está también la universidad yo creo que está funcionando para los mayores, gente ya parada o desocupado se ve que esto está bien, porque igual que cuando yo estudiaba aquello era un logro ir a la universidad estaba muy bien, éramos muy dinámicos y muy activos...” (Entrevista 66, Instituto de Educación Secundaria)

“...ahora el acceso a la universidad de la gente jubilada, que se organizan cursos, que facilitan digamos pues el que determinada gente que no ha tenido acceso a la cultura y a la formación en sus años jóvenes ahora una vez jubilados puedan acceder a esa cultura...” (Entrevista 67, Administración Pública)

Asimismo, la UVa mediante sus esfuerzos realizados a través de su iniciativa denominada Universidad Permanente Millán Santos, está respondiendo plenamente a estas demandas sociales, impactando positivamente en la sociedad vallisoletana, transformándose en un ejemplo para otras instituciones universitarias españolas.

También, dentro de los grupos de la sociedad a los cuales la UVa está ofreciendo una mayor sensibilidad, en cuanto a sus necesidades como un efecto positivo, es posible identificar a aquellas personas que poseen algún tipo de discapacidad:

“...los colectivos más sociales, más desfavorecidos socialmente debieran de recibir una preocupación de que vamos en sus múltiples dimensiones, por ejemplo pues cosas que ya se están haciendo en la universidad de favorecer la posibilidad de la autonomía de las personas con algún tipo de discapacidad pues yo creo que es interesantísimo, lo mismo bueno pues a nivel de los colectivos más desfavorecidos por dificultades sociales...” (Entrevista 33, ONG)

Así, la universidad socialmente responsable debe ser capaz de diversificar los grupos sociales que se benefician de las actividades y estrategias desarrolladas en el contexto del quehacer universitario, ampliando el tradicional límite que la orientaba más habitualmente hacia los jóvenes recién egresados de enseñanza secundaria como sus principales stakeholders.

Otra de las consecuencias positivas del quehacer universitario que responde a las necesidades sociales, es la adecuada difusión e información asociada al proceso de selectividad y acceso de los nuevos estudiantes universitarios:

“...entonces, yo basaría en esos dos aspectos, fundamentalmente la coordinación y colaboración universitaria, formación, colaboración con la formación y coordinación hacia las pruebas de acceso de nuestros alumnos eh, fundamentalmente ese sería un poco nuestra colaboración...” (Entrevista 2, Instituto de Educación Secundaria)

“...yo como madre que soy en el colegio donde está mi hija sí que en el tema puntual por ejemplo ahora de la selectividad que está ahí mismo, pues si que han transmitido información, si que hemos recibido bastante documentación...” (Entrevista 20, Asociación de Vecinos)

En virtud de lo anterior, en la medida que los diferentes actores involucrados en el acceso a la universidad logren una adecuada coordinación y comunicación, los

jóvenes a los que les corresponde someterse al proceso de selectividad universitaria serán los mayores beneficiados, y por supuesto toda la sociedad que invertirá en los estudios de los que ingresan a la universidad por esta vía.

La información sobre el acceso a la universidad, también es un aspecto considerado en la investigación desarrollada por la ANECA sobre la imagen del sistema universitario español:

Cuadro 8.28: Facilidades de información sobre acceso a la universidad según tipo de contacto (%).

	Contacto Directo	Contacto Familiares	Contacto Conocidos	Ningún Contacto	Total
Muchas	9,5	6,1	5,3	3,3	6,7
Bastantes	38,1	27,1	25,2	20,4	29,4
Algunas	23,2	22,6	22,7	20,5	22,4
Pocas	23,2	30,2	33,7	34,4	28,9
Ninguna	1,3	2,5	1,8	4,9	2,5
NS/NC	4,7	11,5	11,3	16,5	10,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: ANECA (2004:21).

De esta manera, el 51,3% de los encuestados consideraban pocas o algunas las facilidades de acceso a la información, no obstante 47,6% de los que contactaron directamente a la universidad para acceder a la información deseada, consideraba bastantes o muchas esas facilidades. Según esta encuesta, a medida en que aumenta el número de intermediarios, desciende el nivel de satisfacción con esas facilidades.

8.2.3.3.2 Consecuencias Negativas.

Una consecuencia negativa que puede afectar el tipo de respuestas que la universidad entrega a las necesidades sociales que se le plantean, radica justamente en tener que responder literalmente a todo lo que la sociedad le reclama, aunque ello no sea lo más beneficioso realmente:

“...las universidades en estos momentos están actuando como entidades que están acudiendo a lo que realmente la sociedad les está pidiendo, y la sociedad lo que les está pidiendo es el profesional liberal que en ningún momento se plantea un cambio de la sociedad...” (Entrevista 51, Instituto de Investigación)

“...otro de los grandes problemas que hay, o sea donde nos encontramos con las familias al final que es lo que quieren de la universidad, que la universidad expida un título a su niño o a su niña, porque hemos llegado o sea quien tiene la culpa de esta situación, o sea que hayamos convertido a la universidad en un mero expendedor de títulos que habiliten sin saber, si se sabe, si no se sabe...”
(Entrevista 52, Empresas)

Como muy bien lo plantean los entrevistados citados anteriormente, especialmente en el ámbito de la formación, lo que puede suceder es que la universidad se transforme en una fábrica de títulos sin un sello distintivo, y sobretodo sin un conjunto de valores y principios que son necesarios en un profesional universitario, privilegiando en cambio el acceso a un título universitario como fin último.

Asimismo, otra de las consecuencias negativas que son susceptibles de identificar en las entrevistas, se relaciona con los desajustes o desconexiones entre la oferta de titulaciones realizada por la universidad, y los requerimientos que la sociedad y el mercado laboral plantean:

“...se llevaba años produciendo una diferencia entre las necesidades reales sociales del país y las titulaciones universitarias que no contribuyen nada más que a abastecer a otros países, eso tiene una doble visión por una parte significa que nuestros licenciados en esas ramas son buenos, que la universidad forma buenos profesionales...” (Entrevista 2, Instituto de Educación Secundaria)

“...hará por ejemplo seis años, ocho años, una de las principales problemáticas que había con las universidades es que se decía era que estaban muy alejadas de la realidad social, o sea que los chavales que salían, porque nosotros no dejamos de ser, preparamos gente para que se incorpore a lo que es el sector productivo...” (Entrevista 22, Sindicato)

“...hay titulaciones que no encuentran acogida en el mercado de trabajo, en cambio hay otras titulaciones que no damos y que están fallando, y que te vienen de los países del Este a cubrir una formación que tú no das aquí, en muchas empresas se está dando a nivel de técnicos, pues cantidad de profesiones cuya formación pues prefiere una empresa pues contratarte a unos señores que vienen de los países del Este que tienen una formación pues en torneros, en fresadores, en determinadas ramas que le resuelven su necesidad y que aquí no encuentran...” (Entrevista 24, Administración Pública)

Los planteamientos formulados en estas entrevistas, no solamente nos muestran como efecto negativo, la utilización de recursos públicos españoles para formar profesionales que son demandados en otros países, sino que además critican la incapacidad de la universidad para formar los recursos humanos que son necesarios a nivel local, especialmente desde la perspectiva de las necesidades del sector productivo.

Lo anterior, hace que surjan críticas hacia el tipo de titulación que la universidad española oferta actualmente, que se pueden resumir mediante las siguientes citas:

“...en este curso España tiene más de 4700 titulaciones, si tenemos en cuenta los Grados y los Máster, frente a los 3400 que había antes de empezar el proceso de implantación de las nuevas titulaciones en el año 2007 [...] hoy la sociedad nos demanda que tengamos una universidad que atienda las demandas de la sociedad y las demandas del mundo productivo y que sea de calidad y excelencia...” (Entrevista 44, Partido Político)

“...me atrevería a decir que hay un problema no, pero no quizá de la Universidad de Valladolid sinceramente es un problema de la universidad española, y al final es que hay un afán por generar titulaciones sin sentido...” (Entrevista 90, Medio de Comunicación)

Por medio de estos discursos de los stakeholders entrevistados durante la investigación, es posible identificar uno de los problemas complejos que afectan al sistema universitario español: la excesiva cantidad de titulaciones universitarias.

En conexión con lo anterior, de acuerdo con algunos de nuestros entrevistados, una gran cantidad de expectativas para superar esta problemática, se habían depositado en los efectos que provocaría el Plan Bolonia en el sistema universitario español, algo que al parecer tampoco ha generado los resultados esperados:

“...veo difícil resolverlo porque cuando en algún foro hemos hablado de este tema no hay una voluntad clara, es decir se habla mucho de que hay que aproximar a la universidad a la empresa, se habla mucho de que hay que incorporar las necesidades reales del mercado en los planes de estudio, en todo lo demás...” (Entrevista 81, Empresa)

“...no sé hasta qué punto con Bolonia se ha conseguido adaptar verdaderamente

los planes de estudio a las necesidades del mundo o de la sociedad que era lo que se buscaba...” (Entrevista 89, Empresa)

“...la adecuación de estas titulaciones a las necesidades sociales pues habrá que dar un margen de confianza, un tiempo prudencial que pueden ser pues no sé evidentemente tienen que salir los egresados de todas estas titulaciones para ver exactamente el nivel de implantación de muchas titulaciones, para algunas no habrá yo creo ningún tipo de sorpresas porque son digamos ya titulaciones universitarias clásicas, y en otras pues evidentemente si se ha hecho una apuesta de futuro, el futuro nos dirá lo que dan de sí...” (Entrevista 91, Servicio Administrativo UVA)

De esta forma, los efectos del Plan Bolonia en España son más bien inciertos, algo de lo cual no escapa la UVA como parte de esta realidad nacional del sistema universitario español, acrecentando la incertidumbre de la sociedad respecto de la real capacidad de adaptación de la formación universitaria a las necesidades sociales, especialmente las del mercado laboral.

Una posible explicación de la incertidumbre sobre el EEES, surge al observar los resultados obtenidos en la investigación realizada por la ANECA:

Cuadro 8.29: Conocimiento del EEES, según nivel educativo (%).

Nivel Educativo	Sí	No	NS/NC	Total
Sin estudios	15,4	83,4	1,2	100,0
Estudios primarios	11,5	87,7	0,8	100,0
Secundarios en curso	11,5	87,8	0,7	100,0
Secundarios completos	10,9	88,9	0,2	100,0
Universitarios en curso	17,8	82,0	0,2	100,0
Universitarios completos	21,3	78,2	0,5	100,0
Total	14,5	84,9	0,6	100,0

Fuente: ANECA (2004:130).

Como se observa en el cuadro anterior, al momento de realizar dicho estudio existía un importante desconocimiento sobre el EEES, especialmente a nivel de estudiantes secundarios. No obstante, entre los estudiantes universitarios y titulados este conocimiento aumentaba a casi el doble, lo cual sigue siendo un nivel bastante bajo, dada la importancia de este proceso para la formación universitaria en Europa.

Asimismo, un efecto derivado de la excesiva oferta de titulaciones y las desconexiones con el sistema productivo, se produce en el acceso de los estudiantes a la universidad:

“...entonces han elegido la carrera pues en función de variables poco profesionales, simplemente por los amigos, por lo que te dicen, por lo que tú ves, por lo que oyes comentar y al final se traduce en un índice de fracaso muy grande en la universidad...” (Entrevista 24, Administración Pública)

El problema del fracaso de los estudiantes universitarios españoles es una complicación latente, que sin lugar a dudas produce insatisfacciones en los propios alumnos, sus familias y la sociedad en general, especialmente por el coste económico que tiene en lo relativo a matrículas y tasas académicas.

Evidentemente, los problemas de desconexión entre el quehacer universitario y la efectiva satisfacción de los requerimientos y demandas sociales, se extienden a otros ámbitos o sectores de la sociedad, así como respecto de otras funciones propias de la misión de la universidad:

“...cuando nos hemos acercado a la universidad, si que hemos recibido respuesta, pero no estamos encontrando el terreno común donde poder entendernos, y donde las demandas sean mutuas también no, yo creo que ellos también tienen un papel con respecto a nosotros...” (Entrevista 5, ONG)

“...se ve también en el ámbito de la investigación, pues la investigación va por un lado fundamentalmente teórica, en el caso que se hace que se hace bien poca investigación en la universidad, pero bueno va por un lado y apenas hay después conexión con las empresas, con el ámbito social, etc...” (Entrevista 24, Administración Pública)

“...no siempre se logra el que la universidad conozca las demandas que los ciudadanos y empresarios de Castilla y León le pudieran hacer y no siempre lo que la universidad hace llega a los ciudadanos de Castilla y León: ¡falta comunicación, falta comunicación!...” (Entrevista 41, Administración Pública)

“...en ese sentido la universidad en los ámbitos sociales en los que nosotros nos estamos moviendo tiene poco o ningún recorrido no, por ejemplo en trabajo social ¿cuántos estudios están haciendo alrededor de tal?, y alguno de los que se han hecho francamente muy discutibles no, muy discutibles...” (Entrevista 74, Org. sin fines de lucro)

Aunque resulta evidente, las universidades no existen únicamente para satisfacer las demandas de formación de las empresas, por lo que es necesario que además se desarrollen acciones orientadas a generar respuestas universitarias a las necesidades del resto de la sociedad.

De esta manera, debieran ser especialmente relevantes para la universidad los planteamientos formulados por las organizaciones del Tercer Sector, ONGs y Organizaciones sin fines de lucro por ejemplo, quienes también se postulan como partes interesadas en el trabajo que desarrollan las instituciones universitarias, por su impacto en el rol que cada una de ellas desempeña dentro de la sociedad española.

Finalmente, una problemática muy específica pero tremendamente contingente y actual son las fiestas universitarias, tanto para la universidad española en general como para la UVA en lo particular, respecto de las cuales debe realizar algunos esfuerzos para solucionarlo:

“...el botellón sigue existiendo, el problema social sigue existiendo y eso sería otra forma de que eso yo creo que es más tema de la universidad, no simplemente dar teoría, es que dar muchos temas sociales y explicar muchos temas a los estudiantes no sólo materias, dar valores de la vida...” (Entrevista 19, Asociación de Vecinos)

Este problema social aunque actualmente se encuentra más controlado, no es menos cierto que permanece latente y es necesario realizar un seguimiento y coordinación permanente con los estudiantes, Ayuntamiento y Policía, para evitar mayores consecuencias negativas para los vecinos de Valladolid.

8.2.3.4 Matriz condicional / secuencial de las respuestas universitarias a las necesidades sociales.

En esta tercera matriz, de acuerdo a los resultados obtenidos en la revisión de las transcripciones de las entrevistas realizadas durante la investigación, nuestra propuesta de un modelo de análisis del concepto de RSU considera como una categoría relevante a las respuestas que las universidades puedan ofrecer respecto de las necesidades y demandas sociales emergentes, que evidentemente evolucionan y se modifican dependiendo de la época y la zona geográfica en la cual se lleva a cabo dicho análisis.

Cuadro 8.30: Matriz condicional / consecucional de las respuestas universitarias a las necesidades sociales.

Condiciones Respuestas a las necesidades sociales	Consecuencias				
	Mayor acceso a la formación universitaria	Orientación a los futuros universitarios	Importancia necesidades Sociales quehacer universitario	Desconexión formación y mercado laboral	Aumento partes interesadas
Identificación necesidades sociales			Investigación socialmente útil		Monitoreo de las necesidades sociales
Aprendizaje a lo largo de la vida	U.P. Millán Santos				
Autonomía universitaria					Contacto permanente con actores sociales
Coordinación con educación secundaria		Jornada puertas abiertas			
Formación acorde a las necesidades mercado laboral				Participación social en el diseño de los planes de estudios	
Fortalecimiento tejido productivo				Capacitación laboral	

Fuente: Elaboración propia (2011).

Sin lugar a dudas que las cuestiones relativas al acceso a la formación universitaria, y los requerimientos del mercado laboral son aspectos dominantes en esta categoría, lo que evidentemente puede evolucionar en el tiempo y lugar del análisis, pero por lo menos para el caso de la UVa, dichas cuestiones deben ocupar un papel relevante dentro de su quehacer, en términos de desarrollar las respuestas más adecuadas a los requerimientos planteados por la sociedad en esos ámbitos.

8.2.4 Impactos del quehacer universitario.

En esta cuarta categoría del modelo, se identifican los principales efectos o consecuencias que tiene el cumplimiento de la misión de la universidad en la

sociedad, tanto respecto de las funciones docente, investigadora, de extensión y de gestión universitaria. A diferencia de la categoría anterior, donde el eje central son las respuestas universitarias a las necesidades o demandas sociales emergentes planteadas a la universidad.

En cambio, en la categoría de los impactos del quehacer universitario que analizamos a continuación, interesa revisar las secuelas o resultados que la ejecución de cada una de las funciones universitarias puede tener en las partes interesadas de la universidad, y en la sociedad en general. Para ello, consideramos como impactos derivados del funcionamiento de la universidad socialmente responsable a la cooperación universitaria al desarrollo, la transferencia del conocimiento desde la universidad a la sociedad, y finalmente la inserción laboral de los titulados que la universidad contribuye a formar.

8.2.4.1 Condiciones.

8.2.4.1.1 Condiciones causales.

Dentro de los impactos que el quehacer universitario puede llegar a generar en la sociedad y sus necesidades, en algunas entrevistas se identifica a la cooperación al desarrollo, pero estableciéndose como una condición importante para la ejecución de acciones en esta materia, la adecuada orientación y concentración de los recursos universitarios en aquellas cuestiones que le son propias a su misión institucional:

“...entendemos que la universidad debiera de ser uno de los cauces principales en muchas materias relacionadas con la investigación, con el estudio, con la formación con la implicación de todos los sectores universitarios en la búsqueda, primero en la identificación científica de las causas del subdesarrollo, de las causas del empobrecimiento...” (Entrevista 9, ONG)

“...la universidad debería de centrarse en aquellos aspectos que le son más cercanos como son la investigación, la cooperación técnica, la asistencia técnica y no dispersarse porque si no estamos todos tocando los mismo palos dejando modalidades de cooperación muy importantes sin estar cubiertas...” (Entrevista 72, Administración Pública)

“...si que vemos en la universidad podría y debería tener un potencial mucho mayor y que en un futuro esperemos que lo desarrolle acerca de todo el tema de

cooperación al desarrollo, de educación en valores, de inmigración etc., etc...”
 (Entrevista 74, Org. sin fines de lucro)

Lo anterior, debido a que muchas veces las universidades pueden caer en la tentación de comportarse como una ONG o una empresa multinacional, en cuanto a sus actuaciones en materia de cooperación internacional, intentando desarrollar acciones más propias de esas entidades tales como proyectos de microcrédito o de ayuda humanitaria. Esto, a pesar de que el rol que le cabe a las instituciones universitarias en esta temática, tiene que desarrollarse a partir de lo que las instituciones universitarias mejor saben hacer: enseñar e investigar respecto de aquellas temáticas relacionadas con la cooperación al desarrollo.

En este sentido, en los resultados del diagnóstico de actitudes del alumnado hacia la responsabilidad social, elaborado por el Secretariado de Asuntos Sociales de la UVA, nos proporciona algunas perspectivas del pensamiento de los estudiantes sobre aspectos relacionados con la cooperación al interior de la universidad:

Cuadro 8.31: Percepción estudiantes UVA respecto del fomento de la solidaridad y la cooperación (Escala de 1 a 5).

Media de la valoración, donde 5 indica estar totalmente de acuerdo.		Huma- nidades	Cs.Soc. y Jurid.	Cs.Exp.	Cs. Biomed	Ing. y Tecn.
46. La universidad educa en el respecto a la diversidad y la solidaridad.	1º curso de la titulación	3,2	3,4	2,9	3,2	2,8
	Últimos cursos	3,4	3,5	4,0	3,0	2,9
48. La universidad no solo da títulos, sino que se preocupa de formar personas comprometidas con la mejora de la sociedad.	1º curso de la titulación	2,8	3,2	2,9	3,2	2,6
	Últimos cursos	3,3	3,4	3,0	2,9	3,0
53. La universidad incentiva acciones solidarias desarrolladas por alumnos, docentes y funcionarios.	1º curso de la titulación	2,8	3,1	2,6	3,7	2,8
	Últimos cursos	3,2	3,4	2,0	3,2	3,0

Fuente: Secretariado de Asuntos Sociales de la UVA (2009).

En el caso de las tres afirmaciones, la media de todas las áreas para los alumnos de primer curso muestra una postura medianamente de acuerdo (cerca al 3), mejorando levemente al observar lo que opinan los estudiantes de últimos cursos, con excepción de los alumnos de Ciencias Biomédicas que en todos los casos disminuye la valoración respecto de la opinión de los alumnos de primer curso. Sin dudas, el cambio más drástico se produce entre los alumnos de últimos cursos de Ciencias Experimentales, que mejoran en más de un punto su valoración para la primera afirmación, y se muestran en desacuerdo con la última de las afirmaciones propuestas en el estudio aludido.

Otra condición relevante que afecta la magnitud de los impactos que la universidad puede ofrecer a la sociedad, es la consideración del conocimiento que posee y genera en su interior como algo que tiene que estar disponible y abierto para toda la sociedad, en todo momento:

“...la universidad es un fondo de conocimiento, donde se genera un montón de conocimiento y creemos que ese conocimiento generado debe abrirse totalmente a toda la sociedad y no protegerse mediante patentes, mediante vamos privatizarse, y venderse y comerciar con ese conocimiento con empresas privadas...” (Entrevista 1, Asociación de Estudiantes)

“...es entender la universidad como un lugar donde se produce ciencia digo hacia adentro, o entender que todo eso tiene que tener un valor y un valor además inmediato, nada de luego transformarlo en patentes, que también tiene su recorrido, pero también que el ciudadano de a pie lo vea más próximo...” (Entrevista 36, Partido Político)

“...el conocimiento está en la universidad o en parte de la universidad y creo que se debe utilizar de una manera mucho más intensa y mucho más eficaz el conocimiento que se genera en la universidad...” (Entrevista 42, Colegio Profesional)

“...tenemos algo más importante que el dinero que es el conocimiento, nosotros tenemos conocimiento y ese conocimiento se puede difundir hacia el exterior, claro si lo que queremos es cobrar el conocimiento entonces tenemos un problema, porque a veces también hay que sembrar para recoger...” (Entrevista 63, Centro Universitario UVa)

Lo anterior, permitirá que la sociedad pueda disfrutar abiertamente del conocimiento que ha contribuido a desarrollar, a través del financiamiento que proporciona a las universidades públicas. Esto, no implica que los investigadores puedan desarrollar como actividades paralelas la inscripción de patentes, o la publicación de artículos científicos, como actividades propias de la generación de conocimiento. Más bien, nos referimos aquí a la intención manifiesta de la universidad de ofrecer sus capacidades y producción de conocimiento hacia toda la sociedad.

Asimismo, en el ámbito de la empleabilidad e inserción laboral de los titulados universitarios, según nuestros entrevistados resultarán determinantes los esfuerzos que la universidad realice, para establecer comunicación y conexión con el mercado laboral que demanda a esos profesionales que la universidad forma:

“...entiendo en el sentido de que la universidad por lógica como objetivo tiene, aparte de la formación de estudiantes pues una salida profesional, entonces parece que sus acciones parece que vayan más dirigidas a vinculaciones con empresas o a vinculaciones con salidas profesionales...” (Entrevista 8, Asociación de Vecinos)

“...creemos por otra parte que anda bastante lejos del mundo de la empresa, me imagino que deberían de alguna forma propiciar puentes para que las personas que luego se van a tener que incorporar al mundo de la empresa bueno pues en fin podría haber una comunicación previa mejor o una adecuación de los conocimientos con el entorno con el cual se van a encontrar después...” (Entrevista 70, Empresa)

“...que haya una buena conexión a nivel profesional una vez que la persona está formada para insertarla debidamente y que este en el puesto que en fin que haya elegido y con la cualificación que tiene para desarrollarlo, no que una persona haya hecho una cosa y tenga que dedicarse a otra si no se quiere ir...” (Entrevista 88, Empresa)

De acuerdo con estos planteamientos, la universidad socialmente responsable debe tener dentro de sus principales prioridades, la realización de los esfuerzos que sean necesarios para allanar el camino de sus titulados hacia el mercado laboral, acciones que no tienen por qué estar únicamente relacionadas con los procesos de formación en si mismos en cuanto a su calidad por ejemplo, sino que también y muy

especialmente en el establecimiento de puentes que conecten a la universidad, con todas aquellas organizaciones que puedan demandar titulados universitarios.

Así, según la investigación de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (2009), los esfuerzos que la universidad realice en lo relativo a la inserción laboral de los titulados, posee cierta relevancia para los expertos en el sistema universitario español consultados en este estudio:

Cuadro 8.32: Servicios de la universidad para la inserción laboral de los titulados.

Aspectos	Media (1 – 5) donde 5 es el mayor nivel de importancia				% expertos opinan que dimensión es muy o sumamente importante
	2006	2007	2008	2009	
El funcionamiento de los servicios de la universidad para la inserción laboral de los titulados (bolsas de trabajo, centros de orientación e información para el empleo, etc.)	3,47	3,92	4,27	4,24	82,2%

Fuente: Fundación Conocimiento y Desarrollo (2009:238)

Definitivamente, a nuestro juicio todos los esfuerzos que la universidad realice en esta materia serán muy positivos como parte de su responsabilidad social, en pos de facilitar y acelerar el ingreso de sus titulados al mercado laboral. Como se observa en el estudio de la Fundación CyD, la valoración sobre la importancia de este aspecto otorgada por los expertos es creciente en los últimos años, avanzando más de medio punto promedio desde un 3,47 al 4,24.

Sin embargo, al comparar las valoraciones de los expertos consultados por la Fundación FyD, con los resultados obtenidos por el Barómetro Universidad-Sociedad desarrollado por la Complutense, se observan algunos aspectos interesantes:

Cuadro 8.33: Medios utilizados por los estudiantes para buscar empleo (%).

Medios empleados	Sí	No	NS/NC	Total
Páginas web	96,6%	2,9%	0,5%	100,0
Contactos personales (amigos y conocidos)	93,2%	6,1%	0,7%	100,0
Redes sociales	73,8%	26,0%	0,2%	100,0
Empresas de trabajo temporal	53,3%	45,4%	1,3%	100,0

Prensa y revistas	44,8%	54,3%	0,9%	100,0
La propia Universidad	29,6%	67,0%	3,4%	100,0
Oficina pública de empleo	14,4%	85,1%	4,1%	100,0
Head Hunter	3,6%	83,1%	13,3%	100,0

Fuente: Barómetro UCM (2011:39).

En virtud de estos resultados, la universidad no es un medio muy utilizado por los estudiantes encuestados para insertarse laboralmente, dado que menos de un tercio afirma haber requerido a la universidad para dichos propósitos, lo que puede ser expresión de la poca oferta que reciben los estudiantes de la institución universitaria en la que fueron formados.

8.2.4.1.2 Condiciones intervinientes.

Dentro de los impactos que la universidad socialmente responsable puede ofrecer a la sociedad, respecto de la cooperación al desarrollo los stakeholders entrevistados identifican como una condición estructural relevante, el establecimiento de redes de colaboración para fortalecer los proyectos e iniciativas que las instituciones universitarias deseen ejecutar en esta temática:

“...dentro de ese mismo ámbito de organizaciones que nos dedicamos a ese espacio específico de cooperación para el desarrollo, el perfil de relación con la universidad puede ser diverso y muy plural precisamente por esa pluralidad de las organizaciones de enfrentarse a las causas principales del desarrollo o no desarrollo, del empobrecimiento...” (Entrevista 9, ONG)

“...nos piden nuestra opinión sobre prioridades a las que se podría dedicar ese fondo de cooperación, o nos piden ideas para colaborar la universidad con las ONGs, o presentar proyectos bien para hacer proyectos directamente la universidad, bien para dar ideas a la gente que está haciendo tesis o está haciendo otro tipo de proyectos en los cursos de postgrado o demás para hacer proyectos de cooperación...” (Entrevista 13, ONG)

“...no vale que la universidad diga: ¡nosotros vamos a hacer una iniciativa de desarrollo puntual en no sé qué lugar!, si esa iniciativa se hace en colaboración con otras instancias públicas o privadas que también hacen programas de cooperación será mucho más rentable...” (Entrevista 39, Partido Político)

“...el mayor porcentaje de las intervenciones en el área de cooperación que lleva a cabo la universidad no es con presupuesto propio, que tienen un presupuesto destinado el fondo de cooperación, es con el presupuesto que bueno a través del acuerdo que teníamos firmado nosotros le concedíamos en ese marco...”
(Entrevista 72, Administración Pública)

Evidentemente, el establecimiento de estas redes de colaboración le permitirán a la universidad fortalecer el impacto de las iniciativas en las que participa, respecto de las necesidades de los sistemas universitarios de los territorios en los que decida cooperar, contribuyendo a su vez a los proyectos que puedan desarrollar paralelamente las restantes entidades integrantes de la red de colaboración.

No se trata necesariamente de abaratar los costes de las iniciativas de cooperación en base a economías de escala, pero si de complementar capacidades institucionales y fundamentalmente las distintas experiencias, que los integrantes de la red de colaboración puedan tener en esta materia, a lo que también se pueden sumar otros beneficios como el apoyo logístico de aquellas entidades con un posicionamiento geográfico específico.

En cuanto a lo que se refiere a la generación y transferencia de conocimiento por parte de la universidad, una condición importante que puede potenciar o mitigar los esfuerzos que se hagan en esta materia, son las políticas y lineamientos que puedan fijar las autoridades de Gobierno a nivel nacional o regional, en cuanto a la calidad de universidad pública de la UVa:

“...se intenta siempre favorecer o promocionar que los grupos tengan ese contacto con la sociedad, por un lado en las ayudas se prima los criterios científicos lógicamente, la calidad científica y por otro lado lo que es la transferencia de ese conocimiento a la sociedad...” (Entrevista 37, Administración Pública)

“...se lleva mucho tiempo pidiendo al Ministerio que cambie esa política, que haga un reconocimiento expreso y específico de las actividades de transferencia de conocimiento, porque esa va a ser la única manera de que dejemos de funcionar con el freno de mano puesto...” (Entrevista 49, Fundación)

“...la transferencia de conocimiento entonces hay que dar a los investigadores los recursos y los reconocimientos de esa tarea, al fin y al cabo el investigador es una persona de a pie que hace lo que puede con lo que le den...” (Entrevista 62, Servicio Administrativo UVa)

De esta forma, serán especialmente impactantes aquellas políticas gubernamentales que se orienten al mayor reconocimiento de la labor que realizan los investigadores universitarios, en cuanto a la transferencia de conocimiento que evidentemente no solo debe dirigirse hacia las empresas, sino que a la sociedad en su conjunto.

En lo relativo a la empleabilidad de los titulados universitarios, los stakeholders entrevistados en la investigación se refieren a una mayor flexibilización de los procesos de formación, orientándolos hacia los requerimientos del mercado laboral, tanto en lo que se refiere a contenidos como a las actitudes de los universitarios:

“...la universidad tendría que adaptarse a ese problema directamente, un cambio de mentalidad de los estudiantes para que sepan que tienen que estar preparados para trabajar en muchos otros campos diferentes, un cambio de mentalidad para que ellos mismos tengan la formación necesaria para llegar a esos campos, no solo que lo asuman sino que realmente tengan instrumentos para poder moverse en esos otros trabajos alternativos...” (Entrevista 25, Colegio Profesional)

“...o sea una carga docente, unas asignaturas que le van a permitir a la gente que salga prácticamente a puerta de calle el tener la posibilidad de trabajar no, por adecuarse bien los contenidos a lo que necesita la estructura digamos empresarial...” (Entrevista 37, Administración Pública)

“...una docencia que contemple las titulaciones adecuadas que en un momento determinado son demandadas, que contemple los niveles adecuados de formación que deben tener los titulados para que puedan luego desarrollar su actividad profesional en condiciones adecuadas y con la cualificación suficiente...” (Entrevista 39, Partido Político)

Estos cambios de orientación, pueden permitir a la universidad contribuir de manera efectiva a la aceleración de la inserción laboral de sus titulados, en la medida en que éstos cuenten con una formación que contenga las principales competencias demandadas por el mercado.

La adaptación de la formación a las necesidades del mercado laboral, es un aspecto que también se considera en el estudio sobre el sistema universitario español, realizado en los últimos años por la Fundación Conocimiento y Desarrollo (2009).

Cuadro 8.34: Adaptación formación universitaria a requerimientos del mercado.

Aspectos	Media (1 – 5) donde 5 es el mayor nivel de importancia				% expertos opinan que dimensión es muy o sumamente importante
	2006	2007	2008	2009	
El ajuste de la formación de los titulados universitarios a los requerimientos de los puestos de trabajo.	3,96	4,08	4,47	4,29	79,7%

Fuente: Fundación Conocimiento y Desarrollo (2009:238)

Si bien la calificación asignada (4,29) expresa un nivel de importancia significativo, el porcentaje de expertos que la consideran sumamente importante disminuye casi diez puntos porcentuales, respecto de otros aspectos considerados en este mismo estudio. Esto puede ser indicativo de que no genera un total consenso entre estos especialistas como un aspecto tan relevante, siendo los expertos provenientes de las empresas los que la califican con una mejor nota con un 4,55 como es de esperarse, mientras que los especialistas provenientes de la universidad (4,19) y Administración Pública (4,30), lo califican con una nota levemente más baja, especialmente los universitarios.

No obstante, en este aspecto a nuestro juicio debe procurarse un adecuado equilibrio entre los requerimientos laborales hacia la formación de los universitarios, con aquellos aspectos más tradicionales que han caracterizado a esta función de la universidad desde sus inicios, y que evidentemente varían de un área científica a otra, evitándose de esta manera el riesgo de caer en una excesiva especialización de la formación universitaria en pos de satisfacer las demandas laborales.

8.2.4.1.3 Condiciones contextuales.

Un primer elemento condicionante de los esfuerzos de la universidad, en cuanto a sus impactos en lo relativo a la cooperación al desarrollo, es reconocer a esta temática como una problemática social:

“...y luego pues ya más centrada en este ámbito de cooperación que nos afecta pues lo mismo, el estar atenta y ser consciente de las necesidades que hay en otros entornos, en otros países ser solidaria con esas necesidades...” (Entrevista 13, ONG)

“...la cooperación al desarrollo no es un problema universitario, es un problema de la sociedad española y si salimos o partimos de la premisa de que la universidad es parte de la sociedad pues lógicamente...” (Entrevista 79, Instituto de Investigación)

Este reconocimiento es relevante, porque obliga a la universidad ha asumirlo de manera más abierta, y no como una problemática de su funcionamiento interno, o con baja incidencia social de su quehacer en estos aspectos, posicionando esta temática como un aspecto relevante de la responsabilidad social de una institución universitaria.

Luego, dentro de las condiciones contextuales que afectan la consideración de la cooperación al desarrollo como problemática social, también deben incorporarse los esfuerzos orientados al trabajo que se realiza en la zona geográfica donde se sitúa la universidad, fundamentalmente en términos de sensibilización de la comunidad universitaria sobre la importancia de la desigualdad y la extrema pobreza en el mundo:

“...en el entorno más cercano es atender las demandas de los agentes sociales de la cooperación, un poco lo que te comentaba antes es decir las demandas que nos plantean las ONGs que trabajan aquí en Valladolid, en Castilla y León, entonces responder un poco a lo que ellos nos piden. Si nos piden formación, si nos piden equis técnica, eso es lo que yo creo que debemos hacer...” (Entrevista 32, Centro de Investigación)

De esta forma, la UVa en este caso no solo se orienta al desarrollo de acciones en otros territorios más lejanos, sino que además intentar responder a los requerimientos de las entidades que desarrollan su trabajo en su propio entorno geográfico más próximo, apoyándolas desde su quehacer docente e investigador.

En cuanto a la generación y transferencia de conocimiento, para lograr que el conocimiento generado al interior de las universidades sea aprovechado de manera más efectiva, una condición importante se encuentra relacionada con el rol que puedan cumplir las empresas en este proceso:

“...para mí esto explotará en el momento en que sean capaces de todo lo que se produce en la universidad saberlo transferir a su entorno industrial y social, metiéndose en él porque va a ser muy difícil que la empresa la llevemos a la universidad...” (Entrevista 44, Partido Político)

“...en reuniones que tenemos con empresarios cuando ellos dicen: ¡es que la universidad tiene conocimiento y claro nosotros pagamos impuestos y con nuestros impuestos ustedes generan conocimiento!, [...] la universidad no produce, la universidad genera conocimiento, y yo el conocimiento que hemos sido capaz de generar aquí lo que quiero es trasladárselo a ustedes para que lo terminen de procesar, lo digieran en términos de mercado, pongan algo en el mercado y nuevamente ese conocimiento vuelva a hacer euros...” (Entrevista 49, Fundación)

“...entonces sí que pueden hacer es mucha investigación fundamental ¿qué ocurre? Que esa investigación fundamental claro la tienen que transmitir a las empresas para que luego sea aplicada...” (Entrevista 58, Centro de Investigación)

De esta manera, la conexión universidad – empresa puede transformarse en una importantísima vía para transferir el conocimiento generado a nivel universitario, para que se produzca una rentabilización del mismo en términos de lo que describe nuestro entrevistado N°49 por ejemplo, a pesar de lo cual es frecuente encontrarse con posturas que critican esta relación, en términos de una posible mercantilización del conocimiento desarrollado por las universidades.

En la misma línea de la relación de la universidad con la empresa y el mercado laboral en general, también se transforma en una condición importante para el impacto del quehacer universitario en la sociedad, lo relativo a las competencias requeridas en términos de inserción laboral de los titulados:

“...ahora con Bolonia supuestamente cambiarán las cosas ¡supuestamente!, gran parte de los titulados no han tenido contacto con la empresa en su vida, por lo tanto cuando obtienen el título y quieren acceder al mercado laboral las empresas demandan experiencia y no tienen ninguna...” (Entrevista 45, Fundación)

“...los empleadores necesitan, quieren o requieren de gente que tenga seguridad en sí misma, que sean capaz de trabajar en entornos multiculturales, que sea capaz de moverse por el mundo, que sea capaz de entender gente de otros orígenes...” (Entrevista 80, Servicio Administrativo UVa)

“...siempre digo cuando hago una selección se nota un montón un candidato que haya hecho prácticas o que haya hecho un Erasmus de uno que no lo haya hecho ¡se nota un montón!, la experiencia, el bagaje se nota un montón...” (Entrevista 83, Empresa)

Así, estos aspectos enunciados por nuestros entrevistados son algunos ejemplos de los ámbitos en los cuales la universidad tiene una responsabilidad importante a la hora de fortalecer los procesos de inserción laboral de sus titulados, dotándoles y otorgando las oportunidades necesarias para conseguir este tipo de habilidades y experiencias.

Los efectos que tiene la formación universitaria para desarrollar las competencias que requiere el mercado laboral, también son analizados por la investigación desarrollada por la Fundación Conocimiento y Desarrollo:

Cuadro 8.35: Impacto formación universitaria en desarrollo de competencias laborales.

Aspectos	Media (1 – 5) donde 5 es el mayor nivel de importancia				% expertos opinan que dimensión es muy o sumamente importante
	2006	2007	2008	2009	
El papel de la formación universitaria como garantía de obtención de competencias y aptitudes tales como formación práctica, habilidades directivas, trabajo en equipo, idiomas o capacidad de análisis.	4,18	4,34	4,59	4,50	89,9%

Fuente: Fundación Conocimiento y Desarrollo (2009:238)

De acuerdo con estos resultados, el 90% de los expertos consultados considera muy o sumamente importante el papel que tiene la formación que proporciona la universidad a sus estudiantes, para lograr con éxito el desarrollo de las competencias laborales requeridas por el mercado laboral.

La inserción laboral de los titulados, se encuentra además tremendamente condicionada por el actual estado y composición del mercado laboral español post-crisis económica:

“...el mercado laboral no tiene capacidad de absorber todo eso, entonces y esto ¿por qué es? en parte por el desempleo que hay, que bueno pues mientras como no encuentran trabajo pues hacen currículum para ver si mejorando el currículum pueden situarse mejor, insertarse mejor en el mercado laboral...” (Entrevista 24, Administración Pública)

Aunque esta situación no es ni mucho menos la ideal, es posible verla como una oportunidad para que la universidad socialmente responsable, diseñe estrategias para ofertar a sus titulados aquellos remediales que le permitan adquirir las destrezas y competencias reclamadas por el mercado laboral.

8.2.4.2 Acciones / Interacciones.

8.2.4.2.1 Acciones Estratégicas.

Una de las acciones estratégicas que la universidad socialmente responsable puede desarrollar para fortalecer sus impactos positivos en la sociedad, es la cooperación universitaria al desarrollo:

“...es decir fomentar que esas instituciones de enseñanza superior, universidades o similares puedan crecer de acuerdo, facilitándoles los medios, los recursos, las posibilidades con profesores, recursos materiales, con estudiantes lo que haga falta, y cualquier otro tipo de forma de cooperación universitaria al desarrollo, entonces esa sería la prioridad en el entorno más distante de la cooperación universitaria...” (Entrevista 32, Centro de Investigación)

“...la universidad tendría estar todavía más dispuesta a participar con iniciativas de cooperación con otros países por ejemplo, o con otras universidades de otros países...” (Entrevista 39, Partido Político)

“...también un programa de cooperación técnica que las universidades de aquí, en concreto la Universidad de Valladolid tenía con durante bastante años con la Universidad René Moreno de Bolivia...” (Entrevista 72, Administración Pública)

El reconocimiento de la universidad como agente de cooperación al desarrollo es relativamente reciente en España, y se enmarca dentro de lo que se conoce como la cooperación descentralizada, razón por la cual las universidades que lo desean pueden orientar sus funciones de docencia, investigación y extensión al apoyo de los sistemas universitarios de países menos desarrollados, como expresión de esta modalidad de cooperación.

En este contexto, las acciones en donde se involucra a los diferentes actores de la comunidad universitaria tales como la movilidad estudiantil y académica, o acciones de voluntariado resultan de especial relevancia en el impulso de la cooperación

universitaria al desarrollo:

“...las actividades que tienen que ver con el fomento del voluntariado, la sensibilización, el conocer la realidad de los países del sur, todo eso creo que pueden tener una proyección muy importante y por eso le hemos quizá insistido más a la Universidad de Valladolid en concreto el interés que tenemos por esos programas especialmente...” (Entrevista 72, Administración Pública)

“... [La UVa] tiene implicación muy fuerte en programas que implican a países en vías de desarrollo, entonces por eso nuestra implicación en Erasmus Mundus...” (Entrevista 80, Servicio Administrativo UVa)

Así, en el último discurso citado por ejemplo, la UVa con financiamiento de la Unión Europea ha desarrollado durante los últimos tres años el proyecto Erasmus Mundus, que persigue fomentar la movilidad estudiantil y académica desde Latinoamérica hacia Valladolid y viceversa, facilitando hasta la fecha los estudios de postgrado de estudiantes de Chile, Ecuador, Cuba, Venezuela y España entre otros países.

También, dentro del ámbito de la cooperación universitaria al desarrollo, con un importante liderazgo de la UVa se creó el Observatorio Interuniversitario:

“...se creó un Observatorio de la cooperación internacional en Castilla y León que está trabajando, esta compuesto por un acuerdo entre, que me parece fantástico, entre cuatro universidades de Castilla y León: Valladolid, Salamanca, Burgos y León; y bueno están trabajando haciendo un análisis de la realidad de lo que estamos haciendo desde las administraciones, eso es perfectamente útil, nos es muy útil...” (Entrevista 27, Administración Pública)

“...por no asumir un protagonismo exagerado la Universidad de Valladolid, contactamos con las otras tres universidades públicas de Castilla y León, y les invitamos para que fueran parte para que sea un Observatorio Interuniversitario y que seamos las cuatro universidades que entre las cuatro podamos desarrollar mejor esa función integrada, y así surge el Observatorio Interuniversitario de Castilla y León...” (Entrevista 32, Centro de Investigación)

Así, a través de iniciativas de esta índole, la UVa ha logrado posicionar de manera lenta pero bastante efectiva la temática de cooperación al desarrollo, como parte de los ámbitos de impacto de su quehacer dentro de la sociedad vallisoletana.

De la misma manera, dentro de las acciones estratégicas realizadas por la UVa, se plantea la realización de cursos de formación a nivel de postgrados, para fortalecer la temática de cooperación al desarrollo en Castilla y León:

“...se cree un postgrado de cooperación internacional para que haya gente formada en estos ámbitos ya sea para ejercerlo profesionalmente o no, pero tener una formación de cómo están las cosas en el mundo no, que yo creo que esas son cosas que van respondiendo a una serie de inquietudes de la sociedad...”
(Entrevista 13, ONG)

“...Allí hemos procurado responder pues con un curso de postgrado en cooperación al desarrollo, que ahora le hemos solicitado pasar a Máster Oficial, además se hacen también algunos cursos esporádicos pequeños semi-presenciales, vamos a seguir fomentando en ese sentido, entonces la formación es una de las cosas que primero nos piden...” (Entrevista 32, Centro de Investigación)

De esta forma, la UVa intenta desarrollar una oferta que cubre los ámbitos de formación e investigación relativos a la temática de cooperación al desarrollo a nivel de postgrado, es decir, pone al servicio de la sociedad diferentes acciones de su quehacer para impactar positivamente en estas demandas sociales, como uno de los aspectos del comportamiento socialmente responsable de esta universidad.

La ANECA en su estudio sobre el sistema universitario español, también analiza la percepción de los españoles por la institución de preferencia para cursar un postgrado:

Cuadro 8.36: Preferencias institución para formación de postgrado, según sexo (%).

	Universidad	Otros centros	NS/NC	Total
Hombres	62,5	27,8	9,8	100,0
Mujeres	66,0	21,3	12,8	100,0
Total	64,3	24,4	11,3	100,0

Fuente: ANECA (2004:51).

De esta manera, los resultados de la investigación de la ANECA confirman que casi dos de cada tres personas consultadas, prefieren que sea la universidad la institución que le provea la formación de postgrado que necesita.

Otras acciones estratégicas para sensibilizar a la comunidad universitaria, respecto de los temas relacionados con la cooperación al desarrollo se desarrollan en el ámbito interno de la UVa:

“...se ha centrado fundamentalmente en la sensibilización dentro de la propia comunidad universitaria, lo que es propio de la docencia y de lo que está dentro de la universidad que es el practicum de las distintas carreras, y la investigación propiamente en ese sentido, incluso la cooperación técnica, pero esa cooperación técnica entendida con otras instituciones de educación superior...” (Entrevista 72, Administración Pública)

En otro de los impactos del quehacer universitario, el de la transferencia de conocimiento a la sociedad, la UVa ha puesto en marcha en los últimos años el Parque Científico como una acción estratégica relevante en este ámbito:

“...la universidad está poniendo en marcha el Parque Científico, ya tenía la Fundación General de la Universidad en fin, evidentemente hay muchas cosas hechas pero que hay que seguir incidiendo en ese tema de la transferencia, porque al final eso es lo que realmente va a beneficiar a la sociedad, desde el punto de vista económico, creando spin-off, creando empleo de calidad, atrayendo inversiones, en fin lo que es bueno pues inversión en I+D+i...” (Entrevista 47, Centro de Investigación)

“...el Parque Científico la misión que tiene es una oficina de transferencia de conocimiento así un poco la definiríamos no, el conocimiento es algo que se genera en la universidad todos sabemos, ese conocimiento pues normalmente pues casi, casi se queda casi en unos aspectos casi internos...” (Entrevista 62, Servicio Administrativo UVa)

Así, mediante este tipo de acciones estratégicas la universidad establece canales de colaboración con el tejido productivo de Valladolid, con el propósito de poner los conocimientos básicos y aplicados que desarrolla en su interior a disposición de las empresas especialmente.

También, como parte de las acciones estratégicas que pretenden mejorar los impactos del quehacer de la UVa en la sociedad, es posible identificar aquellas relacionadas con la inserción laboral de los titulados:

“...debería apoyarse mucho más los cursos de postgrados, para poder incorporar estudiantes debidamente formados a profesionales incipientes...” (Entrevista 30, Colegio Profesional)

“...el departamento de empleo y formación en definitiva lo que intenta es facilitar la salida profesional a nuestros egresados, a nuestros universitarios, por lo tanto la formación que se lleva a cabo siempre es dirigida o a reforzar competencias de cara a la empleabilidad, o a adquirir nuevas competencias, y en materia de empleo también tenemos orientación laboral para facilitar esa inclusión en el mercado laboral...” (Entrevista 45, Fundación)

De esta manera, la UVa intenta corregir aquellos desajustes o déficits que se puedan generar entre la formación proporcionada a los titulados por la universidad, respecto de la permanente evolución que va sufriendo la demanda del mercado laboral en cuanto perfiles profesionales, competencias laborales, conocimientos y habilidades, entre otros aspectos de interés e importancia.

En complemento de lo anterior, la UVa también desarrolla acciones en el ámbito de las prácticas laborales para los titulados, en coordinación con la Junta de Castilla y León:

“...la universidad tiene convenios con empresas y una vez que finalizan sus estudios universitarios y tal pueden hacer unos meses o un año de prácticas en empresas colaboradoras con la universidad, yo creo que eso se debería de potenciar muchísimo más, y no solo eso completar la formación académica, sino que bueno pues situarles ya dejarles en el camino de la inserción laboral de los jóvenes...” (Entrevista 34, Administración Pública)

“...el programa consiste básicamente en que titulados universitarios de los cuales se supone que tienen ya una buena cualificación de carácter teórico adquirida en los estudios universitarios, adquieran unas destrezas en la actividad que van a desarrollar como consecuencia de esa titulación universitaria que ellos tienen, entonces para adquirir esas destrezas la Junta de Castilla y León convoca una línea de subvención para que titulados universitarios desarrollen prácticas durante un período de seis meses en empresas...” (Entrevista 41, Administración Pública)

“...hay una subvención que es del ECYL de unas prácticas que luego procuramos es volcar estas prácticas a las de difícil inserción, entonces eso que trabajamos mucho en esa parte de la subvención que a la empresa no le supone ningún

coste, hay una beca ya definida por parte de la subvención a las titulaciones de difícil inserción...” (Entrevista 59, Servicio Administrativo UVa)

Este convenio de colaboración permite a la UVa ofrecer a sus titulados la excelente oportunidad de adquirir experiencia laboral trabajando en empresas y poder desarrollar aquellas destrezas que la formación teórica no logra cubrir.

De igual forma, los impactos positivos alcanzados por las prácticas para titulaciones de difícil inserción antes señaladas, se complementan con otras acciones específicas:

“...tenemos la orientación que a través de estudios que realizamos, estudios de profesionales detectamos necesidades y necesidades formativas que no adquieren durante la carrera y que la empresa nos demanda, y lo que hacemos es sacar cursos de postgrado o formación continua para así facilitar a las empresas tener personal adecuado y darles unas competencias a los estudiantes para que al llegar a la empresa sepan verdaderamente bueno pues adaptarse a las necesidades que tenga la empresa...” (Entrevista 45, Fundación)

Estos análisis y seguimientos de las necesidades y demandas del mercado laboral respecto de la formación de los titulados, le permite a la UVa detectar las debilidades y aspectos que se deben mejorar mediante diferentes tipos de intervenciones, como las mencionadas anteriormente por nuestro entrevistado.

Finalmente, dentro de las actividades consideradas como estratégicas para fortalecer la inserción laboral de los titulados, es posible mencionar la participación de los empleadores en el diseño de los planes de estudio:

“...la universidad que se dedica a formar futuros profesionales pues tiene que preocuparse de lo que aquellos que van a colocar a esos futuros profesionales necesitan, y entonces les preguntamos y les hicimos participar directamente en la elaboración de los planes de estudios, una respuesta fantástica, encantados de colaborar y nuestra experiencia ha sido muy buena...” (Entrevista 63, Centro Universitario UVa)

De esta manera, la UVa puede identificar e incorporar a sus planes de estudios, los requerimientos y necesidades que tienen las organizaciones laborales que posteriormente darán trabajo a sus titulados, razón suficiente para avalar y justificar la participación de estos stakeholders en dicha instancia de diseño curricular.

8.2.4.2.2 Acciones Rutinarias.

Dentro de las actividades rutinarias que la universidad puede desarrollar respecto de los impactos de su quehacer, se identifican en las entrevistas aquellas acciones que buscan alcanzar algún tipo de sensibilización al interior de la comunidad universitaria:

“...en las distintas carreras universitarias debiera de aparecer una reflexión sobre este mundo en el que vivimos, las causas que provocan esa desigualdad y ese empobrecimiento y el análisis para buscar las soluciones a esos problemas...”
(Entrevista 9, ONG)

“...pues organizan cosas con la universidad, pues ya sea una feria de ONGs, una serie de becas en el terreno para poder hacer los proyectos de fin de carrera o las prácticas o lo que sea, y entonces en ese sentido como ellos no conocen directamente el terreno no dónde irían, pues lo que hacen es preguntarnos a las ONGs: ¿oye vosotros tenéis un proyecto o estáis acompañando un proyecto en el sur donde yo pueda enviar unos alumnos y tal!...” (Entrevista 13, ONG)

Estas actividades permiten a la UVa interactuar con entidades sociales que desarrollan sus temáticas en terreno, y que por lo tanto pueden transmitir esas experiencias a los miembros de la comunidad universitaria, especialmente a los estudiantes.

Otro ámbito para las actividades rutinarias, se relaciona con los esfuerzos que se puedan realizar para aumentar la transferencia de conocimiento a la empresa:

“...mejorar la transferencia de tecnología o de investigación al mundo de la empresa, pero allí yo creo que debemos que acercarnos los dos, la universidad está dando pasos, la empresa también quizá sean pasos un poco bueno despacio pero ahí sí que hay más margen de mejora...” (Entrevista 43, Empresas)

“...en temas de investigación yo creo que ellos tienen un equipamiento que es fundamental para la base de la investigación y luego sí que tienen que transmitirlo un poco más igual a centros de investigación más privados como podemos ser nosotros u otros centros que ya tienen más relación con lo que es la empresa...”
(Entrevista 58, Centro de Investigación)

La direccionalidad intencionada hacia las empresas de estas actividades, obedece a que en teoría son las principales demandantes del conocimiento especializado y

aplicado que desarrolla la universidad. No obstante, otros actores como las Administraciones Públicas o las entidades del Tercer Sector, también pueden formular demandas similares, aunque quizá no de conocimiento aplicable al ámbito tecnológico, sino más bien en Ciencias Sociales, Jurídicas o de la Salud por ejemplo.

También, dentro de las actividades rutinarias que en los últimos años se vienen desarrollando en la UVA, se encuentra la promoción del emprendimiento dentro de la comunidad universitaria:

“...desde el Centro Tecnológico intentamos apoyarnos y apoyar a la universidad para que esas ideas se conviertan en proyectos, esas ideas se conviertan en transferencia de tecnología, etc., para nosotros es vamos una pieza fundamental...” (Entrevista 47, Centro de Investigación)

Respecto de lo anterior, instancias como el Parque Científico o la Fundación General de la Universidad, están contribuyendo de manera importante en los resultados que se puedan conseguir en estas acciones, para mejorar la transferencia del conocimiento a la sociedad.

En complemento de lo anterior, una política nacional aplicada en el sistema universitario español en los últimos años, se relaciona con el incentivo a los investigadores para aumentar el número de publicaciones en revistas científicas:

“...se propuso de alguna manera pues aumentar el número de publicaciones en fin, en revistas de impacto que ha habido pues se ha logrado y España tiene pues allí un ranking tremendo, pero claramente eso no es suficiente y lo que hay que hacer es que esas ideas, esas ideas novedosas, esa investigación sea aplicable y se valore mucho más la transferencia tecnológica...” (Entrevista 47, Centro de Investigación)

El aumento de las publicaciones en este tipo de revistas, indudablemente ha sido un avance importante en los primeros pasos para abrir a la universidad en cuanto transferencia de conocimiento, donde las acciones en este ámbito se han diversificado en los últimos años.

Por último, dentro de las acciones rutinarias que pueden aportar al mejoramiento del impacto del quehacer universitario en la sociedad, la realización regular de las prácticas de los estudiantes se transforma en un vehículo interesante:

“...a través de prácticas pues para ellos va a ser un trampolín hacia el empleo, les va a dar el primer contacto con la empresa y bueno así poder acceder más fácilmente al mercado laboral...” (Entrevista 45, Fundación)

“...la Universidad de Valladolid te da la posibilidad de que muchos alumnos por medio de prácticas, de trabajos, de cursos la gente pueda encontrar algo aquí sin necesidad buscarlo fuera...” (Entrevista 86, Empresa)

De esta manera, la UVa en conjunto con algunas Administraciones Públicas y las empresas, han configurado una creciente red de colaboración para masificar rápidamente en los últimos años el acceso de los estudiantes a las prácticas, como parte de su formación, pero también como mecanismo de inserción laboral.

8.2.4.3 Consecuencias.

8.2.4.3.1 Positivas.

Dentro de las consecuencias positivas que se identifican en las entrevistas, respecto de los impactos del quehacer universitario, en el caso de la cooperación al desarrollo indudablemente se observan beneficios a nivel institucional para la UVa:

“...la creación del Observatorio de Cooperación al Desarrollo que ha sido fruto pues de años de trabajo desde fuera y desde dentro, de profesores que ya han estado haciendo cosas dentro sus asignaturas, incorporando valores y actividades relacionadas con el mundo de la solidaridad, o la cooperación para el desarrollo y que de una u otra manera le hemos animado e impulsado para que formen parte de esa estructura de apoyo en el ámbito universitario...” (Entrevista 9, ONG)

“...la universidad es un referente en muchas cosas para nuestra sociedad, y que entonces el campo de la cooperación este también allí en ese gran bloque de aquello en lo que la universidad puede ser un referente para la sociedad me parece que es importante, y yo creo que a nivel de la estructura de la Junta de Castilla y León se reconoce ese papel...” (Entrevista 72, Administración Pública)

El liderazgo que tiene actualmente la UVa en cuanto a la cooperación al desarrollo, en el contexto de Castilla y León resulta tremendamente relevante para sus stakeholders, transformándose en una oportunidad muy importante para posicionar a la

responsabilidad social de la universidad, mediante las acciones que se realizan en esta materia. Entre otras cuestiones, es posible mencionar a la profundización de la oferta de formación e investigación en esta materia, así como respecto de los proyectos de cooperación universitaria al desarrollo en países menos desarrollados.

De igual manera, de acuerdo con los stakeholders entrevistados, se observan consecuencias positivas en el ámbito específico de la formación en cooperación:

“...la verdad es que fue una buena oportunidad para nosotros una oportunidad muy buena y creemos que una buena decisión por parte de la universidad de incluir formación en cooperación para el desarrollo dentro de esta propuesta de formación en la Universidad de la Experiencia...” (Entrevista 13, ONG)

“...es muy interesante lo que se está haciendo dentro del ámbito de la comunidad universitaria en cooperación puede tener un reflejo y puede tener una proyección futura muy importante, porque no deja de ser que se forma a los futuros profesionales o por lo menos del ámbito de la educación superior...” (Entrevista 72, Administración Pública)

Así, la cooperación al desarrollo se va posicionando como una temática importante en los diferentes procesos de formación que la UVa realiza en Valladolid, tanto a nivel de los futuros titulados como respecto de los ciudadanos en general, como expresión de un aspecto transversal en el quehacer de esta universidad.

Luego, en el ámbito de la inserción laboral de los titulados universitarios, el positivo resultado que está teniendo la realización de prácticas laborales, permite potenciar el impacto social de la UVa en esta materia:

“...entre un 60 y un 70% de los participantes en esas prácticas obtiene trabajo en la misma especialidad profesional en la que han desarrollado las prácticas, bien en la misma empresa en la que han realizado las prácticas, bien en otras empresas pero vinculadas en todo caso con su titulación universitaria...” (Entrevista 41, Administración Pública)

“...hay un período formativo entonces se pasa ese período formativo si el alumno interesa mucho se va a la vía de contratación, no hemos hecho ningún estudio, si que se hicieron dos estudios hace años viendo la inserción laboral de las prácticas, ¡sí que hay inserción laboral!...” (Entrevista 59, Servicio Administrativo UVa)

De esta forma, en la medida en que esta actividad se vea complementada con otras acciones, tales como el diseño de planes de estudios con participación de los empleadores, o un mayor equilibrio entre aspectos teóricos y aplicados en la formación de los estudiantes, será posible seguir mejorando los índices de inserción laboral de los titulados en el futuro.

Dentro de esta misma temática, específicamente en relación con la empleabilidad es posible identificar beneficios adicionales para los estudiantes y los titulados:

“...conseguir que un mayor número tanto de estudiantes universitarios como de titulados universitarios hagan prácticas en empresas, porque se viene demostrando en el tiempo que es la mejor forma de elevar la empleabilidad de los estudiantes y titulados universitarios y de conseguir un empleo en unos períodos razonablemente cortos de tiempo después de la finalización de los estudios...”
(Entrevista 41, Administración Pública)

“...para los alumnos creo que es una experiencia muy buena por dos motivos: una, muchas empresas hacen entrevistas bastante serias, bastante rigurosas incluso procesos de selección, entonces yo estoy introduciéndome en el mercado laboral de una manera además formativa, en la cual estoy adquiriendo una experiencia, estoy en una empresa, cumplo un horario, cumplo un trabajo en equipo, una colaboración entonces yo creo para los alumnos es muy positivo...” (Entrevista 59, Servicio Administrativo UVa)

“...la universidad tiene una función social no solo porque forma al individuo sino porque le ayuda o le da las herramientas para luego poder realizar una inserción laboral y se trata de que sea la mejor y la más rápida posible, y entonces una experiencia internacional como le facilita y le ayuda a mejorar sus competencias lingüísticas y le da una formación más integral pues le facilita la entrada, la inserción en el mercado laboral...” (Entrevista 80, Servicio Administrativo UVa)

Sin lugar a dudas que períodos más breves de paro entre los titulados, así como el desarrollo de experiencias y competencias de tipo laboral, son consecuencias tremendamente positivas de la realización de estas prácticas.

Asimismo, para las empresas y organizaciones laborales en general, esta actividad de práctica de los titulados en sus instituciones, también les ofrece interesantes consecuencias positivas para ellas:

“...estamos ayudando a ambos lados, por un lado a los chicos para que se incorporen al mercado laboral dándoles una experiencia, también ofreciéndoles una formación demandada por el mercado laboral y que no adquieren durante la carrera y a las empresas facilitándoles personal cualificado mediante prácticas o mediante ofertas de empleo...” (Entrevista 45, Fundación)

“...tenemos también un interés propio en mantener una buena relación con la universidad porque nosotros contratamos titulados universitarios, muchos en el área de ingeniería, entonces nos interesa también que nuestra empresa sea conocida entre el alumnado, que vean una posibilidad de desarrollo profesional en nuestra empresa...” (Entrevista 78, Empresa)

De esta forma, la posibilidad de recibir alumnos o titulados en prácticas laborales que se ofrece a las entidades laborales, se transforma en una interesante vía para reclutar y contratar personal que ellas mismas han contribuido a formar a través de esta actividad. No obstante, para algunos sectores de la sociedad esta misma situación es considerada como una consecuencia negativa, debido a que se vincula esta posibilidad con la denominada mercantilización de la educación superior.

La elevada valoración e impacto positivo de las prácticas también es identificada por la investigación realizada por la Fundación Conocimiento y Desarrollo (2009):

Cuadro 8.37: Aspectos valorados por los expertos en la formación e inserción laboral.

Aspectos	Media (1 – 5) donde 5 es el mayor nivel de importancia				% expertos opinan que dimensión es muy o sumamente importante
	2006	2007	2008	2009	
La incorporación de estudiantes y/o titulados en prácticas en las empresas.	3,57	4,29	4,68	4,64	89,9%

Fuente: Fundación Conocimiento y Desarrollo (2009:238).

Adicionalmente, la media de 4,64 sobre un máximo de cinco obtenida por este aspecto en el año 2009, recordando como fuera señalado anteriormente en algunos de los discursos de los entrevistados, que estas prácticas reciben una subvención o beca proveniente de fondos públicos. Por ello, llama la atención que los expertos provenientes del sector público lo valoraran más bajo que el resto de especialistas: Universidad (4,74), Empresa (4,53) y Administración Pública (4,41).

8.2.4.3.2 Consecuencias Negativas.

En cuanto a lo que se refiere a la transferencia de conocimientos desde la universidad a la sociedad, algunos stakeholders entrevistados identifican algunos desajustes asociados a este proceso:

“...transmisión del conocimiento por la vía de la innovación convirtiendo el conocimiento en innovación, cosa que en este país lo tenemos muy atrasado, investigamos mucho y tal pero luego no hacemos patentes en fin, no transmitimos eso y convertimos eso en algo efectivo...” (Entrevista 36, Partido Político)

“...allí hay una cierta desconexión entre la labor de acercamiento que ha hecho esta universidad ¡y que han hecho muchas otras universidades en España!, hacia el entorno empresarial y la capacidad de absorción que están teniendo las empresas españolas de ese nivel de conocimiento...” (Entrevista 49, Fundación)

En concreto entonces, se identifican dos grandes cortocircuitos: (1) la universidad investiga mucho, pero muestra poco interés por transmitir el conocimiento creado, a la vez que se están implementando Reformas para transferir el conocimiento generado en las universidades. Pero, paralelamente (2) las empresas tienen una baja capacidad de utilizar el conocimiento generado al interior de las instituciones universitarias españolas. Estos desajustes, hacen más compleja la fluidez que debiera poseer el traspaso de los resultados de la investigación básica y aplicada generada en las universidades, transformándose en aspectos esenciales a corregir en el corto plazo.

Sin embargo, existen otras posturas más críticas que derechamente plantean que la universidad no está transfiriendo el conocimiento que genera en su interior, especialmente hacia las empresas:

“...la gran carencia que había no, que en la universidad se genera un conocimiento muy valioso, se utilizan muchos recursos públicos para generar ese conocimiento y ¿qué parte de ese conocimiento llegaba al mercado, a la sociedad?, pudiendo revertir en lo que crea de verdad riqueza y empleo que son las empresas...” (Entrevista 54, Centro de Investigación)

“...después se trata de hacer, de fomentar esa transferencia tecnológica, esa transferencia de investigación a la sociedad a través de la creación por ejemplo de

parques científicos y yo creo que esa transferencia no se ha producido, creo que no se ha producido porque se han creado espacios yo creo más para responder a necesidades individuales que a una conciencia de servicio social...” (Entrevista 56, Centro de Investigación)

“...la universidad tiene mucho conocimiento alambicado, es decir hay un conocimiento pero que no sale de estos ladrillos, de estas paredes yo creo que ese conocimiento tiene que traslucirse...” (Entrevista 63, Centro Universitario UVa)

De esta manera, los esfuerzos que se puedan realizar en materia de transferencia tecnológica, más allá de políticas ministeriales de incentivo o reconocimiento, necesariamente pasan porque exista una real voluntad al interior de las universidades y en cada uno de los investigadores, para estar dispuestos a compartir los resultados de sus investigaciones con la sociedad, o de orientar su trabajo científico a los requerimientos de las necesidades sociales.

En otro ámbito de los impactos del quehacer universitario en la sociedad, respecto de la inserción laboral de los titulados universitarios también se producen una serie de consecuencias negativas, especialmente en cuanto al desajuste entre la oferta de titulaciones realizada por la UVA y lo que necesita el mercado:

“...hay perfiles profesionales que han salido o licenciaturas que han salido que cuando llegas al mercado de trabajo y dices ¿y dónde las metes?, pues claro te encuentras con un batallón de gente calificada [...] pero que luego el mercado laboral que yo creo que es un poco lo que puede fallar no, de que no hay una adecuación entre las titulaciones o las cualificaciones y la formación...” (Entrevista 12, Org. sin fines de lucro)

“...las titulaciones que ofrece la universidad y lo que demanda el mercado laboral, allí hay un gran desfase, hay muchos tipos de formación que hoy está demandando el mercado laboral y que la universidad no ofrece, en cambio en otras está sobre dimensionada...sobredimensionada la formación que ofrece la universidad, que después el mercado laboral no tiene capacidad de acoger pues a todo ese nivel de titulaciones...” (Entrevista 24, Administración Pública)

“...el exceso de titulaciones por la excusa de la adaptación al mercado a mi me parece un error, me parece que tiene que haber un conocimiento global, generalista y a partir de allí investigar, pero no que las carreras ya surjan de manera muy especializada...” (Entrevista 27, Administración Pública)

Sin lugar a dudas, una elevada desconexión entre las titulaciones que la universidad ofrece, respecto de lo que realmente demanda el mercado laboral puede provocar impactos negativos, especialmente si se transforma en una situación sostenida en el tiempo. No solamente se trata del número de titulados que egresan de las universidades, sino que también en cuanto al tipo de competencias que se están intentando desarrollar en cada plan de estudios, y su efectiva correlación con lo que el mercado necesita.

Lo anterior, puede provocar que la universidad intente diversificar su oferta, lo que tampoco es una solución completa y adecuada en todas las áreas:

“...entonces hay titulaciones que sinceramente yo digo ésta no es la que vale, entonces muchas veces yo creo que fallan allí de que por dar más posibilidades de abrir el espectro de formación, yo creo que hay algunas que no tienen espacio laboral...” (Entrevista 12, Org. sin fines de lucro)

De esta manera, la diversificación del catálogo de formaciones en lugar de solucionar el problema de la adecuación de la oferta de titulaciones realizada por la universidad lo puede acrecentar, especialmente si en la creación de las nuevas carreras no ha existido participación o consulta sobre las necesidades que posee el mercado laboral. Lo anterior, porque serán las empresas y Administraciones Públicas las que deben absorber la contratación de los titulados universitarios, pero si estos últimos no poseen las competencias laborales demandadas por el mercado laboral, la situación se transforma en un círculo vicioso sin solución.

El tema del ajuste de la oferta de titulaciones universitarias también es valorado por la ANECA, en su estudio sobre la percepción del sistema universitario español:

Cuadro 8.38: Opiniones sobre el funcionamiento de la universidad (%).

	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	NS/NC
La oferta de titulaciones responde a la demanda familiar y del mercado de trabajo.	41,6%	14,8%	31,7%	11,9%

Fuente. ANECA (2004:106).

Casi un tercio de los encuestados por dicho estudio se manifiestan en desacuerdo con esta afirmación, lo que plantea un importante rechazo a la capacidad de la universidad de ofrecer titulaciones que respondan plenamente a los requerimientos sociales, no obstante lo cual, por tratarse de un tema “supuestamente tan relevante”, llama la atención además que la cuarta parte de los entrevistados se declara indiferente o NS/NC.

Sin embargo, de acuerdo con los resultados de nuestras entrevistas, el impacto de la oferta de titulaciones universitarias se encuentra fuertemente afectado por el significado que la sociedad otorga a los títulos universitarios, como la principal vía para obtener un puesto de trabajo y acceder de esta manera a un mejor nivel socioeconómico:

“...es lo de tener una titulación, es la titulación por la titulación, cuando ahora claro todo esto está en cuestión porque se está comprobando que por el hecho de ser titulado no encuentras trabajo, incluso a lo mejor hasta encuentra mejor o con mayor facilidad trabajo uno de F.P. de rama técnica que no un titulado universitario de rama humanística...” (Entrevista 24, Administración Pública)

“...entonces yo veo a la universidad un poco en ese sentido como muy de adiestrar y mucho menos de formar, incluso la propia sociedad lleva a ello, yo creo que la universidad de vez en cuando sí que hace esfuerzos para que eso no sea así, pero la gente al final va a la universidad a que le expidan un título por medio de una formación que le permita después trabajar y tener más posibilidades en el mundo laboral...” (Entrevista 28, Partido Político)

Lamentablemente, la idea de identificar o asociar la posesión de un título universitario como un factor fundamental para conseguir un trabajo estable con un buen salario, es una concepción fuertemente enraizada en la sociedad en general, que está acrecentando los efectos negativos de los problemas de inserción laboral que algunas titulaciones poseen actualmente, reflejada por ejemplo en largos períodos de paro.

La importancia de la formación como factor de mayor empleabilidad de los titulados universitarios, también es identificada por los resultados del Barómetro del Consejo Social de la UCM como aspecto relevante:

Cuadro 8.39: Aspectos que garantizan el futuro laboral (Escala de 0 a 10, donde 10= óptimo).

		Estudios y formación	Saber idiomas	Aprobar oposiciones en la Adm. Pública	Especialización	Manejo de las tecnologías
Sexo	Hombre	9,3	9,2	9,2	7,8	8,4
	Mujer	9,1	9,2	9,2	7,9	8,3
Área	Humanidades	8,0	8,7	9,0	8,1	8,0
	Experimentales	10,0	10,0	8,8	8,3	9,5
	Salud	8,8	8,7	8,9	8,6	8,5
	Soc. y Juríd.	9,5	9,2	9,5	7,4	8,2
Edad	18 a 19	9,3	9,1	9,5	7,7	8,3
	20 a 22	9,2	9,2	9,1	7,9	8,4
	23 o más	9,0	9,2	9,0	7,9	8,4
Curso	1º	9,2	9,2	9,2	7,9	8,3
	2º	9,4	9,3	9,3	8,1	8,5
	3º	9,2	9,0	9,1	8,0	8,3
	4º	9,1	9,2	9,4	7,6	8,5
	5º y 6º	8,9	9,0	9,0	7,6	8,3
Total		9,2	9,2	9,2	7,9	8,4

Fuente: Barómetro Consejo Social UCM (2011:63).

En virtud de los resultados expuestos en el cuadro anterior, se observa como los estudios y la formación, así como saber idiomas, son considerados entre los estudiantes como aspectos que garantizan un mejor futuro laboral, con excepción de los estudiantes de humanidades y en menor medida los de las ciencias de la salud, que consideran a la aprobación de las oposiciones en la Administración Pública como un factor con una mayor relevancia para su inserción laboral.

Una consecuencia negativa adicional a lo anterior, se produce a nivel personal de los titulados que ante las dificultades para insertarse laboralmente, muchas veces tienen que desempeñarse en puestos de trabajo en los cuales originalmente no esperaban trabajar, sobretodo cuando ingresaron a la universidad:

“...muchísimos titulados [...] que van a salir con suficiente preparación para trabajar en unos campos específicos con los que han sido preparados pero que no

van a encontrar trabajo en esos campo, no van a encontrar trabajo en la forma en la que están siendo enseñados...” (Entrevista 25, Colegio Profesional)

“...sino no se produciría lo que se está produciendo en estos momentos, un 44% de jóvenes universitarios no está en la plaza que le corresponde por titulación, sino que está por debajo de esa plaza pero lo que es peor a veces nada tiene que ver con la titulación que ha ejercido...” (Entrevista 44, Partido Político)

“...generar titulados universitarios como estamos generando ahora donde llegan al mercado de trabajo y prácticamente están a unos niveles de ingresos por su trabajo pequeñísimos no, bueno primero es decepcionante para ellos, para la sociedad supone un coste elevadísimo, o sea supone una inversión fallida, no te digo nada cuando muchos de éstos están trabajando en cosas que no han estudiado, el nivel de frustración que se genera en ese tipo de personas es alto, es elevado...” (Entrevista 52, Empresas)

De esta forma, a modo de hipótesis respecto de esta situación, es posible señalar que se produce un fenómeno de subvaloración de las titulaciones universitarias por parte del mercado laboral, es decir, las organizaciones laborales que actúan como empleadoras de quienes egresan de la universidad, observan el exceso de oferta de titulados como una oportunidad para cubrir aquellos puestos de trabajo vacantes que poseen un perfil de competencias y un nivel de salarios más bajo, contratando personas que cuentan con una cualificación más elevada.

Asimismo, las dificultades para obtener un puesto de trabajo en empresas que demandan perfiles profesionales altamente especializados, sumado a la subvaloración de las titulaciones universitarias antes señalada, transforman las oposiciones a la Administración Pública en un proceso altamente demandado en España actualmente:

“...la empresa quiere excesiva especialización, al final la especialización puede ser buena para un momento determinado pero si luego el mercado cambia esa mano de obra a lo mejor no está preparada para el cambio y se queda fuera de lugar...” (Entrevista 45, Fundación)

“...la universidad con el dinero que se la da forma gente que su aspiración fundamental es hacer una oposición para convertirse en un funcionario del Estado, aunque sea un alto funcionario del Estado pues bueno para ese recorrido yo creo que no hace falta tanto dinero...” (Entrevista 52, Empresas)

De esta manera, la contratación de titulados universitarios por parte de las diferentes Administraciones Públicas españolas, están absorbiendo una parte importante de los titulados universitarios que no encuentran un puesto de trabajo estable en las empresas, lo que ha profesionalizado y elevado el nivel de exigencia de los procesos de oposición a los puestos de trabajo en este sector.

Las preferencias en cuanto al tipo de organización deseada para insertarse laboralmente, también es un aspecto analizado por el estudio de la ANECA sobre la imagen del sistema universitario español:

Cuadro 8.40: Preferencias laborales tras los estudios universitarios según edad (%).

	Universidad	Empresa privada	Organismo público	NS / NC	Total
De 16 a 17 años	9,3	51,1	35,9	3,7	100,00
De 18 a 24 años	6,3	43,4	47,1	3,2	100,00
De 25 a 34 años	11,3	29,7	53,5	5,5	100,00
De 35 a 44 años	9,8	30,2	51,9	8,1	100,00
De 45 a 54 años	11,8	28,9	50,0	9,3	100,00
De 55 a 64 años	11,8	25,5	52,8	9,9	100,00
De 65 o más años	17,0	24,3	42,7	16,0	100,00

Fuente: Aneca (2004:53)

Como se observa en el cuadro anterior, quienes están en edad de comenzar su formación universitaria manifiestan una mayor preferencia por la empresa privada (51,1%), pero cuando se está en la edad de ingresar al mercado laboral propiamente tal, esta preferencia ha disminuido a menos del 30%, aumentando la predilección tanto por la Administración Pública (53,5%) como por la universidad (11,3%). De esta forma, como resultado del paso por la universidad, se produce una orientación de las preferencias laborales hacia el funcionariado por sobre el espíritu más emprendedor.

Finalmente, otras de las consecuencias negativas para la sociedad vallisoletana respecto de la inserción laboral de los titulados universitarios, se relacionan con el éxodo de estas personas hacia el mercado laboral de otros países:

“...se está produciendo la descapitalización de la población española en lo que se llama el aspecto del talento, es decir nosotros no tenemos cubiertas las plazas de médicos cuando tenemos excelentes médicos en titulaciones...” (Entrevista 44, Partido Político)

“...nos preocupa también que haya muchos licenciados que luego no puedan desarrollar su trabajo dentro de la sociedad que les ha formado y que ha invertido en ellos, nosotros estamos invirtiendo en la formación porque también esa formación pensamos que luego va a volver a nosotros...” (Entrevista 50, Centro Universitario UVa)

“...además los jóvenes universitarios se te van a buscar trabajo fuera, pues lo que inviertes en ellos aquí generará riqueza en otro sitio y eso como sociedad es algo yo creo que un error grande, entonces bueno allí andamos si lo universitarios se animan a crear empresas si se quedan y a su vez crean empleo para otros...” (Entrevista 54, Centro de Investigación)

“...me parece muy duro que alguien que esté formado se tenga que ir de aquí, porque aquí no hay para nadie ¡digo debidamente cualificados!, y yo creo que la formación que aquí se imparte es una formación muy buena y es una pena que cerebros importantes se tengan que ir...” (Entrevista 88, Empresa)

La expatriación de los titulados universitarios españoles causada por las dificultades del mercado laboral local, sumado a las demandas de personas con este nivel de cualificación de países tales como Alemania por ejemplo, sumado a los efectos de los procesos de movilidad estudiantil generan las condiciones necesarias para que una vez titulados, los jóvenes universitarios decidan emigrar a otro país para encontrar un puesto de trabajo que le proporcione la estabilidad laboral y nivel salarial esperados.

No obstante, de acuerdo con los resultados obtenidos por la investigación de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (2009), los expertos consultados por este estudio no consideran tan relevante esta situación dentro de las preocupaciones universitarias:

Cuadro 8.41: Retención de los titulados universitarios en el territorio de origen.

Aspectos	Media (1 – 5) donde 5 es el mayor nivel de importancia				% expertos opinan que dimensión es muy o sumamente importante
	2006	2007	2008	2009	
El papel de las universidades en políticas que promuevan y retengan a los estudiantes en su región.	3,10	3,52	3,62	3,28	41,10%

Fuente: Fundación Conocimiento y Desarrollo (2009:236)

De esta forma, los expertos asignan una menor responsabilidad a las universidades en la generación de respuestas para disminuir este éxodo, lo cual es absolutamente lógico debido a que a nuestro juicio se trata más bien de un problema de nivel macro, ubicado en la incapacidad del mercado y el Estado para generar las condiciones adecuadas para que los titulados puedan encontrar trabajo en territorio español.

8.2.4.4 Matriz condicional / consecucional de los impactos del quehacer universitario.

En esta última matriz, se combinan las condiciones, acciones y consecuencias identificadas respecto de los impactos del quehacer universitario, como otra categoría relevante del concepto de responsabilidad social de la universidad, especialmente en cuanto a lo que se refiere a la cooperación al desarrollo, la inserción laboral de los titulados y la transferencia del conocimiento a la sociedad.

Cuadro 8.42: Matriz condicional / consecucional de los impactos del quehacer universitario.

Condiciones Impactos del quehacer universitario	Consecuencias					
	Liderazgo social	Mayor inserción laboral titulados	Exceso conocimiento acumulado en universidad	Desajuste oferta titulaciones	Preocupación por problemas mundiales	Éxodo titulados al extranjero
Mayor sensibilidad universitaria problemas mundiales	Cooperación universitaria al desarrollo		Cursos de postgrado en cooperación		Observatorio interuniversitario de cooperación	
Políticas estatales para incentivar transferencia		Movilidad estudiantil y académica	Parque Científico			
Contacto permanente con mercado laboral				Participación social diseño planes de estudio		
Apoyar					Sensibilización comunidad	

generación de redes					universitaria	
Formación sensible a necesidades del mercado		Prácticas laborales titulados				
Capacidad empresarial para absorber conocimiento			Promoción emprendimiento universitario			

Fuente: Elaboración propia (2011).

De acuerdo con el planteado en el cuadro anterior, se observa una mayor tendencia de las actividades hacia la cooperación al desarrollo, la transferencia del conocimiento y la inserción laboral de los titulados universitarios. No obstante, respecto de problemáticas tales como el desajuste de la oferta de titulaciones y las necesidades del mercado, o el éxodo de los titulados al extranjero existen pocas acciones desarrolladas al respecto, especialmente sobre esta última situación que se ha acrecentado en los últimos tres años debido a los efectos de la crisis económica en España.

En caso de la UVa, son especialmente positivos los impactos que se están generando a nivel de la cooperación al desarrollo, fundamentalmente por el liderazgo que diferentes actores sociales de Valladolid asignan a la UVa en ese ámbito, así como lo relativo al impacto de las políticas estatales en materia de transferencia del conocimiento e inserción laboral, sobretodo por la creación del Parque Científico y la implementación del programa de prácticas laborales de los titulados con el financiamiento de la Junta de Castilla y León.

8.3 Teoría substantiva del concepto de responsabilidad social para el caso de la UVa.

De acuerdo con los objetivos planteados para esta investigación, el proceso de análisis de los discursos existentes en las entrevistas realizadas a los stakeholders de la UVa, deben aportar los elementos necesarios para construir la propuesta de una teoría substantiva sobre la responsabilidad social para el caso de la Universidad de Valladolid.

Resumiendo los resultados obtenidos en las diferentes instancias de codificación reseñadas en los puntos precedentes, nuestra propuesta girará alrededor de cuatro grandes categorías, siendo la primera de ellas la que se identifica como la categoría central de nuestra investigación: (1) el concepto de responsabilidad social de la universidad; (2) la relación de la universidad con la sociedad; (3) las respuestas universitarias a las necesidades sociales; y (4) los impactos del quehacer universitario en la sociedad.

Para estructurar nuestra propuesta teórica sobre la responsabilidad social de la universidad, tal y como fuera señalado en el capítulo de Diseño Metodológico de la presente tesis doctoral, se utilizarán los elementos considerados como clásicos en la elaboración de una teoría, es decir: identificación y descripción de la categoría, definición de propiedades, elaboración de hipótesis para cada propiedad señalada.

En el caso de nuestra propuesta, además hemos considerado pertinente ofrecer algunos ejemplos de indicadores en cada categoría propuesta, con el propósito de orientar el posterior seguimiento o comprobación de las hipótesis formuladas para cada una de sus propiedades.

8.3.1 El concepto de responsabilidad social de la universidad.

Cuadro 8.43: Categoría central: el concepto de RSU.

Componentes		Descripción
Categoría Central	El concepto de responsabilidad social en el ámbito universitario.	Es un comportamiento desarrollado por la comunidad universitaria, tanto a nivel institucional como a nivel individual de los miembros que componen la misma, que posee un carácter implícito y obligatorio en el caso de las universidades públicas, en virtud de la financiación que la sociedad le otorga, y por la cual la universidad socialmente responsable debe revertir a la sociedad, intentando de esta forma a lo menos: (1) mantener una relación activa y permanente con la sociedad en la cual está inserta; (2) responder a las necesidades sociales propias de su ámbito más cercano; (3) gestionar adecuadamente los impactos de su quehacer en la sociedad; y (4) fomentar el comportamiento socialmente responsable internamente y en el resto de la sociedad.
Propiedades de la categoría		Hipótesis
Grado de conexión de las acciones de la universidad		La mayor conexión de la universidad con las necesidades
		Indicadores
		• N° proyectos de investigación generados

con las problemáticas y necesidades sociales de su entorno.	sociales:(a) facilita el acceso de la sociedad al quehacer universitario, y (b) retroalimenta efectivamente las acciones que la universidad implementa.	a partir de peticiones de actores sociales. <ul style="list-style-type: none"> • N° de personas que reciben formación permanente.
Mantenimiento de relaciones con diferentes actores, tanto a nivel interno como de la ciudad, interesados en las acciones y resultados obtenidos por la universidad.	El contacto más permanente de la universidad con la sociedad: (a) aumenta la cantidad de colaboradores con su quehacer, y (b) favorece la comunicación con los actores sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • N° de convenios de colaboración firmados. • N° de empresas que contratan servicios de la universidad.
Preocupación por compartir los resultados y valorar los efectos y consecuencias que tienen las actividades de la universidad financiadas por la sociedad.	La universidad que impacta positivamente a la sociedad: (a) aumenta la transferencia del conocimiento que genera, y (b) fomenta instancias de acceso a información sobre su quehacer.	<ul style="list-style-type: none"> • N° de instituciones que reciben transferencia de conocimiento generado por la universidad. • Existencia de memorias de RSU.
Desarrollo de acciones de fomento de la RSU en la sociedad.	La universidad socialmente responsable: (a) realiza esfuerzos de difusión acerca de dicho comportamiento, y (b) ofrece acciones de formación reglada y no reglada sobre la responsabilidad social (RS).	<ul style="list-style-type: none"> • N° de asignaturas de RS en planes de estudio de las titulaciones. • N° de jornadas o seminarios sobre RS realizados anualmente.

Fuente: Elaboración propia (2011).

8.3.2 La relación de la universidad con la sociedad.

Cuadro 8.44: Categoría Relación Universidad – Sociedad.

Componentes		Descripción	
Categoría	La relación de la universidad con la sociedad.	Se traduce en la predisposición de la universidad para establecer un contacto permanente y continuo, tanto con la sociedad en su conjunto como respecto de los actores sociales que se interesan, o se vean afectados por el quehacer universitario, con el propósito de abrir a la universidad hacia su entorno más cercano, intentando construir puentes que la conecten con los diferentes actores sociales, lo que le permitirá: (1) conocer de manera más precisa la realidad social de su entorno más próximo; (2) aumentar su participación y colaboración en la resolución de las problemáticas de la ciudad; y (3) establecer canales e instancias de comunicación más eficientes que permitan conectar lo que la universidad hace y lo que la sociedad necesita.	
Propiedades de la categoría		Hipótesis	Indicadores
Grado de apertura de la universidad a la sociedad en la cual está inserta.		Un mayor grado de apertura de la universidad hacia la sociedad: (a) facilita el acceso de los titulados al mercado laboral; y (b) permite un mayor número de convenios de colaboración institucional.	<ul style="list-style-type: none"> • N° de titulados que se contratan en la misma institución en la que hacen la práctica. • N° de convenios de colaboración firmados.
Nivel de compromiso con la resolución de los problemas sociales más inmediatos.		El mayor compromiso de la universidad con los problemas locales: (a) aumenta el aporte universitario al quehacer de los actores sociales; y (b) mejora el conocimiento de la realidad social local por parte de la universidad.	<ul style="list-style-type: none"> • N° proyectos de investigación generados a partir de peticiones de actores sociales. • N° de instituciones que reciben transferencia de conocimiento generado por la universidad.
Instauración de un contacto bidireccional y permanente con la sociedad local.		El establecimiento de canales de comunicación más eficientes: (a) aumenta los espacios de participación e integración entre la universidad y la sociedad; y (b) mejora la implicación de la universidad con los problemas	<ul style="list-style-type: none"> • N° de jornadas y encuentros abiertos a toda la sociedad. • N° de planes de estudio diseñados con la participación de la sociedad local.

	sociales.	
--	-----------	--

Fuente: Elaboración propia (2011).

8.3.3 Las respuestas universitarias a las necesidades sociales.

Cuadro 8.45: Categoría Respuestas universitarias a las necesidades sociales.

Componentes		Descripción	
Categoría	Las respuestas universitarias a las necesidades sociales.	Implica una actitud permanente de la universidad para intentar responder a las demandas y necesidades más coyunturales o emergentes de la sociedad local en la cual se encuentra inserta, que estén relacionadas con su quehacer o los impactos del mismo, con el propósito de ofrecer un conjunto de respuestas que se ajusten a los requerimientos sociales, lo que implica a lo menos: (1) un monitoreo continuo de las problemáticas sociales existentes en la ciudad o localidad a la que pertenece la universidad; (2) el diseño de iniciativas para responder a las demandas sociales con participación de los actores sociales involucrados; y (3) una mayor coordinación con las partes interesadas en aquellas funciones tradicionales de la misión de la universidad.	
Propiedades de la categoría		Hipótesis	Indicadores
Seguimiento permanente de la realidad social para identificar las necesidades en donde el quehacer universitario debe ofrecer algún tipo de iniciativa o respuesta.		Un mejor reconocimiento de las necesidades sociales donde la universidad debe ofrecer respuestas: (a) hace más eficiente el uso de los recursos entregados a la universidad; y (b) facilita la colaboración e interés de la sociedad en las iniciativas implementadas.	<ul style="list-style-type: none"> • N° de personas adultas formadas por la universidad anualmente. • N° de empresas que ofrecen prácticas laborales a titulados.
Fomento de la participación de la sociedad en el diseño de las respuestas universitarias, como un aspecto habitual y permanente del quehacer universitario.		La mayor participación de los actores sociales en el diseño de las iniciativas universitarias: (a) mejora la calidad e impacto de las acciones realizadas; y (b) aumenta el interés de la sociedad por el quehacer de la universidad.	<ul style="list-style-type: none"> • N° proyectos de investigación generados a partir de peticiones de actores sociales. • N° de planes de estudio diseñados con la participación de la sociedad local.
Establecimiento de instancias formales de coordinación y		La existencia de una mayor coordinación del quehacer de la	<ul style="list-style-type: none"> • N° estudiantes que desertan de la

retroalimentación con las partes interesadas de la universidad.	universidad con sus stakeholders: (a) reduce los impactos negativos del quehacer universitario; y (b) facilita la retroalimentación para el mejoramiento continuo.	universidad anualmente. • N° de titulados contratados fuera de la Comunidad a la que pertenece la universidad.
---	--	---

Fuente: Elaboración propia (2011).

8.3.4 Los impactos del quehacer universitario en la sociedad.

Cuadro 8.46: Categoría Impactos sociales del quehacer universitario.

Componentes		Descripción
Categoría	Los impactos del quehacer universitario en la sociedad.	El cumplimiento de la misión de la universidad ofrece una serie de impactos en la sociedad y en la comunidad universitaria, en virtud de la ejecución de cada una de sus funciones, respecto de las cuales la institución universitaria socialmente responsable debe realizar los esfuerzos que sean necesarios para responder por las consecuencias de su quehacer, en ámbitos tales como: (1) la inserción laboral de los titulados generados por la universidad; (2) la mayor transferencia de los conocimientos generados en su interior; (3) intentando compartir sus capacidades con los sistemas universitarios de países menos favorecidos; y (4) Respeto de las condiciones laborales y medioambientales que condicionan el cumplimiento de su quehacer.
Propiedades de la categoría		Hipótesis
Comunicación permanente con el mercado laboral de la Región.		El contacto permanente con el mercado laboral: (a) mejora el ajuste de la oferta de las titulaciones universitarias; y (b) aumenta la inserción de los titulados en el mercado local.
		<ul style="list-style-type: none"> • N° de planes de estudio diseñados con la participación de la sociedad local. • N° de titulados contratados fuera de la Comunidad a la que pertenece la universidad.
Realización de esfuerzos para transmitir a la sociedad el conocimiento generado por la universidad.		La mayor transferencia de conocimiento hacia la sociedad: (a) fortalece el tejido productivo local; y (b) Aumenta el desarrollo de iniciativas de
		<ul style="list-style-type: none"> • N° de empresas que solicitan asesoría a la universidad. • N° de spin-off creadas. • Aumento de las

	emprendimiento.	exportaciones locales.
Desarrollo de acciones orientadas a la mayor sensibilidad de la comunidad universitaria con las problemáticas sociales de otras zonas geográficas.	La comunidad universitaria socialmente responsable es sensible a: (a) la realización de más acciones de cooperación universitaria al desarrollo; y (b) participa más activamente en redes o movimientos sociales sobre el tema.	<ul style="list-style-type: none"> • % presupuesto institucional destinado a cooperación. • N° de miembros de la comunidad universitaria pertenecientes a ONGs. • N° de convenios con universidades de países menos desarrollados.
Implementación de políticas institucionales para la mejora continua de las condiciones laborales y medioambientales relativas al quehacer universitario.	La universidad socialmente responsable: (a) fomenta la interacción de su profesorado con el medio; y (b) facilita la conciliación laboral-familiar; y (c) realiza esfuerzos para disminuir el consumo energético y aumentar el reciclaje.	<ul style="list-style-type: none"> • N° de profesores que asesoran instituciones. • Kilos de papel reciclados mensualmente.

Fuente: Elaboración propia (2011).

CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

9.1 Conclusiones sobre los aspectos teóricos de la investigación.

Una de las primeras conclusiones que surgen como resultado del análisis presentado en este trabajo, nos permite afirmar que las instituciones de educación superior en todo el mundo, en especial las universidades, se enfrentan actualmente a un proceso de cambio social importante que las involucra, y que simultáneamente coloca en entredicho algunos de los aspectos más importantes de su misión institucional.

Dentro de los aspectos cuestionados socialmente, se podría mencionar por ejemplo la empleabilidad de sus egresados, sus estructuras de gobierno y gestión, la calidad e interés social de su investigación científica, o sus aportes al desarrollo y preservación de la cultura de la sociedad, como muestras de los temas en donde las universidades están siendo fuertemente criticadas actualmente, por diferentes instancias y sectores de una sociedad que ha cambiado profundamente, sin observar ese mismo nivel de cambios en las instituciones universitarias, quizá de allí el origen de una parte importante de las críticas.

De esta manera, también existen objeciones respecto de su funcionamiento interno, siendo frecuentes los reclamos por la fuerte endogamia presente por ejemplo en las oposiciones para poder optar a una plaza de catedrático; las permanentes disputas por la distribución de los recursos entre los diferentes Departamentos o Facultades, que representan a las diversas áreas del conocimiento desarrolladas en la universidad; o la lentitud que muchas veces se observa en las universidades para adaptarse a los cambios de su entorno, como puede ser por ejemplo el caso del EEES.

Paralelamente, la sociedad contemporánea se enfrenta a las consecuencias de los cambios sociales sufridos en las últimas décadas, que muestran el fuerte impacto de la globalización, las TICs, la crisis del Estado de Bienestar, el cambio climático y el aumento de la importancia del conocimiento como factor de progreso económico y social, sólo como algunos de los hechos más importantes que van moldeando el devenir actual de la sociedad, respecto de los cuales diferentes foros e instancias reclaman un papel más activo de la universidad, en cuanto a la proposición de soluciones a dichas problemáticas, que respondan a los nuevos desafíos sociales.

En suma, estas son sólo algunas de las razones que sustentan la propuesta de este trabajo, respecto de la posibilidad de analizar las potenciales formas de aplicación de un modelo de responsabilidad social a las universidades, como estrategia para que

estas instituciones de educación superior logren alcanzar un comportamiento acorde con los nuevos desafíos y demandas que la sociedad actual les plantea como nunca antes en su historia. Dicho modelo, puede transformarse en una respuesta adecuada para intentar responder a las diferentes partes interesadas, que se encuentran tanto en el entorno de las universidades como en su interior, y que interactúan con ella directa e indirectamente.

Desde la creación de las universidades europeas en la Edad Media, pasando por el desarrollo de nuevos modelos de universidad como resultado de los cambios generados a partir de la Revolución Francesa, es posible observar una evolución importante desde una total independencia institucional en el desarrollo del quehacer universitario, sin la necesidad de rendir cuentas ni exponerse a controles de ningún tipo. En cambio, las universidades han transitado hacia la paulatina aplicación de mecanismos de control, exigencias de mayor transparencia de sus procedimientos y políticas, así como la introducción de mecanismos de asignación presupuestaria que les han hecho aumentar su dependencia en la aprobación de sus acciones, ya sea por parte del Estado, el Mercado o la propia Sociedad.

De esta manera, el desarrollo histórico de las universidades nos ha llevado desde los modelos clásicos de la Universidad de París (maestros y estudiantes) y la Universidad de Bolonia (sólo estudiantes) en la época medieval, que funcionaban como una corporación orientada fuertemente por los intereses gremiales de los intelectuales, pasando por los modelos clásicos de universidad desarrollados en el siglo XIX: napoleónico, humboldtiano y liberal que implicaron una reorientación del quehacer universitario, observándose como su principal consecuencia al posicionamiento de a la investigación dentro de las universidades como una función relevante.

Posteriormente, las instituciones de educación superior han derivado hacia una serie de modalidades que se desarrollan en la actualidad, siendo especialmente relevantes aquellas que las asocian con las empresas a través de la investigación aplicada y el desarrollo de procesos de transferencia tecnológica y creación de spin-offs, como expresión de una mayor relevancia del conocimiento en el avance de la sociedad, especialmente de la economía.

A nuestro juicio, el EEES debiera tener una mención especial sobre este último aspecto, debido a que se desarrolla como un modelo para posicionar a las universidades europeas de forma más competitiva, frente a las universidades

norteamericanas en lo que respecta a la economía del conocimiento, proponiendo uno de los cambios más importantes dentro del sistema universitario europeo desde la época de los cambios propuestos en la Universidad de Berlín en 1810.

Así, este proceso evolutivo de las universidades, sumado a las crecientes críticas y demandas sociales hacia su quehacer enunciados anteriormente, abren una oportunidad interesante para proponer el análisis y consideración de modelos y enfoques de gestión, que permitan a las universidades adaptarse más eficientemente a los cambios sociales en los cuales se encuentran insertas, y que entre otras razones es la fuente de muchas de las críticas que hoy se formulan hacia su funcionamiento, y especialmente respecto de su “falta de conexión” con la sociedad y sus necesidades.

De esta manera, la propuesta planteada por este trabajo radica fundamentalmente en analizar los aspectos más importantes y destacados del concepto de responsabilidad social, aplicado como un modelo de gestión de las organizaciones que permita a las universidades desarrollar procesos de toma de decisiones y ejecución de acciones más conectadas con los intereses de la sociedad, asumiendo una actitud y un comportamiento permanente de su quehacer orientado hacia una filosofía organizacional, que asume en su gestión una multiplicidad de intereses propios, pero también de su entorno social.

En esa perspectiva, este trabajo proporciona información teórica respecto de los principales aspectos del modelo de responsabilidad social aplicado a la gestión de las organizaciones, principalmente de las empresas, pero en la perspectiva de encontrar fórmulas o posibilidades para aplicarlo también en las universidades, planteando como una de sus principales formas de expresión a la orientación de los procesos de toma de decisiones de las instituciones de educación superior, para responder a los intereses y necesidades de cada una de las partes interesadas o stakeholders con los que interactúa.

Resulta importante entonces, para la adecuada asunción de la responsabilidad social por parte de una organización, el desarrollo de importantes esfuerzos para facilitar la incorporación de los stakeholders a los procesos de planificación y evaluación del comportamiento socialmente responsable de la institución, transformándose en un indicador central de la aplicación de este modelo en la gestión institucional. Ello, permitirá evitar concentrar los esfuerzos únicamente en rendir cuentas, o realizar actos de beneficencia que son muy efectivos en cuanto a la imagen institucional, pero

débiles en cuanto a la correcta ejecución de un modelo de responsabilidad social basado en la participación e interacción con los stakeholders.

De igual manera, mediante el presente trabajo hemos situado en los planteamientos de Howard Bowen (1953) el origen de las bases actuales del modelo de responsabilidad social aplicado a las empresas, sin desconocer con ello que pudieran existir otros aportes tan anteriores como los planteados por algunos investigadores en los postulados morales de Adam Smith en el siglo XVIII, o en las raíces filantrópicas de la actividad empresarial desarrolladas a partir de los esfuerzos de Andrew Carnegie a comienzos del siglo XX.

Sin embargo, y a pesar de este desarrollo histórico del concepto de responsabilidad social, actualmente aun persisten importantes confusiones respecto de los aspectos teóricos o metodológicos poco claros de este modelo, lo que sin lugar a dudas es una importante fuente para las principales críticas que recibe la aplicación de este concepto a la gestión organizacional, no sólo de las empresas sino de cualquier tipo de organización, y de allí la importancia de generar modelos específicos acordes con las características, objetivos y sector de cada entidad.

Lo anterior, se suma a la existencia de diferentes lagunas o vacíos acerca de las formas o métodos más adecuados para medir o evaluar el comportamiento socialmente responsable, más allá del habitual énfasis descriptivo que este modelo puede ofrecer, especialmente en lo que se refiere a los criterios o mecanismos para valorar quienes son los stakeholders, así como respecto del grado o nivel de importancia de los intereses que las partes interesadas poseen en el quehacer de la organización.

Estos problemas y falta de claridad en aspectos claves del concepto, encuentran en los planteamientos de Friedman (1970) a los principales argumentos para evitar la aplicación de la responsabilidad social a las empresas, considerando su utilización como una situación extraña e incorrecta en relación con la principal misión de la organización empresarial: maximizar los beneficios y utilidades para los dueños y accionistas.

Pero los rechazos a la aplicación de este modelo también se extienden hacia otro tipo de organizaciones como por ejemplo en las universidades, principalmente porque se considera que las instituciones de educación superior no son empresas, pero además porque las universidades no están acostumbradas a gestionarse en base a la interacción con sus partes interesadas, para que éstas participen más activamente en

sus procesos de toma decisiones, o extendiendo el radio de identificación de sus partes interesadas hacia los actores externos a la universidad, debido a la habitual orientación interna que han heredado desde sus inicios en la Edad Media.

De esta manera, las universidades pueden incorporar a sus procesos de gestión aspectos relativos al concepto de responsabilidad social, así como han incorporado otras herramientas de gestión de carácter empresarial como por ejemplo: la planificación estratégica, el cuadro de mando integral, los indicadores de gestión, la gestión de la calidad o el marketing. En todos estos casos mediante las adaptaciones adecuadas, se han logrado incorporar al léxico y funcionamiento universitario, superando la mayoría de los contratiempos iniciales para su implementación.

Asimismo, muchas universidades se ven en la obligación de desarrollar procesos decisionales similares a los de una empresa, por lo que no es extraño escuchar hablar a los gestores universitarios de eficiencia, eficacia o productividad. Esta situación, ofrece un auspicioso escenario para que también puedan incorporar a sus prácticas de gestión una mayor preocupación por el comportamiento socialmente responsable, frente a las necesidades e intereses de sus stakeholders, como otra variable importante de su trabajo.

Sin embargo, las experiencias exitosas en la aplicación de la responsabilidad social en el funcionamiento de las universidades poseen una baja presencia en la literatura especializada en educación superior, o en las publicaciones relacionadas con la gestión de las organizaciones, a diferencia de las experiencias y propuestas para el caso de las empresas, siendo abundante la literatura del desarrollo empresarial de este modelo no sólo en artículos científicos publicados en Revistas, sino que también en libros y capítulos de libros.

No obstante, es posible encontrar ciertas referencias en los sitios web, en cuanto a los esfuerzos realizados para desarrollar un comportamiento socialmente responsable en el quehacer universitario, sobre algunas experiencias exitosas de universidades a nivel internacional. Así, el caso de las universidades chilenas asociadas al proyecto Construye País, o en los casos de la Universidad de Zaragoza o el de las universidades andaluzas en España, como expresión de buenos ejemplos para graficar la situación actual de las universidades españolas en cuanto a la responsabilidad social.

Además, como uno de los resultados del desarrollo de esta investigación, hemos sistematizado una clasificación de los enfoques o planteamientos teóricos

desarrollados en relación con la responsabilidad social universitaria, lo que nos permite categorizar dichas perspectivas teóricas en Gerenciales, Transformadoras y Normativas, según el énfasis que apliquen hacia la rendición de cuentas, la reflexión acerca del desarrollo más adecuado de la sociedad, o su orientación a la aplicación de un conjunto de valores o principios como marco orientador de los comportamientos sociales.

Igualmente, es importante señalar que si bien existen esfuerzos importantes en diferentes tipos de organizaciones, respecto de la implantación de la responsabilidad social en sus sistemas y procesos, en muchas ocasiones dichos esfuerzos se desarrollan bajo una perspectiva “cosmética”, es decir, limitándose a la certificación externa, la confección de memorias de sostenibilidad para rendir cuentas, la realización de actividades benéficas y de voluntariado, o el marketing.

Dichas acciones cosméticas antes señaladas, tienen por propósito destacar una serie de actuaciones organizacionales vinculadas a la beneficencia o filantropía empresarial, donde habitualmente se destinan “las sobras para las obras”, pero que se publicitan asiduamente a través de estrategias de marketing en los medios de comunicación como expresión del comportamiento socialmente responsable de dicha entidad, alejándose de manera importante de los aspectos centrales del concepto de responsabilidad social.

Por el contrario, este concepto se encuentra vinculado con valores y buenas prácticas concretas que expresan un compromiso real y específico con las necesidades y demandas de los grupos de interés, con los que la organización se relaciona en virtud del cumplimiento de su misión, y demuestran un enraizamiento profundo en la cultura organizacional que da sustento al funcionamiento institucional, razón por la cual en muchos casos es reprobable el mal uso que se realiza de la responsabilidad social, cuando se posiciona en esta perspectiva cosmética, comercial y/o publicitaria.

En virtud de lo anterior, es necesario diseñar políticas y estrategias claras que permitan incorporar realmente a las partes interesadas en la toma de decisiones de cada organización, basados en la transparencia y la honestidad de las acciones que se implementan, en la búsqueda de aplicar la responsabilidad social en cada uno de los ámbitos del quehacer institucional, fortaleciendo las prácticas y procedimientos de participación, propiciando la generación de redes de colaboración y trabajo conjunto.

De esta manera, podemos concluir que actualmente la responsabilidad social es un modelo o enfoque ampliamente desarrollado en muchas empresas medianas y grandes, aplicado a la gestión y cultura organizacional que pretende fortalecer la interacción y relación de la organización con las partes interesadas en su quehacer, permitiéndole establecer redes o comunidades de aprendizaje y apoyo que le permiten crear valor que beneficia a todas las partes, incluida la propia organización.

Esta situación es considerada como ampliamente favorable y beneficiosa para las empresas, lo que es perfectamente extensible y replicable a la realidad actual de las instituciones de educación superior, mediante el fortalecimiento de la responsabilidad social universitaria como una línea de investigación importante, así como en los aspectos vinculados con el gobierno y la gestión de las universidades.

Este cambio en el modelo de gobierno y gestión de las instituciones de educación superior, les permitirá desarrollar las funciones propias de su quehacer docente, investigación científica y de extensión cultural, enfocado de manera más eficiente en los intereses, necesidades y deseabilidades que expresan los stakeholders con los que deben interactuar permanentemente en virtud de dichas funciones, impulsando de esta manera una nueva filosofía y cultura organizacional, que le permita adaptarse de mejor manera a las características de la sociedad contemporánea actual.

9.2 Conclusiones sobre los resultados empíricos en la tesis doctoral.

Uno de los objetivos específicos de nuestra investigación era analizar a la UVA como estudio de caso, tanto respecto de la percepción que la sociedad vallisoletana posee de su universidad, como acerca de los avances y desafíos que posee el proyecto de implementación de la responsabilidad social como modelo de funcionamiento institucional en dicha institución universitaria española.

En primer término, respecto de la percepción de los diferentes actores sociales de Valladolid que están interesados o son afectados por el funcionamiento de la UVA, se identifican una serie de aspectos que caracterizan dicha apreciación, entre los que se destacaron en el análisis de resultados a: la tradición histórica de la universidad, la condición de institución pública, la endogamia universitaria, el exceso de teoría, diferentes aspectos de la estructura organizativa, y por supuesto el rol del profesorado y los estudiantes.

Resulta interesante observar como aspectos distintivos, y hasta cierto punto de vista emblemáticos de la UVa a su antigüedad y extensa historia dentro del sistema universitario español, la que a su vez también es asociada con elemento que provoca ciertos problemas de funcionamiento administrativo, en cuanto a su capacidad de ofrecer respuestas más rápidas y eficientes a las demandas de la sociedad, algo que también se complementa con el carácter burocrático aportado por su condición de institución pública.

Este último aspecto, también es destacado por nuestros entrevistados, el cual es visto como un elemento que potencia la función social de la UVa, y que como se plantea en nuestro modelo de RSU también ofrece un importante soporte al desarrollo de un comportamiento socialmente responsable, especialmente por el hecho de percibir financiamiento público lo que a juicio de los stakeholders consultados durante la investigación, transforma a la responsabilidad social en un elemento propio e irrenunciable de las universidades públicas en España.

Sin lugar a dudas, la identificación de algunos Centros Universitarios que son destacados por los stakeholders por su excelencia y calidad, favorece también la relación con la sociedad, que en el caso específico de nuestra investigación en la UVa se identifican a las Facultades de Derecho, Medicina y Filosofía, como áreas del conocimiento punteras dentro de la UVa. No obstante, además se identifica a otros Centros Universitarios por su mayor cercanía con la sociedad vallisoletana y sus actores sociales, como es el caso de la Facultad de Educación y Trabajo Social.

También, siempre en el análisis de la relación de la UVa con la sociedad, se destaca la importancia de fortalecer los lazos que la vinculan con las empresas de la ciudad y la Región, especialmente con el propósito de favorecer la inserción laboral de los titulados de la universidad, como una de las situaciones especialmente sensibles para algunos stakeholders entrevistados durante nuestra investigación.

Asimismo, la labor comunicacional que puedan desarrollar las instancias directivas de la universidad encabezadas por el Rector, son otra instancia que favorece la percepción positiva y fortalece la relación que la UVa pueda establecer con el resto de la sociedad, lo que sumado al rol que pueda cumplir el profesorado en su interacción con diferentes organizaciones de la sociedad, se transforman también en otra instancia de contacto social muy relevante.

A lo anterior, cabe agregar que en la medida en que dicho profesorado demuestre un mayor compromiso y participación con diferentes organizaciones de la sociedad, tales como asociaciones de vecinos, fundaciones u ONGs, sin duda favorecerán aun más esta percepción social positiva, algo que en el caso de la UVa se da con mayor fuerza en el profesorado de la Facultad de Educación.

Sin embargo, todos estos esfuerzos e instancias que contribuyen al acercamiento de la UVa con la sociedad, se observan fuertemente afectados por dos fenómenos propios de la universidad española en general, como declararon varios de nuestros entrevistados, y que se relacionan con la existencia de una fuerte endogamia universitaria, así como un importante exceso de teoría en el quehacer docente del profesorado universitario.

En el primero de estos fenómenos, sin lugar a dudas que debido a la existencia de diferentes stakeholders que identificaron comportamientos endogámicos dentro de la UVa, nos permiten afirmar que es un fenómeno que ha trascendido los límites de la universidad hacia su entorno social, lo cual evidentemente no es positivo debido a lo perjudicial que resulta para la imagen de la universidad como institución frente a la sociedad. Pero además, en el caso de nuestra investigación afecta tanto a la relación que la universidad mantiene con la sociedad vallisoletana, como respecto a la aplicación de un modelo de responsabilidad social, dado que una de las condiciones relevantes para lograr su implementación es que la universidad se abra a la sociedad.

En cuanto al exceso de teoría, pareciera ser un fenómeno que comienza a ser más notorio de forma más reciente, no obstante se vincula con una temática tremendamente sensible para la sociedad: la formación que se entrega a los jóvenes que ingresan a la universidad, y su repercusión en la posterior inserción laboral de los titulados.

Así, respecto de esta segunda problemática, se identifica a las dificultades para aplicar de manera práctica el enorme volumen de conocimientos teóricos entregados por el profesorado universitario, como un efecto importante de este problema. Esto, se suma al hecho de que en muchas ocasiones dicho saber se encuentra desfasado o desconectado de la realidad actual que afecta a la sociedad, y principalmente respecto de lo que las organizaciones del mercado laboral necesitan para contratar a un titulado que egresa de la universidad, de allí entonces su relevancia para la sociedad.

De esta manera, si bien la percepción social de las partes interesadas de la UVa tiene importantes hitos positivos, se encuentra fuertemente matizada y condicionada por una serie de factores propios del sistema universitario español, algo que como también señaláramos en el análisis de los respectivos fragmentos de las entrevistas, no es excusa para que la Universidad de Valladolid desarrolle esfuerzos específicos por disminuir parte de sus efectos negativos.

En lo que se refiere a la UVa como caso de estudio en cuanto a la responsabilidad social universitaria, es posible resumir en tres grandes actores las principales características desarrolladas hasta la fecha en cuanto dicha temática: el rol del Rectorado, el aporte de Caja de Burgos y la participación del Servicio de Asuntos Sociales.

En cuanto al rol del Rectorado de la UVa en la instalación del discurso de la responsabilidad social dentro de dicha universidad, es posible concluir que ha resultado fundamental tanto para la presencia de esta temática en el actual Plan Estratégico y en la firma del Convenio con Caja de Burgos, aspectos mayormente gestados bajo la gestión del ex Rector Evaristo Abril, así como los importantes esfuerzos del actual Rector por posicionar esta temática desde el momento en que se postuló como candidato al cargo, utilizando este discurso como un aspecto central de su gestión, el cual evidentemente se ha extendido a partir de su elección como máxima autoridad de la universidad el año pasado hacia su equipo directivo.

En virtud de lo anterior, una conclusión importante de la revisión de esta experiencia en materia de RSU que ofrece la UVa, dice relación con que los aportes, liderazgo e interés que pueda aportar el Rector y su equipo de Gobierno a este propósito resultarán fundamentales e imprescindibles para el adecuado avance y éxito de un proceso de instalación de este tipo de modelo, especialmente en una universidad donde mayormente antes no se hablaba abiertamente de esta temática, pero que a partir de los esfuerzos antes señalados es un aspecto que comienza lentamente a forjarse un espacio dentro de la cultura institucional de dicha universidad.

Luego, otro elemento distintivo del caso de la UVa en materia de responsabilidad social ha sido el aporte entregado por Caja de Burgos, a través de la firma de un convenio de colaboración de dos años, que ha permitido a esta universidad dar los primeros pasos en el posicionamiento de dicha temática, mediante la realización de dos jornadas, dos convocatorias de proyectos de investigación, la realización de

prácticas en responsabilidad social en empresas e instituciones relacionadas con el tema, así como un estudio sobre las actitudes de los estudiantes frente a la responsabilidad social realizado por la Dirección de Asuntos Sociales de la UVa.

Lamentablemente, a pesar de la importancia que hemos observado el convenio antes mencionado ha expirado, y debido a una importante reestructuración del sistema de Cajas en España, este socio estratégico que ha tenido la UVa para el desarrollo de acciones en materia de responsabilidad social ha reorientado las prioridades de su Obra Social, lo cual ha dejado sin continuidad el trabajo desarrollado en virtud de dicha alianza estratégica. No obstante, es de esperar que las autoridades de la UVa sigan dando impulso y continuidad a las actividades señaladas anteriormente, a pesar de no contar con el aporte económico de Caja de Burgos.

En lo que se refiere a la experiencia de la UVa en cuanto a la responsabilidad social, un elemento que resulta tremendamente relevante es el trabajo y liderazgo desarrollado por el Secretariado de Asuntos Sociales de la Universidad, que ha sido la unidad administrativa designada como responsable de la ejecución del convenio con Caja de Burgos, siempre bajo la dependencia del Vicerrectorado de Estudiantes, que es de quien depende organizativamente la temática de la responsabilidad social dentro de la UVa, de acuerdo con el actual plan estratégico institucional.

Respecto de esta situación, sin lugar a dudas que el trabajo y esfuerzo de la Dirección de Asuntos Sociales, como actualmente se denomina dicha unidad administrativa, son dignos de destacar no solo por la escasa cantidad de personal con el que cuenta, sino porque además tiene otras tareas precedentes que ocupan buena parte de su quehacer: discapacidad y adulto mayor.

En este sentido, una conclusión importante de la experiencia de la UVa en el ámbito de la RSU se relaciona con la necesidad de crear en el corto plazo, una entidad organizativa que consolide estos primeros pasos que esta universidad ha recorrido en esta materia, concentrada especialmente en la coordinación y sensibilización institucional de esta temática al interior de la institución, así como respecto de la relación que estos esfuerzos pueda tener con los actores sociales externos que se vean interesados o afectados por el comportamiento socialmente responsable de la UVa.

Como resultado de nuestra investigación, es posible sugerir que dentro de las características que asuma esta instancia coordinadora de la RSU, también puedan contenerse aspectos propios de un “Observatorio Urbano”, encargado de detectar las problemáticas de las diferentes partes interesadas de la UVa, con el propósito de canalizarlas y ponerlas en contacto con los Centros Universitarios que cuenten con las capacidades necesarias para ofrecer una respuesta a dichas necesidades sociales.

También, dentro de los objetivos de nuestra investigación se encontraba el desarrollo de una propuesta teórica de un modelo de análisis del concepto de RSU, elaborado a partir de los planteamientos y puntos de vista de las partes interesadas de la UVa, entrevistadas durante el trabajo de campo de la tesis doctoral.

Así, respecto de los planteamientos de nuestros entrevistados respecto del significado del concepto de responsabilidad social de la universidad, es posible concluir que se trata de un elemento propio e implícito de la condición de universidad pública que posee la UVa como nuestro estudio de caso, sustentado además en la idea de que una parte importante del comportamiento socialmente responsable de la universidad gira alrededor de los esfuerzos que este tipo de universidades deben realizar para revertir a la sociedad, en virtud del financiamiento recibido de parte de la sociedad.

A raíz de que el principal activo generado por el quehacer universitario es el conocimiento generado en su interior, los procesos de reversión que la universidad socialmente responsable tiene que desarrollar giran alrededor del concepto de los impactos del quehacer universitario en la sociedad, que de acuerdo a nuestro modelo propuesto se resumen en tres grandes efectos sobre la sociedad: la cooperación universitaria al desarrollo, la transferencia de conocimiento a la sociedad y la inserción laboral de los titulados.

Paralelamente a los procesos de reversión de la universidad a la sociedad, como el aspecto central de nuestro modelo, se identifican dos ejes complementarios que permiten construir de mejor manera el comportamiento socialmente responsable de una universidad: la relación con la sociedad y las respuestas universitarias a las necesidades sociales.

En el primero de los ejes antes mencionados, se pretende que la universidad potencie de manera importante su relación con la sociedad y sus principales actores, mediante un proceso continuo de apertura hacia el tejido social, que permita a los integrantes de

la sociedad un contacto continuo y permanente con la universidad. Así, acciones tales como la rendición de cuentas o el establecimiento de convenios de colaboración institucional, se transforman en dos ejemplos de aspectos representativos de la relación de la universidad con la sociedad señaladas en nuestra investigación.

En cuanto a las respuestas universitarias a las necesidades sociales, este eje de nuestro modelo se sustenta fundamentalmente en la capacidad que desarrolle la universidad para reconocer aquellas necesidades, problemáticas y demandas sociales de su entorno más próximo, que se relacionan con las dificultades, deficiencias o aspiraciones que los actores sociales, de una determinada zona geográfica y en una época específica del tiempo, identifican como aspectos o situaciones respecto de los cuales aspiran y esperan una respuesta o intervención del quehacer universitario, siempre dentro del contexto de la misión institucional de la universidad.

Finalmente, respecto del modelo de análisis del concepto de la responsabilidad social de la universidad propuesto por nuestra investigación, parece justo concluir que resulta más recomendable para aquellas universidades que no hayan comenzado, o estén dando sus primeros pasos en la implementación de un proceso de fortalecimiento del comportamiento socialmente responsable. Esto, debido fundamentalmente a las características de la UVa como nuestro estudio de caso sobre la RSU, es decir, una universidad que está comenzando el camino de la instalación de este concepto en su funcionamiento y cultura institucional.

Lo anterior, debido a que en aquellas universidades que ya tengan importantes avances en esta materia, probablemente muchos de los aspectos planteados en nuestro modelo ya estén plenamente interiorizados en su funcionamiento institucional, lo que estará reflejado por ejemplo en situaciones tales como la preparación habitual de memorias o reportes sobre la RSU para rendir cuentas a la sociedad, la existencia de unidades organizativas responsables de las políticas institucionales relacionadas con esa temática, o la realización de acciones formativas de pre y postgrado, así como el desarrollo de proyectos de investigación sobre la materia con financiamiento tanto interno como externo, por nombrar solo algunos indicadores.

Bibliografía.

- Acquier, Aurélien & Aggeri, Franck (2008). Une généalogie de la pensée managériale sur de la RSE, *Revue Française de Gestion*, 34(180):131-158.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)(2004). Los españoles y la universidad. Primera encuesta nacional sobre la imagen pública del sistema universitario español. [Acceso: 06 de junio de 2011]
http://www.aneca.es/var/media/21733/publi_espyuniversidad_2004.pdf
- Agle, Bradley; Mitchell, Ronald & Sonnenfeld, Jeffrey (1999). Who matters to CEOs? An investigation of stakeholder attributes and salience, corporate performance, and CEO values, *Academy of Management Journal*, 42(5):507-525.
- Aguadé, Santiago (1994). *Universidad, cultura y sociedad en la Edad Media*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Álamo Vera, F.R. & García Soto, M.G. (2007). El proceso estratégico en el sector público: análisis en el contexto de las universidades españolas, *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de Empresa*, 13(2), 113-129.
- Alcoberro, Ramón (coord.) (2007). *Ética, economía y empresa: La dimensión moral de la economía*, Barcelona: Gedisa.
- Almarcha, Amparo (1986). *Autoridad y privilegio en la universidad española: estudio sociológico del profesorado universitario*, Madrid: Centros de Estudios Sociológicos (CIS).
- Almarcha, Amparo (1978). Cien años de sociología de la educación en España: 1877-1977, *REIS*, N°2, pp.115-148.
- Alonso, Luis Enrique (2003). *La mirada cualitativa en sociología*, Madrid: Fundamentos.
- Altbach, Philip (2008). Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización, pp. 5-19. En *Global University Network for Innovation (GUNI) La educación superior en el mundo 3. Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*, Barcelona: Mundi Prensa.
- Altbach, Philip (2007). Peripheries and Centres: Research Universities in Developing Countries, *Higher Education Management and Policy*, 19(2):111-134.
- Almuiña, Celso & Martín González, J.J. (1986). *La Universidad de Valladolid. Historia y Patrimonio*, Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

- Álvarez, Manuel (2007). El buen Gobierno de las empresas. En La responsabilidad social de las empresas. Miradas desde la izquierda, Galapagar: Fundación Jaime Vera.
- Álvarez Fernández, José (2006). Dirección por implicación (DPI) El cambio estratégico para competir en la sociedad del conocimiento, Madrid: Pirámide.
- Álvarez, Santiago, Martín, Javier & Martínez, Juan Luis (1998). El tercer sector: retos y propuestas para el próximo milenio, Madrid: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales.
- Alvira, Francisco (1996). Diseños de investigación social: criterios operativos, pp.87-109. En García Ferrando, Manuel; Ibáñez, Jesús & Alvira, Francisco (Comp.) El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación, Madrid: Alianza.
- Andréu, Jaime; García-Nieto, Antonio & Pérez Corbacho, Ana (2007). Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo, Madrid: CIS.
- Antonacopoulou, Elena & Meric, Jérôme (2005). From power to knowledge relationships: Stakeholder interactions as learning partnerships, pp.125-147. En Bonnafous-Boucher, M. & Pesqueux, Y. "Stakeholder Theory. A European perspective", New York: Palgrave-Macmillan.
- Arana, Martha; Duque, Patricia; Quiroga, Martha & Vargas, Fredy (2008). Una aproximación a la responsabilidad social en la formación del trabajador social desde los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad, Tabula Rasa Nº8, pp.211-234.
- Argandoña, Antonio (2007). Responsabilidad Social de la Empresa: ¿Qué modelo económico? ¿Qué modelo de empresa?, Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, Documentación Social, Nº 146, pp. 11-24.
- Argandoña, Antonio (1998). La teoría de los stakeholders y el bien común, documento de investigación Nº 355, IESE Universidad de Navarra, España. [Acceso: 28 de enero 2009] <http://www.iese.edu/research/pdfs/DI-0355.pdf>
- Arias, S. & Molina, E. (2008). Universidad y cooperación al desarrollo. La experiencia de las universidades de la ciudad de Madrid, Madrid: Catarata.
- Arroyo, Gonzalo & Suárez, Andrés (2006). Responsabilidad Social Corporativa: Una mirada Global, Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Banco Mundial (2003). Desarrollo sostenible en un mundo dinámico. Transformación de instituciones, crecimiento y calidad de vida, Informe sobre el Desarrollo Mundial, Madrid: Banco Mundial.

- Banco Mundial (2003b). Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento. Desafíos para los países en desarrollo, México D.F: Banco Mundial – Alfa Omega.
- Banco Mundial (2003c). Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria, Banco Mundial. [Acceso: 25 de mayo 2010] <http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>
- Barañano, Margarita (2009). Contexto, concepto y dilemas de la responsabilidad social de las empresas transnacionales europeas: una aproximación sociológica, Cuadernos de Relaciones Laborales, vol.27, Nº1, pp.19-52.
- Barba, J. (2007). Medición de la responsabilidad social en la empresa. Tendencias y dificultades, pp. 217-237. En Alcoberro, R. (coord.) Ética, economía y empresa, Barcelona: Gedisa.
- Barcala, Andrés (1985). Las universidades españolas durante la Edad Media, Anuario de Estudios Medievales, Nº15, pp. 83-126.
- Bardin, Laurence (2002). Análisis de contenido, Madrid: Akal.
- Barea Tejeiro, José (2003). La financiación estatal de la formación universitaria no conlleva su producción, pp.85-94. En Saz, J. & Gómez, J. (Coord.) Universidad...¿Para Qué?, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Barnes, Barry (comp.)(1980). Estudios sobre sociología de la ciencia, Madrid: Alianza.
- Barnett, Ronald (Ed.)(2008). Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia, Barcelona: Octaedro.
- Barnett, Ronald (1997). Higher Education: a critical business, Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Barnett, Ronald (1994). The idea of higher education, Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Basu, Kunal & Palazzo, Guido (2008). Corporate social responsibility: A process model of sensemaking, Academy Management Review, 33(1):122-136.
- Becher, Tony (2001). Tribus y territorios académicos, Barcelona: Gedisa.
- Beltrán, Miguel (1991). La realidad social, Madrid: Tecnos.
- Beltrán, Miguel (1985). Cinco vías de acceso a la realidad social, Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), Nº29, pp.7-41.

- Berbel, Gaspar (2007). La responsabilidad social en las organizaciones: análisis y comparación entre guías y normas de gestión e información, *Revista Innovar*, 17(29):27-48. [Acceso: 31 de Marzo de 2009]
<http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v17n29/v17n29a02.pdf>
- Berger, Ida; Cunningham, Peggy & Drumwright, Minette (2007). Mainstreaming corporate social responsibility: Developing markets for virtue, *California Management Review*, 49(4):132-157.
- Bericat, Eduardo (1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social, Barcelona: Ariel.
- Bermejo, José Carlos (2009). La fábrica de la ignorancia. La universidad del como si, Madrid: Akal.
- Bigné, Enrique; Andreu, Luisa; Chumpitaz, Rubén & Swaen, Valerie (2006). La influencia de la responsabilidad social corporativa en el comportamiento de compra de estudiantes universitarios, *Revista Internacional de Economía y Empresa*, ESIC, Nº125, pp.163-189.
- Blanco, Antonio (2010). Las aportaciones de la sociología española a la responsabilidad social empresarial, *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 68(3):577-602.
- Blázquez, José (2006). The binominal company # university, pp.799-812. En Del Val, M., Sánchez, Y. & García, C. (Eds.) *Economy, entrepreneurship, science and society in the XXI century*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Blumer, Herbert (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Barcelona: Hora.
- Bok, Derek (1982). *Beyond the ivory tower. Social responsibilities of the modern university*, Massachusetts: Harvard University Press.
- Boni, Alejandra (2006). La educación universitaria ¿Hacia el desarrollo humano?, pp.89-107. En Boni, A. & Pérez-Foguet, A. (Coord.) *Construir la ciudadanía global desde la universidad*, Barcelona: Intermón Oxfam.
- Borrero, Alfonso (2008). *La Universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*, vol.1. *Historia Universitaria: La universidad en Europa desde sus orígenes hasta la Revolución Francesa*, Bogotá: Universidad Javeriana.
- Borrero, Alfonso (2008b). *La Universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*, vol.2. *Historia Universitaria: La universidad en Europa desde la Revolución Francesa hasta 1945*, Bogotá: Universidad Javeriana.
- Borrero, Alfonso (1987). Modelo de Universidad Latinoamericana, pp.95-134. En *Universidad de Deusto (Ed.) "Universidad y Sociedad"*, Bilbao.

- Botana, Manuel (2009). Buen Gobierno de la sociedad cooperativa, pp. 213-227. En Pérez, Elena (Coord.) Gobierno Corporativo y la Responsabilidad Social de las Empresas, Madrid: Marcial Pons.
- Bourdieu, Pierre (2008). Homo Academicus, Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2003). El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (1981). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona: LAIA.
- Bowen, Howard (1984). Graduate education and social responsibility, New Directions for Higher Education, N°46, pp.113-119.
- Bowen, Howard (1953). Social responsibilities of the businessman, New York: Harper & Brothers.
- Bowie, Norman (1991). New Directions in Corporate Social Responsibility, Business Horizons, 34(4):56-65.
- Boyle, Mary-Ellen (2007). Learning to neighbor? Service learning in context, Journal of Academic Ethics, 5(1):85-104.
- Bricall, Josep (2000). Universidad 2000, Conferencia de Rectores de la Universidades Españolas (CRUE), Madrid.
- Bringle, Robert & Hatcher, Julie (2009). Innovative practices in Service-learning and curricular engagement, New Directions for Higher Education, N°147, Fall, pp.37-46.
- Brown, Brad & Perry, Susan (1995). Halo-removed residuals of Fortune's Responsibility to the community and environment. A decade of data, Business and Society, 34(2):199-215.
- Browne, Kath (2005). Snowball sampling: Using social networks to research non-heterosexual women, International Journal of Social Research Methodology, vol.8, N°1, pp.47-60.
- Brunner, José Joaquín (2009). Apuntes sobre sociología de la educación superior en contexto internacional, regional y local, Estudios Pedagógicos, 35(2):203-230. [Acceso: 20 de junio de 2010]
<http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v35n2/art12.pdf>
- Brunner, José Joaquín & Uribe, Daniel (2007). Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior, Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Brunner, José Joaquín (2006). Transformaciones de la universidad pública, artículo proyecto FONDECYT N° 1050138, Santiago de Chile.

- Bueno, Eduardo & Casani, Fernando (2007). La tercera misión de la universidad. Enfoques e indicadores básicos para su evaluación, Economía Industrial, Nº366, pp.43-59. [Acceso: 08 de Noviembre de 2009]
<http://www.mityc.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/366/43.pdf>
- Burrows, Joanne (1999). Going beyond labels: a framework for a profiling institutional stakeholders, Contemporary Education, 70(4):5-10.
- Caballero, Gloria, García, José Manuel, & Quintás, MMaría (2007). La importancia de los stakeholders de la organización: un análisis empírico aplicado a la empleabilidad del alumnado de la universidad española, Revista Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la empresa, 13(2):13-32.
- Caballero, Gloria, Vázquez, Xosé H. & Quintás, María (2009). ¿Qué influencia tienen los stakeholders de la universidad española en la empleabilidad de sus alumnos? Propuestas de reforma, Cuadernos de economía y dirección de empresa, Nº38, marzo, pp.37-64. [Acceso: 31 de enero 2010]
http://www.acede.org/fotos/pdf/art248_38_02.pdf
- Cabero, Julio (Dir.)(2007). Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio de educación superior (EEES), Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Calleja, Tomás (1995). La empresa universidad: Un norte para un destino, pp. 41-68. En Elechiguerra, C. (Coord.) Reflexiones sobre la Universidad y la Empresa, Bilbao: Ediciones Universidad del País Vasco.
- Callejo, Javier (2009). Introducción a las técnicas sociológicas de análisis de documentos, pp. 213-243. En Callejo, Javier (Coord.); Del Val, Consuelo; Gutiérrez, Jesús & Viedma, Antonio, Introducción a las técnicas de investigación social, Madrid: UNED.
- Camacho, Idelfonso (2007). La RSE y la Doctrina Social de la Iglesia, pp.79-94. En Luis de Sebastián (coord.) Responsabilidad Social de la Empresa, Documentación Social Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, Nº 146, Madrid: Caritas.
- Camacho, Idelfonso; Fernández, José Luis & Miralles, Josep (2005). Ética de la empresa, Bilbao: Desclée & Unijes.
- Camarena, Beatriz & Velarde, Delisahé (2010). Educación Superior y Mercado Laboral: vinculación y pertinencia social ¿por qué? y ¿para qué?, Estudios Sociales, 17:106-125. [Acceso: 14 de noviembre 2010]

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/417/41712087005.pdf>

- Carbonell, Antonio (2006). La relación entre los stakeholders y el valor en las empresas: el equilibrio volumétrico, Revista de Empresa Nº 18 octubre – diciembre.[Acceso: 28 de enero 2009]
[http://www.revistadeempresa.com/REVISTA/Private.nsf/VPDFArt/BC4870537011D575C125724900439F90/\\$file/carbonell_tirado_rios_volumetrico.pdf](http://www.revistadeempresa.com/REVISTA/Private.nsf/VPDFArt/BC4870537011D575C125724900439F90/$file/carbonell_tirado_rios_volumetrico.pdf)
- Carneiro, Manuel (2004). La Responsabilidad Social Corporativa Interna: La nueva frontera de los Recursos Humanos, Madrid: ESIC.
- Carrasquer, P., Massó, M., Martín, A. (2007). Discursos y estrategias en torno a la conciliación de la vida laboral y familiar en la negociación colectiva, Revista Papers, Nº83, pp. 13 – 36.
- Carroll, Archie (1999). Corporate social responsibility. Evolution of definitional construct, Business & Society, 38(3):268-295.
- Carroll, Archie (1979). A three dimensional conceptual model of corporate performance, The Academy of Management Review, 4(4):497-505.
- Casani, Fernando; Pérez, Carmen & Rodríguez, Jesús (2010). Nuevas estrategias económicas en la universidad desde la responsabilidad social, Calidad en la Educación Nº33, pp.256-271.
- Casani, Fernando & Pérez, Carmen (2009). La responsabilidad social en las universidades públicas españolas: vectores de cambio en la gobernanza, Investigaciones de Economía de la Educación, Nº4, pp.127-137.
- Charmaz, Kathy (2006). Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis, London: SAGE.
- Charmaz, Kathy (2000). Grounded Theory. Objectivist and constructivist methods, pp.509-535. En Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (Eds.) Handbook of qualitative research, second edition, California: SAGE.
- Chomsky, Noam (2002). Los límites de la globalización, Barcelona: Ariel.
- Clark, Burton (1983). The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National perspective, California: University of California Press.
- Clark, Maurice (1916). The changing basis of economic responsibility, Journal of Political Economy, 24(3):209-229.
- Clarkson, Max (1995). A stakeholder framework for analyzing and evaluating corporate social performance, Academy of Management Review, 20(1):92-117.
- Cochran, Philip (2005). Corporate Governance, pp. 121-123. En Werhane, P. & Freeman, R.E. (Ed.) The Blackwell encyclopedia of management, vol. II Business Ethics, Oxford: Blackwell Publishing.

- Coelho, Philip; McClure, James & Spry, James (2003). The social responsibilities of corporate management: A classical critique, *Mid-American Journal of Business*, 18(1):15-24.
- Coller, Xavier (2000). Estudio de Casos, Cuadernos Metodológicos N°30, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Collins, Harry (2007). The uses of sociology of science for scientists and educators, *Science & Education*, 16(3-5):217-230.
- Comisión Europea (2008). Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff, EURYDICE, Brussels, Belgium.
- Comisión Europea (2001). El Libro Verde: Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas, Bruselas: Unión Europea.
- Conde, Fernando (2009). Análisis sociológico del sistema de discursos, Cuadernos Metodológicos N°43, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Conde, Fernando (2008). Los grupos triangulares como espacios transicionales para la producción discursiva: un estudio sobre la vivienda en Huelva, pp.155-188. En Gordo, Ángel & Serrano, Araceli (Coord.) Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social, Madrid: Pearson.
- Conde, Fernando (1994). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias, pp. 53-68. En Delgado, Juan Manuel & Gutiérrez, Juan (Coord.) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales, Madrid: Síntesis.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)(2005). Directrices para la sostenibilización curricular, documento del grupo de trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible. [Acceso: 30 de Diciembre 2009] <http://campus.usal.es/~sostenibilidad/pdf/Directrices%20Amb%20Curr%20CRUE.pdf>
- Consejo Social Universidad Complutense de Madrid (2011). Barómetro Universidad – Sociedad. [Acceso: 06 de junio de 2011] <http://www.ucm.es/info/barometro/>
- Corbetta, Piergiorgio (2003). Metodología y técnicas de investigación social, Madrid: Mc Graw Hill.
- Corporación Participa (2003). La Universidad Construye País, Santiago de Chile. [27 de enero 2009] www.ufro.cl/dge/doc/Marco%20conceptual.doc
- Correa, María (2004). Responsabilidad Social Corporativa en América Latina: una visión empresarial, Serie Medio Ambiente y Desarrollo N°85, ILPES – CEPAL.

- Cortés, Traverso & Onsalo, Román (2007). Análisis de la imagen interna de la institución universitaria. Construcción de un modelo para la obtención de la imagen bajo la perspectiva del alumno, Revista Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa, 13(1):231-246. [Acceso: 31 de enero 2010] <http://www.aedem-virtual.com/archivos/iedee/indiceiedee.htm>
- Cortina, Adela (2006). La responsabilidad social corporativa y la ética empresarial, pp.109-120. En Leonor Vargas (coord.) Mitos y realidades de la responsabilidad social en España. Un enfoque multidisciplinar, Navarra: Thomson Civitas.
- Cortina, Adela (1997). Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía, Madrid: Alianza.
- Cosans, Christopher (2009). Does Milton Friedman support a vigorous business ethics?, Journal of Business Ethics, 87(3):391-399.
- Cuervo, Miguel & Ramos, José Luis (2000). Economía y naturaleza. Una historia de las ideas, Madrid: Síntesis.
- Cuervo, Álvaro (2004). El gobierno de la empresa. Un problema de conflicto de intereses, pp. 115-135. En Bueno, E. (Dir. y Coord.) El Gobierno de la Empresa. En busca de la transparencia y la confianza, Madrid: Pirámide.
- Cummings, Jeffrey & Doh, Jonathan (2000). Identifying who matters: Mapping key players in multiple environments, California Management Review, 42(2):83-104.
- Dahlsrud, Alexander (2008). How corporate social responsibility is defined: an analysis of 37 definitions, Corporate Social Responsibility and Environmental Management, 15(1):1-13.
- Darigan, Kristian & Post, James (2009). Corporate citizenship in China. CSR challenges in the harmonious society, The Journal of Corporate Citizenship, vol.35, pp.39-53.
- Davies, John (2001). Borderless higher education in continental Europe, Minerva, 39(1):27-48.
- Dávila, Andrés (1994). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las Ciencias Sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas, pp.69-83. En Delgado, Juan Manuel & Gutiérrez, Juan (Coord.) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales, Madrid: Síntesis.
- De Anca, Celia & Vázquez, Antonio (2005). La gestión de la diversidad en la organización global. Hacia un nuevo valor en la empresa, Madrid: Pearson.
- De la Cruz, Cristina (2010). La responsabilidad de la universidad en la sociedad que la acoge: ¿complementariedad o antagonismo?, pp.25-45. En De la Cuesta,

- M.; De la Cruz, C. & Rodríguez, J.M. (Coords.) Responsabilidad Social Universitaria, La Coruña: Netbiblo.
- De la Cruz, Cristina & Sasia, Perú (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad, *Revista Educación Superior y Sociedad*, 13(2):17-52. [Acceso: 15 de julio de 2009]
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001820/182067s.pdf>
 - De la Cuesta, Marta; De la Cruz, Cristina & Rodríguez, Jose Miguel (2010). Responsabilidad social universitaria, La Coruña: Netbiblo.
 - De la Cuesta, Marta & Valor, Carmen (2003). Responsabilidad social de la empresa. Concepto, medición y desarrollo en España, *Boletín Económico de ICE*, Nº2755, pp.7-19.
 - De la Cuesta, Marta; Valor, Carmen & Kreisler, Isabel (2003). Promoción institucional de la responsabilidad social corporativa. Iniciativas internacionales y nacionales, *Boletín Económico de ICE*, Nº2779, pp.9-20.
 - De la Plaza, Saturnino (2003). Tendencias de cara al proceso actual de reforma de la educación universitaria, pp. 73-83. En Saz, J. & Gómez, J. (Coord.) *Universidad...¿Para Qué?*, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares España.
 - De la Red, Natividad (2009). Necesidades emergentes y responsabilidad social universitaria, *Revista Alternativas Cuadernos de Trabajo Social*, Nº16, pp.65-76.
 - Delgado, Susana (2005). *Recursos Humanos*, Madrid: Thomson Paraninfo.
 - Del Rincón, Delio; Latorre, Antonio; Arnal, Justo & Sans, Antoni (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid: Dykinson.
 - Del Val, María (2003). Mujeres en la Universidad: De la Edad Media al siglo XX, pp. 17-38. En Anguita, R. (Coord.) *Las mujeres en la Universidad de Valladolid*, Valladolid: Publicaciones Universidad de Valladolid.
 - De Miguel, Jesús, Caïs, Jordi & Vaquera, Elizabeth (2001). *Excelencia. Calidad de las universidades españolas*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
 - Denman, Brian (2005). What is a University in the 21st Century?, *Higher Education Management and Policy*, 17(2):9-28.
 - Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (2000). Introduction, pp.1-36. En Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (Eds.) *Handbook of qualitative research*, second edition, California: Sage.
 - De Pablos, Juan (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y las Tecnología de la información y la comunicación, pp.57-75. En Colás, P. & de

- Pablos, J. (coord.) La universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia, Málaga: Aljibe.
- De Paula, María de Fátima (2009). A formação universitária no Brasil: Concepções e influencias, Revista Avaliação, 14(1):71-84.
 - Dessler, Gary (2001). Administración de Personal, México D.F.: Prentice Hall.
 - De Vera, Francisco (2006). La responsabilidad social corporativa y el modelo de empresa, pp. 97-107. En Vargas, Leonor (coord.) Mitos y realidades de la responsabilidad social en España. Un enfoque multidisciplinar, Navarra: Thomson Civitas.
 - Díaz, José (2003). La investigación en la universidad y sus relaciones con la docencia, pp.205-208. En Saz, J. & Gómez, J. (Coord.) Universidad...¿Para Qué?, Alcalá de Henares: Publicaciones Universidad de Alcalá.
 - Díez de Castro, José (2009). Buen Gobierno, organización empresarial y responsabilidad social, pp. 79-90. En Pérez, Elena (Coord.) Gobierno Corporativo y la Responsabilidad Social de las Empresas, Madrid: Marcial Pons.
 - Dolan, Simon (2003). La gestión de los recursos humanos, Madrid: Mc Graw Hill.
 - Domínguez, Rafael (2008). La responsabilidad social global empresarial (RSGE): el sector privado y la lucha contra la pobreza, Revista del Ministerio del Trabajo e Inmigración N°76, pp. 59-93. [Acceso: 22 de Agosto 2009]
<http://www.mtas.es/es/publica/revista/numeros/76/est03.pdf>
 - Donaldson, Thomas & Preston, Lee (1995). The stakeholder theory of the corporation: Concepts, evidence and implications, Academy of Management Review, 20(1):65-91.
 - Donnelly, James, Gibson, James, Ivancevich, John (1995). Fundamentos de Dirección y Administración de Empresas, México D.F.: Irwin.
 - Drucker, Peter (1995). La Sociedad Poscapitalista, Barcelona: Apóstrofe.
 - Drucker, Peter (1984). The new meaning of corporate social responsibility, California Management Review, 26(2):53-63.
 - Duart, Josep; Gil, Marc; Pujol, María & Castaño, Jonatan (2008). La Universidad en la sociedad red. Usos de internet en Educación Superior, Barcelona: Ariel.
 - Durán, Juan José (2006). Economic and social responsibility of the multinational enterprise, pp. 379-392. En Del Val, M., Sánchez, Y. & García, C. (Eds.) Economy, entrepreneurship, science and society in the XXI century, Alcalá de Henares: Publicaciones Universidad de Alcalá.
 - Durkheim, Émile (1975). Educación y sociología, Barcelona: Península.

- Duverger, Maurice (1971). Métodos de las Ciencias Sociales, Barcelona: Ariel.
- Echeverría, Javier (2004). El Ethos de la ciencia a partir de Merton, pp. 31-55. En Valero, Jesús (Coord.) Sociología de la ciencia, Madrid: EDAF.
- Eguidazu, Santiago (1999). Creación de valor y Gobierno de la empresa, Barcelona: Gestión 2000.
- Elkington, John (1997). Cannibals with forks: the triple bottom line of 21st century business, Oxford: Capstone.
- Elton, Lewis (2008). El saber y el vínculo entre la investigación y la docencia, pp. 145-158. En Barnett, R. (Ed.) Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia, Barcelona: Octaedro.
- Enguita, Mariano (1999). El marxismo y la educación: un balance, pp.33-49. En Enguita, M. (Ed.) Sociología de la Educación, Barcelona: Ariel.
- Etcheverry, Raúl (2005). Corporate Social Responsibility, Penn State International Law Review, 23(3):493-505.
- Etzkowitz, Henry (2003). Innovación en la innovación. La triple hélice de las relaciones entre la Universidad, la Industria y el Gobierno, pp.79-107. En Vilalta, J. & Pallejà, E. (eds.) Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento vol.1, Barcelona: Diputació Barcelona & Universitat Politècnica de Catalunya.
- European Multistakeholder Forum (2004). Final results and recommendations. [Acceso: 26 de enero 2009]
http://europa.eu.int/comm/enterprise/csr/index_forum.htm
- Fahey, Liam & Wokutch, Richard (1983). Business and society exchange: A framework for analysis, California Management Review, 25(4):128-142.
- Falçao, Humberto & Fontes, Joaquim (1999). ¿en quién se pone el foco? Identificando stakeholders para la formulación de la misión organizacional, Revista Reforma y Democracia Nº 15 Octubre. [Acceso: 28 de enero 2009]
<http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/cp/analisispp/Falcao%20y%20Fontes%20Filho.pdf>
- Fernández, Manuel & Larrinaga, Carlos (2007). Memorias de sostenibilidad: responsabilidad y transparencia. En Responsabilidad Social Corporativa de ACCID Contabilidad y Dirección, Barcelona España.
- Fernández Esquinas, Manuel (2006). La sociología aplicada, Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), 115:11-39.
- Fernández, Mercedes (2004). Sociología de la Educación, pp.1375-1377. En Uña, Octavio & Hernández, Alfredo (Dir.) Diccionario de sociología, Madrid: ESIC.

- Fernández, Roberto (2005). Administración de la Responsabilidad Social Corporativa, Madrid: Thomson.
- Ferrary, Michel (2005). A stakeholder perspective of human resource management, pp. 104-124. En Bonnafous-Boucher, M. & Pesqueux, Y. Stakeholder Theory. A European perspective, New York: Palgrave-Macmillan.
- Finkel, Lucila; Parra, Pilar & Baer, Alejandro (2008). La entrevista abierta en investigación social: trayectorias profesionales de ex deportistas de élite, pp.127-154. En Gordo, Ángel & Serrano, Araceli (Coord.) Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social, Madrid: Pearson.
- Flyvbjerg, Bent (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso, Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), 106:33-62.
- Forética (2008). Sistema de Gestión Ética y Socialmente Responsable Norma SGE21:2008. [Acceso: 28 de mayo de 2010]
http://www.sge21.foretica.es/recursos/doc/Home/18405_26262008181329.pdf
- Frederick, William (2005). Business and society, pp. 54-56. En Werhane, P. & Freeman, R.E. (Ed.) The Blackwell encyclopedia of management vol. II, Oxford: Blackwell.
- Frederick, William (1994). From CSR1 to CSR2. The maturing of business and society thought, Business and Society, 33(2):150-164.
- Freeman, R. Edward (2005). Stakeholder Theory, pp.496-500. En Werhane, P. & Freeman, R.E. (Ed.) The Blackwell encyclopedia of management, vol. II Business Ethics, Oxford: Blackwell Publishing.
- Freeman, R. Edward (1994). The politics of stakeholder theory: some future directions, Business Ethics Quarterly, 4(4):409-421.
- Freeman, R. Edward & Gilbert, Daniel (1992). Business, ethics and society: A critical agenda, Business and Society, 31(1):9-17.
- Freeman, R. Edward (1984). Strategic Management: A stakeholder approach, Massachusetts: Pitman.
- Friedman, Milton (1970). The social responsibility of the business is to increase its profits, The New York Times Magazine, September 13, pp. 32-33,122,126. [Acceso: 25 de mayo de 2010]
<http://graphics8.nytimes.com/packages/pdf/business/miltonfriedman1970.pdf>
- Friedman, Milton (1966). Capitalismo y Libertad, Madrid: RIALP.

- Frijhoff, Willem (1999). Modelos, pp. 45-112. En De Ridder, H. (Ed.) Historia de la Universidad en Europa, vol.II Las Universidades en la Europa moderna temprana (1500-1800), Bilbao: Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Fuentes García, Fernando, Veróz, Ricardo & Saco de Larriva, Francisco (2006). La responsabilidad social corporativa en la gestión de recursos humanos, pp. 137-178. En Vargas, Leonor (Coord.) Mitos y realidades de la responsabilidad social corporativa en España: Un enfoque multidisciplinar, Navarra: Thomson Civitas.
- Fundación BBVA (2010). Estudio internacional sobre estudiantes universitarios de seis países europeos. [Acceso: 06 de junio de 2011]
http://www.fbbva.es/TLFU/dat/resultados_universitarios_2010.pdf
- Fundación Conocimiento y Desarrollo (2009). Informe C y D. [Acceso: 04 de julio de 2010]
http://www.fundacioncyd.org/wps/portal/WebPublica/General?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/WebCorporativa_es/webfcyd_es/InformeCYD/InformeCYD2009/
- Fundación Europea Sociedad y Educación (2008). El papel de las universidades en la actual sociedad europea, pp. 113-124. En Michavila, F. La Universidad, corazón de Europa, Madrid: Tecnos.
- Gaete, Ricardo (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España, Revista de Educación, N°355, pp.109-133. [Acceso: 01 de mayo de 2011]
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_05.pdf
- Gaete, Ricardo (2010). Discursos de responsabilidad social universitaria: el caso de las universidades de la macro zona norte de Chile pertenecientes al Consejo de Rectores, Perfiles Educativos, 32(128):27-54. [Acceso: 19 de mayo de 2010]
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n128/v32n128a3.pdf>
- Gaete, Ricardo (2008a). La responsabilidad social universitaria en el modelo de apertura de sedes regionales: el caso de la ciudad de Antofagasta, Perfiles Educativos, 30(120):94-127. [Acceso: 19 de mayo de 2010]
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0185-269820080002&lng=es&nrm=iso
- Gaete, Ricardo (2008b). Aplicaciones de la responsabilidad social corporativa a la gestión pública, Revista Documentos y aportes en Administración Pública y Gestión Estatal, 11:35-61. [Acceso: 19 de mayo de 2010]
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1851-372720080002&lng=es&nrm=iso

- Gallagher, Scott (2005). A strategic response to Friedman's critique of business ethics, *The Journal of business strategy*, 26(6):55-60.
- Gallego, J. Andrés (2003). Los orígenes históricos de la actual situación universitaria, pp.27-39. En Saz, J. & Gómez, J. (Coord.) "Universidad...¿Para Qué?, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares España.
- Ganga, Francisco (2005). Análisis preliminar del gobierno universitario chileno, *Revista Venezolana de Gerencia*, 10(30):213-246. [Acceso: 24 de junio 2009] <http://www.scielo.org.ve/pdf/rvg/v10n30/art04.pdf>
- García, Antonio (1994). Universidad y Sociedad en la Edad Media española, pp. 147-157. En Aguadé, Santiago (Coord.) *Universidad, cultura y sociedad en la Edad Media*, Alcalá de Henares: Publicaciones Universidad de Alcalá de Henares.
- García Turza, Javier (2002). El desarrollo de la cultura europea, pp.527-552. En Álvarez, V. (Coord.) *Historia universal de la Edad Media*, Barcelona: Ariel.
- García, Enrique (2003). El nacimiento de las universidades. Reflexiones acerca del Cardenal Cisneros y la Universidad de Alcalá, pp.41-54. En Saz, J. & Gómez, J. (Coord.) *Universidad...¿Para Qué?*, Alcalá de Henares: Publicaciones Universidad de Alcalá de Henares.
- García Roca, Joaquín (2004). *Políticas y Programas de Participación Social*, Madrid: Síntesis.
- García, María Antonia (2006). Los recursos necesarios para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, pp. 49-59. En Toledo, F., Alcón, E. & Michavila, F. (Ed.) *Universidad y Economía en Europa*, Madrid: Tecnos.
- García de Cortázar, José & Sesma, José Ángel (2008). *Manual de historia medieval*, Madrid: Alianza.
- Garriga, Elisabet & Melé, Domènec (2004). Corporate social responsibility theories: mapping the territory, *Business Ethics*, 53(1-2):51-71.
- Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Nowotny, Helga; Schwartzman; Simon; Scott, Peter & Trow, Martin (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gieysztor, Aleksander (1994). Administración y recursos, pp.121-162. En De Ridder-Symoens, H. (Ed.) "Historia de la Universidad en Europa" vol. I "Las Universidades en la Edad Media", Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Giner de los Ríos, Francisco (2001). *La Universidad Española*, Madrid: Civitas.

- Giner, Salvador; Lamo de Espinoza, Emilio & Torres, Cristóbal (1998). Diccionario de Sociología, Madrid: Alianza.
- Gisbert, Ramón (2002). La empresa: Naturaleza, Clases, Entorno y Competencia, Barcelona: Octaedro.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm (2006). The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative analysis, New Jersey: Aldine Transaction.
- Global Compact (2008). A global initiative- A global agenda, Naciones Unidas, Documento de Internet. [Acceso: 21 noviembre 2009] <http://www.unprme.org/resource-docs/PRMEBrochureFINALlowres.pdf>
- Global Compact (2007). Principios para una educación responsable en gestión, Naciones Unidas, Documento de Internet. [Acceso: 21 noviembre 2009] <http://www.unprme.org/resource-docs/EDUCACIONRESPONSABLEPRMEencastellano.pdf>
- Global University Network for Innovation (GUNI)(2009). La educación superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social, Barcelona: Mundi Prensa.
- Global University Network for Innovation (GUNI)(2008). La educación superior en el mundo 3. Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social, Barcelona: Mundi Prensa.
- Gómez-Mejía, Luis (2001). Dirección y Gestión de Recursos Humanos, Madrid: Prentice Hall.
- González, Elsa (2000). Consecuencialismo y deontologismo para una ética empresarial: Una mirada desde la teoría de los stakeholders, Ponencia presentada en el Second ISBEE World Congress Business Economics and Ethics, Sao Paulo Brasil. [Acceso: 28 de enero 2009] <http://www.nd.edu/~isbee/papers/Gonzalez.doc>
- González Blasco, Pedro (2004). Sociología de la ciencia, pp.1364-1366. En Uña, Octavio & Hernández, Alfredo (Dir.) Diccionario de sociología, Madrid: ESIC.
- González de la Fe, Teresa & Sánchez, Jesús (1988). Las sociologías del conocimiento científico, Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), Nº43, pp.75-124.
- González Hernández, Juan Carlos; Martos, M.; de Magalhaes, C. & Zelaya, L. (2010). Responsabilidad social en la universidad: experiencias y modelos, pp.189-232. En De la Cuesta, M.; De la Cruz, C. & Rodríguez, J.M. (Coords.) Responsabilidad Social Universitaria, La Coruña: Netbiblo.

- González Ramírez, Teresa (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: una nueva oportunidad para la universidad, pp.27-55. En Colás, P. & de Pablos, J. (coord.) La universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia, Málaga: Aljibe.
- Gordo, Ángel & Serrano, Araceli (Coord.)(2008). Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social, Madrid: Pearson.
- Grant, Colin (1991). Friedman fallacies, *Journal of Business Ethics*, 10(12):907-914.
- Gronski, Robert & Pigg, Kenneth (2000). University and community collaboration. *Experiential Learning in Human Services, The American Behavioral Scientist*, 43(5):781-792.
- Guillén, Manuel (2006). *Ética en las organizaciones: Construyendo confianza*, Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Guthrie, Doug & Durand, Rodolphe (2008). Social issues in the study of management, *European Management Review*, 5(3):137-149.
- Gutiérrez Pequeño, José Miguel (2008). La educación y los medios de comunicación social. De la aldea global a la galaxia Internet, *Tabanque Revista Pedagógica*, N°21, pp. 223-238.
- Hammerstein, Notker (1999). La Ilustración, pp. 669-688. En de Ridder, H. (Ed.) *Historia de la Universidad en Europa*, vol. II, Bilbao: Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Hansen, Ursula (2006). Universities as academic service providers. Ten propositions for a more efficient university management, pp.827-834. En Del Val, M., Sánchez, Y. & García, C. (Eds.) *Economy, entrepreneurship, science and society in the XXI century*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Haug, Guy (2006). Pluralidad e intereses compartidos de las universidades europeas, pp. 35-48. En Toledo, F., Alcón, E. & Michavila, F. (Ed.) *Universidad y Economía en Europa*, Madrid: Tecnos.
- Hax, Herbert (2006). The role of entrepreneurial ethics in a market economy, pp. 393-404. En Del Val, M., Sánchez, Y. & García, C. (Eds.) *Economy, entrepreneurship, science and society in the XXI century*, Alcalá de Henares Universidad de Alcalá.
- Hernández, Fernando (2010). La declaración de Bolonia, ¿oportunidad o problema?, *Cuadernos de Pedagogía*, N°403, pp.24-27.
- Herrera, Manuel (2005). La sociología como una forma de ver el mundo, pp.21-54. En Iglesias de Ussel, J. & Trinidad Requena, A. (Coord.) *Leer la Sociedad. Una introducción a la sociología general*, Madrid: Tecnos.

- Hervani, Aref & Helms, Marilyn (2004). Increasing creativity in economics: The service learning project, *Journal of Education for Business*, 79(5):267-274.
- Hierro, Santiago & Zabaleta, Marta (2009). Buen Gobierno de la PYME y de la empresa familiar en la Unión Europea, pp. 229-259. En Pérez, Elena (Coord.) *Gobierno Corporativo y la Responsabilidad Social de las Empresas*, Madrid: Marcial Pons.
- Hill, Ronald Paul (2004). The socially responsible university: Talking the talk while walking the walk in the college of business, *Journal of Academic Ethics*, 2(1):89-100.
- Hill, Ronald Paul & Cassill, Deby Lee (2004). The naturological view of the corporation and its social responsibility: an extension of the Frederick model of corporation-community relationships, *Business and Society Review*, 109(3):281-296.
- Husted, Bryan (2000). A contingency theory of corporate social performance, *Business and Society*, 39(1):24-48.
- Hutchins, Robert (1968). *La universidad de Utopía*, Buenos Aires: Universitaria.
- Ibáñez, Jesús (2003). Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica, Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, Jesús (1996). Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas, pp.51-85. En García Ferrando, Manuel; Ibáñez, Jesús & Alvira, Francisco (Comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid: Alianza.
- Institute for Higher Education Policy (1998). *Reaping the benefits defining the public and private value of going to college*, Washington DC.
- Iranzo, Juan Manuel & Blanco, José Rubén (1999). *Sociología del conocimiento científico*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Iyanga, Augusto (2000). *Historia de la Universidad en Europa*, Valencia: Universidad de Valencia.
- Jarvis, Peter (2006). *Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*, Madrid: Narcea.
- Jiménez, Juan; Sánchez, José & Montero, Roberto (2003). *Educación Superior y empleo: La situación de los jóvenes titulados en Europa. La encuesta CHEERS*, Granada: Universidad de Granada.
- Johnston, Andy & Yelland, Richard (2008). *Visión de la OCDE del rol que desempeña la educación superior para el desarrollo humano y social*, pp. xlv-xlviii. En *Global University Network for Innovation (GUNI) La educación superior*

en el mundo 3. Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social, Barcelona: Mundi Prensa.

- Jones, Marc (1996). Missing the forest for the trees: A critique of the social responsibility. *Concept and Discourse, Business and Society*, 35(1):7-41.
- Jones, Thomas (1983). An integrating framework for research in business and society: A step toward the elusive paradigm, *The Academy of Management Review*, 8(4):559-564.
- Jongbloed, Ben & Goedegebuure, Leo, (2003). De la universidad emprendedora a la universidad stakeholder, pp.153-177. En Viralta, J. & Pallejá, E. (Eds.) *Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento*, vol.1, Barcelona: Diputació de Barcelona – Universitat Politècnica de Catalunya.
- Kast, Fremont, Rosenzweig, James (1999). *Administración en las Organizaciones*, México D.F.: Mc Graw Hill.
- Kaye, Beverly & Jordan-Evans, Sharon (2001). Retaining key employees, *Public Management Review*, 83(1):6-11.
- Kivinen, Osmo & Poikus, Petri (2006). Privileges of Universitas Magistrorum et Scolarium and their justification in charters of foundation from the 13th to the 21st centuries, *Journal of Higher Education*, 52:185-213.
- Kliksberg, Bernardo (2009). Responsabilidad social corporativa en tiempos de crisis, *Harvard Deusto Business Review*, N°180, Junio, pp.38-45.
- Kliksberg, Bernardo (2009b). Los desafíos éticos en un mundo paradójico: el rol de la universidad, *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 43. [Acceso: 02 de abril de 2010] <http://www.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/043-febrero-2009-1/kliksberg>
- Kochan, Thomas & Rubenstein, Saul (2000). Toward a stakeholder theory of the firm: The Saturn partnership, *Organization Science*, 11(4):367-386.
- Krippendorff, Klaus (1990). *Metodología de análisis de contenido*, Barcelona: Paidós.
- Kuhn, Thomas (1994). *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Lamo de Espinosa, Emilio, González, José María & Torres, Cristóbal (1994). *La sociología del conocimiento y la ciencia*, Madrid: Alianza.
- Larrán, Manuel & López, Antonio (2010). Una propuesta de memoria de sostenibilidad universitaria como vía de diálogo con los diferentes grupos de interés, pp.99-124. En De la Cuesta, M.; De la Cruz, C. & Rodríguez, J.M. (Coords.) *Responsabilidad Social Universitaria*, La Coruña: Netbiblo.

- Latorre, Ángel (1964). Universidad y Sociedad, Barcelona: Ariel.
- Laursen, Keld & Foss, Nicolai (2003). New human resource management practices, complementaries and the impact on innovation performance, Cambridge Journal of Economics, 7(2):243-263.
- Lee, Dwight & McKenzie. Richard (1994). Corporate failure as a means to corporate responsibility, Business Ethics, 13(12):969-978.
- Lee, Min-dong Paul (2008). A review of the theories of corporate social responsibility: Its evolutionary path and the road ahead, International Journal of Management Reviews, 10(1):53-73.
- Liedman, Sven-Eric (1996). A la búsqueda de Isis: Educación general en Alemania y Suecia, pp.84-118. En Rothblatt, S. & Wittrock, B. (Comp.) La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad, Barcelona: Pomares – Corredor.
- Litzinger, William & Schaefer, Thomas (1987). Business ethics bogeyman: The perpetual paradox, Business Horizons, 30(2):16-21.
- Lizcano, José (2006). Buen Gobierno y Responsabilidad Social Corporativa, Revista Partida Doble, N°182, Noviembre, pp. 20 a 35. [Acceso: 22 de enero de 2009] http://www.aeca.es/comisiones/rsc/partidadoble_buen_gobierno.pdf?idArt=37022&action=ver
- Lobkowitz, Nikolaus (1987). El proyecto universitario en Centroeuropa: Hacia el siglo XXI, pp. 29-43. En Universidad de Deusto (Ed.) Universidad y Sociedad, Bilbao.
- López, Juan Antonio & Lorenzo-Martín, Manuel (2009). Universidades populares en España y su relación con la universidad suramericana, Revista Educación y Educadores, 12(1):153-167.
- López, Juan Antonio (2008). Las universidades populares españolas: un acercamiento a Europa y Sudamérica, Oviedo: Davinci.
- López, Abel (2007). Censura en la universidad medieval, Revista Historia Crítica, N°34, Jul-Dic., pp. 232-247. [Acceso: 28 de junio 2009] <http://www.scielo.org.co/pdf/rhc/n34/n34a11.pdf>
- López Doblás, Juan (2005). Herramientas para el trabajo sociológico, pp.57-90. En Iglesias de Ussel, J. & Trinidad Requena, A. (Coord.) Leer la Sociedad. Una introducción a la sociología general, Madrid: Tecnos.
- López Segreña, Francisco (2007). Educación Superior Internacional Comparada, Global University Network for Innovation (GUNI). [Acceso: 25 de julio de 2010] <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Lopez.pdf>

- Lozano, Josep (2009). La empresa ciudadana como empresa responsable y sostenible, Madrid: Trotta.
- Lozano, Josep; Albareda, Laura & Arenas, Daniel (2007). Tras las RSE. La responsabilidad social de la empresa en España vista por sus actores, Instituto de Innovación Social ESADE, Barcelona: Granica.
- Lozano, Josep; Albareda, Laura; Ysa, Tamyko; Roscher, Heike & Marcuccio, Manila (2005). Los gobiernos y la responsabilidad social de las empresas. Políticas públicas más allá de la regulación y la voluntariedad, Barcelona: Granica.
- Lozano, Josep (1999). Ética y empresa, Madrid: Trotta.
- Maak, Thomas (2008). Undivided corporate responsibility: Towards a theory of corporate integrity, *Business Ethics*, 82(2):353-368.
- Madrid, Juana (1994). Las Universidades Populares y la educación de adultos, *Revista Pedagogía Social*, N°9, pp.107-114.
- Maignan, Isabelle; Ferrell, O.C. & Tomas, G. (1999). Corporate citizenship: cultural antecedents and business benefits, *Journal of Academy of Marketing Science*, 27(4):455-469.
- Mairate, Andrea (2003). La evaluación de los Fondos Estructurales: Aspectos metodológicos y teóricos, pp.43-75. En Ogando, Olga & Miranda, Belén (coord.) Evaluación de programas e iniciativas comunitarias: experiencias, nuevas orientaciones y buenas prácticas, Valladolid: Instituto de Estudios Europeos, Universidad de Valladolid.
- Marcuello, Carmen (2007). Responsabilidad social y organizaciones no lucrativas, *Ekonomiaz*, N°65, pp.208-227.
- Marens, Richard (2008). Recovering the past: reviving the legacy of the early scholars of corporate social responsibility, *Journal of Management History*, 14(1):55-72.
- Marens, Richard (2004). Wobbling on a one-legged stool: The decline of American pluralism and the academic treatment of corporate social responsibility, *Journal of Academic Ethics*, vol.2, pp.63-87.
- Marín, Francisco (2008). Responsabilidad social corporativa y comunicación, Madrid: Fragua.
- Maristany, Jaime (2000). Administración de Recursos Humanos, Buenos Aires: Prentice Hall.
- Martín, José Luis (1994). Ambiente científico de la Universidad de Salamanca, pp.83-103. En Aguadé, Santiago (Coord.) Universidad, cultura y sociedad en la Edad Media, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

- Martínez, Miquel (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos, pp.11-26. En Martínez, Miquel (Ed.) Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades, Barcelona: Octaedro.
- Martínez, Rafael (2003). La inserción laboral de los universitarios a través de las prácticas en empresas, Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), N°101, pp.229-254.
- Martínez, Roberto (1995). Redes Sociales. Más allá del individualismo y del comunitarismo. En Dabas, E. & Najmanovich, D. (Comp.) Redes. El lenguaje de los vínculos: Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil, Buenos Aires: Paidós.
- Marrewijk, Marcel van (2003). Concepts and definitions of CSR and corporate sustainability: Between agency and communion, Business Ethics, 44(2/3):95-105.
- Masjuan, Josep & Troiano, Helena (2009). Incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de una universidad catalana, Revista Calidad en la Educación, N°31, pp.124-142. [Acceso: 02 de enero de 2011]
http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/64/cse_articulo_836.pdf
- Mathie, Alison & Greene, Jennifer (1997). Stakeholder participation in evaluation: How important is diversity? Evaluation and Program Planning Review, 20(3): 279 – 285.
- Mathis, Robert & Jackson, John (2003). Fundamentos de administración de recursos humanos: Perspectivas esenciales, México D.F.: Thomson.
- Matten, Dirk & Moon, Jeremy (2008). Implicit and explicit CSR: A conceptual framework for a comparative understanding of corporate social responsibility, Academy of Management Journal, 33(2):404-424.
- Matten, Dirk & Moon, Jeremy (2004). Corporate social responsibility education in Europe, Business Ethics, 54(4):323-337.
- Matten, Dirk; Crane, Andrew & Chapple, Wendy (2003). Behind the mask: revealing the true face of corporate citizenship, Business Ethics, 45(1-2):109-120.
- Max-Neef, Manfred (1994). Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones, Montevideo: Nordan Comunidad.
- McAleer, Sean (2003). Friedman's stockholder theory of corporate moral responsibility, Teaching Business Ethics, 7(4):437-451.

- McInnes, William (1987). El papel social de la universidad moderna, pp.231-245. En Universidad de Deusto (Ed.) Universidad y Sociedad, Bilbao.
- McVea, John & Freeman, R. Edward (2005). A names and faces approach to stakeholder management. How focusing on stakeholders as individuals can bring ethics and entrepreneurial strategy together, Journal of Management Inquiry, March, 14(1):57-69.
- Medina, Esteban (1989). Conocimiento y sociología de la ciencia, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Medina, Esteban (1982). Teorías y orientaciones de la sociología de la ciencia, Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), Nº20, pp.7-58.
- Melé, Domènec (2007). Responsabilidad social de la empresa: una revisión crítica a las principales teorías, Revista Ekonomiaz, Nº65, pp.50-67.
- Mendizábal, Nora (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa, pp.65-105. En Vasilachis de Gialdino, Irene (Coord.) Estrategias de investigación cualitativa, Barcelona: Gedisa.
- Mercadé, Anna (2007). Conciliación entre vida personal y vida laboral, pp. 61-80. En López, A. & Aceda, A. (Coord.) Entre la familia y el trabajo. Realidades y soluciones para la sociedad actual, Madrid: Narcea.
- Mercado, Patricia (2007). La responsabilidad social en empresas del Valle de Toluca (México). Un estudio exploratorio, Revista Estudios Gerenciales, 23(102):119-135. Fecha de Acceso: 06 de Abril de 2009. <http://www.scielo.org.co/pdf/eg/v23n102/v23n102a05.pdf>
- Merton, Robert K. (2002). Teoría y estructura sociales, México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Merton, Robert K. (1977). La sociología de la ciencia, tomos I y II, Madrid: Alianza.
- Michavila, Francisco & Calvo, Benjamín (1998). La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria, Madrid: Síntesis.
- Middlehurst, Robin (2001). University challenges: Borderless higher education, today and tomorrow, Minerva, 39(1):3-26.
- Mirvis, Philip & Googins, Bradley (2006). Stages of corporate citizenship, California Management Review, 48(2):104-126.
- Mitchell, Ronald, Agle, Bradley & Wood, Donna (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.
- Moles, Ramón (2006). ¿Universidad S.A.? Público y privado en la educación superior, Barcelona: Ariel.

- Mondolfo, Rodolfo (1966). Universidad: pasado y presente, Buenos Aires: Eudeba.
- Mondy, Wayne & Noe, Robert (2005). Administración de recursos humanos, México D.F.: Pearson Prentice Hall,
- Moneva, José Mariano (2005). Información sobre responsabilidad social corporativa: Situación y tendencias, Revista Asturiana de Economía RAE, N°34, pp.43-67.
- Moneva, José Mariano (2007). ¿es la responsabilidad social corporativa rentable para la empresa?, pp.55-76. En Responsabilidad Social Corporativa de ACCID Contabilidad y Dirección, Barcelona.
- Montañés, Manuel (2009). Metodología y técnica participativa. Teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa, Barcelona: UOC.
- Montoro Romero, Ricardo (1983). Universidad y paro: reflexiones críticas sobre el desempleo de licenciados universitarios, Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), N°24, pp.89-111.
- Mora, José-Ginés (2001). Governance and management in the new university, Tertiary Education and Management, 7(2):95-110.
- Moreno, José (2006). Responsabilidad social corporativa y competitividad: Una visión desde la empresa, pp.187-223. En Leonor Vargas (2006)(coord.) Mitos y realidades de la responsabilidad social en España. Un enfoque multidisciplinar, Navarra: Thomson Civitas.
- Morín, Edgar (2009). Sobre la reforma de la universidad, Revista Gazeta de Antropología, N°25 (1). [Acceso: 20 de abril de 2011]
http://www.ugr.es/~pwlac/G25_00Edgar_Morin.pdf
- Morón, Juan (1996). Realidad y perspectivas de la educación de personas adultas en el ámbito de las universidades populares, Revista Pedagogía Social, N°13, pp.127-135.
- Morrós, Jordi & Vidal, Isabel (2005). Responsabilidad Social Corporativa, Madrid: FC.
- Morse, Janice (2003). Emerger de los datos: los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa, pp.29-52. En Morse, Janice (Ed.) Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Moscoso, Purificación & de Moya, Félix (2010). La tarea investigadora en la Universidad española, Cuadernos de Pedagogía, N°403, pp.62-65.
- Mottis, Nicolas (2008). Bologna and business education: far from a model, just a process for a while..., pp.93-112. En Mazza, C., Quattrone, P. & Riccaboni, A.

(Eds.) European universities in transition. Issues, models and cases, Cheltenham: Edward Elgar.

- Mulet, Juan (2006). La universidad origen de conocimiento tecnológico para la innovación, pp. 88-100. En Todelo, F., Alcón, E. & Michavila, F. (Eds.) Universidad y economía en Europa, Madrid: Tecnos.
- Mulligan, Thomas (1986). A critique of Milton Friedman's essay The social responsibility of business is to increase its profits, Journal of Business Ethics, 5(4):265-269.
- Muñoz, Jacobo (2007). Introducción, pp.13-56. En Muñoz, J. (Ed.) Misión de la Universidad, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Murdoch, Jake (2003). Inputs y outputs en la educación: Una evaluación de la calidad de la educación superior europea y japonesa, pp. 49-67. En Jiménez, J. et al (Coords.) Educación Superior y empleo: La situación de los jóvenes titulados en Europa. La encuesta CHEERS, Granada: Universidad de Granada.
- Murillo, David (2007). La RSE. Por qué, cómo y hacia donde, pp. 203-216. En R. Alcoberro (coord.) Ética, Economía y Empresa, Barcelona: Gedisa.
- Naciones Unidas (2010). Los diez principios del Pacto Mundial. [Acceso: 28 de mayo de 2010]
http://www.unglobalcompact.org/languages/spanish/Los_Diez_Principios.html
- Naidoo, Rajani (2008). Las universidades y el mercado: distorsiones en la investigación y la docencia, pp. 45-56. En Barnett, R. (Ed.) Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia, Barcelona: Octaedro.
- Nardi, Paolo (1994). Relaciones con la autoridad, pp.85-120. En De Ridder-Symoens, H. (Ed.) Historia de la Universidad en Europa, vol.1. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Naval, Concepción (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas reflexiones fructíferas: service learning y campus compact, pp.57-79. En Martínez, Miquel (Ed.) Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades, Barcelona: Octaedro.
- Navarro, Gracia; Boero, P.; Jiménez, G.; Tapia, L.; Hollander, R., Escobar, A.; Baeza, M. & Espina, Á. (2010). Universitarios y responsabilidad social, Revista Calidad en la Educación, N°33, pp.102-121.

- Navarro, Pablo & Díaz, Capitolina (1994). Análisis de contenido, pp.177-224. En Delgado, Juan Manuel & Gutiérrez, Juan (Coords.) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales, Madrid: Síntesis.
- Neave, Guy (2001). Educación Superior: Historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea, Barcelona: Gedisa.
- Neave, Guy (2002). Anything goes: or, how the accommodation of europe's universities to European integration integrates and inspiring number of contradictions, Tertiary Education and Management, 8(3):181-197.
- Neiman, Guillermo & Quaranta, Germán (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica, pp.213-237. En Vasilachis de Gialdino, Irene (Coord.) Estrategias de investigación cualitativa, Barcelona: Gedisa.
- Newman, John Henry (1946). Naturaleza y fin de la educación universitaria", Madrid: EPESA.
- Newman, Julie (2008). Service learning as an expression of ethics, New Directions of Higher Education, N°142, pp.17-24.
- Nieves, María (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias, pp.27-56. En Martínez, Miquel (Ed.) Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades, Barcelona: Octaedro.
- Noy, Chaim (2008). Sampling knowledge: the hermeneutics of snowball sampling in qualitative research, International Journal of Social Research Methodology, vol.11, N°4, pp.327-344.
- OCDE (2000). Líneas Directrices de la OCDE para empresas Multinacionales. [Acceso: 28 de mayo 2010.] http://www.nebrija.com/nebrija-santander-responsabilidad-social/documentos/lineas_directrices_ocde.pdf
- Ochoa, Alejandro (2008). An interpretative systemic appraisal of corporate social responsibility and learning, Systems Research and Behavioral Science, 25(3):361-370.
- Olcese, Aldo (2005). Teoría y práctica del buen gobierno corporativo, Madrid: Marcial Pons.
- Olivé, León (2004). De la estructura normativa de la ciencia a las prácticas científicas, pp.57-80. En Valero, Jesús (Coord.) Sociología de la ciencia, Madrid: EDAF.
- Ollero, Andrés (2007). ¿Qué hemos hecho con la Universidad. Cinco lustros de política educativa?, Navarra: Thomson Aranzadi.

- Onwuegbuzie, Anthony & Leech, Nancy (2005). On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies, *International Journal of Social Research Methodology*, vol.8, Nº5, pp. 375-387.
- Ortega y Gasset (2007). *Misión de la Universidad*, edición de Jacobo Muñoz, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ortí, Alfonso (1996). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo, pp.189-221. En García Ferrando, Manuel; Ibáñez, Jesús & Alvira, Francisco (Comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid: Alianza.
- Ostas, Daniel (2001). Deconstructing corporate social responsibility: insights from legal and economic theory, *American Business Law Journal*, 38(2):261-299.
- Parra Luna, Francisco (2003). *La universidad transformacional. La medida de su calidad y eficiencia*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pearce II, John & Doh, Jonathan (2005). The high impact of collaborative social initiatives, *Sloan Management Review*, 46(3):30-39.
- Pedersen, Olaf (1999). Tradición e Innovación, pp. 483-523. En De Ridder-Symoens, H. (Ed.) *Historia de la Universidad en Europa vol. II*, Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Pelozo, John & Falkenberg, Loren (2009). The role of collaboration in achieving corporate social responsibility objectives, *California Management Review*, 51(3):95-113.
- Peña, J. Vicente (2000). Clases sociales y educación, pp.65-82. En Feroso, P. & Pont, J. (Eds.) *Sociología de la educación*, Valencia: NAU llibres.
- Perelló, Salvador (2009). *Metodología de la investigación social*, Madrid: Dykinson.
- Pérez, Alfredo (1993). Prólogo, pp. 9-12. En De la Parra, R., López, M. & Moro, Mª. (Coords.) *Universidad y sociedad: los consejos sociales*, Madrid: Fundación Formación y Tecnología - Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- Pérez, Elena (2009)(Coord.). *Gobierno Corporativo y la Responsabilidad Social de las Empresas*, Madrid: Marcial Pons.
- Pérez, Francisco & Peiró, José (1997). Gobierno de la universidad: un diseño alternativo, pp. 105-128. En *Fundación Universidad - Empresa & Consejo de Universidades Órganos de Gobierno de la Universidad*, Castilla-La Mancha: Forum universidad-empresa.
- Pérez-Díaz, Víctor & Rodríguez, Juan Carlos (2001). *Educación Superior y futuro de España*, Madrid: Fundación Santillana.

- Pérez Lindo, Augusto (2007). La evaluación y la universidad como objeto de estudio, *Avaliação*, 12(4):583-596.
- Peters, Mark & Olssen, Mark (2008). Conocimiento útil: redefinición de la investigación y la enseñanza en la economía del conocimiento, pp. 57-74. En Barnett, R. (Ed.) *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*, Barcelona: Octaedro.
- Piattini, Mario & Mengual, Laura (2008). *Universidad Digital 2010*, pp. 5-27. En Laviña, J. & Mengual, L. (Coord.) *Libro Blanco de la Universidad Digital 2010*, Madrid: Ariel.
- Pinkton, Tammie & Carroll, Archie (1994). Corporate citizenship perspectives and foreign direct investment in the U.S., *Journal of Business Ethics*, 13(3):157-169.
- Pinkton, Tammie & Carroll, Archie (1996). A retrospective examination of CSR orientations: Have they changed?, *Journal of Business Ethics*, 15(2):199-206.
- Piñuel, José Luis (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido, *Estudios de Sociolingüística*, 3(1):1-42.
- Pirson, Michael & Malhotra, Deepak (2008). Unconventional insights for managing stakeholder trust, *Sloan Management Review*, 49(4):42-50.
- Ponce, José Miguel (2003). Algunos objetivos formativos ante los retos que la sociedad exige, pp.157-171. En Saz, J. & Gómez, J. (Coord.) *Universidad...¿Para Qué?*, Alcalá de Henares Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Pont, Josep (2000). Estatuto epistemológico de la sociología de la educación, pp.9-24. En Feroso, P. & Pont, J. (Eds.) *Sociología de la educación*, Valencia NAU llibres.
- Porter, Michael & Kramer, Mark (2003). La filantropía empresarial como ventaja competitiva, *Harvard Deusto Business Review*, N°112, pp. 7-20.
- Porter, Michael & Kramer, Mark (2006). Strategy and society: The link between competitive advantage and corporate social responsibility, *Harvard Business Review*, 84(12):78-92.
- Post, James; Preston, Lee & Sachs, Sybille (2002). Managing the extended enterprise: the new stakeholder view, *California Management Review*, 45(1):6-28.
- Post, James; Preston, Lee & Sachs, Sybille (2002b). Redefining the corporation. Stakeholder management and organizational wealth, California: Stanford University Press.

- Prandi, María (2007). La gestión de los derechos humanos en la empresa, Documentación Social Revista de Estudios Sociales y de Sociología aplicada, Nº 146, pp. 111-127.
- Preston, Lee & Sapienza, Harry (1990). Stakeholder management and corporate performance, The Journal of Behavioral Economics, 19(4):361-375.
- Puentes, Raquel; Antequera, José Miguel & Velasco, M^a del Mar (2008). La responsabilidad social corporativa y su importancia en el Espacio Europeo de Educación Superior, comunicación presentada al Congreso Nacional de la Asociación Europea de Dirección y Economía de Empresa. [Acceso: 29 de diciembre 2009] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2740076>
- Putnam, Robert (2003). El declive del capital social. Un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario, Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Quintana, José María (1989). Sociología de la Educación, Madrid: Dykinson.
- Quintanilla, Miguel Ángel (1996). Nuevas ideas para la Universidad, pp. 35-48. En Allen, J. & Morales, G. (Eds.) La Universidad del siglo XXI y su impacto social, Las Palmas: Servicio de publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Ramírez, Clara (2002). La Universidad de Salamanca en el siglo XVI. Corporación académica y poderes eclesiásticos, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Readings, Bill (1996). University in ruins, Massachusetts: Harvard University Press.
- Reed, Darryl (2004). Universities and the promotion of corporate responsibility: reinterpreting the liberal arts tradition, Journal of Academic Ethics, 2:3-41.
- Reichert, Sybille & Tauch, Christian (2003). Progreso hacia el EEES. Cuatro años después de Bolonia: Pasos hacia una reforma sostenible de la Educación Superior en Europa, Informe de la Asociación Europea de Universidades. [Acceso: 29 de abril 2010] http://www.eees.es/pdf/TrendsIII_ES.pdf
- Ridder-Symoens, Hilde de (1999). Administración y Recursos, pp. 159-219. En De Ridder-Symoens, H. (Ed.) Historia de la Universidad en Europa vol. II, Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Ridder-Symoens, Hilde de (1994). Historia de la Universidad en Europa vol. I, Bilbao: Editorial Universidad del País Vasco.
- Rivero, Pedro (2005). Responsabilidad social y gobierno corporativo: información y transparencia, Revista Asturiana de Economía RAE, Nº34, pp. 9-29.
- Rodeiro, David; Fernández, Sara; Rodríguez, Alfonso & Otero, Luis (2008). La creación de empresas en el sistema universitario español, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

- Rodríguez, Marco (2006). La Europa social y el compromiso universitario, pp. 135-158. En Todelo, F., Alcón, E. & Michavila, F. (Eds.) Universidad y economía en Europa, Madrid: Tecnos.
- Rodríguez, José Miguel (2010). Responsabilidad social universitaria: del discurso simbólico a los desafíos reales, pp.3-24. En De la Cuesta, M.; De la Cruz, C. & Rodríguez, J.M. (Coords.) Responsabilidad Social Universitaria, La Coruña: Netbiblo.
- Rodríguez, José Miguel (2008). Modelo stakeholder y responsabilidad social: El gobierno corporativo global, Management, 11(2):81-111.
- Rodríguez, José Miguel; Mellé, Mónica & Sastre, José (2007). Gobierno y responsabilidad social de la empresa, Madrid: Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECA).
- Rodríguez, José Miguel (2006). Responsabilidad social corporativa: ¿filantropía estratégica u otro modelo de empresa?, Revista de la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas, Nº74, pp. 11-15.
- Rodríguez, José Miguel (2003). El gobierno de la empresa: un enfoque alternativo, Madrid: Akal.
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier & García, Eduardo (1999). Metodología de la investigación cualitativa, Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Martínez, Pilar (2008). La teoría fundamentada: un plan metodológico para respetar la naturaleza del mundo empírico, Praxis Sociológica, Nº12, pp.137-172.
- Romero, Francisco & Bracho, Llum (2010). La universidad frente al sistema actual de transferencia tecnológica, pp.65-76. En Corominas, Albert & Sacristán, Vera (Coords.) Construir el futuro de la universidad pública, Barcelona: Icaria.
- Rubiralta, Màrius & Barañano, Margarita (2010). Responsabilidad social universitaria, pp.127-139. En De la Cuesta, M.; De la Cruz, C. & Rodríguez, J.M. (Coords.) Responsabilidad Social Universitaria, La Coruña: Netbiblo.
- Rubiralta, Màrius (2004). Transferencia a las empresas de la investigación universitaria. Descripción de modelos europeos, Madrid: Fundación COTEC.
- Rué, Joan (2010). Entre la tradición y el hiperactivismo, Cuadernos de Pedagogía, Nº403, pp.12-17.
- Rüegg, Walter (1999). Prefacio, pp.XIX-XXII. En De Ridder-Symoens, H. (Ed.) Historia de la Universidad en Europa vol. II, Bilbao: Editorial Universidad del País Vasco.

- Rüegg, Walter (1994). Temas, pp. 3-38. En De Ridder-Symoens, H. (Ed.) Historia de la Universidad en Europa vol. I, Bilbao: Editorial Universidad del País Vasco.
- Ruiz Olabuénaga, José (2007). Metodología de la investigación cualitativa, Ediciones Universidad de Deusto, Bilbao España.
- Salaburu, Pello (2006). El modelo de universidad americana, ¿es un referente para Europa?, pp. 100-134. En Todelo, F., Alcón, E. & Michavila, F. (Eds.) Universidad y economía en Europa, Madrid: Tecnos.
- Sánchez Molleván, Elena (1989). La época medieval, pp.25-71. En Palomares, Jesús (Coord.) Historia de la Universidad de Valladolid vol. I, Valladolid: Departamento de Publicaciones Universidad de Valladolid.
- Sanz, Florentino (2006). La mercantilización de la educación como escenario mundial del Espacio Europeo de Educación Superior, Revista Educación XX1, N°9, pp.57-76.
- Sanz, Florentino (2004). Las universidades ante las perspectivas del cambio, ponencia presentada a las Jornadas Universitarias JUTEDU, Madrid España. [Acceso: 25 de mayo 2010]
<http://www.uned.es/jutedu/SanzF-JUTEDU2004-T.pdf>
- Sarries, Luis & Casares, Esther (2008). Buenas prácticas de recursos humanos, Madrid: ESIC.
- Sauleda, N. & Iglesias, M. (2007). El universo multidimensional de la educación universitaria, pp. 7-21. En Martínez, M. & Carrasco, V. (Eds.) La multidimensionalidad de la educación universitaria, Alicante: Marfil.
- Schick, Allen; Wokutch, Richard & Conners, Sandra (1985). An integrating framework for the teaching and researching of corporate social responsibility, Business and Society, 24(1):32-39.
- Sebastián, Jesús (2000). Modalidades y tendencias de la cooperación internacional de las universidades. Revista Española de Desarrollo y Cooperación, N°5, pp.125-144.
- Secchi, Davide (2007). Utilitarian, managerial and relational theories of corporate social responsibility, International Journal of Management Reviews, 9(4):347-373.
- Secretariado de Asuntos Sociales (2009). Responsabilidad social universitaria. Actitudes del alumnado universitario, documento de trabajo. [Acceso: 06 de junio de 2011]
http://www.uva.es/uva/export/portal/com/bin/contenidos/serviciosAdministrativos/otrosServicios/secretariadoAsuntosSociales/RS_UVa/1256118719149_rs_actitu_desalumnadouva.pdf

- Sen, Amartya (1998). Teorías del desarrollo a principios del siglo XXI. En López, F. (Comp.) Desarrollo: Crónica de un desafío permanente, Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Serrano Blasco, Javier (1995). Estudio de casos, pp.203-208. En Aguirre, Ángel (Ed.) Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural, Barcelona: Marcombo.
- Sethi, S. Prakash (1975). Dimensions of Corporate Social Performance: An analytical framework, California Management Review, 17(3):58-64.
- Setó, Dolores (2007). Una nueva actitud de la empresa hacia su entorno: La responsabilidad social, Revista Alta Dirección, Año XLII, N°251/252, pp.49-57.
- Sevilla, Carlos (2010). La fábrica del conocimiento. La universidad-empresa en la producción flexible, Madrid: El Viejo Topo.
- Sigüenza, Manuel (1987). Universidad y Sociedad en los Estados Unidos de América, 1636-1987, pp. 57-94. En Universidad de Deusto (Ed.) Universidad y Sociedad, Bilbao.
- Silva, Marco & Balzan, Newton (2007). Universidade corporativa: (Pré) tendência do Ensino Superior ou ameaça?, Revista de Avaliação da Educação Superior, 12(2):223-256.
- Sison, Alejo José (2009). From CSR to corporate citizenship: Anglo-American and continental European perspectives, Journal of Business Ethics, vol.89, supplement, pp.235-246.
- Sison, Alejo José (2008). Corporate Governance and Ethics. An Aristotelian perspective, Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Social Accountability International (2008). Norma SA 8000 de Responsabilidad Social. [Acceso: 28 de mayo 2010] http://www.sa-intl.org/data/n_0001/resources/live/2008StdSpanish.pdf
- Socker, Allan & Sethi, S. Prakash (1973). An approach to incorporating societal preferences in developing corporate action strategies, California Management Review, 15(4):97-105.
- Solé, Francesc (2003). Universidades y desarrollo regional, pp.201-223. En Vilalta, J. & Pallejà, E. (eds.) Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento vol.1, Barcelona: Diputació Barcelona & Universitat Politècnica de Catalunya.
- Spencer, Bárbara & Butler, John (1987). Measuring the relative importance of social responsibility components: A decision modeling approaches, Journal of Business Ethics, 6(7):573-577.

- Stake, Robert (2000). Case studies, pp. 435-454. En Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (Eds.) Handbook of qualitative research, second edition, California: Sage.
- Stake, Robert (1998). Investigación con estudio de casos, Madrid: Morata.
- Sternberg, Elaine (1997). The defects of stakeholder theory, Corporate Governance, 5(1):3-10.
- Stoner, James, Freeman, R. Edward & Gilbert, Daniel (1996). Administración, México D.F.: Prentice Hall
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada, Medellín: Contus.
- Tamayo, Rolando (1987). La Universidad epopeya medieval, México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Taut, Sandy (2008). What have we learned about stakeholders involvement in program evaluation?, Studies in Educational Evaluation, 34(4):224-230.
- Taylor, Steve & Bogdan, Robert (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Buenos Aires: Paidós.
- Teichler, Ulrich (2009). Sistemas comparados de educación superior en Europa. Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectiva de futuro, Barcelona: Octaedro.
- Teichler, Ulrich (2003). Educación y empleo de los graduados europeos: La encuesta CHEERS, pp. 19-37. En Jiménez, J. et al (Coords.) Educación Superior y empleo: La situación de los jóvenes titulados en Europa. La encuesta CHEERS, Granada: Universidad de Granada.
- Tencati, Antonio; Perrini, Francesco & Pogutz, Stefano (2004). New tools to foster corporate socially responsible behavior, Journal of Business Ethics, 53(1-2):173-190.
- Torres, Morelos (2009). Extensión universitaria y universidades populares: el modelo de educación libre en la universidad popular mexicana (1912-1920), RHELA., vol.12, pp.196-219.
- Torres, Enrique (2006). The corporate responsibility, pp. 467-475. En Del Val, M., Sánchez, Y. & García, C. (Eds.) Economy, entrepreneurship, science and society in the XXI century, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Touraine, Alain (2005). Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy, Barcelona: Paidós.
- Tovar, Antonio (1968). Universidad y educación de masas, Barcelona: Ariel.

- Trinidad, Antonio & Jaime, Antonio (2007). Meta-Análisis de la investigación cualitativa. El caso de la evaluación del Plan Nacional de Evaluación y Calidad Universitaria en España, Revista Internacional de Sociología (RIS), vol.LXV, N°47, pp.45-71
- Trinidad, Antonio; Carrero, Virginia & Soriano, Rosa (2006). Teoría fundamentada Grounded Theory La construcción de la Teoría a través del análisis interpretacional, Madrid: CIS.
- Trinidad, Antonio; Ayuso, Luis; Gallego, Diego & García, José (2003). La evaluación del Plan Nacional de Evaluación y Calidad Universitaria desde la Grounded Theory, Papers N°70, pp.83-113.
- Unceta, K. (2007)(Dir.). La cooperación al desarrollo en las universidades españolas, Madrid: AECI Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Unceta, K. (2001). Universidad como ámbito para la solidaridad y la cooperación al desarrollo, pp.123-128. En Sebastián, Jesús (coord.) La universidad como espacio para la cooperación iberoamericana, Valladolid: Secretariado de Publicaciones Universidad de Valladolid.
- 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. [Acceso: 18 de mayo de 2010]
http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNESCO (1998). Autonomía, responsabilidad social y libertad académica, VII Conferencia Mundial de Educación, Paris Francia. [Acceso: 25 de julio 2009]
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001135/113549so.pdf>
- Universidades Andaluzas (2009). Memoria de responsabilidad social de las universidades andaluzas, Foro de Consejos Sociales de las universidades públicas de Andalucía, España. [Acceso: 30 de enero 2010]
<http://www.rsuniversitaria.org/page1/librocompleto.pdf>
- Universidad Construye País (2004). Observando la responsabilidad social universitaria, Corporación Participa y Fundación AVINA, Santiago Chile. [Acceso: 27 de enero 2009] <http://www.construyepais.cl>
- Universidad de Valladolid (2009). Memoria Proyecto Factoría de Responsabilidad Social, Secretariado de Asuntos Sociales, Valladolid España. [Acceso: 12 de febrero 2010]
http://www.uva.es/uva/export/portal/com/bin/contenidos/serviciosAdministrativos/otrosServicios/secretariadoAsunostosSociales/RS_UVa/1256202372366_memors_u_0809.pdf

- Universidad de Zaragoza (2007). Promoviendo un modelo de responsabilidad social en la Universidad de Zaragoza, documento de Internet. [Acceso: 27 de enero 2009]
<http://www.unizar.es/universidadesresponsables/carpeta%20documentos/informe.pdf>
- Unruh, Deanne (2005). Using primary and secondary stakeholders to define facility to community transition needs for adjudicated youth with disabilities, *Evaluation and Program Planning Review*, 28(4):413-422.
- Valdeón, Julio (1994). Universidad y Sociedad en la Europa de los siglos XIV y XV, pp.25-33. En Aguadé, Santiago (Coord.) *Universidad, cultura y sociedad en la Edad Media*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Valdeón, Julio (1989). La universidad medieval. Introducción, pp.17-23. En Palomares, J. (Coord.) *Historia de la Universidad de Valladolid*, Valladolid: Departamento de Publicaciones.
- Valero, Jesús (2006). Responsabilidad social de la actividad científica, *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, vol. LXIV, Nº43, pp.219-242.
- Valero, Jesús (2004) *Sociología de la ciencia: Un análisis posmeritoniano*, pp.81-138. En Valero, Jesús (Coord.) *Sociología de la ciencia*, Madrid: EDAF.
- Vallaes, François, de la Cruz, Cristina & Sasia, Pedro (2009). *Responsabilidad Social Universitaria. Manual primeros pasos*, México D.F.: Mc Graw Hill.
- Vallaes, François (2008). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades, *Revista Educación Superior y Sociedad*, 13(2):191-220. [Acceso: 15 de julio de 2009]
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001820/182067s.pdf>
- Vallés, Josep (1996). Gobierno Universitario: entre la autogestión estamental y la responsabilidad social, *Revista Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, Nº 5-6, pp. 59-67.
- Valles, Miguel (2007). *Entrevistas Cualitativas*, Madrid: CIS.
- Valles, Miguel (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid: Síntesis.
- Valor, Carmen & Rúa, Antonio (2007). La opinión y valoración de los consumidores sobre la responsabilidad social de la empresa en España, *Cuadernos de Información Económica*, Nº199, pp.165-173.
- Valor, Carmen & Hurtado, Inmaculada (Coords.)(2009). *Las empresas españolas y la responsabilidad social corporativa. La contribución a los objetivos de desarrollo del milenio*, Madrid: Catarata.

- Van Ginkel, Hans (2002). Academic freedom and social responsibility – the role of university organisations, *Higher Education Policy* 15:347-351.
- Van Weenen, Hans (2000). Towards a vision of a sustainable university, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1(1):20-34.
- Van Wijk, Gilles (2008). The university is not an institute of technology, pp.154-165. En Mazza, C., Quattrone, P. & Riccaboni, A. (Eds.) *European universities in transition. Issues, models and cases*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Vara, Antonio (2000). Historia de la sociología de la educación: los tres clásicos, pp.25-43. En Feroso, P. & Pont, J. (Eds.) *Sociología de la educación*, Valencia: NAU llibres.
- Vargas, Leonor (Coord.)(2006). *Mitos y realidades de la responsabilidad social corporativa en España: Un enfoque multidisciplinar*, Navarra: Thomson Civitas.
- Vence, Xavier (2010). La investigación universitaria frente al corsé de las patentes, la mercantilización del conocimiento y la empresa privada, pp.77-100. En Corominas, Albert & Sacristán, Vera (Coords.) *Construir el futuro de la universidad pública*, Barcelona: Icaria.
- Verger, Jacques (1994). Esquemas, pp. 39-82. En De Ridder-Symoens, H. (Ed.) *Historia de la Universidad en Europa vol. I*, Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Villalba-Jiménez, Sergio (2010). El plan Bolonia: una visión crítica. Enjuiciamiento de una crónica anunciada, *Cuadernos de Pedagogía*, Nº403, pp.28-31.
- Waddock, Sandra (2005). Corporate citizenship, pp. 112-116. En Werhane, P. & Freeman, R.E. (Ed.) *The Blackwell encyclopedia of management vol. II*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Wang, Jia & Dewhirst, H. Dudley (1992). Boards of Directors and stakeholder orientation, *Business Ethics*, 11(2):115-123.
- Wartick, Steven (2002). Measuring corporate reputation: Definition and data, *Business and Society*, 41(4):371-392.
- Wartick, Steven & Cochran, Philip (1985). The evolution of the corporate social performance model, *Academy of Management Review*, 10(4):758-769.
- Weiss-Belalcázar, Anita (2003). Responsabilidad social de la empresas en una sociedad de afectados, *Revista INNOVAR*, Nº22, Julio – Diciembre. [Acceso: 06 de Julio 2009] <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v13n22/v13n22a04.pdf>
- Werther, William & Chandler, David (2006). *Strategic corporate social responsibility. Stakeholders in a global environment*, California: SAGE.
- Wharton, Clifton (1996). La educación avanzada en el siglo XXI. ¿Hace falta una academia global?, pp.125-137. En Allen, J. & Morales, G. (Eds.) *La Universidad*

del siglo XXI y su impacto social, Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- Wicks, Andrew; Gilbert, Daniel & Freeman, R. Edward (1994). A feminist reinterpretation of the stakeholder concept, *Business Ethics Quarterly*, 4(4):475-497.
- Williams, Kevin (2008). Troubling the concept of the academic profession in 21st century higher education, *Higher Education* Nº 56, pp. 533-544.
- Willis, Paul (1999). Producción cultural y teorías de la reproducción, pp.640-659. En Enguita, Mariano (Ed.) *Sociología de la Educación*, Barcelona: Ariel.
- Windsor, Duane (2001). The future of corporate social responsibility, *International Journal of Organizational Analysis*, 9(3):225-256.
- Wittrock, Björn (1996). Las tres transformaciones de la universidad moderna, pp. 331-394. En Rothblatt, S. & Wittrock, B. (Comp.) *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*, Barcelona: Pomares – Corredor.
- Wood, Donna (2005). Corporate social performance, pp. 127-129. En Werhane, P. & Freeman, R.E. (Ed.) *The Blackwell encyclopedia of management vol. II*, Oxford: Blackwell.
- Wood, Donna & Cochran, Philip (1992). Business and Society in transition, *Business and Society*, 31(1):1-7.
- Wood, Donna (1991). Corporate social performance revisited, *Academy of Management Review*, 16(4):691-718.
- Woodley, Alan (2003). Titulados universitarios: ¿sólo para beneficio nacional?, pp.39-47. En Jiménez, J. et al (Coords.) *Educación Superior y empleo: La situación de los jóvenes titulados en Europa. La encuesta CHEERS*, Granada: Universidad de Granada.
- Youtie, Jan & Shapira, Philip (2008). Building an innovation hub: A case of study of the transformation of university role in regional technological and economic development, *Research Policy*, Nº37, pp. 1188-1204.
- Zabalza, Miguel (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid: Narcea.
- Zamanillo, Ángel (1993). La realidad universitaria desde la responsabilidad de los consejos sociales, pp. 87-90. En De la Parra, R., López, M. & Moro, Mª. (Coords.) *Universidad y sociedad: los consejos sociales*, Madrid: Fundación Formación - Tecnología y Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

Índice de Cuadros y Figuras.

Cuadros.

	Pag.
Capítulo I	
Cuadro 1.1: Ventajas y desventajas de la responsabilidad social.	22
Cuadro 1.2: Mapa de las teorías de responsabilidad social corporativa.	25
Cuadro 1.3: Clases de teorías de responsabilidad social.	27
Cuadro 1.4: Métodos de control social de las empresas.	31
Cuadro 1.5: Modelos de empresa y responsabilidad social.	40
Cuadro 1.6: El modelo corporativo de desempeño social.	46
Cuadro 1.7: Etapa de desarrollo de la ciudadanía corporativa.	50
Cuadro 1.8: Dimensiones de RSC en el ámbito interno.	54
Cuadro 1.9: Áreas y Principios del Pacto Mundial.	58
Capítulo II	
Cuadro 2.1: Priorizando cuestiones sociales.	73
Cuadro 2.2: Verdades de la confianza en la relación con los stakeholders.	74
Cuadro 2.3: Criterios para la identificación de los stakeholders	97
Cuadro 2.4: Tipos de stakeholders según Mitchell.	99
Cuadro 2.5: Roles de las partes interesadas en la empresa extendida.	106
Cuadro 2.6: Enfoque Narrativo de la teoría de los stakeholders.	114
Cuadro 2.7: Tipologías de partes interesadas.	120
Cuadro 2.8: Tipología de partes interesadas de la Educación Superior.	122
Cuadro 2.9: Comparación de tipologías de stakeholders en las universidades.	125
Capítulo III	
Cuadro 3.1: Significados aplicables a la responsabilidad de la universidad.	135
Cuadro 3.2: Enfoques sobre la Responsabilidad Social Universitaria.	137
Cuadro 3.3: Principios para la educación responsable en gestión.	160
Cuadro 3.4: Matriz de identificación de stakeholders.	170
Cuadro 3.5: Estrategias para aumentar la empleabilidad de los titulados universitarios.	175
Cuadro 3.6: Estrategias para aumentar la empleabilidad de los titulados	181

universitarios.

Capítulo IV

Cuadro 4.1: Tendencias y efectos en la formación universitaria en el contexto de la globalización.	227
Cuadro 4.2: Modelos de transferencia tecnología en Europa.	235
Cuadro 4.3: Evolución del E-Learning.	243
Cuadro 4.4: Desarrollo normativo del proceso de convergencia español con el Espacio Europeo de Educación Superior.	250

Capítulo V

Cuadro 5.1: La investigación en Educación Superior.	272
Cuadro 5.2: Valores o Normas de conducta de los científicos.	278
Cuadro 5.3: Ejemplos del Sistema de recompensas de la ciencia.	283

Capítulo VI

Cuadro 6.1: Paradigmas dominantes en las Ciencias Sociales.	314
Cuadro 6.2: Tipología de estudio de casos según propósito y nivel de profundidad.	326
Cuadro 6.3: Tipología exhaustiva del estudio de caso.	329
Cuadro 6.4: Principales técnicas de investigación.	330
Cuadro 6.5: Consecuencias de minimizar y maximizar las diferencias en los grupos de comparación para la generación de la teoría.	335
Cuadro 6.6: Los procesos cognitivos y su relación con los métodos cualitativos.	338
Cuadro 6.7: El análisis de contenido como enfoque metodológico.	343
Cuadro 6.8: Unidades y categorías de análisis.	345
Cuadro 6.9: El paradigma de la codificación.	356
Cuadro 6.10: Ejemplo del formato para construir la Matriz condicional/consecuencial.	357
Cuadro 6.11: Componentes de una teoría y su ejemplo según tipo de teoría fundamentada en los datos.	360

Capítulo VII

Cuadro 7.1: Distribución de entrevistas por tipo de stakeholders.	364
Cuadro 7.2: Profesorado Centros propios UVa, curso 2008/2009.	367
Cuadro 7.3: Distribución de Escuelas y Facultades de la UVa.	367

Cuadro 7.4: Evolución de la calidad universitaria en los últimos 10 años, según edad (%).	375
Cuadro 7.5: Expectativas sociales en torno a la actividad de la universidad.	377
Cuadro 7.6: Preferencias sobre la titularidad de la Universidad por tipo de contacto (%).	379
Cuadro 7.7: Valoración del aprovechamiento de los recursos de las universidades españolas (%).	381
Cuadro 7.8: Objetividad procesos selección y promoción del profesorado de la universidad (%).	383
Cuadro 7.9: Valoración de la formación práctica en la universidad por área del conocimiento (Escala 0 a 10).	389
Cuadro 7.10: Apreciación sobre la adecuación de la preparación universitaria para la vida profesional.	393
Cuadro 7.11: Presencia de la universidad española en los medios de comunicación, según nivel educativo de los encuestados (%).	399
Cuadro 7.12: Principales razones para elegir universidad (%).	402
Cuadro 7.13: Preferencias sobre la ubicación de la universidad por grupos de edad (%).	403
Cuadro 7.14: Valoración del profesorado universitario (Medias en escala de 0 a 10).	411
Cuadro 7.15: Valoración sobre la cantidad de profesores en las universidades españolas según nivel educativo (%).	413
Cuadro 7.16: Valoración nivel del profesorado universitario español. (%).	415
Cuadro 7.17: La movilidad del profesorado universitario a las empresas.	417
Cuadro 7.18: Valoración del alumnado europeo sobre la investigación como función esencial de la universidad (escala de 0 a 10).	419
Cuadro 7.19: Valoración del alumnado europeo sobre el rol investigador del profesorado universitario (escala de 0 a 10).	420
Cuadro 7.20: Factores motivacionales en la carrera de profesor universitario (%).	423
Cuadro 7.21: Opinión de profesores universitarios sobre aspectos relevantes para dirimir la contratación de profesores.	425
Cuadro 7.22: ¿Qué significa ser universitario?, escala de 0 a 10.	426
Cuadro 7.23: Percepción de los estudiantes de la UVa sobre la aprobación de los créditos.	428
Cuadro 7.24: Distribución del número de horas dedicadas al estudio, media	429

semanal.	
Cuadro 7.25: Percepción estudiantes UVa respecto de su participación en la oferta cultural.	435
Cuadro 7.26: Percepción estudiantes UVa respecto de la oferta universitaria sobre responsabilidad social.	443
Cuadro 7.27: La RSU en los planes estratégicos de algunas universidades españolas.	448
Capítulo VIII	
Cuadro 8.1: Distribución de Códigos por Familia.	453
Cuadro 8.2: Valoración de los recursos destinados a las universidades españolas (%).	463
Cuadro 8.3: Fuentes de financiamiento de los gastos asociados a los estudios universitarios (%).	465
Cuadro 8.4: Percepción estudiantes UVa respecto del impacto de la formación universitaria sobre responsabilidad social.	473
Cuadro 8.5: Expectativas de encontrar un trabajo afín a los estudios realizados, por área del conocimiento (escala de 0 a 10).	476
Cuadro 8.6: Autonomía toma de decisiones autoridades universitarias (%).	478
Cuadro 8.7: Resumen de condiciones que afectan al concepto de RSU.	478
Cuadro 8.8: Contribución de la universidad a la inserción laboral de los universitarios por Comunidades Autónomas.	483
Cuadro 8.9: Valoración sobre el aprovechamiento de los recursos de las universidades españolas (%)	486
Cuadro 8.10: Importancia social atribuida a la universidad según edades (%).	489
Cuadro 8.11: Grado de relación del trabajo con los estudios (%).	490
Cuadro 8.12: Razones elección de los estudios realizados actualmente (%).	492
Cuadro 8.13: Matriz condicional/consecuencial del concepto de RSU.	498
Cuadro 8.14: Interés por las cuestiones de la universidad según edad (%).	505
Cuadro 8.15: Tipo de contacto con la universidad según edad y sexo (%).	506
Cuadro 8.16: Aspectos a valorar relación sistema universitario español con la economía y la sociedad.	509
Cuadro 8.17: Impacto de la Investigación universitaria en la relación con la sociedad.	511
Cuadro 8.18: Bolonia y la Educación Universitaria (%).	520
Cuadro 8.19: Percepción estudiantes UVa respecto de la relación de la	524

universidad con la sociedad (Escala de 1 a 5).	
Cuadro 8.20: Disposición a cambiar de país por un trabajo (%).	528
Cuadro 8.21: Matriz condicional / consecuencial de la relación universidad - sociedad.	531
Cuadro 8.22: Valoración de los programas dirigidos a la tercera edad según sexo (%).	537
Cuadro 8.23: Valoración sobre las posibilidades de elegir una carrera según género y zona geográfica.	541
Cuadro 8.24: Importancia que debería tener para la universidad lograr diferentes objetivos (%).	542
Cuadro 8.25: Opiniones sobre los objetivos del EEES (Media, escala de 0 a 10, donde 0 significa muy en contra, y 10 muy a favor).	545
Cuadro 8.26: Valoración de la orientación universitaria en la enseñanza secundaria por nivel de estudios (%).	548
Cuadro 8.27: Facilidades de información sobre el acceso a la universidad (%).	550
Cuadro 8.28: Facilidades de información sobre acceso a la universidad según tipo de contacto (%).	554
Cuadro 8.29: Conocimiento del Espacio Europeo de educación superior, según nivel educativo (%).	557
Cuadro 8.30: Matriz condicional / consecuencial de las respuestas universitarias a las necesidades sociales.	560
Cuadro 8.31: Percepción estudiantes UVa respecto del fomento de la solidaridad y la cooperación (Escala de 1 a 5).	562
Cuadro 8.32: Servicios de la universidad para la inserción laboral de los titulados.	565
Cuadro 8.33: Medios utilizados por los estudiantes para buscar empleo (%).	565
Cuadro 8.34: Adaptación formación universitario a requerimientos del mercado.	569
Cuadro 8.35: Impacto de la formación universitaria en el desarrollo de competencias laborales.	572
Cuadro 8.36: Preferencias institución que provee formación de postgrado, según sexo (%).	575
Cuadro 8.37: Aspectos valorados por los expertos en la formación e inserción laboral.	584
Cuadro 8.38: Opiniones sobre el funcionamiento de la universidad (%).	587
Cuadro 8.39: Aspectos que garantizan el futuro laboral (Escala de 0 a 10,	589

donde 10= óptimo).

Cuadro 8.40: Preferencias laborales tras los estudios universitarios según edad (%)	591
Cuadro 8.41: Retención de los titulados universitarios en el territorio de origen.	592
Cuadro 8.42: Matriz condicional / consecucional de los impactos del quehacer universitario.	593
Cuadro 8.43: Categoría central: el concepto de RSU.	595
Cuadro 8.44: Categoría Relación Universidad – Sociedad.	597
Cuadro 8.45: Categoría Respuestas universitarias a las necesidades sociales.	598
Cuadro 8.46: Categoría Impactos sociales del quehacer universitario.	599

Figuras.

Figura Nº1: Tendencias de la investigación en RSC.	33
Figura Nº2: Mapa genérico de stakeholders.	91
Figura Nº 3: Tipos de stakeholder según sus atributos.	98
Figura Nº4: Nueva mirada de los stakeholders de la empresa.	105
Figura Nº5: Evolución de la relación de la Universidad con la Sociedad.	130
Figura Nº6: Mapa de las partes interesadas de la universidad.	333
Figura Nº7: Mapa de Códigos relativos a la UVa.	370
Figura Nº8: Familia de Códigos “Misión de la universidad”.	454
Figura Nº9: Familia de Códigos “Impactos del quehacer universitario”.	455
Figura Nº10: Familia de códigos “Demandas sociales hacia el quehacer universitario”.	456
Figura Nº11: Familia “Relación de la universidad con la sociedad”.	457
Figura Nº12: Modelo relacional de categorías de análisis de la responsabilidad social.	459