

Escala de medida de responsabilidad social en el contexto universitario: una triple visión basada en competencias, formación y participación del estudiante

Gallardo-Vázquez, Dolores

Escala de medida de responsabilidad social en el contexto universitario: una triple visión basada en competencias, formación y participación del estudiante

Estudios Gerenciales, vol. 35, núm. 151, 2019

Universidad Icesi

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21261362002>

DOI: 10.18046/j.estger.2019.151.3138

Escala de medida de responsabilidad social en el contexto universitario: una triple visión basada en competencias, formación y participación del estudiante

Measurement scale of social responsibility in the university context: a triple vision based on competences, training and student participation.

Escala para medir a responsabilidade social no contexto universitário: uma visão tripla baseada em competências, treinamento e participação estudantil.

Dolores Gallardo-Vázquez ^{*a} dgallard@unex.es
Universidad de Extremadura, Spain

Estudios Gerenciales, vol. 35, núm. 151, 2019

Universidad Icesi

Recepción: 07 Septiembre 2018
Aprobación: 10 Junio 2019

DOI: 10.18046/j.estger.2019.151.3138

Financiamiento

Fuente: Grupo de Investigación,
Investigación Empresarial (INVE)
Nº de contrato: SEJ022

CC BY

Resumen : El objetivo de este trabajo es la creación de una escala de medida de responsabilidad social (RS) orientada al estudiante universitario con un triple enfoque: las competencias transversales trabajadas en el ámbito universitario en temas de RS y comportamiento ético, la formación recibida y la participación del estudiante en actividades de este carácter. Para esto se realiza un análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC) sobre una muestra de 284 estudiantes de Programas en Administración y Dirección de Empresas y se determina la existencia de 3 factores. Se concluye afirmando que la escala diseñada puede ayudar a las instituciones universitarias a implementar cambios en sus currículos, orientándolos hacia la sostenibilidad, a la vez que dota a la universidad de una herramienta de gran utilidad en la toma de decisiones que afecten a la política estudiantil.

Clasificación JEL: M13, M14, M19.

Palabras clave: responsabilidad social, contexto universitario, competencias transversales, escala de medida, análisis factorial.

Abstract: The objective of this work is the creation of a social responsibility (SR) measurement scale aimed at the university student with a threefold approach: the transversal competences worked in the university field on subjects of SR and ethical behavior, the received training and the participation of the student in activities of this character. An exploratory factorial analysis (EFA) and confirmatory (CFA) is carried out on a sample of 284 students of Programs in Business Administration and Management and the existence of 3 factors is determined. It is concluded that the scale designed can help university institutions to implement changes in their curriculums, guiding them toward sustainability, while providing the university with a very useful tool in the decision making that affect student politics.

Keywords: social responsibility, university context, transversal competences, measurement scale, factorial analysis.

Resumo: O objetivo deste trabalho é a criação de uma escala de mensuração de Responsabilidade Social (RS) orientada ao estudante universitário com um triplo enfoque: as competências transversais trabalhadas na área universitária em assuntos de RS e comportamento ético, a formação recebida e a participação do aluno em atividades deste tipo. Para isso, realiza-se uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) e Confirmatória (AFC) em uma amostra de 284 alunos de programas de administração e gestão de empresas e determina-se a existência de 3 fatores. Conclui-se que a escala

projetada pode ajudar as instituições universitárias a implementar mudanças em seus currículos, orientando-as para a sustentabilidade, ao mesmo tempo em que fornece à universidade uma ferramenta de grande utilidade na tomada de decisões que afetam a política estudantil.

Palavras-chave: responsabilidade social, contexto universitário, competências transversais, escala de medição, análise fatorial.

1. Introducción

Los antecedentes de la Responsabilidad Social Empresarial o Corporativa (RSE/RSC) comienzan a ser observados en el ámbito de la gran empresa (Perrini, Russo y Tencati, 2007; Bradford y Fraser, 2008; Fassin, 2008; Ibisate, 2011; Fassin, Van Rossem y Buelens, 2011; Vázquez-Carrasco y López-Pérez, 2013); no obstante, también las pequeñas y medianas empresas han ido adentrándose en la realización de acciones socialmente responsables (Gallo, 2004; Murillo y Lozano, 2006; Russo y Tencati, 2009; Preuss y Perschke, 2010; González-Loureiro y Pita-Castelo, 2012; Gallardo-Vázquez, Sánchez-Hernández y Corchuelo, 2013; Gallardo-Vázquez y Sánchez-Hernández, 2014a, 2014b; Herrera-Madueño, Larrán-Jorge, Lechuga-Sancho y Martínez-Martínez, 2016a; López-Cózar-Navarro y Benito-Hernández, 2017). Lo anterior confirma que la estrategia de RSC se viene aplicando a todo tipo de empresas, de mayor y menor tamaño, en donde no tiene incidencia la forma social adoptada (Castilla-Polo, Gallardo-Vázquez, Sánchez-Hernández y Ruíz-Rodríguez, 2018), el carácter público o privado de la empresa, el sector de actividad o ámbito de actuación, es decir, la RSC goza de gran universalidad (Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas-AECA, 2004).

Como consecuencia de la realización de acciones socialmente responsables en las empresas, la literatura señala el logro de una mejor gestión y, por tanto, de éxito competitivo (Boulouta y Pitelis, 2014; Gallardo-Vázquez y Sánchez-Hernández, 2014a), a la vez que un mejor desempeño (Erhemjamts, Li y Venkateswaran, 2013; Gallardo-Vázquez y Sánchez-Hernández, 2014a; Inoue y Lee, 2011) y reputación de la empresa (Castilla-Polo y Ruíz-Rodríguez, 2017; Jo, Kim y Park, 2015), en definitiva, ventajas competitivas de gran interés para las empresas (Pastrana y Sriramesh, 2014). Todos estos elementos tienen un efecto positivo en el desarrollo sostenible, de ahí que las empresas y organizaciones en general estén replanteando sus estrategias en materia de gestión empresarial de una manera más consciente y más activa hacia la RSE (McWilliams, Siegel y Wright, 2006; Siegel y Vitalino, 2007).

El interés en este trabajo se orienta hacia el ámbito universitario, en el que también la estrategia de Responsabilidad Social (RS) ha ido ganando cada vez un mayor interés. En el contexto de la enseñanza universitaria, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso una orientación del aprendizaje basado en el alcance de un conjunto diverso de competencias, lo que implica a su vez orientar la formación y determinar el tipo de actividades a realizar por parte de los estudiantes. Esto supone trabajar en una formación integral del estudiante, a partir

de la adquisición y desarrollo de habilidades, actitudes y valores (Villa y Villa, 2007; Gallardo y Castilla, 2016). Por otro lado, también en este ámbito, ha calado el avance hacia una estrategia socialmente responsable, basada en el ejercicio de su RS, conocida bajo el concepto Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Se puede afirmar que una gran parte de materias incorporan en sus planes docentes una referencia a competencias “orientadas al logro de capacidades que buscan la sostenibilidad y aspectos con ella relacionados, muy demandados en las organizaciones” (Gallardo y Castilla, 2016, p. 2). Se persigue con ello un desarrollo personal y una contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento, acogido bajo el concepto de “dimensión social” de la universidad, como se puso de manifiesto en la V Cumbre Ministerial del Proceso de Bolonia en 2007. En este sentido, Wals (2014) señala que las universidades están haciendo cambios sistemáticos hacia la sostenibilidad, reorganizando todas sus actividades para la consecución de esta nueva orientación.

Al mismo tiempo, el aprendizaje basado en competencias parte de la selección de elementos diferenciadores de la actuación o comportamiento en el desempeño de los estudiantes (Villa y Villa, 2007). Por lo tanto, “La universidad debe garantizar no sólo conocimientos propios y específicos de una profesión sino también motivaciones, valores, habilidades y recursos personales que permitan al estudiante desempeñarse con eficiencia, autonomía, ética y compromiso social en diferentes contextos” (Gallardo y Castilla, 2016, p. 2). Todo esto determina el importante papel de las competencias transversales (CT). En este sentido, González, Arquero y Hassall (2014) analizan los factores que están afectando al proceso de consolidación de la formación por competencias en la universidad española (citado por Gallardo y Castilla, 2016). Ante esto, se observan factores que impulsan y facilitan, pero también otros que suponen dificultades en las distintas etapas del proceso (Larrán-Jorge y Andrades-Peña, 2013; Larrán, López y Andrades, 2013).

En este orden de ideas, considerando lo indicado por Gallardo y Castilla (2016, p. 2), se afirma que “En relación con las CT, nos hemos centrado en un conjunto de ellas que guardan, desde nuestro punto de vista, una cierta relación, al encontrarse orientadas al logro de capacidades que buscan la sostenibilidad”. La literatura viene manifestando que las universidades consideran la RS en sus programas de enseñanza dando cabida a su dimensión social y dado su conocimiento como elemento de mejora de la reputación, imagen e identidad corporativa, al mismo tiempo que es un elemento generador de ventaja competitiva sostenible en el tiempo (Atakan y Eker, 2007; Stensaker, 2007; Sanje y Senol, 2012; Larrán et al., 2013). A su vez, Aznar, Ull, Piñero y Martínez (2014) afirman que la institución universitaria no puede quedar al margen del camino hacia la sostenibilidad. Ante ello, debe reorientar todos los procesos en los que tiene participación, docencia, investigación, gestión, proyección externa, bajo criterios de sostenibilidad (Adomssent, Godemann y Michelsen, 2007; Ferrer-Balas et al., 2008; Latif, 2018). Igualmente, para el caso de la ética y de su incorporación a la educación

superior, Hartog y Frame (2004) abogan por una estrategia de enseñanza-aprendizaje que tiene como objetivo dotar a los estudiantes de CT, entre ellas la incorporación de la ética en los negocios; Cagle y Baucus (2006) hacen comprender a los estudiantes la importancia de la ética en un contexto empresarial; Gozávez-Pérez y Contreras-Pulido (2014) observan, igualmente, la importancia de la ética en el proceso de comunicación.

Desde un punto de vista particular, la sostenibilidad y la ética exigen un comportamiento responsable de las universidades, una RSU, en la que este tipo de CT se fomente e incorpore a los diversos planteamientos educativos desde todos los ámbitos. Por tanto, es importante conocer tanto el nivel de formación recibida en este tema como también su repercusión y el grado de implicación y compromiso adquirido por los estudiantes de Administración y Dirección de Empresa. De esta manera, se ponen de relieve los tres vértices de este trabajo, con una orientación hacia el estudiante: las CT que debe lograr, la formación que debe recibir y la participación en actividades que debe desarrollar bajo esa implicación y ese compromiso.

Como antecedente inmediato de este trabajo, se llevó a cabo un estudio descriptivo en las Universidades de Extremadura y Jaén (España) dentro de los Grados (Programas) de Administración y Dirección de Empresa en el que se revisaron un total de 61 indicadores relativos a las CT en RS, la formación en RS, la participación en actividades socialmente responsables, las barreras percibidas a la implementación de la RS y las expectativas de los estudiantes (Gallardo y Castilla, 2016). Los resultados mostraron el bajo grado de implicación en estos temas, así como la necesidad de seguir profundizando en la explicación de tal estado. Partiendo de este trabajo y dado que el estudio de la RSU es relativamente reciente y no existen escalas de medida, generalmente aceptadas, capaces de medir constructos de naturaleza latente a partir de aspectos observables, se ha abordado el presente estudio. Ante ello, el objetivo se centra en la creación de una escala de medida para el análisis de las CT en temas de RS y comportamiento ético en el contexto universitario, así como en relación a la formación recibida en la materia y la participación del estudiante en actividades de este carácter.

La oportunidad de este estudio se justifica dada la ausencia de una escala de medida específica. A pesar de la existencia de diversas y recientes investigaciones en esta línea (Larrán, López y Calzado, 2012b; Sánchez-Hernández y Mainardes, 2016; Vázquez, Aza y Lanero, 2016; Latif, 2018), no se ha encontrado una que se adapte a las inquietudes del investigador. Ante el interés por cubrir este *gap* existente, se ha optado por la creación de una propia, compuesta por un conjunto de ítems apoyados en literatura de referencia. En relación con la metodología a seguir, se señala que el trabajo ha combinado una parte cualitativa y otra cuantitativa; por un lado, se llevó a cabo un *focus group* a partir del cual se diseñaron los indicadores; por otro lado, para la validación de éstos, con vistas a su aplicación en un contexto real, se determinó la

necesidad de someter las escalas a un análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC), tal como se lleva a cabo en el presente estudio.

El trabajo se estructura en los siguientes apartados. Tras la presente introducción, se aborda el marco teórico del estudio en el que se enfoca la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) y la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), así como la medición de la Responsabilidad Social y el estudio de la formación docente cercana a la sostenibilidad. A continuación, se presenta la metodología seguida para la creación de la escala de medida, así como los resultados obtenidos mediante la aplicación de los AFE y AFC. Finalmente, se presenta la discusión y conclusiones del trabajo, incluyendo sus limitaciones y futuras líneas de investigación.

2. Marco teórico

A continuación, se presenta la literatura de referencia para enmarcar la Responsabilidad Social Empresarial y la Responsabilidad Social Universitaria en primer lugar, como objetivos centrales del presente trabajo. Al mismo tiempo, se hace una referencia a la Teoría de los *Stakeholders*, dado que los grupos de interés son elementos fundamentales a tratar en esta estrategia en las organizaciones. Seguidamente, se aborda la medición de la responsabilidad social, indicando las escalas de medida existentes en la literatura que han servido de punto de partida para la elaboración de este estudio, indicando los aspectos que han permitido colaborar en la creación de la escala de medida de RSU, así como aquellas que supusieron limitaciones. Finalmente, se expone la formación docente cercana a la sostenibilidad.

2.1. Responsabilidad Social Empresarial y Responsabilidad Social Universitaria

La RSE es un tema central de investigación de las últimas décadas (Hoffman, 2007; Glavas y Aguinis, 2012; Gallardo-Vázquez et al., 2013; Gallardo-Vázquez y Sánchez-Hernández, 2014a, 2014b; Herrera-Madueño et al., 2016a; Herrera-Madueño, Larrán-Jorge, Martínez-Conesa y Martínez-Martínez, 2016b; Moneva-Abadía, Gallardo-Vázquez y Sánchez-Hernández, 2018; Valdez-Juárez, Gallardo-Vázquez y Ramos-Escobar, 2018). La Unión Europea, en el llamado *Libro Verde. Fomentar un marco europeo para la Responsabilidad Social de las Empresas* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001, p. 7) definió la RSE bajo los siguientes términos: “la integración voluntaria, por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores”. Más recientemente, de nuevo la Comisión de las Comunidades Europeas (2011) ha señalado la responsabilidad de las empresas por su impacto en la sociedad y haciendo referencia expresa a la necesidad de colaboración con las partes interesadas para “integrar las preocupaciones sociales, medioambientales y éticas, el respeto de los derechos humanos y las

preocupaciones de los consumidores en sus operaciones empresariales y su estrategia básica” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2011, p. 7).

La literatura la concibe como una estrategia que se integra con los objetivos y las competencias centrales de la empresa y, desde el principio, está diseñada para crear valor comercial y un cambio social positivo en la organización, integrándose en la cultura y los negocios del día a día (McElhaney, 2009). La RSE debe incluirse en el modelo de negocios, incluyendo prácticas que tengan impactos económicos, sociales y ambientales en el área de actividad donde opera la compañía (Weber, 2008; Slack, 2012). En este sentido, se observa una evolución que va más allá de la visión de Friedman (2007) y Ludescher, Mahsud y Prussia (2012), quienes abogaron por la búsqueda del beneficio o rentabilidad como resultado final de la actividad realizada y destinado al propietario del negocio.

Dado que las organizaciones son un grupo de individuos que influyen y son influidos en el conjunto de actuaciones que en su seno tienen lugar, se admite que la Teoría de los Stakeholders cobra todo su sentido, al considerar que se persigue la maximización del interés de todas las partes implicadas en la organización. Así, en este contexto, se adopta esta perspectiva teórica dentro del conjunto de las posibles existentes para el estudio de la RSE (Alvarado, Bigné y Currás, 2011). De acuerdo con Freeman (1998, p. 174), los *stakeholders* son aquellos “grupos e individuos que se benefician, son perjudicados o respetados por las acciones corporativas”. Esta teoría define a la empresa como una lista de contratos, no solo implícitos sino también explícitos, y especifica la necesidad de reconocer la importancia de todos los grupos involucrados en la creación y distribución de valor económico (Asher, Mahoney y Mahoney, 2005). Bajo esta perspectiva, los gerentes de una empresa no solo se enfocan en maximizar la riqueza de los accionistas, sino que también tienen una responsabilidad con otros grupos de personas (Martínez-Ferrero, 2014) que se ven afectados por actividades corporativas, como acreedores, empleados, clientes, proveedores, comunidades locales, el gobierno, etc. Por lo tanto, estos grupos deben ser considerados en la toma de decisiones de la gerencia (Freeman, 1999). La evidencia muestra que la investigación con respecto a las partes interesadas y la RSE ha crecido en interés (Morsing y Schultz, 2006; Dobeles, Westberg, Steel y Flowers, 2014; Viveros, 2016), al observar la influencia de los grupos de interés en las prácticas de las empresas.

En torno a la RSE, son destacables aquellos trabajos que profundizan en las pequeñas y medianas empresas, analizando el papel tan relevante que este tejido empresarial juega en las regiones y países (Gallardo-Vázquez et al., 2013; Gallardo-Vázquez et al., 2014a, 2014b; Herrera-Madueño et al., 2016a, 2016b; León, Benavides y Castán, 2017; Moneva-Abadía et al., 2018; Valdez-Juárez et al., 2018); por otro lado, trabajos que analizan la RSE en el contexto de las empresas cooperativas, vinculando la actuación socialmente responsable con otras acciones tales como la innovación, certificación, premios recibidos, reputación y performance (Castilla-Polo et al., 2018); igualmente, trabajos que analizan la RSE en el

sector turismo, tal como se observa en Font, Guix y Bonilla-Priego (2016), Martínez y Nishiyama (2017) y Tyrrell, Paris y Biaett (2012); así como investigaciones que orientan la RS en el contexto de las instituciones de enseñanza superior.

El enfoque de la RS en el contexto de las universidades conduce a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Al igual que otras organizaciones, las universidades han definido su propia cultura corporativa, asentada en una misión, visión, valores y principios (Larrán et al., 2012b), que determinarán su funcionamiento socialmente responsable. Este contexto condicionará la actitud ética del estudiante (Leonard y Cronan, 2005), generando junto con el desarrollo integral del individuo un valor desde la acción (Guédez, 2006; Vallaey, 2007).

La institución universitaria promueve su capacidad de desarrollar las estrategias orientadas a la docencia, la investigación, la gestión y la extensión o proyección a la sociedad a partir de las actuaciones de RSU (Domínguez, 2009). Baker-Shelley, van Zeijl-Rozema y Martens (2017) señalan que las universidades tienen la obligación de proporcionar, a través de la educación y la investigación, la transformación social que se requiere y que no respeta las fronteras del planeta. Sin embargo, a pesar de su clara orientación hacia la sociedad, las universidades aún no han logrado el grado de implicación en materia de RS que tienen otras organizaciones, por lo que su potencial para integrar profundamente la sostenibilidad permanece en gran parte sin explotar (Lozano, 2011; Moneva y Martín, 2012; Lozano, Lukman, Lozano, Huisingh y Lambrechts, 2013; Baker-Shelley et al., 2017). De esta forma, el concepto de RSC no llega de forma generalizada a la universidad española hasta finales de los años noventa (Gaete, 2012).

Esta situación determina una oportunidad trascendente de cambio en cuanto a la orientación estratégica de las universidades hacia los valores de RSU (Bok, 2009), estrategia que está en continuo desarrollo, destacando la cohesión social entre sus objetivos primordiales. Por otro lado, también se señalan cuatro parámetros claves, como son la formación, la investigación, el liderazgo social y el compromiso (Beltrán-Llavedor, Íñigo-Bajo y Mata-Segreda, 2014). Por todo ello, no se puede dejar de mencionar el impacto que la institución genera en el entorno, en los distintos ámbitos organizativo, educacional, cognitivo y social (Vallaey, Cruz y Sasía, 2009).

Al igual que en el contexto empresarial, Gaete (2012) y Larrán y Andrades (2015a) sugieren la incorporación de los distintos grupos de interés al gobierno universitario, afirmando que las políticas de RSU deben basarse en la teoría de los *stakeholders*, con el fin de recoger los intereses y expectativas de los distintos grupos de interés (estudiantes, profesores, investigadores, personal de administración y servicios, gestores...). Particularmente relevante es el papel de los estudiantes, grupo de interés sobre el que se centra el presente estudio. Ante ello, no se puede olvidar que uno de los desafíos más relevantes que enfrenta la universidad es impulsar las motivaciones y la satisfacción de los estudiantes (Lamberton, 2005; Sánchez-Hernández y Mainardes, 2016;

Vázquez et al., 2016; Saleem, Moosa, Imam y Khan, 2017) en un entorno de RS.

De esta forma, las clásicas funciones universitarias se han adaptado a los nuevos tiempos (Molina, Sierra, Restrepo y Mondragón, 2012), incorporando otra serie de valores con fundamento en la RS de sus stakeholders, con especial protagonismo de los estudiantes (Moneva y Martín, 2012; Latif, 2018). De este modo, las universidades tienen la oportunidad de aprovechar el desarrollo social y económico que representan los valores de la RSU, más allá de los propios límites académicos (Beltrán-Llervador et al., 2014), lográndose la integración de los objetivos académicos y sociales (Gaete, 2012), tal como se proclama en toda universidad socialmente responsable, alcanzándose la satisfacción de los diversos colectivos afectados (Jongbloed, Enders y Salerno, 2008; Sanje y Senol, 2012; Saleem et al., 2017).

Analizada la literatura sobre RSE y RSU, en la siguiente subsección se pasará a abordar lo referente a la medición de ambas estrategias en las organizaciones.

2.2. Medición de la Responsabilidad Social

Tras la implementación de acciones socialmente responsables en las empresas, a continuación, se procederá a revisar la medición de estas acciones de RS. Sin embargo, el desarrollo de medidas válidas y fiables no es tarea fácil (Gallardo-Vázquez et al., 2013). En un primer lugar, desde el ámbito empresarial, el trabajo de Singhapakdi, Vitell, Rallapalli y Kraft (1996) considera las percepciones de directivos acerca del papel de la ética y la RS, lo cual limita su uso en el contexto del presente estudio, pues el agente de interés son los estudiantes. Igualmente, orientado a la percepción de los directivos, se menciona el diseño de la escala procedente de Quazi y O'Brien (2000), escala que presenta una doble limitación. Por un lado, el hecho del agente de interés al cual está orientada y, por otro, no haberse diseñado para medir cómo la organización participa en la realización de acciones socialmente responsables, ofreciendo visiones generales de la RS (Gallardo-Vázquez et al., 2013). Ampliando el grupo de *stakeholders*, y considerando a los empleados, clientes y gobierno, Turker (2008) crea una escala de medida de 19 indicadores con base en las percepciones de estos grupos de interés. Como limitación de esta escala, se puede mencionar la dificultad de obtener datos sobre comportamientos socialmente responsables de las organizaciones (Gallardo-Vázquez et al., 2013).

Por otra parte, Maignan y Ferrell (2000), basado en Carroll (1979), introduce la escala de ciudadanía corporativa, como la medida en que las empresas cumplen con las responsabilidades económicas, legales, éticas y discrecionales. Gallardo-Vázquez et al. (2013) desarrollaron una amplia escala de medida para pequeñas y medianas empresas, en la que ponían en relación las tres dimensiones de la RSC (económica, social y medioambiental), con información recibida por las empresas, así como con la difusión que las empresas a su vez realizaban de las acciones

acometidas. Igualmente, la RSC se vinculaba en esta escala de medida con otras variables estratégicas, tales como la innovación, el desempeño y el éxito competitivo.

Yeh (2015) presenta una escala de medida de RSC, con vinculación a otras variables estratégicas, tales como la lealtad del cliente, el valor de la relación, la calidad de la relación, la defensa del cliente y la innovación de servicio. Como limitaciones de este estudio, se cita que el sector se aleja totalmente del objeto de este trabajo, lo cual imposibilita la generalización de la escala de medida, como pone de manifiesto el autor. Por su parte, D'Aprile y Taló (2014) analizaron las características psicosociales de la RSC, vinculando la dimensión cognitiva con la dimensión afectiva y comportamental de los *stakeholders* con la realización de acciones socialmente responsables en las organizaciones. Un aspecto particular de la RSC, también digno de mencionar, es el consumo socialmente responsable (CSR), cuya medición ha sido objeto de estudio por parte de Dueñas, Perdomo-Ortiz y Villa (2014), concluyendo con 7 dimensiones del constructo CSR.

Más tarde, Taghian, D'Souza y Polonsky (2015) midieron la RSE analizando el nivel de influencia de las partes interesadas en la RSE de las organizaciones. Concretamente, se cuestionaron si los grupos de interés locales tienen poder para hacer cumplir sus demandas a las empresas. La amplia escala de RSC interna de Mory, Wirtz y Göttel (2016) considera dimensiones tan importantes en la RSC como la estabilidad en el empleo, el entorno de trabajo, el desarrollo de habilidades, la diversidad de la fuerza de trabajo, el equilibrio entre el trabajo y la vida familiar, la participación tangible de los empleados, el empoderamiento, el compromiso organizacional afectivo y el compromiso organizacional normativo. Sin embargo, adolece del enfoque competencial que se busca en este trabajo, por lo que, salvo el apoyo de ciertos ítems para el cuestionario, no ha sido posible utilizarla en su totalidad.

Abordando la creación de escalas de medida en el ámbito universitario, se encuentran algunos estudios, tales como el de Larrán et al. (2012a), quienes llevaron a cabo un estudio del nivel de implantación de la RS en las universidades españolas. Como resultado de ello, definieron un conjunto de indicadores en varias dimensiones: gobierno corporativo, estudiantes, personal, sociedad, medio ambiente, empresa, mejora continua, así como también identificaron las posibles barreras y aceleradores ante la implementación de la RSU. Más tarde, se señala el trabajo de Sánchez-Hernández y Mainardes (2016), enfocado precisamente al *stakeholder* "estudiantes". La escala creada identifica tres dimensiones: a) gestión responsable: orientada a la gobernanza y gestión; b) programas de educación responsable: orientada a los títulos, asignaturas, planes de estudio y estudios de casos; y c) investigación responsable: orientada a la educación de investigación, el compromiso y los recursos para la investigación.

Por su parte, Vázquez et al. (2016) diseñan una escala de RSU formada por 8 componentes: proyección externa, investigación, educación en valores medioambientales, gestión interna, relaciones

universidad-empresa, educación en valores sociales, índice general de RSU y satisfacción del estudiante. Saleem et al. (2017) modelizan la satisfacción del estudiante universitario a partir de la calidad del servicio, moderado por variables tales como el precio, la cultura y la reputación universitaria. Estos autores concluyen que la cultura universitaria fortalece positivamente la calidad del servicio para lograr y mantener la satisfacción de los estudiantes, mientras que el precio y la reputación de la universidad fortalecen la relación en una dirección negativa.

Muy recientemente, Latif (2018) ha llevado a cabo el desarrollo y validación de una escala de medida de RSU. La metodología de investigación seguida ha sido coincidente con la empleada en este trabajo, aplicando un AFE y un AFC, aunque la configuración inicial de la escala de partida es diferente. Latif (2018) parte de 7 dimensiones: responsabilidades operativas, responsabilidades de los stakeholders internos, responsabilidades legales, responsabilidades éticas, responsabilidades de investigación/ desarrollo, responsabilidades filantrópicas y compromiso de la comunidad.

Analizados los anteriores trabajos y evaluadas las escalas de medidas que aportaban, se aborda el estudio de la formación docente en el ámbito concreto de empresa, con un carácter cercano a la sostenibilidad, en aras a tratar de lograr el vínculo que se busca en el trabajo. La cuestión de investigación planteada es saber si los estudiantes ¿se encuentran en actitud de alcanzar unas CT cercanas a la sostenibilidad? ¿qué formación es la que deben recibir para lograrlas? ¿participan en actividades de esta naturaleza?

2.3. La formación docente cercana a la sostenibilidad

Como ya pusieron de manifiesto Gallardo y Castilla (2016, p. 3) “diversos autores han tratado el tema de la valoración de las competencias y de su relevancia para el estudiante universitario” desde una óptica global y sin diferenciar entre RS y ética empresarial, cuestión criticada por Larrán y Andrades (2015b). Bajo la opinión de estos últimos autores conviene enfatizar entre el papel de la conducta empresarial en el ámbito de la ética y las consecuencias derivadas de la actividad empresarial que se asocian a la RS.

La dimensión social de la educación universitaria incluye una serie de aspectos, tales como “ampliar el acceso a la universidad y la cohesión social, frenar el fracaso de estudiantes, crecer en eficacia y equidad, empujar el desarrollo regional y forjar ciudadanos socialmente responsables” (González-Maura, 2006), citados por Gallardo y Castilla (2016, p. 3). Partiendo de estas ideas, años más tarde González-Maura y González-Tirado (2008) señalaron la importancia de la responsabilidad social y el compromiso ciudadano, el compromiso con su medio socio-cultural, el compromiso ético y con la calidad, la valoración y el respeto por la diversidad, así como la multiculturalidad y el compromiso con la preservación del medio ambiente. En este sentido, no se puede

olvidar, como dice De la Caba-Collado, López-Atxurra y Bobowik (2016, p.189) que “en definitiva, la responsabilidad social es un concepto multidimensional, que va más allá de ser respetuoso y que hace referencia a una forma de estar en el mundo, conectado con lo que les sucede a los otros y al medio ambiente”.

De esta forma, las competencias cívico-sociales también son incluidas por Villa y Villa (2007) en la educación universitaria, haciendo referencia a: “competencia académica y planificación, rigurosidad, habilidades comunicativas, relaciones interpersonales, competencia tecnológica, liderazgo, coherencia con los valores, flexibilidad e interculturalidad, espíritu cívico, conciencia ecológica, compromiso social y espiritualidad”, citadas por Gallardo y Castilla (2016, p. 3). Junto a los autores anteriores, Aznar et al. (2014) incorporan un conjunto de actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su estudio, llevado a cabo en una muestra de profesorado, analiza los desafíos y oportunidades de esta incorporación.

Para el caso concreto de los estudiantes de Administración y Dirección de Empresa a los que se dirige este trabajo y en relación con la formación en RS, se puede afirmar que tiene un peso cada vez mayor en las organizaciones dado el número de prácticas socialmente responsables que se vienen implementando en éstas (Secchi, 2006; Zu y Song, 2009; Weyzig, 2009).

Los estudiantes de Administración y Dirección de Empresa en un sentido amplio tienen su futuro desarrollo condicionado al ámbito de los negocios, contexto en el cual la RS como concepto y estrategia han acaparado la atención desde hace ya algún tiempo. Si van a ser responsables de la gestión empresarial, la gestión de la RS en la estrategia corporativa es una cuestión inevitable. Como señalan Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez (2013, p. 537) “las competencias pretenden aunar la formación en las universidades con el mundo laboral” y en este contexto hay que ser conscientes de que “la responsabilidad social debe ser, ante todo, un tema de la alta dirección: si el Presidente y el Consejero Delegado o el Director General no vibran con la idea de ser socialmente responsables, si no asumen sus deberes en este sentido y no la empujan con fuerza en la organización, la RS acabará muerta” (Argandoña, 2010, p. 1). En este sentido, se advierte una relación inmediata entre los estudiantes de las titulaciones del ámbito de Administración y Dirección de Empresas y las CT relativas o cercanas a la sostenibilidad.

En definitiva, la educación en valores y RS es relevante no sólo para las Instituciones de Enseñanza Superior, sino también para las empresas y la sociedad en su conjunto (González-Rodríguez, Díaz-Fernández y Simonetti, 2013). No obstante, algunas opiniones vertidas por miembros de la comunidad educativa señalan que el nivel de enseñanza de la RS no alcanza el nivel deseado, siendo conscientes de que es necesario un mayor fomento a través de las líneas necesarias: asignaturas, seminarios, cursos, másteres, etc. (Matten y Moon, 2004; Christensen, Peirce, Hartman, Hoffman y Carrier, 2007; Sánchez-Hernández y Mainardes, 2016).

Por otro lado, son numerosas las CT que se pueden trabajar desde la educación superior en temas de RS y, sin duda, también numerosas las

consecuencias beneficiosas que ello conllevaría, a la vez que importante la participación que se puede lograr de los estudiantes en actividades de naturaleza socialmente responsable. Por ello, se considera que existe una terna que afecta a los estudiantes de manera clara y directa “formación / competencias / participación en actividades de RS”, la cual constituye el modelo teórico de RSU (figura 1) y el cual se evalúa seguidamente de manera empírica.

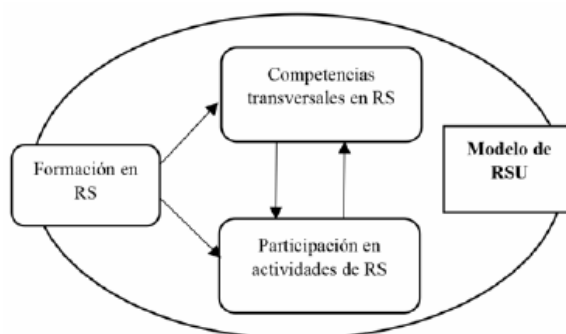


Figura 1

Modelo teórico

Fuente: elaboración propia.

3. Metodología

El procedimiento seguido para desarrollar la medida de RSU sigue los principios generalmente aceptados para el diseño de un instrumento (Churchill, 1979; Kim y Eves, 2012). Más exactamente, se han dado los siguientes pasos: a) identificación del constructo objeto de estudio; b) generación de ítems a través de las fuentes adecuadas; c) recolección inicial de datos; d) AFE, para identificar los factores subyacentes, con apoyo en el software IBM SPSS v.23; y e) AFC, para testar la fiabilidad y validez de los factores, con apoyo en el software Smart PLS v.3.2.8. Dado que en la sección anterior ya se ha abordado, desde un punto de vista teórico, el constructo objeto de estudio, se considera el primer paso suficientemente atendido y se procede a abordar los siguientes.

3.1. Generación de ítems

Se ha diseñado una escala específica de indicadores contruidos desde la revisión teórica en estos temas, que debían ser valorados en todos los casos con una escala Likert de 1: totalmente en desacuerdo a 7: totalmente de acuerdo. Dichos indicadores solicitaban la percepción del estudiante sobre una visión global de la RS, con base en el conocimiento adquirido a lo largo de sus estudios. Más concretamente, el cuestionario aborda tres amplios grupos de cuestiones que fueron debatidas y consensuadas en un focus group entre 15 compañeros, conocedores e investigadores en RS, a la vez que inquietos de fomentar la RS entre los estudiantes universitarios. Con el objetivo de consensuar los ítems que debían formar parte de cada

uno de los bloques, se partió de un debate, y de la puesta en común se obtuvo lo que se encuentra en la tabla 1.

Tabla 1
Ítems que conforman el cuestionario

| | | |
|------|--|---|
| | Competencias transversales | |
| CT1 | Compromiso ético en el trabajo. | (González-Rodríguez et al., 2013; Larrán et al., 2012b) |
| CT2 | Motivación y compromiso por la calidad. | |
| CT3 | Capacidad para trabajar en equipo | |
| CT4 | Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar | |
| CT5 | Habilidad en las relaciones personales | |
| CT6 | Capacidad para trabajar en entornos diversos y multiculturales | |
| CT7 | Capacidad de adaptación a nuevas situaciones | |
| CT8 | Creatividad | |
| CT9 | Liderazgo | |
| CT10 | Iniciativa y espíritu emprendedor | |
| CT11 | Sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales | |
| CT12 | Respeto y promoción de los valores democráticos y de la coeducación | |
| | Formación en Responsabilidad Social | |
| F1 | Formando parte de un tema de una asignatura más general | (Fernández y Bajo, 2010; Larrán y Andrades, 2013; Larrán et al., 2012a) |
| F2 | Formando parte de un tema en dos o más asignaturas del plan de estudios | |
| F3 | Como asignatura específica | |
| F4 | En un seminario organizado sobre esta temática | |
| F5 | En un curso de verano | |
| F6 | En un curso de perfeccionamiento u otra oferta de formación continua | |
| F7 | Como actividades voluntarias realizadas en algunas asignaturas | |
| F8 | No he recibido formación de RS | |
| | Participación en algunas actividades universitarias y contribución a programas diversos: | |
| P1 | Iniciativas relacionadas con el medioambiente | (González-Rodríguez et al., 2013; Larrán et al., 2012a) |
| P2 | Iniciativas relacionadas con ONGs, fundaciones,.... | |
| P3 | Programas de diversidad e interculturalidad | |
| P4 | Plantación de árboles en el campus universitario | |
| P5 | Recogida de alimentos para comedores benéficos | |
| P6 | Carrera deportiva benéfica | |
| P7 | Organización de mercadillo solidario | |
| P8 | Programas de voluntariado y participación social | |
| P9 | Programas de cooperación internacional | |
| P10 | Programas de donación de sangre y otras causas sociales | |
| P11 | Programa de banco del tiempo | |
| P12 | Programa de limpieza del campus | |

Fuente: elaboración propia.

En relación con la administración del cuestionario, se llevó a cabo una selección de asignaturas troncales de los diferentes Grados (Programas) relacionados con el ámbito de la empresa y los negocios en las que, contando con la colaboración del profesor respectivo, se procedió a la aplicación de los mismos. La duración media dedicada por los estudiantes a este cuestionario se sitúa en 15 minutos y el proceso de codificación y el tratamiento posterior de los resultados obtenidos se ha llevado a cabo con el programa estadístico SPSS v.23.

3.2. Selección de la muestra

La población de estudio se configura con los estudiantes universitarios del ámbito de empresa. Se ha contado con una muestra estratificada de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Extremadura, de los Grados (Programas) en Administración y Dirección de Empresas (ADE), el Doble Grado de ADE-Derecho, de ADE-Economía y de ADE-Relaciones Laborales.

El cuestionario se entregó en las aulas de manera presencial, durante los cursos académicos 2015-2016 y 2016-2017. En la respuesta de los estudiantes se ha garantizado el total anonimato, pudiendo afirmar que las percepciones expresadas son el fruto de su libertad de expresión. Igualmente, se señala que no se avisó a los estudiantes de la entrega del cuestionario, ni tampoco se les dio información previa sobre el tema a tratar, lo cual determina la no existencia de condicionantes, tanto de formación en el tema como de presencia en el aula el día y hora concreta de entrega.

Una vez obtenidos los cuestionarios completados de forma correcta y anónima, se procedió a su recuento y clasificación por sexo y titulaciones, obteniendo una muestra conformada por 284 cuestionarios válidos (tablas 2 y 3).

Tabla 2
Datos representativos de la muestra por sexo

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Masculino | 131 | 46,1 | 46,1 | 46,1 |
| Femenino | 153 | 53,9 | 53,9 | 100,0 |
| Total | 284 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3
Datos representativos de la muestra por titulación

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| ADE | 136 | 47,9 | 47,9 | 47,9 |
| ADE-Eco-RRLL | 70 | 24,6 | 24,6 | 72,5 |
| ADE-Derecho | 78 | 27,5 | 27,5 | 100,0 |
| Total | 284 | 100,0 | 100,0 | |

>Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

Para la evaluación de los resultados, se llevará a cabo, en primer lugar, un análisis factorial exploratorio. Tras comprobar el cumplimiento de las

correspondientes pruebas estadísticas, se procede a aplicar el método de extracción de factores de ejes principales. Seguidamente, se lleva a cabo la identificación de los factores rotados, determinándose 4 factores tras el AFE. A continuación, se lleva a cabo el análisis factorial confirmatorio que permitirá testar y validar la escala de medida.

4.1. Análisis factorial exploratorio

Dada la ausencia en la literatura de una escala de medida en competencias, formación y participación en actividades de RS en el contexto universitario, se optó por la creación de una propia, a partir de un conjunto de 32 ítems apoyados en literatura de referencia tal y como se ha indicado. No obstante, para la posterior utilización de esta escala, es necesario validar los indicadores, para lo cual se va a someter la escala, en primer lugar, a un análisis factorial exploratorio (AFE). Mediante esta técnica se agrupan las variables (ítems) que se correlacionan fuertemente entre sí, y cuyas correlaciones con las variables de otros agrupamientos (factores) son menores (Pérez y Medrano, 2010). Es decir, se lleva a cabo la agrupación del conjunto de variables observables en función de la variabilidad que cada una de ellas comparte con las demás. Lo anterior determina la utilidad de esta técnica para detectar fuentes latentes de covariación entre medidas observadas.

Una exigencia adicional para el análisis es el tamaño de la muestra con el fin de asegurar el menor error de muestreo posible. Ante ello, el AFE proporcionará buenos resultados cuando se empleen muestras grandes, de aproximadamente 300 participantes, lo que conduciría a resultados útiles y relativamente estables (Tabachnick y Fidell, 2001; Pérez y Medrano, 2010). En este caso, el AFE se realiza con una muestra de 284 observaciones.

Como paso previo a la realización de un AFE, es necesario comprobar que los ítems a estudiar se encuentran altamente correlacionados (Comrey, 1973). Para ello, las pruebas estadísticas a emplear más utilizadas son el test de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación muestral de Kaiser- Mayer-Olkin (KMO). El test de esfericidad de Bartlett manifiesta la ausencia de correlación entre los indicadores, así valores de significación menores a 0,100 indican que los datos son adecuados para el análisis. La medida KMO¹ determina un estadístico que informa de la calidad de los datos, de tal manera que valores superiores a 0,6 indicarían que los datos presentan una calidad apropiada, por lo que se puede llevar a cabo el AFE. En la tabla 4 se observan los resultados de ambas pruebas estadísticas.

Tabla 4
KMO y prueba de Bartlett

| | |
|--|----------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. | 0,879 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | |
| Chi-cuadrado aproximado | 4308,859 |
| gl | 496 |
| sig. | 0,000 |

Fuente: elaboración propia.

Observando los valores obtenidos, se obtuvieron resultados adecuados. El valor de la significancia del test de Bartlett fue de 0,000 (inferior a 0,100). Con relación al estadístico KMO tomó el valor de 0,879, superior a 0,6, lo cual indica que los datos muestran una buena calidad para realizar el AFE.

4.2. Método de extracción de factores de ejes principales.

Una vez que se ha verificado el cumplimiento de las anteriores pruebas estadísticas se puede llevar a cabo el AFE, para lo cual se pueden emplear cualquiera de sus métodos. Entre los métodos de extracción de factores, los más usados son el de *Componentes Principales* y *Ejes Principales* (Kahn, 2006). La elección de uno u otro viene determinada por la distribución que presentan los datos objeto de estudio. En este sentido, cuando no se cumple el principio de normalidad de las variables, el más recomendado es el método de *Ejes Principales* (Pérez y Medrano, 2010). En el presente estudio, la recolección de datos se ha realizado con base en un cuestionario con escala tipo Likert de 1 a 7, por lo tanto, se trata de indicadores de naturaleza discreta, motivo que indica que la distribución no satisface el criterio de normalidad². Ante ello, se ha empleado el método de extracción de factores de *Ejes Principales* (Costello y Osborne, 2005).

Por otro lado, se plantea la elección del número de factores a considerar en el análisis, lo cual puede realizarse según diversos criterios. En este caso, se ha considerado el significado de los autovalores, como indicadores de la proporción de varianza explicada. Se ha seguido el criterio de Kaiser (1960), según el cual se excluyen los factores cuyos autovalores sean inferiores a 1, a la vez que se cumple el criterio de porcentaje de varianza mínima total explicada para el ámbito de las Ciencias Sociales, con base en la cual los factores deben explicar cerca del 60% de la varianza total observada en los indicadores originales.

Según se observa en la tabla 5, el primer factor explica un 29,94% de la varianza; el segundo, un 16,809%; el tercero, un 5,783%; y el cuarto, un 4,358%, llegando a explicar de manera conjunta estos factores un 56,89% de la varianza total. Los siguientes factores explican porcentajes inferiores, pudiendo considerar que la selección de estos 4 primeros factores es la más apropiada, reduciéndose la dimensionalidad de 32 a 4. Como se sabe, se han seleccionado los factores cuyo autovalor es superior a 1, lo cual lleva

cierta pérdida de capacidad explicativa, pero lo importante es que esta pérdida no sea significativa y con la elección de los 4 factores que se ha realizado la pérdida es realmente pequeña.

Tabla 5
Varianza total explicada

| Factor | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación | | |
|--------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|---|------------------|-------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 9,581 | 29,940 | 29,940 | 9,191 | 28,722 | 28,722 | 7,894 | 24,667 | 24,667 |
| 2 | 5,379 | 16,809 | 46,749 | 4,853 | 15,165 | 43,887 | 7,894 | 15,437 | 40,104 |
| 3 | 1,851 | 5,783 | 52,532 | 1,364 | 4,261 | 48,148 | 1,944 | 6,076 | 46,180 |
| 4 | 1,395 | 4,358 | 56,890 | 1,003 | 3,134 | 51,282 | 1,632 | 5,101 | 51,282 |
| 5 | 1,346 | 4,206 | 61,096 | | | | | | |
| 6 | 1,106 | 3,458 | 64,554 | | | | | | |
| 7 | 1,014 | 3,170 | 67,724 | | | | | | |
| 8 | 0,902 | 2,819 | 70,543 | | | | | | |
| 9 | 0,854 | 2,670 | 73,213 | | | | | | |
| 10 | 0,785 | 2,534 | 75,747 | | | | | | |
| 11 | 0,736 | 2,454 | 78,201 | | | | | | |
| 12 | 0,736 | 2,301 | 80,502 | | | | | | |
| 13 | 0,630 | 1,970 | 82,471 | | | | | | |
| 14 | 0,581 | 1,815 | 84,286 | | | | | | |
| 15 | 0,510 | 1,593 | 85,879 | | | | | | |
| 16 | 0,456 | 1,424 | 87,303 | | | | | | |
| 17 | 0,438 | 1,369 | 88,672 | | | | | | |
| 18 | 0,434 | 1,355 | 90,028 | | | | | | |
| 19 | 0,372 | 1,163 | 91,191 | | | | | | |
| 20 | 0,357 | 1,115 | 92,306 | | | | | | |
| 21 | 0,303 | 0,948 | 93,253 | | | | | | |
| 22 | 0,299 | 0,934 | 94,187 | | | | | | |
| 23 | 0,271 | 0,847 | 95,034 | | | | | | |
| 24 | 0,241 | 0,753 | 95,787 | | | | | | |
| 25 | 0,229 | 0,716 | 96,503 | | | | | | |
| 26 | 0,208 | 0,649 | 97,152 | | | | | | |
| 27 | 0,193 | 0,604 | 97,756 | | | | | | |
| 28 | 0,186 | 0,581 | 98,337 | | | | | | |
| 29 | 0,172 | 0,536 | 98,873 | | | | | | |
| 30 | 0,134 | 0,419 | 99,292 | | | | | | |
| 31 | 0,118 | 0,369 | 99,661 | | | | | | |
| 32 | 0,108 | 0,339 | 100,000 | | | | | | |

Fuente: elaboración propia.

Método de extracción: Factorización de Ejes principales.

Un método alternativo para la selección del número de factores es el denominado *scree test*, *gráfica scree* o *gráfico de sedimentación* (Cattell, 1966) (figura 2) en el que se representan gráficamente los autovalores (eje de ordenadas) para cada factor (eje de abscisas). Analizando visualmente esta figura se han de buscar los puntos de inflexión en la gráfica, justificándose la selección de 4 factores. Kline (2000) afirma que el *scree test* es un procedimiento sujeto a cierto grado de subjetividad, si bien se ha verificado la confiabilidad del mismo. El primer cambio de pendiente en la gráfica determina el punto de corte para el número de factores a extraer

(Pérez y Medrano, 2010), ubicándose a la izquierda los autovalores que explican la mayor parte de la varianza.

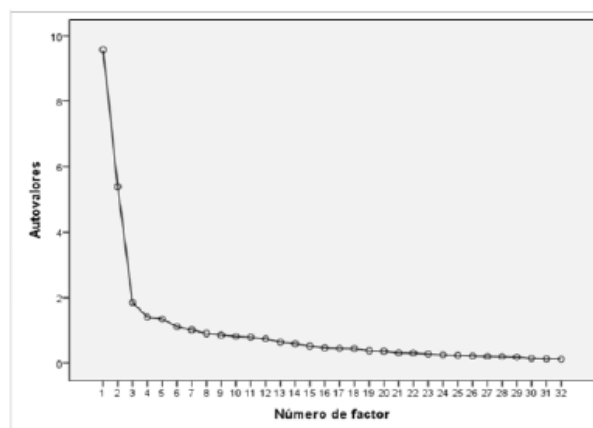


Figura 2
Gráfico de sedimentación
Fuente: elaboración propia.

Una vez elaborada la matriz factorial no rotada, resulta difícil de interpretar. Ante ello, y al haberse observado la recomendación de extraer 4 factores, es imprescindible obtener una matriz adicional de factores rotados (Carroll, 1953). Al rotar, los indicadores se colocan más cerca de los factores diseñados, a la vez que la varianza de los mismos se concentra en menos factores, facilitándose la interpretación de la matriz obtenida (Kaiser, 1958). El objetivo de la rotación, de acuerdo con Pérez y Medrano (2010), es llevar a cabo una eliminación de las correlaciones negativas importantes, lo que produciría la reducción del número de correlaciones de cada ítem en los diversos factores.

4.3. Identificación de factores rotados

Así, después de extraer los factores iniciales, se sometieron a un procedimiento de rotación Varimax, dado que las soluciones factoriales rotadas facilitan la interpretación de los factores. Este tipo de rotaciones es la que suele recomendarse en la construcción de escalas factoriales (Nunnally, 1978; Kline, 1986, 1994; Rennie, 1997). Al rotar, las variables se sitúan más próximas a los factores diseñados que las explican, la varianza de las variables se ha concentrado en un menor número de factores y se facilita la interpretación de la solución factorial obtenida (Kaiser, 1958; Pérez y Medrano, 2010).

A continuación, se muestra la matriz de los componentes rotados (tabla 6). Se procede al análisis de la significación de las cargas factoriales obtenidas. Éstas representan la correlación entre los indicadores y los factores observados. Siguiendo las indicaciones de Hair, Black, Babin y Anderson (2009), se consideran significativas las cargas factoriales mayores o iguales a 0,55. A partir de este criterio se ha procedido a la siguiente asignación por factores: el primer factor, Factor 1, agrupa los indicadores P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11 y P12; el

segundo factor, Factor 2, agrupa los indicadores CT2, CT5, CT6, CT7, CT8, CT9, CT10, CT11 y CT12; el tercer factor, Factor 3, agrupa los indicadores F5 y F6; el cuarto factor, Factor 4, agrupa los indicadores F1 y F2. Se observa que no todos los indicadores cargan bien en algún factor concreto, tal es el caso de CT1 (Compromiso ético en el trabajo), CT3 (Capacidad para trabajar en equipo), CT4 (Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar), P10 (Programas de donación de sangre y otras causas sociales), F3 (Como asignatura específica), F4 (En un seminario organizado sobre esta temática), F7 (Como actividades voluntarias realizadas en algunas asignaturas) y F8 (No he recibido formación de RS), lo cual determina su eliminación.

Tabla 6
Matriz de factores rotados

| | Factor | | | |
|------|--------|--------|--------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| P8 | 0,880 | -0,029 | 0,087 | 0,085 |
| P7 | 0,828 | -0,004 | 0,285 | -0,021 |
| P11 | 0,817 | 0,042 | 0,283 | -0,047 |
| P12 | 0,795 | 0,022 | 0,234 | 0,017 |
| P9 | 0,785 | 0,133 | -0,052 | 0,067 |
| P6 | 0,767 | 0,049 | 0,176 | -0,032 |
| P4 | 0,740 | -0,043 | 0,276 | -0,047 |
| P2 | 0,731 | 0,042 | 0,033 | 0,021 |
| P1 | 0,725 | 0,079 | 0,139 | 0,103 |
| P3 | 0,710 | 0,077 | -0,059 | 0,018 |
| P5 | 0,672 | 0,027 | 0,080 | 0,026 |
| P10 | 0,521 | -0,017 | 0,036 | 0,031 |
| F7 | 0,457 | 0,078 | 0,389 | 0,276 |
| CT6 | 0,036 | 0,727 | -0,038 | 0,033 |
| CT7 | -0,008 | 0,725 | -0,137 | 0,159 |
| CT10 | 0,104 | 0,713 | 0,049 | 0,115 |
| CT5 | -0,091 | 0,659 | -0,087 | 0,017 |
| CT8 | 0,069 | 0,653 | 0,090 | 0,137 |
| CT12 | 0,141 | 0,640 | 0,176 | 0,098 |
| CT11 | 0,096 | 0,608 | 0,274 | 0,048 |
| CT9 | 0,101 | 0,604 | 0,082 | 0,113 |
| CT2 | 0,044 | 0,570 | -0,008 | -0,051 |
| CT3 | -0,017 | 0,541 | 0,045 | 0,113 |
| CT1 | 0,063 | 0,524 | 0,052 | -0,001 |
| CT4 | -0,111 | 0,482 | 0,078 | -0,027 |
| F5 | 0,529 | 0,136 | 0,707 | 0,027 |
| F6 | 0,528 | 0,099 | 0,608 | 0,043 |
| F3 | 0,286 | 0,190 | 0,448 | 0,353 |
| F4 | 0,352 | 0,196 | 0,419 | 0,295 |
| F1 | 0,071 | 0,230 | -0,075 | 0,809 |
| F2 | 0,161 | 0,211 | 0,102 | 0,693 |
| F8 | 0,082 | 0,011 | -0,070 | -0,278 |

Fuente: elaboración propia
Método de extracción: Factorización del eje principal.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.
La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

La tabla 7 expresa la matriz de transformación empleada para realizar la rotación.

Tabla 7
Matriz de transformación de los factores

| Factor | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1 | 0,890 | 0,277 | 0,332 | 0,143 |
| 2 | -0,319 | 0,923 | CT | 0,214 |
| 3 | 0,182 | 0,266 | -0,326 | -0,889 |
| 4 | 0,270 | -0,003 | -0,885 | 0,379 |

Fuente: elaboración propia.

Método de extracción: Factorización del eje principal.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Estos cuatro factores obtenidos del análisis factorial exploratorio constituyen las dimensiones de las competencias transversales, formación en RS y participación en actividades. Resulta de utilidad el cálculo de los coeficientes α de Cronbach para cada uno de los factores, como si se tratara de pequeñas escalas, con el objeto de observar la correlación entre las variables. Así, se han determinado los siguientes coeficientes: $\alpha_1 = 0,948$; $\alpha_2 = 0,877$; $\alpha_3 = 0,904$; $\alpha_4 = 0,774$. Como se observa, todos los valores del α de Cronbach para cada uno de los factores son superiores a 0,7, lo cual indica que son buenos en todos los casos. Esto determina la consistencia interna de los ítems que componen la escala.

A continuación, se va a tratar de confirmar, mediante el AFC la existencia de estos factores que se han determinado en el AFE.

4.4. Análisis factorial confirmatorio

El análisis factorial confirmatorio (AFC) que permita testar y validar la escala de medida (Fornell y Larcker, 1981; Anderson y Gerbing, 1988) se ha llevado a cabo mediante la técnica de los modelos de ecuaciones estructurales, usando el software *Smart PLS* v.3.2.8. El modelo de medida va a determinar si los datos se ajustan bien al modelo (Henseler, Ringle y Sinkovics, 2009; Henseler, Hubona y Ray, 2016). En este análisis se abordará el estudio de la bondad del ajuste, la fiabilidad compuesta, la validez convergente y discriminante. Para evaluar la bondad de ajuste del modelo estimado a los datos observados, se utilizarán los siguientes índices disponibles para *Partial Least Square* (PLS) (Henseler et al., 2016; Henseler, 2018): a) raíz cuadrada media estandarizada (SRMR); b) la discrepancia de mínimos cuadrados no ponderados (d_ULS); c) la discrepancia geodésica (d_G); y d) el índice de ajuste normalizado (NFI).

La evaluación del índice normalizado de la raíz cuadrada residual (SRMR) ofrece un valor satisfactorio de 0,066 (tabla 8), que está por debajo del límite habitual de 0,08 propuesto por Hu y Bentler (1998). En relación con las pruebas de ajuste d_ULS y d_G, realizadas mediante estadísticas de inferencia basadas en *bootstrapping* (Henseler et al., 2016), se han obtenido valores de 0,916 y 0,473, respectivamente, inferiores al percentil del 95%, por lo que se ha determinado que la discrepancia existente no es significativa. Por otra parte, el modelo alcanza un nivel

aceptable en el NFI, al superar el valor mínimo recomendado por Escobedo, Hernández, Estebané y Martínez (2016), quienes señalan un nivel de ajuste aceptable para NIF $>0,90$ ($0,921 > 0,920$). En la tabla 8 aparecen reportados los distintos índices de ajuste analizados.

Tabla 8
Índice de ajuste

| | Modelo saturado | Modelo estimado |
|-------|-----------------|-----------------|
| SRMR | 0,066 | 0,066 |
| d_ULS | 0,916 | 0,916 |
| d_G | 0,473 | 0,473 |
| NFI | 0,921 | 0,921 |

Fuente: elaboración propia.

Seguidamente es necesario analizar la fiabilidad y validez convergente. Para esto, se realizó un análisis de fiabilidad para determinar la consistencia interna de múltiples indicadores para cada constructo (Lu, Lin y Tu, 2009). Tradicionalmente, el Alpha de Cronbach ha sido el índice usado para medir la fiabilidad de un constructo. Sin embargo, Cronbach y Shavelson (2004) han señalado que este coeficiente puede no ser suficiente. Ante ello, se utiliza la fiabilidad compuesta que estima la medida en que un conjunto de indicadores de constructos latentes comparten la medida de un constructo (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1998). Para interpretar los valores de fiabilidad compuesta de los constructos se recurre a las recomendaciones de Nunnally (1978) y Nunnally y Bernstein (1994). Según estos autores, valores por encima de 0,7 para el indicador de fiabilidad compuesta de un constructo son considerados como suficientes cuando la investigación aún es incipiente y de tipo exploratorio, aunque para investigación más avanzada exigen un valor igual o mayor de 0,8. Tal y como se puede observar en la tabla 9, todos los valores de fiabilidad compuesta estuvieron entre 0,889 y 0,957, lo que demuestra que las medidas en el estudio son confiables (Hair, Sarstedt, Ringle y Mena, 2012).

Tabla 9
Cargas de los ítems a partir del AFC

| Ítems | Factor | Cargas (λ) | Alfa de Cronbach | Fiabilidad compuesta | AVE |
|-------|---|----------------------|------------------|----------------------|-------|
| P1 | Factor 1 "Participación en programas y actividades socialmente responsables" | 0,791 | 0,950 | 0,957 | 0,668 |
| P2 | | 0,732 | | | |
| P3 | | 0,732 | | | |
| P4 | | 0,826 | | | |
| P5 | | 0,740 | | | |
| P6 | | 0,809 | | | |
| P7 | | 0,898 | | | |
| P8 | | 0,880 | | | |
| P9 | | 0,803 | | | |
| P11 | | 0,893 | | | |
| P12 | | 0,861 | | | |
| CT6 | Factor 2 "Competencias transversales de mejora social y profesional" | 0,672 | 0,859 | 0,889 | 0,534 |
| CT7 | | 0,683 | | | |
| CT8 | | 0,745 | | | |
| CT9 | | 0,738 | | | |
| CT10 | | 0,787 | | | |
| CT11 | | 0,737 | | | |
| CT12 | | 0,748 | | | |
| F5 | Factor 3 "Formación continua de RS" | 0,956 | 0,902 | 0,953 | 0,911 |
| F6 | | 0,952 | | | |

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, para evaluar la validez convergente, es decir, el grado de interrelación entre los constructos observados, se valora la varianza extraída media (AVE) (Fornell y Larcker, 1981; Hair, Ringle y Sarstedt, 2011). El AVE se calcula mediante la suma de cada carga de factor al cuadrado, dividida por el número de indicadores. Fornell y Larcker (1981) recomiendan que la varianza extraída media (AVE) sea superior a 0,50. Dado que los valores de AVE para cada uno de los constructos superaban este valor, se estableció la validez convergente. Los resultados de fiabilidad compuesta y AVE se muestran en la tabla 9.

Por último, se evalúa la validez discriminante, la cual indica "la medida en la cual un constructo dado difiere de otros constructos" (Roldán y Sánchez-Franco, 2012, p. 204). En el análisis PLS, para determinar que un constructo tiene validez discriminante debe compartir más varianza con sus indicadores que con los otros constructos del modelo (Barclay, Higgins y Thomson, 1995). Fornell y Larcker (1981) proponen utilizar la varianza extraída media (AVE) entendiendo que su valor debería ser mayor que las correlaciones al cuadrado entre este constructo y los demás que forman el modelo. El análisis realizado demuestra que la raíz cuadrada del AVE de cada constructo (valor de la diagonal) es superior a la correlación entre cada uno de ellos y el resto de constructos del modelo ($0,731 > 0,321$ y $0,232$; $0,954 > 0,321$ y $0,695$; $0,817 > 0,695$). Por lo tanto, puede concluirse indicando que los constructos bajo estudio cumplieron los criterios establecidos de validez discriminante siguiendo a Fornell y Larcker (1981) (tabla 10).

Tabla 10
Validez discriminante

| | CT | FORM RS | PART ACT RS |
|-------------|-------|---------|-------------|
| CT | 0,731 | | |
| FORM RS | 0,321 | 0,954 | |
| PART ACT RS | 0,232 | 0,695 | 0,817 |

Fuente: elaboración propia.

Al realizar el AFC se observa que los ítems CT2 (Motivación y compromiso por la calidad), CT5 (Habilidad en las relaciones personales), pertenecientes al Factor 2, han sido eliminados. De esta manera, el Factor 2 queda conformado por los restantes 7 ítems. Igualmente, los ítems F1 (Formando parte de un tema de una asignatura más general) y F2 (Formando parte de un tema en dos o más asignaturas del plan de estudios), han sido eliminados, y dado que eran los únicos ítems que conformaban el Factor 4, éste ha quedado descartado. Por tal motivo, el AFC determina la existencia de tres únicos factores. Finalmente, la escala queda conformada por los siguientes factores e ítems (tabla 11), que en total suman 20, habiéndose reducido la inicial en 12 ítems.

Tabla 11
Indicadores finales que conforman la escala de competencias transversales, formación en RS y participación en actividades según el AFC

| Factores | Indicadores |
|---|--|
| Factor 1 "Participación en programas y actividades socialmente responsables" | P1 Iniciativas relacionadas con el medioambiente |
| | P2 Iniciativas relacionadas con ONGs, fundaciones, etc. |
| | P3 Programas de diversidad e interculturalidad |
| | P4 Plantación de árboles en el campus universitario |
| | P5 Recogida de alimentos para comedores benéficos |
| | P6 Carrera deportiva benéfica |
| | P7 Organización de mercadillo solidario |
| | P8 Programas de voluntariado y participación social |
| | P9 Programas de cooperación internacional |
| | P11 Programa de banco del tiempo |
| | P12 Programa de limpieza del campus |
| Factor 2 "Competencias transversales de mejora social y profesional" | CT6 Capacidad para trabajar en entornos diversos y multiculturales |
| | CT7 Capacidad de adaptación a nuevas situaciones |
| | CT8 Creatividad |
| | CT9 Liderazgo |
| | CT10 Iniciativa y espíritu emprendedor |
| | CT11 Sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales |
| Factor 3 "Formación continua de RS" | CT12 Respeto y promoción de los valores democráticos y de la coeducación |
| | F5 En un curso de verano |
| | F6 En un curso de perfeccionamiento u otra oferta de formación continua |

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se va a identificar y denominar cada uno de los factores atendiendo a los indicadores que contienen, con el fin de delimitar los distintos componentes de la escala objeto de estudio:

El factor 1, F1, contempla actividades y programas diversos en los cuales se ha participado y contribuido. Entre ellos se citan: las iniciativas relacionadas con el medioambiente, con Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), fundaciones, diversidad, interculturalidad, plantación de árboles, recogida de alimentos para comedores sociales, carreras deportivas benéficas, mercado solidario, programas de voluntariado, de cooperación internacional, de banco del tiempo y de limpieza del campus. Se trata, en todos los casos, de actividades que determinan la implicación y participación en actividades de RS en el contexto universitario. Por este motivo, este factor fue identificado como *“Participación en programas y actividades socialmente responsables”*.

El factor 2, F2, contempla diversas competencias transversales trabajadas durante la estancia en la universidad, tales como: la capacidad para trabajar en entornos diversos y multiculturales, la capacidad de adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, iniciativa y espíritu emprendedor, sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales, así como respeto y promoción de los valores democráticos y de la coeducación. Se trata de competencias orientadas a la mejora de habilidades personales en un sentido social y profesional. Por este motivo, este factor fue identificado como *“Competencias transversales de mejora social y profesional”*.

El factor 3, F3, contempla la formación recibida en RS de manera muy concreta, ya sea en el contexto de un curso de verano, de perfeccionamiento u otra oferta de formación continua. Se trata de una formación adquirida a nivel de postgrado y con carácter amplio. Por este motivo, este factor se ha identificado como *“Formación continua de RS”*.

Con estos tres factores se integraría el diseño de la escala específica de RSU orientada al estudiante universitario, compuesta por las CT relativas a la RS orientadas a la sostenibilidad, la formación de RS y la participación del estudiante en actividades con carácter igualmente ético y responsable.

5. Discusión y conclusiones

El contexto actual impone la necesidad de educar con un planteamiento diferente al que se puede denominar como tradicional, un contexto orientado hacia la sostenibilidad (Sánchez-Hernández y Mainardes, 2016; Latif, 2018). Son importantes los conocimientos generales y profesionales, pero deben ir acompañados del trabajo de numerosas y diversas competencias, habilidades, actitudes y valores (Villa y Villa, 2007; Larrán et al., 2013; González-Rodríguez et al., 2013; González et al., 2014; Gallardo y Castilla, 2016).

Por otro lado, la consecución de la sostenibilidad ha irrumpido en todas las empresas, contexto y sociedad, destacando las universidades también como instituciones encaminadas a reorganizar sus actividades y realizar cambios orientados hacia actuaciones socialmente responsables (Adomssent et al., 2007; Ferrer-Balas et al., 2008; González-Maura y González-Tirado, 2008; Wals, 2014; Aznar et al., 2014). Por tanto, es una necesidad imperiosa incorporar la RS en las universidades.

Sin embargo, un acercamiento a estudiantes del ámbito de empresa (Gallardo y Castilla, 2016) puso de manifiesto que los resultados esperados, el interés mostrado por los estudiantes y la integración en la enseñanza no mostraba los niveles que se pueden calificar como deseables. Esto determinó la necesidad de continuar trabajando y enfocar el trabajo de una manera muy directa y clara. Como resultado, se acomete la creación de una escala con la que abordar la medición de la RS en un sentido amplio dentro del ámbito universitario. Se parte de una exhaustiva revisión bibliográfica y tras elegir 32 indicadores mediante una metodología de focus group, se aplica un AFE para indagar realmente en qué ítems podrían agruparse y, de este modo, configurar una inicial escala. Posteriormente, se confirma con un AFC, el cual proporciona una escala válida y fiable. La elección de la metodología se encuentra ampliamente extendida en la literatura, motivo que animó a emplearla en esta investigación (Kim y Eves, 2012; Yeh, 2015; Latif, 2018).

En este momento, es posible abordar, con un enfoque más concreto, aquellas acciones que conducirían a una mayor y mejor formación en RS y comportamiento ético a partir del trabajo en CT y a lograr una mayor participación del estudiante en actividades de este carácter. El AFC ha concluido con la definición de tres factores, los cuales se han nombrado en los siguientes términos:

- Factor 1, “*Participación en programas y actividades socialmente responsables*”, el cual engloba la participación de los estudiantes en iniciativas relacionadas con el medioambiente, con ONGs, la diversidad, recogida de alimentos, voluntariado y cooperación, entre otros. En este aspecto, se comparten las acciones que Latif (2018) recoge bajo las dimensiones “compromiso con la comunidad”, “responsabilidades de los stakeholders internos” y “responsabilidades legales”. Igualmente, se comparten las acciones que Vázquez et al. (2016) recogen bajo las dimensiones de “educación en valores ambientales” y “educación en valores sociales”. Por su parte, Villa y Villa (2007) mencionan entre las competencias cívico-sociales la conciencia ecológica, coincidiendo con los resultados en este factor. Finalmente, De la Caba-Collado et al. (2016) mencionaban el compromiso con la preservación del medio ambiente entre la formación docente necesaria orientada a la sostenibilidad, coincidiendo con los resultados obtenidos en este trabajo.
- Factor 2, “*Competencias transversales de mejora social y profesional*”, que recoge el trabajo en entornos multiculturales, creatividad, liderazgo, espíritu emprendedor, sensibilidad hacia temas sociales y medioambientales, entre otros. En estos aspectos el presente trabajo coincide con las aportaciones de Villa y Villa (2007) en relación a la interculturalidad y el liderazgo, así como de González-Maura y González-Tirado (2008), quienes señalaron el respeto por la diversidad, la multiculturalidad y en general el compromiso con el medio socio-cultural. Igualmente, los

- resultados coinciden con Gallardo y Castilla (2016), González-Rodríguez et al. (2013) y Larrán et al. (2012a, 2012b).
- Factor 3, “*Formación continua de RS*”, formación a partir de la incorporación de la RS en cursos de verano o de perfeccionamiento. En este sentido, los hallazgos del presente trabajo coinciden con la aproximación a los Programas de Educación Responsable, propuestos por Sánchez-Hernández y Mainardes (2016), con apoyo en Christensen et al. (2007) y Matten y Moon (2004). Si bien Sánchez-Hernández y Mainardes (2016) son más extensos en la escala que definen, dando entrada a una formación más amplia, que abarca desde la formación en másteres, cursos dedicados exclusivamente a la ética y temas afines, la existencia de la RS a nivel de asignaturas obligatorias, el fomento de la RS introduciéndola como casos de estudio en las clases, aumentar el número de asignaturas optativas centradas en temas sociales y ambientales, etc., en este caso particular, el Factor 3 queda centrado en una formación de RS muy concreta a un nivel fuera de la propia oferta de enseñanza reglada.

Por tanto, la principal aportación de este trabajo es la creación de una escala de medida en RSU, fiable y válida, orientada al estudiante, formada por 20 ítems, que integra aspectos que abarcan desde la formación en valores, hasta la participación en actividades socialmente responsables, así como el desarrollo de competencias de RS. Esto puede ayudar a las instituciones universitarias a implementar cambios en sus currículos, orientándolos hacia la sostenibilidad. De esta forma, el estudio se suma a un creciente cuerpo de literatura sobre RSU.

En relación con el alcance y relevancia de este trabajo, se señala que contribuye claramente a la literatura de RS y más directamente al ámbito específico de la RSU, en el que se aporta una nueva escala de medida con un claro enfoque docente y sostenible. Esta aportación se suma a las de Sánchez-Hernández y Mainardes (2016), Vázquez et al. (2016) y Latif (2018), pudiendo de esta manera construir un modelo global de RSU, muy amplio y poderoso con el que medir la creación de valor hacia diversos grupos de interés en el contexto universitario.

Como implicaciones prácticas, el modelo de medida puede ayudar a las Instituciones de Educación Superior a valorar la efectividad de su RSU o desempeño alcanzado, ya que contiene medidas que son claves para que una universidad sea considerada socialmente responsable (Latif, 2018). En definitiva, la escala podría ser muy útil para la administración de la universidad en la toma de decisiones que afectan a los estudiantes (Latif, 2018).

Como numerosos trabajos, este estudio presenta ciertas limitaciones que, a su vez, abren puertas a futuras oportunidades de investigación. En primer lugar, se puede señalar el tamaño limitado de la muestra, aunque se han cumplido las exigencias establecidas de forma general para este tipo de análisis. Igualmente, se ha trabajado con una muestra de conveniencia al haberse dirigido a los estudiantes de la Facultad en la que se imparte docencia, lo cual ha facilitado, sin duda, la obtención de los datos.

Ante las limitaciones anteriores se abren futuras líneas de trabajo, entre las que se señala la ampliación de la muestra, así como la inclusión de estudiantes de otras Facultades pertenecientes a otras universidades, tanto nacionales como extranjeras, con el fin de no condicionar la generalización de los resultados obtenidos. Es posible que la estructura de los factores generados dependa del contexto social al que pertenece la universidad de origen, por ejemplo. Igualmente, se considera fundamental la utilización de la escala obtenida en estudios cuantitativos de contrastación empírica y búsqueda de relaciones causales mediante la aplicación de modelos de ecuaciones estructurales.

Bibliografía

- Adomssent, M., Godemann, J. y Michelsen, G. (2007). Transferability of approaches to sustainable development at universities as a challenge. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 385-402. <https://doi.org/10.1108/14676370710823564>
- Almeida, A.M. (2010). *Imagen de Portugal en el turismo de los negocios. Análisis empírico en las ferias y reuniones internacionales*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. España.
- Alvarado Herrera, A., Bigné Alcañiz, E. y Currás Pérez, R. (2011). Perspectivas teóricas usadas para el estudio de la Responsabilidad Social Empresarial: una clasificación con base en su racionalidad. *Estudios Gerenciales*, 27(118), 115-138. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(11\)70149-8](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(11)70149-8)
- Anderson, J. y Gerbing, D. (1988). Structural equation modeling in practice: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Argandoña, A. (2010). *La responsabilidad social y los directivos*. Publicaciones Cátedra Responsabilidad Social Empresarial y Gobierno Corporativo IESE.
- Asher, C., Mahoney, J.M. y Mahoney, J.T. (2005). Towards a property rights foundation for a stakeholder theory of the firm. *Journal of Management and Governance*, 9(1), 5-32. <https://doi.org/10.1007/s10997-005-1570-2>
- Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas- AECA. (2004). *Marco Conceptual de la Responsabilidad Social Corporativa*. Documento N° 1 de la Comisión de RSC de AECA.
- Atakan, M. G. S. y Eker, T. (2007). Corporate Identity of a Socially Responsible University - A Case from the Turkish Higher Education Sector. *Journal of Business Ethics*, 76, 55-68. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9274-3>
- Aznar Minguet, P., Ull, M.A., Piñero, A. y Martínez Agut, M.P. (2014). La sostenibilidad en la formación universitaria: Desafíos y oportunidades. *Educación XXI*, 17(1), 133-158. <https://doi.org/10.5944/educxx.1.17.1.10708>
- Baker-Shelley, A., van Zeijl-Rozema, A. y Martens, P. (2017). A conceptual synthesis of organisational transformation: How to diagnose, and navigate, pathways for sustainability at universities? *Journal of Cleaner Production*, 145, 262-276. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.01.026>

- Barclay D., Higgins, Ch. y Thompson, R. (1995). The Partial Least Squares (PLS) Approach to Causal Modeling: Personal Computer Adoption and Use as an Illustration. *Technology Studies*, 22(2), 285-309.
- Beltrán-Llervador, J., Íñigo-Bajo, E. y Mata-Segreda, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(14), 3-18.
- Bok, D. (2009). *Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University*. Harvard University Press. Recuperado el 20 de enero de 2019 de: <https://books.google.com/books?>
- Boulouta, I. y Pitelis, C.N. (2014). Who needs CSR? The impact of corporate social responsibility on national competitiveness. *Journal of Business Ethics*, 119(3), 349-364. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1633-2>
- Bradford, J. y Fraser, E.D.G. (2008). Local authorities, climate change and small and medium enterprises: identifying effective policy instruments to reduce energy use and carbon emissions. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 15(3), 156-72. <https://doi.org/10.1002/csr.151>
- Cagle, J.A.B., y Baucus, M.S. (2006). Case Studies of Ethics Scandals: Effects on Ethical Perceptions of Finance Students. *Journal of Business Ethics*, 64, 213-229. <https://doi.org/10.1007/s10551-005-8503-5>
- Carroll, J.B. (1953). An analytic solution for approximating simple structure in factor analysis. *Psychometrika*, 18, 79-87. <https://doi.org/10.1007/BF02289025>
- Carroll, A. B. (1979). A three-dimensional conceptual model of corporate performance. *Academy of Management Review*, 4(4), 497-505. <https://doi.org/10.2307/257850>
- Castilla-Polo, F., Gallardo-Vázquez, D., Sánchez-Hernández, M.I. y Ruiz-Rodríguez, M.C. (2018). An empirical approach to analyse the reputation-performance linkage in agrifood cooperatives. *Journal of Cleaner Production*, 195, 163-175. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.05.210>
- Castilla-Polo, F. y Ruiz-Rodríguez, M.C. (2017). Usefulness of the Information on Intangible Assets Derived From Corporate Social Responsibility. Paper presented at the European Conference on Intellectual Capital. Instituto Universitario de Lisboa (ISCTE - IUL). Lisboa (Portugal).
- Cattell, R. (1966). The Scree Test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 141-161. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10
- Christensen, L.J., Peirce, E., Hartman, L.P., Hoffman, W.M. y Carrier, J. (2007). Ethics, CSR, and sustainability education in the Financial Times top 50 global business schools: Baseline data and future research directions. *Journal of Business Ethics*, 73(4), 347-368.
- Churchill, G.A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research*, 16(2), 64-73. <https://doi.org/10.2307/3150876>
- Clemente-Ricolfe, J.S. y Escribá-Pérez, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561.

- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). *Libro Verde. Fomentar un Marco Europeo para la Responsabilidad Social de las Empresas*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2011). *Comunicación de la comisión al Parlamento Europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas .
- Comrey, A.L. (1973). *A first course in factor analysis*. Nueva York: Academic Press.
- Costello, A.B. y Osborne, J.W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Cronbach, L. J. y Shavelson, R. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 64(3), 391-418. <https://doi.org/10.1177/0013164404266386>
- D'Aprile, G. y Talo', C. (2014). Measuring corporate social responsibility as a psychosocial construct: A new multidimensional scale. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 26(3), 153-175. <https://doi.org/10.1007/s10672-013-9228-8>
- De la Caba-Collado, M.A., López-Atxurra, R. y Bobowik, M. (2016). Tareas de responsabilidad social en la escuela y agresión entre iguales. *Revista de Educación*, 374, 187-210.
- Dobele, A., Westberg, K., Steel, M. y Flowers, K. (2014). An examination of corporate social responsibility implementation and stakeholder engagement: a case study in the Australian mining industry. *Business Strategy and the Environment*, 23(3), 145-159. <https://doi.org/10.1002/bse.1775>
- Domínguez, M. (2009). Responsabilidad Social Universitaria. *Humanismo y Trabajo Social*, 8, 37-67.
- Dueñas Ocampo, S., Perdomo-Ortíz, J. y Villa Castaño, L.E. (2014). El concepto de consumo socialmente responsable y su medición. Una revisión de la literatura. *Estudios Gerenciales*, 30(132), 287-300. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2014.01.022>
- Erhemjants, O., Li, Q. y Venkateswaran, A. (2013). Corporate social responsibility and its impact on firms' investment policy, organizational structure, and performance. *Journal of Business Ethics*, 118(2), 395-412.
- Escobedo Portillo, M.T., Hernández Gómez, J.A., Estebané Ortega, V. y Martínez Moreno, G. (2016). Modelos de Ecuaciones Estructurales: Características, Fases, Construcción, Aplicación y Resultados. *Ciencia & Trabajo*, 55, 16-22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>
- Fassin, Y. (2008). SMEs and the fallacy of formalising CSR. *Business Ethics: A European Review*. 17(4), 364-79. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8608.2008.00540.x>
- Fassin, Y., Van Rossem, A. y Buelens, M. (2011). Small-Business Owner-Managers' Perceptions of Business Ethics and CSR Related Concepts. *Journal of Business Ethics*, 98, 425-453. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0586-y>

- Fernández, J. L. y Bajo, A. (2010). The presence of business ethics and CSR in Higher Education curricula for executives: The case of Spain. *Journal of Business Ethics Education*, 7, 25-38.
- Ferrer-Balas, D., Adachi, J., Banas, S., Davidson, C.I., Hoshikoshi, A., Mishra, A., Motodoa, Y., Onga, M. y Ostwald, M. (2008). An international comparative analysis of sustainability transformation across seven universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(3), 295-316. <https://doi.org/10.1108/14676370810885907>
- Font, X., Guix, M. y Bonilla-Priego, M.J. (2016). Corporate social responsibility in cruising: Using materiality analysis to create shared value. *Tourism Management*, 53, 175-186. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2015.10.007>
- Fornell, C. y Larcker, D. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Freeman, R.E. (1998). A stakeholder theory of the modern corporation. En Pincus, L.B. (Ed.), *Perspectives in Business Ethics* (pp. 171-181). Singapore: McGraw-Hill.
- Freeman, R. (1999). Divergent stakeholder theory. *The Academy of Management Review*, 24(2), 233-236. <https://doi.org/10.5465/amr.1999.1893932>
- Friedman, M. (2007). The Social Responsibility of Business Is to Increase Its Profits. En W. C. Zimmerli, M. Holzinger y K. Richter (Eds.), *Corporate Ethics and Corporate Governance* (pp. 173-178). Berlin: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-70818-6_14
- Gaete Quezada, R. (2012). Gobierno universitario pluralista. Una propuesta de análisis desde la teoría de los stakeholders. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 9(2), 115-129. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v9i2.1412>
- Gallardo Vázquez, D. y Castilla Polo, F. (2016). Percepción de competencias transversales en torno a la Responsabilidad Social. Una visión desde la Universidad. Trabajo presentado a las XXVI Jornadas Luso Españolas de Gestión Científica. Idanha-a-Nova, 3 a 6 de Febrero, Portugal.
- Gallardo-Vázquez, D. y Sánchez-Hernández, M. I. (2014a). Measuring corporate social responsibility for competitive success at a regional level. *Journal of Cleaner Production*, 72, 14-22. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.02.051>
- Gallardo-Vázquez, D. y Sánchez-Hernández, M. I. (2014b). Structural analysis of the strategic orientation to environmental protection in SMEs. *Business Research Quarterly*, 17(2), 115-128. <https://doi.org/10.1016/j.brq.2013.12.001>
- Gallardo-Vázquez, D., Sánchez-Hernández, M. I. y Corchuelo Martínez-Azúa, M. B. (2013). Validación de un instrumento de medida para la relación entre la orientación a la responsabilidad social corporativa y otras variables estratégicas de la empresa. *Spanish Accounting Review*, 16(1), 11-23. [https://doi.org/10.1016/S1138-4891\(13\)70002-5](https://doi.org/10.1016/S1138-4891(13)70002-5)
- Gallo, M. (2004). The Family Business and Its Social Responsibilities. *Family Business Review*, 17(2), 135-147. <https://doi.org/10.1111/j.1741-6248.2004.00009.x>
- Glavas, A. y Aguinis, H. (2012). What we know and don't know about corporate social responsibility: A review and research agenda. *Journal of*

- Management*, 38(4), 932-968. <https://doi.org/10.1177%2F0149206311436079>
- González González, J.M., Arquero Montaña, J.L. y Hassall, T. (2014). Consolidación de la formación por competencias en la Universidad Española: estudio de un caso. *Educación XXI*, 17(2), 145-168. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11483>
- González-Loureiro, M. y Pita-Castelo, J. (2012). A model for assessing the contribution of innovative SMEs to economic growth: The intangible approach. *Economics Letters*, 116(3), 312-315. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2012.03.028>
- González-Maura, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista de Educación*, 8, 1-14.
- González-Maura, V. y González-Tirado, R.M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- González-Rodríguez, M.R., Díaz-Fernández, M.C. y Simonetti, B. (2013). Corporate social responsibilities perceptions: an approximation through Spanish university students' values. *Quality and Quantity*, 47, 2379-2398.
- González-Pérez, V. y Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la Educomunicación. *Comunicar Journal*, 42, 129-136. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Guédez, V. (2006). *Ética y práctica de la responsabilidad social empresarial*. Venezuela: Editorial Planeta.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Nueva York: Prentice Hall International.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., y Anderson, R.E. (2009). *Multivariate data analysis*. Nueva York: Pearson Prentice Hall
- Hair, J. F., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-151. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202>
- Hair, J. F., Sarstedt, M., Ringle, C. M. y Mena, J. A. (2012). An assessment of the use of partial least squares structural equation modeling in marketing research. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40(3), 414-433. <https://doi.org/10.1007/s11747-011-0261-6>
- Hartog, M. y Frame, P. (2004). Business Ethics in the Curriculum: Integrating Ethics through Work Experience. *Journal of Business Ethics*, 54, 399-409. <https://doi.org/10.1007/s10551-004-1828-7>
- Henseler, J. (2018). Partial Least Squares Path Modeling: Quo Vadis?. *Quality & Quantity*, 52(1), 1-8. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0689-6>
- Henseler, J., Hubona, G. y Ray, P.A. (2016). Using PLS Path Modeling in New Technology Research: Updated Guidelines. *Industrial Management & Data Systems*, 116(1), 2-20. <https://doi.org/10.1108/IMDS-09-2015-0382>
- Henseler, J., Ringle, C. M. y Sinkovics, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. In R. R. Sinkovics & P. N. Ghauri (Eds.), *New challenges to international marketing* (Advances in International Marketing, Volume 20) (pp. 277-319). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

- Herrera-Madueño, J., Larrán-Jorge, M., Lechuga-Sancho, M.P. y Martínez-Martínez, D. (2016a). Responsabilidad Social en las PYMEs: Análisis Exploratorio de Factores Explicativos. *Revista de Contabilidad*, 19(1), 31-44. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2014.10.003>
- Herrera-Madueño, J., Larrán-Jorge, M., Martínez-Conesa, I. y Martínez-Martínez, D. (2016b). Relationship Between Corporate Social Responsibility and Competitive Performance in Spanish SMEs: Empirical Evidence From a Stakeholders Perspective. *BRQ Business Research Quarterly*, 19(1), 55-72. <https://doi.org/10.1016/j.brq.2015.06.002>
- Hoffman, R.C. (2007). Corporate social responsibility in the 1920s: An institutional perspective. *Journal of Management History*, 13(1), 55-73. <https://doi.org/10.1108/17511340710715179>
- Hu, L. y Bentler, P.M. (1998). Fit Indices in Covariance Structure Modeling: Sensitivity to Underparameterized Model Misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Ibáñez, A. (2011). *Estudio multisectorial sobre el estado de la Responsabilidad Corporativa de la gran empresa en España*. Club de Excelencia en Sostenibilidad y Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Inoue, Y. y Lee, S. (2011). Effects of different dimensions of corporate social responsibility on corporate financial performance in tourism-related industries. *Tourism Management*, 32(4), 790-804. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2010.06.019>
- Jo, H., Kim, H. y Park, K. (2015). Corporate environmental responsibility and firm performance in the financial services sector. *Journal of Business Ethics*, 131(2), 257-284. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2276-7>
- Jongbloed, B., Enders, J. y Salerno, C. (2008). Higher Education and its Communities: Interconnections, Interdependencies and Research Agenda. *Higher Education*, 56, 303-324. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9128-2>
- Kahn, J.H. (2006). Factor analysis in Counseling Psychology research, training and practice. *The Counselling Psychologist*, 34, 1-36. <https://doi.org/10.1177/0011000006286347>
- Kaiser, H.F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23, 187-200. <https://doi.org/10.1007/BF02289233>
- Kaiser, H.F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151. <https://doi.org/10.1177/001316446002000116>
- Kim, Y.G. y Eves, A. (2012). Construction and validation of a scale to measure tourist motivation to consume local food. *Tourism Management*, 33, 1458-1467. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2012.01.015>
- Kline, P. (1986). *A Handbook of Test Construction*. New York: Methuen.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Newbury Park: Sage.
- Kline, P. (2000). *Handbook of Psychological Testing*. London: Routledge.
- Lamberton, G. (2005). Sustainability accounting - a brief history and conceptual framework. *Accounting Forum*, 29, 7-26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.accfor.2004.11.001>
- Larrán Jorge, M. y Andrades-Peña, F.J. (2013). Frenos y aceleradores para la implantación de la Responsabilidad Social en las Universidades Españolas. *Prisma Social, Revista de Investigación Social*, 10, 233-270.

- Larrán Jorge, M. y Andrades Peña, F.J. (2015a). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(15), 91-107. [http://doi.org/10.1016/S2007-2872\(15\)30005-6](http://doi.org/10.1016/S2007-2872(15)30005-6)
- Larrán Jorge, M. y Andrades Peña, F.J. (2015b). La oferta de asignaturas de responsabilidad social corporativa y ética empresarial en las titulaciones de finanzas y contabilidad: análisis comparativo con el ámbito de la gestión de organizaciones. *Revista de Contabilidad, Spanish Accounting Review*, 18(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2013.10.001>
- Larrán Jorge, M., De la Cuesta, M., Fernández, A., Muñoz, M.J., López, A., Moneva, J.M., Rodríguez, J.M., Martín Villaspín, E., Calzado Cejas, Y., Herrera Madueño, J., Andrades Peña, J. y Garde, R. (2012a). Análisis del nivel de implantación de Políticas de Responsabilidad Social en las Universidades Españolas. Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Públicas Españolas. Fundación Carolina.
- Larrán Jorge, M., López Hernández, A. y Calzado Cejas, M.Y. (2012b). Stakeholder Expectations in Spanish Public Universities: An Empirical Study. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(10), 1-13.
- Larrán Jorge, M., López Hernández, A. y Andrades Peña, F.J. (2013). Barreras y aceleradores para la implantación de la Responsabilidad Social en las Universidades Públicas Españolas. Comunicación presentada al XVII Congreso de AECA. Ética y Emprendimiento: Valores para un nuevo desarrollo. Universidad de Navarra. 25-27 de Septiembre. Pamplona.
- Latif, K.F. (2018). The Development and Validation of Stakeholder-Based Scale for Measuring University Social Responsibility (USR). *Social Indicators Research*, 140, 511-547. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1794-y>
- León, G., Benavides Gutiérrez, H.L. y Castán Farrero, J.M. (2017). Evaluation of the perception and application of social responsibility practices in micro, small and medium companies in Barranquilla. An analysis from the theory of Stakeholders. *Estudios Gerenciales*, 33(144), 261-270. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2017.08.003>
- Leonard, L. N. K. y Cronan, T.P. (2005). Attitude toward ethical behavior in computer use: a shifting model. *Industrial Management & Data Systems*, 105(9), 1150-1171. <https://doi.org/10.1108/02635570510633239>
- López-Cózar-Navarro, C. y Benito-Hernández, S. (2017). Responsabilidad Social Empresarial en la Industria Manufacturera: Ámbitos Social y Económico. *DYNA-Ingeniería e Industria*, 92(3), 308-313. <http://dx.doi.org/10.6036/8089>
- Lozano, R. (2011). The estate of sustainability reporting in universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12(1), 67-78. <https://doi.org/10.1108/14676371111098>
- Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F.J., Huisingh, D. y Lambrechts, W. (2013). Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production*, 48, 10-19. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.10.006>
- Lu, C. S., Lin, C. C. y Tu, C. J. (2009). Corporate social responsibility and organisational performance in container shipping. *International Journal of Logistics: Research and Applications*, 12(2), 119-132. <https://doi.org/10.1080/13675560902749373>

- Ludescher, J. C., Mahsud, R. y Prussia, G. E. (2012). We Are the Corporation: Dispersive CSR. *Business and Society Review*, 117(1), 55-88. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8594.2011.00399.x>
- Maignan, I. y Ferrell, O. C. (2000). Measuring corporate citizenship in two countries: The case of the United States and France. *Journal of Business Ethics*, 23(3), 283-297. <https://doi.org/10.1023/A:1006262325211>
- Martínez, P. y Nishiyama, N. (2017). Enhancing customer- based brand equity through CSR in the hospitality sector. *International Journal of Hospitality & Tourism Administration*. <https://doi.org/10.1080/15256480.2017.1397581>
- Martínez-Ferrero, J. (2014). Consecuencias de las prácticas de sostenibilidad en el coste de capital y en la reputación corporativa. *Revista de Contabilidad, Spanish Accounting Review*, 17(2), 153-162. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2013.08.008>
- Matten, D. y Moon, J. (2004). Corporate social responsibility education in Europe. *Journal of Business Ethics*, 54(4), 323-337.
- McElhaney, K. (2009). A strategic approach to corporate social responsibility. *Leader to Leader*, 52, 30-36. <https://doi.org/10.1002/ltl.327>.
- McWilliams, A., Siegel, D.S. y Wright, P.M. (2006). Corporate social responsibility: Strategic implications. *Journal of Management Studies*, 43(1), 1-18.
- Molina, N., Sierra, O., Restrepo, V. y Mondragón, J. (2012). Prestación de servicios para pymes. Bases teóricas para el modelo de responsabilidad social universitaria de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables de la Universidad de La Salle. *Gestión & Sociedad*, 5(1), 55-71.
- Moneva, J. y Martín, E. (2012). Universidad y desarrollo sostenible: Análisis de la rendición de cuentas de las Universidades públicas desde un enfoque de responsabilidad social. *Revista Iberoamericana de Contabilidad de Gestión*, 10(19), 1-8.
- Moneva-Abadía, J.M., Gallardo-Vázquez, D. y Sánchez-Hernández, M.I. (2018). Corporate Social Responsibility as a Strategic Opportunity for Small Firms during Economic Crises. *Journal of Small Business Management*, 1-28. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12450>
- Morsing, M. y Schultz, M. (2006). Corporate social responsibility communication: stakeholder information, response and involvement strategies. *Business Ethics: A European Review*, 15, 323-338. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8608.2006.00460.x>
- Mory, L., Wirtz, B. W. y Göttel, V. (2016). Factors of internal corporate social responsibility and the effect on organizational commitment. *The International Journal of Human Resource Management*, 27(13), 1393-1425. <https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1072103>
- Murillo, D. y Lozano, J. M. (2006). SMEs and CCSR: An approach to CCSR in their own words. *Journal of Business Ethics*, 67(3), 227-240. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9181-7>
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J.C. y Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory* (3 ed.). New York: McGraw-Hill.

- Pastrana, N.A. y Sriramesh, K. (2014). Corporate social responsibility: perceptions and practices among SMEs in Colombia. *Public Relations Review*, 40(1), 14-24.
- Pérez, E.R. y Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66.
- Perrini, F., Russo, A. y Tencati, A. (2007). CSR strategies of SMEs and large firms: evidence from Italy. *Journal of Business Ethics*, 74(3), 285-300. <http://doi.org/10.1007/s10551-006-9235-x>
- Preuss, L. y Perschke, J. (2010). Slipstreaming the larger boats: Social responsibility in medium-sized businesses. *Journal of Business Ethics*, 92, 531-551. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0171-4>
- Quazi, A.M. y O'Brien, D. (2000). An empirical test of a cross-national model of Corporate Social Responsibility. *Journal of Business Ethics*, 25, 33-51. <https://doi.org/10.1023/A:1006305111122>
- Rennie, K.M. (1997). Exploratory and Confirmatory Rotation Strategies in Exploratory Factor Analysis. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, January, 1997.
- Roldán, J. y Sánchez-Franco, M. (2012). Variance-Based Structural Equation Modeling: Guidelines for using Partial Least Squares in Information Systems Research. En Mora, M., Gelman, O., Steenkamp, A. & Raisinghani, M.S. (Eds.), *Research Methodologies, Innovations and Philosophies in Software Systems Engineering and Information Systems, Information Science Reference* (pp. 193-221). Hershey: IGI Global.
- Russo, A. y Tencati, A. (2009). Formal vs. informal CSR strategies: Evidence from Italian micro, small, medium-sized, and large firms. *Journal of Business Ethics*, 85, 339-353. <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9736-x>
- Saleem, S. S., Moosa, K., Imam, A. y Khan, R. A. (2017). Service Quality and Student Satisfaction: The Moderating Role of University Culture, Reputation and Price in Education Sector of Pakistan. *Iranian Journal of Management Studies (IJMS)*, 10(1), 237-258. <https://doi.org/10.22059/ijms.2017.217335.672304>
- Sánchez-Hernández, M.I. y Mainardes, E.W. (2016). University social responsibility: A student base analysis in Brazil. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 13, 151-169. <https://doi.org/10.1007/s12208-016-0158-7>
- Sanje, G. D. y Senol, I. (2012). Corporate Social Responsibility in Higher Education Institutions: Istanbul Bilgi University Case. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(3), 95-103.
- Secchi, D. (2006). The Italian experience in social reporting: an empirical analysis. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 13, 135-149. <https://doi.org/10.1002/csr.96>
- Siegel, D.S y Vitaliano, D.F. (2007). An empirical analysis of the strategic use of corporate social responsibility. *Journal of Economics & Management Strategy*, 16(3), 773-792. <https://doi.org/10.1111/j.1530-9134.2007.00157.x>
- Singhapakdi, A., Vitell, S.J., Rallapalli, K.C. y Kraft, K.L. (1996). The perceived role of Ethics and Social Responsibility: a scale development. *Journal of Business Ethics*, 15, 1131-1140. <https://doi.org/10.1007/BF00412812>

- Slack, K. (2012). Mission impossible?: Adopting a CSR-based business model for extractive industries in developing countries. *Resources Policy*, 37(2), 179-184. <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2011.02.003>.
- Stensaker, B. (2007). The Relationship between Branding and Organizational Change. *Higher Education Management and Policy*, 19(1), 13-29.
- Tabachnick, B. y Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Harper & Row.
- Taghian, M., D'Souza, C. y Polonsky, M. (2015). A stakeholder approach to corporate social responsibility, reputation and business performance. *Social Responsibility Journal*, 11(2), 340-363. <https://doi.org/10.1108/SRJ-06-2012-0068>
- Turker, D. (2008). Measuring Corporate Social Responsibility: a scale development study. *Journal of Business Ethics*, 85(4), 411-427. <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9780-6>
- Tyrrell, T., Paris, C.M. y Biaett, V. (2012). A Quantified Triple Bottom Line for Tourism: Experimental Results. *Journal of Travel Research*, 52(3), 279-293. <https://doi.org/10.1177/0047287512465963>
- Valdez-Juárez, L.E., Gallardo-Vázquez, D. y Ramos-Escobar, E.A. (2018). CSR and the Supply Chain: Effects on the results of SMEs. *Sustainability*, 10, 2356. <https://doi.org/10.3390/su10072356>
- Vallaey, F. (2007). *Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*. Programa para la formación en Humanidades, México. Recuperado el 21 de junio de 2013 de: <http://www.responsable.net/sites/default/files>
- Vallaey, F., de la Cruz, C. y Sasia, P.M. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos*. México D.F.: McGraw Hill Interamericana.
- Vázquez, J. L., Aza, C. L. y Lanero, A. (2016). University social responsibility as antecedent of students' satisfaction. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 13, 137-149. <https://doi.org/10.10007/s12208-016-0157-8>
- Vázquez-Carrasco, R. y López-Pérez, M.E. (2013). Small & Medium- Sized Enterprises and Corporate Social Responsibility: A Systematic Review of the Literature. *Quality & Quantity*, 47(6), 3205-3218. <https://doi.org/10.1007/s11135-012-9713-4>
- Villa Sánchez, A. y Villa Leicea, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las Universidades. *Educación*, 40, 15-48.
- Viveros, H. (2016). Examining stakeholders' perceptions of mining impacts and corporate social responsibility. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 23(1), 50-64. <https://doi.org/10.1002/csr.1363>
- Wals, A.E.J. (2014). Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: a review of learning and institutionalization processes. *Journal of Cleaner Production*, 62(1), 8-15. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.06.007>
- Weber, M. (2008). The business case for corporate social responsibility: A company-level measurement approach for CSR. *European Management Journal*, 26(4), 247-261. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2008.01.006>

- Weyzig, F. (2009). Political and Economic Arguments for Corporate Social Responsibility: Analysis and a Proposition Regarding the CSR Agenda. *Journal of Business Ethics*, 86, 417-428. <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9855-4>
- Yeh, Y. P. (2015). Corporate social responsibility and service innovation on customer loyalty: An empirical investigation in wealth management services. *International Journal of Bank Marketing*, 33(6), 823-839. <https://doi.org/10.1108/IJBM-09-2014-0130>
- Zu, L. y Song, L. (2009). Determinants of managerial values on Corporate Social Responsibility: Evidence from China. *Journal of Business Ethics*, 88, 105-117. <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9828-7>

Notas

1 De acuerdo con Almeida (2010), la interpretación de los valores para KMO sería: $KMO < 0,5$, inaceptable; $0,5 < KMO < 0,6$, mala; $0,6 < KMO < 0,7$, razonable; $0,7 < KMO < 0,8$, media; $0,8 < KMO < 0,9$, buena; $0,9 < KMO < 1$, muy buena.

2No obstante, se analizó la normalidad de las variables objeto de estudio. En este sentido, el test de Kolmogorov-Smirnov, adecuado dado el tamaño de la muestra, mayor de 50 observaciones, concluyó con valores de nivel de significancia menores a 0,05 ($p < 0,05$), lo cual determina la ausencia de normalidad.

Cómo citar: Gallardo-Vázquez, D. (2019). Escala de medida de Responsabilidad Social en el contexto universitario: una triple visión basada en competencias, formación y participación del estudiante. *Estudios Gerenciales*, 35(151), 159-177. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2019.151.3138>

Fuente de financiación Este trabajo ha sido financiado por el Gobierno de Extremadura, específicamente por el Grupo de Investigación, Investigación Empresarial (INVE), catalogado bajo el código SEJ022.

Notas de autor

a

Autor para dirigir correspondencia. Dirigir a: Universidad de Extremadura, Av de Elvas s/n, 06006, Badajoz, España.

Declaración de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.