



DEPARTAMENTO DE ECONOMIA FINANCIERA Y
CONTABILIDAD

**La percepción de los estudiantes sobre el
compromiso ético. Un estudio del desarrollo de la
competencia del sentido ético en estudiantes de
ciencias económicas y empresariales**

DOCTORANDA
Sara Rodríguez Gómez

DIRIGIDA POR:
Dra. María Victoria López Pérez
Dr. Lázaro Rodríguez Ariza

Granada, 2020

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Sara Rodríguez Gómez
ISBN: 978-84-1306-545-8
URI: <http://hdl.handle.net/10481/62947>

Dedico la presente tesis a Marta y Cristina.

AGRADECIMIENTOS

La presente tesis doctoral hubiese sido imposible de concluir sin las orientaciones académicas, y el apoyo profesional y personal recibido de mis directores de tesis, la Dra. María Victoria López Pérez y el Dr. Lázaro Rodríguez Ariza. Ellos me han acompañado y ayudado en este complejo camino siempre con cercanía y disponibilidad. Mi más profundo agradecimiento a su dedicación, capacidad de resolución, iniciativa y motivación y, en lo personal, por la confianza depositada en mí, por su paciencia e implicación, por su apoyo incondicional en todos los momentos, tanto en lo que respecta a la vida académica, como en el resto del camino desde que nos conocimos.

Mi especial agradecimiento a la Dra. Raquel Garde Sánchez, sin cuya colaboración, este trabajo habría sido mucho más largo, complicado y menos divertido, siempre ha permanecido a mi lado tanto en el ámbito profesional como en el personal, haciéndolo todo mucho más fácil.

Mi reconocimiento a la Dra. Lourdes Arco Castro y a la Dra. María del Carmen Pérez López por sus aportaciones y quienes, como compañeras de viaje, siempre me han prestado su ayuda, formación y experiencia.

Gracias al Departamento de Economía Financiera y Contabilidad, por su siempre buena disponibilidad y gran apoyo, en particular a su director el Dr. José Luis Zafra Gómez, así como al resto de compañeros que siempre me han dedicado palabras de apoyo y ánimo.

Mi agradecimiento al Programa de Doctorado en Ciencias Económicas y Empresariales y, en especial, a su coordinador el Dr. David Ortiz Rodríguez por toda su ayuda y buena disposición.

Y, por encima de todo, gracias a mi familia por estar conmigo incondicionalmente durante todos estos años. Gracias a mi padre que, desde que era alumna de esta facultad, me acompaña desde el cielo enviándome fuerza para luchar por todos mis sueños. Gracias a mi madre, a la que le debo todo lo que soy, porque desde muy joven ha tenido que luchar sola por sacar adelante a sus dos hijos, siempre con una sonrisa y con palabras de ánimo, todo un ejemplo para mí. Gracias a mi único hermano, por acompañarme, por entenderme, por escucharme y por confiar tanto en mí.

Gracias a mi marido por haber podido crear junto a él a mi pequeña gran familia, por respetarme y soportar mis momentos más bajos en todo este largo camino. Y gracias a mis dos pequeñas, Marta y Cristina, mi verdadero proyecto de vida y que realmente me motivan para seguir creciendo a todos los niveles.

Tesis: La percepción de los estudiantes sobre el compromiso ético. Un estudio del desarrollo de la competencia del sentido ético en estudiantes de ciencias económicas y empresariales.

ÍNDICE

Introducción.....	15
Capítulo 1: El Paso de la ética personal a la ética de las instituciones.....	25
1.1. El concepto de ética y el objeto de su estudio.....	27
1.2. La ética personal y la ética organizacional.....	34
1.3. La ética empresarial.....	41
1.4. La toma de decisiones éticas	49
Capítulo 2: La Responsabilidad Social Corporativa	55
2.1. La evolución y el concepto de Responsabilidad Social Corporativa	57
2.1.1. La evolución de la RSC	57
2.1.2. El concepto de RSC	60
2.2. Los objetivos y los fines de la Responsabilidad Social Corporativa.....	69
2.3. Los grupos de interés.....	74
2.4. El marco teórico de la Responsabilidad Social Corporativa	79
Capítulo 3: Docencia en ética empresarial y Responsabilidad Social Corporativa.....	87
3.1. El contexto institucional de la formación ética	89
3.2. El aprendizaje como logro de competencias	97
3.3. La enseñanza de la competencia ética.....	104
3.3.1. Modelos para la implantación de la ética	104
3.3.2. Cómo afrontar el aprendizaje y la enseñanza de ética empresarial.....	106
3.4. La enseñanza de la Responsabilidad Social Corporativa	109

Capítulo 4: La percepción ética y retos de la formación en estudiantes de Grados de Empresa 117

4.1. El contexto para la formación de la competencia ética	120
4.2. Revisión de la literatura e hipótesis planteadas.....	123
4.3. Selección de la muestra y metodología de investigación	130
4.4. Análisis de los resultados y conclusiones de la investigación empírica	133

Capítulo 5: Factores determinantes en la adquisición de una formación

ética..... 139

5.1. Contexto de la investigación y revisión de la literatura	142
5.2. Factores que influyen en la toma de decisiones éticas	146
5.2.1. Instrucción ética.....	146
5.2.2. Empatía.....	148
5.2.3. Género	149
5.3. Metodología de la investigación.....	151
5.3.1. Muestra y procedimiento	151
5.3.2. Las variables dependientes e independientes utilizadas en la investigación	152
5.3.3. Modelos empíricos	154
5.4. Resultados obtenidos.....	155
5.5. Discusión y conclusiones	157
Anexo 1: Cuestionario.....	162

Capítulo 6. Incidencia de la formación universitaria sobre la orientación hacia la Responsabilidad Social Corporativa 165

6.1. Contexto de la investigación realizada.....	168
6.2. Revisión de la literatura y propuesta de hipótesis	171
6.2.1. La orientación hacia la RSC de los estudiantes.....	171
6.2.2. El nivel educativo familiar de los estudiantes	172
6.2.3. La instrucción en ética empresarial y RSC.....	174
6.2.4. Visión economicista versus visión social de la empresa	176
6.3. Investigación empírica. Muestra, procedimiento docente y	

medida de las variables.....	178
6.3.1. Muestra y estructura de la muestra	178
6.3.2. Medidas de las variables del modelo propuesto	180
6.3.3. Modelo propuesto y su análisis	182
6.4. Resultados obtenidos	183
6.5. Discusión y conclusiones	187
Anexo 2: Cuestionario.....	191
Conclusiones, limitaciones y líneas futuras de investigación	193
Referencias bibliográficas	203

Índice de Tablas

Tabla 1. Definiciones institucionales y dimensiones de la RSC	67
Tabla 2. Procesos de enseñanza-aprendizaje.....	99
Tabla 3. Resultados estadísticos obtenidos para cada uno de los ítems de la encuesta	132
Tabla 4: Medidas de las variables dependientes e independientes del modelo.....	154
Tabla 5: Estadísticos descriptivos de las variables del modelo.....	155
Tabla 6: Matriz de correlaciones entre las variables	156
Tabla 7: Resultados del modelo de regresión.....	157
Tabla 8. Bondad de las medidas de ajuste para el modelo de medición	181
Tabla 9: Estadísticos descriptivos y correlaciones para las variables de estudio.....	183
Tabla 10: Ajuste del modelo estructural	184
Tabla 11: Modelo estadístico frente a modelo teórico	186

Índice de Figuras

Figura 1. Áreas de la Responsabilidad Social Corporativa	69
Figura 2. Modelo propuesto sobre la incidencia de la formación universitaria sobre la orientación hacia la RSC	182
Figura 3: Resultados del modelo de ecuaciones estructurales	185

INTRODUCCIÓN

Los grandes escándalos financieros de principios de los 2000, el impacto medioambiental de las actividades empresariales, la evolución que ha experimentado el concepto de empresa, como entidad en la que intervienen diferentes tipos de capital (capital financiero, estructural, natural, intelectual, humano y relacional), entre los que se producen interacciones y cuyas demandas deben ser atendidas y equilibradas y el reconocimiento de la sostenibilidad a largo plazo como objetivo empresarial han desembocado, entre otras cuestiones, en una mayor demanda de comportamientos éticos y de su integración en la estrategia empresarial, a través de principios, valores o códigos de conducta, entre otros mecanismos.

Con frecuencia, las actuaciones desarrolladas por las empresas han tenido como objetivo la mejora de su imagen/ reputación y la obtención de ventajas competitivas. Sin embargo, en los últimos años, el incremento de las expectativas y demandas sociales de conductas éticas en los negocios está llevando a que esa dimensión moral entre a formar parte del núcleo central de los negocios, incluyéndose en las estrategias de las entidades. Esta exigencia hace necesario que los estudiantes, y futuros profesionales, desarrollen la capacidad de resolver los problemas morales correctamente, identificando qué es lo que hay que hacer y porqué, evaluando las diferentes alternativas, y considerando, además, el beneficio y perjuicio que se pueda producir en cada una de ellas.

Desde la perspectiva de la educación universitaria, en las titulaciones relacionadas con el ámbito de los negocios es necesario formar profesionales que sepan atender y resolver las demandas sociales. En las diversas enseñanzas en los estudios de empresa tradicionalmente se ha puesto un gran énfasis en el beneficio y el incremento de valor para el accionista, tanto como objetivo empresarial como criterio de gestión. En la última década, las empresas, fruto de esas demandas sociales a las que hemos hecho referencia, o por convencimiento propio, al entrar a formar parte expresamente de su misión, requieren que los futuros responsables tomen las decisiones reconociendo y abordando los dilemas éticos que surjan en el desempeño empresarial, haciendo un juicio moral eficaz que se traduzca en decisiones justas.

La instrucción en ética empresarial ha logrado gozar de una especial atención por parte de los investigadores y por parte de las instituciones universitarias, fundamentalmente en las últimas décadas, en las que su integración en los estudios

universitarios de empresa se ha considerado necesaria. Las universidades deben proporcionar las competencias y conocimientos necesarios para que los estudiantes y futuros profesionales puedan determinar los impactos sociales, éticos y medioambientales de las actividades empresariales. De este modo, los estudiantes estarán capacitados para que las empresas integren aspectos de ética y de responsabilidad social en el diseño de sus objetivos y estrategias.

Además de la formación, en el desarrollo de la tesis se considera que las características personales de los estudiantes pueden incidir en las decisiones éticas y, en ese sentido, deben tenerse en cuenta en la instrucción, en la medida que pueden reforzar, contrarrestar o servir de base para orientar la instrucción en ética.

Entendemos que las empresas son cada vez más conscientes de la necesidad de ser sostenibles no solo desde el punto de vista financiero, sino también social y medioambiental, de forma que asegure su permanencia en el largo plazo. En el mundo empresarial esta perspectiva está produciendo una rápida evolución del enfoque de la utilidad hacia el de sostenibilidad, lo que implica, según demuestran investigaciones realizadas en los últimos años, que las empresas adopten decisiones correctas desde un punto de vista ético en relación a los aspectos sociales y medioambientales, entre otros factores.

En el ámbito de la empresa, la ética empresarial se articula a través de las actuaciones recogidas bajo el término Responsabilidad Social Corporativa (RSC). En este contexto, la enseñanza a estudiantes universitarios de contenidos de RSC se ha convertido en un elemento indispensable debido a su importancia y demanda creciente en el mundo de los negocios.

Las instituciones universitarias deben fomentar el comportamiento ético, responsable y orientado hacia la sostenibilidad entre sus estudiantes. Así, los educadores son considerados responsables no solo de facilitar la adquisición de competencias técnicas e instrumentales, sino también de ayudarles a entender los efectos que sus decisiones y las actuaciones que se deriven de ellas pueden tener en la sociedad en general, los riesgos sociales y medioambientales y los daños colaterales que pueden causar como consecuencia de esos riesgos.

La investigación realizada en esta tesis doctoral parte de la premisa inicial de que la instrucción en ética empresarial y en RSC incide en la toma de decisiones moralmente

correctas y en la orientación hacia el compromiso social. En la medida que en la literatura se encuentran contradicciones en el estudio del efecto que esa enseñanza tiene sobre los estudiantes, este trabajo tiene como objetivo aportar evidencias empíricas, concretamente, de que el efecto positivo sobre la toma de decisiones éticas y la orientación hacia la RSC se vincula al tipo de instrucción impartida, al modo de impartirla, a los fundamentos en los que se base y al apoyarse en una serie de características personales de los estudiantes. La mayoría de los estudios que analizan la instrucción ética no tienen en cuenta los aspectos personales de los estudiantes en el enfoque y los métodos utilizados para impartir esta formación. En este sentido, nuestro trabajo trata de ser una contribución a la academia al incorporar factores y métodos docentes que pueden ayudar a explicar los resultados de la instrucción en ética empresarial destinada a la toma de decisiones éticas.

De este modo, esta tesis doctoral presenta los siguientes *objetivos de investigación*:

1. Contrastar cuál es la percepción ética de los estudiantes de grados de empresa y el modo en el que se ve afectada por la instrucción.

En este estudio se parte de que los estudiantes tienen diferentes filosofías morales personales cuando acceden a los estudios universitarios, que es necesario delimitar antes de proceder a impartirles instrucción ética, a fin de determinar la metodología más adecuada. El problema que se plantea es el modo de formar a los estudiantes en estas competencias y el enfoque moral que se debe adoptar, partiendo de la percepción ética personal que tienen. En el caso de los de primer curso, se plantea si la formación de modo transversal es adecuada y si se puede asociar la instrucción recibida a los cambios que experimente dicha percepción ética. Concretamente se acota dicha percepción sobre las exigencias éticas de la sociedad hacia la empresa, sobre los compromisos éticos que las empresas han de asumir, y, su percepción ética personal.

2. Contrastar cuáles son los factores que inciden en la formación ética y en la toma de decisiones ética.

El segundo de los objetivos es contrastar qué factores inciden en la toma de decisiones éticas. En primer lugar, se testa si la formación ética impartida en las instituciones de enseñanza superior de empresa contribuye a la adopción de decisiones éticas en los estudiantes. Para ello resulta necesario seleccionar un enfoque de la ética y una metodología adecuadas para lograr el objetivo de aprendizaje. Además, se plantea

que en la instrucción se ha de tener en cuenta las características personales de los estudiantes para ser eficaz.

Para lograr la eficacia, se requiere que los estudiantes tengan conocimientos ya adquiridos sobre las materias económicas, hayan desarrollado competencias tanto instrumentales y sistémicas como personales, para que sea más fácil integrar las competencias relacionadas con la ética. En este sentido, parece más efectivo contrastar los objetivos en estudiantes de últimos cursos de grado. Además, se plantea que la instrucción ha de impartirse de modo práctico y donde las actividades que se realicen se planteen de modo que los principios éticos se apliquen de un modo proactivo y no como reacciones a actuaciones negligentes. Por último, se plantea que las características personales pueden tener una incidencia en la mejor o peor asimilación de las competencias relacionadas con la ética. La hipótesis de trabajo es que la adquisición de conocimientos debería ser más eficaz cuando se basa en las características personales.

En definitiva, se trata de estudiar si las decisiones éticas de los estudiantes se ven afectadas por las actividades realizadas y las características personales, proponiendo que se puede favorecer la adquisición de una formación ética cuando ésta se basa en las características de los estudiantes.

3. Contrastar la incidencia de la formación universitaria en ética y en RSC sobre la orientación hacia el compromiso social.

Como último objetivo, y partiendo de la hipótesis de que en el mundo empresarial el compromiso ético se articula a través de la RSC, se propone contrastar en qué medida la instrucción ética universitaria recibida por los estudiantes y los factores personales que inciden sobre ella se asocian a su orientación hacia la RSC. Para lograr esta orientación es necesario incidir en la formación sobre la visión social, frente a la visión economicista, a la que se orientan la mayoría de las materias que se imparten en los títulos universitarios de empresa y, además, tener en cuenta la incidencia de factores personales, en este caso la educación familiar.

Para el análisis de estos objetivos se requiere el apoyo en un *marco teórico* y la revisión de la literatura sobre los aspectos tratados en esta tesis doctoral y su evolución: la ética, la RSC y la docencia sobre ética y RSC, que se recogen en los tres primeros capítulos. Estos contenidos nos posibilitarán fijar la posición y el enfoque que se adoptará para alcanzar los objetivos propuestos.

Esta revisión comienza analizando el concepto de ética. Así, en el capítulo 1, analizamos las diferentes definiciones que se han ido enunciando a lo largo de la historia, relacionadas fundamentalmente con las distintas corrientes filosóficas para centrarnos, finalmente, en la ética empresarial. Se estudia el paso desde la ética personal a la social, de la ética de las personas, a la ética de las organizaciones, entre las que nos vamos a centrar en la empresa, entendida como una comunidad de intereses, con una evidente dimensión social, donde es necesario considerar unos principios no sólo por razones morales, sino también por su supervivencia.

Una vez expuestos los sistemas conceptuales éticos, en la investigación empírica que se desarrollará en los capítulos 4 al 6, se adopta una moral idealista que se basa en la existencia de una serie de principios morales universales y que, en las decisiones, considera que siempre es posible alcanzar un grado de bienestar aceptable para todos. La adopción de este enfoque, de una filosofía moral idealista frente a una moral relativista, responde al hecho de que el enfoque idealista se basa en la preocupación por el bienestar de los demás, lo que ese corresponde con la teoría de los stakeholders, que se refiere a los compromisos que la empresa adquiere para satisfacer las demandas de sus grupos de interés, a veces en conflicto, y que es la más seguida en el ámbito de la RSC.

En el capítulo 2, tratamos el concepto de Responsabilidad Social Corporativa, realizando una breve revisión de su evolución histórica desde una visión meramente economicista y utilitarista respecto a los objetivos de la empresa, hasta llegar a una visión más social donde se consideran los requerimientos de los diferentes grupos de interés. Así, se analizan las teorías que tienen que ver con un marco más economicista, tales como la teoría de la agencia o la de la legitimación, hasta llegar a la teoría de los stakeholders. Desde esta teoría se explica que, en la gestión empresarial, se deben tener en cuenta los intereses de aquellos grupos que afectan y se ven afectados por la empresa.

En relación a los capítulos de revisión del estado del arte, en el capítulo 3, abordamos el contexto institucional de la formación en ética empresarial y de la RSC. Se expone la evolución del aprendizaje basado en conocimientos al aprendizaje por competencias, que se ha incorporado en el discurso pedagógico y en las políticas educativas europeas e internacionales, con el objetivo de conseguir una adaptación de los sistemas de educación y formación a las necesidades planteadas por la sociedad actual. El marco institucional que afecta a la formación universitaria en Europa es el llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La adaptación de la Universidad

española al EEES supuso un incremento de la concienciación sobre la necesidad de introducir la ética y la responsabilidad social en la formación superior. La adaptación al denominado “Proceso de Bolonia” ha provocado la reorganización del currículum de las titulaciones, dando relevancia al desarrollo de diversas competencias personales, entre las que se encuentra la competencia ética y de responsabilidad social. La ética profesional es considerada una competencia universitaria básica. Así la universidad, además de formar buenos profesionales, tiene el deber de formar tanto a profesionales como a ciudadanos con competencias éticas.

Una vez revisada la literatura pertinente, se plantean tres capítulos de naturaleza empírica. Así, en el capítulo 4 se presenta un trabajo empírico cuyo objetivo consiste en examinar la percepción sobre los valores éticos que poseen los estudiantes al comenzar los estudios de grado y el modo en el que les afecta el hecho de que se impartan contenidos éticos. En cuanto a la metodología aplicada, se seleccionó una asignatura básica, Introducción a la Contabilidad, del primer curso de grado en el año 2016 de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada (España). El número de estudiantes matriculados fue de 1.030. Para la obtención de los datos se realizó una encuesta de 47 preguntas cerradas en dos momentos diferentes del tiempo –al principio del primer semestre y al final del mismo, una vez que se les había impartido una serie de contenidos éticos, que se transmitieron de forma transversal, al estar así previsto en el plan de estudios. Se utilizó una escala de Likert para su medición. Para el contraste de las hipótesis planteadas se utilizó técnicas de estadística descriptiva y la prueba t-test pareada.

En el capítulo 5 se presenta otro trabajo empírico cuyo objetivo es ampliar y reforzar los estudios que analizan los factores que afectan a la toma de decisiones éticas de los estudiantes, con el fin de poner de relieve los elementos que deben desarrollarse para tomar decisiones éticas. Tras los resultados obtenidos en el trabajo de investigación anterior, se plantean varias cuestiones. En primer lugar, dirigimos a estudiantes de último curso, ya que tienen más conocimientos sobre las materias que se imparten en el grado. En este análisis se estudia si las decisiones éticas de los estudiantes se ven afectadas por la instrucción impartida. Al resultar insuficiente la formación impartida de modo transversal, según se pone de manifiesto en el capítulo 4, se plantea una formación más específica. En este sentido, se proponen una serie de prácticas para desarrollar la formación ética en un contexto de estudios de negocios, método del caso, seminarios y la

realización de un proyecto empresarial personal que explique los compromisos con los interesados. Las actividades se plantean de un modo positivo y proactivo, frente a las prácticas docentes habituales en la literatura que suelen utilizar casos de actuaciones negligentes o límites, con un enfoque negativo. Además se propone tener en cuenta las características personales de los estudiantes. La metodología eminentemente práctica adoptada permite que la formación se adapte y tenga en cuenta las características personales.

También se investiga si características personales tales como la empatía, el género, la educación familiar o la edad refuerzan la conciencia ética y se analiza si incide en la toma de decisiones éticas correctas. A los efectos de este estudio, nos centramos en la asignatura de grado "Creación de Empresas", que se imparte en el cuarto año de los cursos de estudios empresariales en la Universidad de Granada, durante el año académico 2016/17. Se pidió a los estudiantes que rellenaran un cuestionario que se componía de 48 preguntas cerradas, que debían responderse en una escala Likert de cinco puntos. El análisis estadístico realizado en este estudio incluye el uso de un modelo de regresión lineal para analizar la relación entre la evaluación y los factores mencionados.

En el capítulo 6 se presenta el último trabajo empírico que tiene como objetivo analizar la incidencia de la instrucción universitaria en ética empresarial sobre la visión economicista y social de los estudiantes, y el efecto que a su vez tienen sobre su orientación hacia la RSC. Además de esa instrucción, se trata de comprender qué otros factores pueden contribuir o ser mediadores, para mejorar la actitud hacia el compromiso y orientación hacia la RSC por parte de los estudiantes. Para la consecución del objetivo consideramos, como característica personal de los estudiantes, la influencia de la educación familiar en la adquisición de competencias y conocimientos en ética empresarial y la orientación hacia la RSC. Para la consecución de los objetivos planteados, se ha seleccionado, igualmente que para el trabajo recogido en el capítulo 5, la asignatura de Creación de Empresas. Esta asignatura, de último curso, proporciona conocimientos, entre ellos aspectos de RSC, para la creación de un proyecto de empresa por parte de los estudiantes. A lo largo del año académico 2018/19, un total de 283 estudiantes se matricularon en esta asignatura, y, para obtener los datos necesarios, se les solicitó a los estudiantes que rellenasen un cuestionario que estaba compuesto por 29 preguntas cerradas, para ser contestadas con una escala tipo Likert. En la encuesta realizada a los alumnos se preguntó una serie de cuestiones referentes a los factores que

podrían favorecer la actitud positiva hacia la RSC en su idea de negocio. Sobre las respuestas se construyeron las variables y se propuso un modelo de ecuaciones estructurales para testar las hipótesis planteadas.

Para cerrar esta tesis se presentan las principales conclusiones, contribuciones y hallazgos, tanto desde una perspectiva teórica como práctica, haciendo referencia tanto a las implicaciones prácticas como a las limitaciones de la investigación y, por último, proponiendo líneas futuras de trabajo.

CAPÍTULO 1

PASO DE LA ÉTICA PERSONAL A LA ÉTICA DE LAS INSTITUCIONES

El concepto de ética es fundamental para el desarrollo de esta tesis doctoral. Siendo conscientes de que no existe una única definición (Tsalikis y Fritzsche, 2013) y que la concepción de la misma ha ido evolucionando en función del contexto donde se aplicaba y el momento temporal vamos a analizar las más relevantes. Nuestro objetivo es, partiendo de las diversas corrientes filosóficas, llegar a aquella perspectiva ética que nos sirva de marco conceptual aplicable a los negocios, articulada a través de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC), que será la base que utilizaremos en la docencia. No se trata de hacer un análisis exhaustivo de las diversas visiones filosóficas, sino de fijar aspectos básicos y fundamentales sobre los que se articula y define la ética, que nos servirán para formar el sentido ético en los estudiantes en el ámbito de los negocios y como referencia en la enseñanza del mismo.

1.1. El concepto de ética y el objeto de su estudio

La ética es una rama de la filosofía que tiene que ver con la reflexión sobre la naturaleza y justificaciones del bien y del mal (Fisher, 2004). La ética es una ciencia filosófica cuyo objeto material es la conducta humana y la perspectiva de estudio, es decir su objeto formal, la moralidad de la conducta y de los actos. En este sentido, se analiza la bondad o maldad de los mismos en cuanto a una serie de normas y fines que determinan la actitud de la persona. El hecho de considerarla como ciencia nos permitirá caracterizarla como conocimiento ordenado y basado en las causas, distinguiéndolo del conocimiento moral espontáneo, que tiene cualquier hombre sin necesidad de utilizar razonamientos o pruebas científicas. Como recoge Aristóteles en su *Ética a Nicómaco*, la ética es una ciencia práctica, es decir, el estudio de la ética no tiene como objetivo saber qué es el bien, sino aprender a ser buenos. En este sentido, la voluntad tiene un papel fundamental en la adquisición del saber moral.

El término ética proviene del griego *ethikós* que se relaciona con las costumbres, los hábitos o el carácter, pudiendo definirse como la ciencia sobre la moral, la moralidad de los actos, el sistema de normas y reglas de conducta de los hombres en su relación con la sociedad y entre sí, constituyendo una de las formas de conciencia social (Rosenthal y

Yudin, 1967). Los filósofos griegos dedicaron gran parte de su labor a desarrollar teorías de la ética. Las primeras teorías se centraron en la perspectiva normativa de la ética, fijándose en la construcción y justificación de las normas y códigos morales que uno debía seguir (Vitell, 1986). El término ética se utiliza indistintamente junto al de moral, y aunque este uso es aceptable, para algunos autores, es más exacto restringir los términos moral y moralidad a la conducta en sí (Tsalikis y Fritzsche, 2013).

El origen de esta falta de identidad de la moral y de la ética podría situarse en las culturas griegas y romanas, cuando ambos términos denotaban costumbres. Algunos filósofos distinguen la moral y la ética, en la que la moralidad se refiere a la conducta humana mientras que la ética es el estudio de la moralidad, pero en el lenguaje cotidiano intercambiamos ética y moral para describir a las personas que consideran el bien y las acciones que consideramos correctas. E intercambiamos "no ético" e "inmoral" por describir lo que consideramos mala gente y acciones equivocadas (Shaw y Barry, 2001).

Se podría afirmar que la ética y la moral se orientan a fomentar el bien, la segunda con la aportación de la normativa y la primera con la valoración de los fundamentos de lo bueno y lo malo de la conducta humana. La moral es entendida como el marco normativo de actuación humana y la ética como la valoración de la actuación humana, en un contexto normativo y de conciencia determinados (Ricoeur, 2002). Podemos concluir, por tanto, que la moral es un sistema de reglas, principios, valores, prohibiciones cuyo origen pueden ser las costumbres, la ideología o la religión, entre otros (Palacios, 2017).

La distinción planteada entre moralidad, referida a los principios o reglas de conducta moral definidas por la sociedad y a la aceptación o rechazo de sus normas por individuos particulares (Beauchamp y Bowie, 2001). Una opinión similar es expresada por De George (1999) según el cual, la ética estudia la moralidad que abarca las prácticas y actividades que consideran lo que es importante, el bien y el mal, las reglas que rigen esas actividades y los valores que están incorporados, fomentados o perseguidos por esas actividades y prácticas. La moralidad de una sociedad está relacionada con sus costumbres, o las costumbres que una sociedad o grupo acepta como correctas o incorrectas, así como las leyes de la sociedad que añaden prohibiciones y sanciones legales a aquellas actividades consideradas inmorales. Por lo tanto, la ética presupone la existencia de la moralidad, así como la existencia de personas morales que juzgan el bien y el mal y, generalmente, actúan de acuerdo con normas que aceptan para ellos y el resto de la sociedad (De George, 1999). Esta noción de que la moralidad es el tema de la ética

también se encuentra en otras investigaciones como las realizadas por Boatright (2000), Loe et al. (2000), Iannone (1991) o Petrick y Quinn (2001), entre otros.

En este sentido, la ética podría concebirse como una profundización en la naturaleza y los fundamentos de la moralidad, donde la moralidad se refiere a juicios morales, normas y reglas de conducta (Taylor, 1975). El área de estudio de la ética abarcaría las prácticas y actividades que se consideran importantes, tanto buenas como malas, las normas que rigen esas actividades, y los valores que esas actividades y prácticas implican, fomentan o persiguen (De George, 1982). La ética se refiere tanto a los aspectos relacionados con la moral personal, concretamente los principios básicos que la determinan, el fin último, las normas morales, la conciencia y las virtudes o valores (Treviño y Nelson, 1999), como a la ética social, que supone la aplicación de esos principios a la vida del hombre en sociedad. Ahí cabe reconocer varias facetas. En nuestro caso, y relacionado con el objeto de esta tesis, nos referiremos a las relaciones sociales en el ámbito social y en el ámbito empresarial. La moralidad de una sociedad está relacionada con sus costumbres, o las costumbres aceptadas por una sociedad o grupo como las formas correctas e incorrectas de actuar, así como con las leyes de una sociedad que añaden prohibiciones y sanciones legales a muchas actividades consideradas inmorales (De George, 1982).

En general, podemos señalar que, si bien algunos autores, como hemos señalado, distinguen entre ética y moral, no hay razones objetivas para hacer una distinción de significado entre "ético" y "moral", al no existir diferencias entre sus significados. La distinción entre estos dos términos simplemente se atribuye a sus raíces etimológicas, griega y latina, respectivamente (Grace y Cohen, 1998). De hecho, los términos moralidad y ética se vienen utilizando indistintamente tanto referido a la conducta personal y el comportamiento de una persona como de un grupo (Schermerhorn, 2002), aunque no en todo momento. Para algunos autores, una acción es inmoral cuando contraviene los principios aceptados por la sociedad y, sin embargo, indican que una acción no es ética, cuando quieren poner de manifiesto que las normas de la sociedad respecto al punto tratado son deficientes, tomando como marco alguna teoría ética (Fisher, 2004).

La moral y la ética se han venido analizando y estudiando a lo largo de la historia en una gran variedad de contextos, que incluyen tanto la filosofía como la psicología, la sociología, la antropología o la religión y, más recientemente, la economía y el mundo de los negocios (Kolodinsky et al., 2010). Parte de lo que alimenta la intensidad de este

debate es la creencia de que las personas difieren en la forma de ver los dilemas morales y de hacer juicios morales (Davis et al., 2001; Schlenker y Forsyth, 1977).

Por otro lado, y siguiendo con el concepto de ética, se diferencian dos perspectivas de estudio de la misma, la ética descriptiva o la ética normativa (Fisher, 2004). La ética descriptiva se refiere a la creencias, valores, actitudes y normas generales que determinan lo que se hace habitualmente (DesJardins y McCall, 1985). Este enfoque descriptivo es típicamente llevado a cabo por antropólogos, sociólogos e historiadores que consideran la ética como la descripción y explicación de los comportamientos morales y creencias (Beauchamp y Bowie, 2001).

La ética normativa, a veces también denominada filosofía moral, en contraste con la descriptiva que se centra en los valores, creencias y normas que influyen en el comportamiento real, evalúa el comportamiento apelando a las reglas o normas que son independientes de la costumbre, por lo que la ética normativa prescribe lo que debemos creer o valorar (DesJardins y McCall, 1985). La diferencia entre la ética descriptiva y la ética normativa, por lo tanto, es la diferencia entre lo que es y lo que debería ser (Beauchamp y Bowie, 2001). En este mismo sentido, algunos autores señalan que afirma que "el comportamiento ético se refiere a las normas de conducta 'justas' o 'correctas' entre las partes en una situación" (Runes, 1964). En la misma línea, Barry (1979) define la ética como el estudio de lo que constituye una buena y mala conducta humana, incluyendo las acciones y valores relacionados. La ética se centraría en la investigación de las teorías del bien y el mal, y por lo tanto es una investigación de lo que debemos y no debemos hacer (Beauchamp y Bowie, 1983).

Por último, algunos autores distinguen diferentes usos del término ética. Así, por ejemplo, Iannone (1989) define en primer lugar, la ética personal o moral como las creencias y suposiciones de los individuos sobre lo que es lo correcto o incorrecto, lo bueno y lo malo. En segundo lugar, se refiere a la ética de grupo o social como las creencias y suposiciones sobre lo correcto e incorrecto, lo bueno y lo malo que tiene un particular grupo. En estos dos usos, la ética es algo que un individuo o un grupo posee. En tercer lugar, el término ética se refiere a una actividad, concretamente el análisis crítico de las cuestiones éticas. Los dos primeros usos están relacionados con la ética descriptiva, mientras que el tercero está relacionado con la ética normativa.

Es necesario que existan unas normas sociales aceptadas de manera que la ética entendida como las creencias personales de un individuo, con respecto a lo que es correcto o incorrecto o lo que está bien y lo que está mal, se adecuen a unos parámetros objetivos. Los comportamientos éticos pueden variar de una persona a otra, pero han de ajustarse y concordar con unos parámetros de principios, valores y normas sociales aceptadas (Davidson y Griffin, 2000). La aplicación de la ética a contextos concretos requiere la existencia de códigos de principios morales, normas del bien o el mal, de lo correcto o lo incorrecto en la propia conducta y que, por lo tanto, sirva de guía del comportamiento de una persona o grupo y ayude a las personas a tomar decisiones morales entre las diversas posibilidades de acción alternativas (Schermerhorn, 2002).

En este contexto, el término ética implica que los estándares de lo correcto o lo incorrecto, y el bien y el mal pueden ser conocidos identificando las creencias y valores de un determinado persona o grupo, conectando así con la ética descriptiva. Sin embargo, si se afirma que las personas deben actuar de acuerdo con estas creencias y valores aceptados, entonces se convierte en un punto de vista normativo (Fischer, 2004), ya que una acción es correcta si es aceptada por la persona o el grupo (Beauchamp y Bowie, 2001). Este planteamiento podría responder a postulados kantianos que, basándose en planteamientos aprioristas, defendían la objetividad y el valor absoluto de las leyes morales, es decir, el ser debía acomodarse al deber ser, que dependería de las leyes de la razón pura o de los valores ideales. En contra de esta afirmación, algunos autores sostienen que las normas morales no deben ser aceptadas simplemente porque son una parte de la moralidad prevaleciente, pues la ética se ocupa de un examen crítico de las normas de moralidad (Boatright, 2000), representando el tercer uso del término de Iannone (1989). Los actos buenos y malos del comportamiento de los individuos en un contexto determinado deben ser sometidos a un examen riguroso de modo que contribuyan a la concienciación personal y colectiva y se logre de esta manera el mejoramiento de las relaciones humanas (Cortina, 2002).

La ética tiene el objeto de reflexionar sobre lo bueno y lo malo del comportamiento de los seres humanos, propiciando un mejoramiento permanente, mediante la concienciación de lo bueno y el menoscabo de las conductas humanas malas, incidiendo de esta manera, en los modos de pensar, sentir y actuar en el medio que le toque actuar al ser humano (Ricoeur, 2002). Por tanto, favorece una reflexión de la

conducta humana y una revisión crítica sobre la validez de sus actos en el contexto de la moral.

A mediados del siglo XX surge en los países con tradición occidental lo que con el tiempo vino a llamarse “éticas aplicadas”. El problema de la fundamentación de lo moral seguía siendo el tema principal de la ética, pero junto a él, empezaba a ganar terreno la necesidad de aplicar a la vida cotidiana lo alcanzado en el proceso de fundamentación, la necesidad de diseñar una ética aplicada a las distintas esferas de la vida social, que daría lugar a las distintas éticas aplicadas (Cortina, 2002).

La ética aplicada es considerada como un nuevo enfoque que surge en 1960 en Estados Unidos. La misma se vincula a situaciones concretas, destacando la resolución práctica de las polémicas morales del ejercicio de la profesión. En el entorno de la ética aplicada se concede relevancia a la toma de decisiones, el contexto y la valoración de las consecuencias en el sector de las prácticas sociales y profesionales (Fontela y Guzmán, 2003). Las éticas aplicadas nacieron por un imperativo de la realidad social que necesitaba respuestas multidisciplinares en sociedades moralmente pluralistas (Cortina, 2002).

En respuesta a esto, cabe señalar tres cuestiones iniciales pero fundamentales de definición. En primer lugar, el presente análisis acepta la posición de que la ética tiene aspectos empíricos, prácticos y aplicados (Astroulakis, 2019). La ética es una ciencia empírica o positiva: todas sus conclusiones podrían establecerse mediante la observación empírica y la inducción. En este mismo sentido, algunos estudios señalan que la ética es una práctica; el ethos es una manera de ser (Foucault, 1984). Las cuestiones de ética aplicada más relevantes son las que se nos plantean en la vida cotidiana (Moore, 1960; Singer, 2011).

La ética aplicada es reconocida en su más amplio conocimiento como una de las tres ramas del conocimiento en la filosofía moral, pudiendo ser considerada como la rama del conocimiento ético, mientras que las otras dos son la metaética y la ética normativa (Kagan, 1998; Williams, 2006). La metaética aborda el estudio sobre la significación, el sentido y la evolución histórica de los conceptos éticos, mientras que la ética normativa se considera la ética del deber y en ella se incluyen las teorías deontológicas, que tienen como concepto principal el deber ser previamente establecido, las teorías teleológicas que se basan en las consecuencias, siendo su corriente principal el utilitarismo y, por último,

las teorías sobre la ética de la virtud que se basa en las actitudes de las personas (Palacios, 2017).

La función de la ética aplicada sería extraer de las prácticas, consideradas como acciones conjuntas y coordinadas que buscan producir un bien colectivo del que se compone la vida social, los principios universales que las sustentan, y desarrollar, a partir de ahí, una teoría acorde a ellos (Francés, 2002).

A lo largo del tiempo, han ido surgiendo diferentes tipos de éticas aplicadas, entre las que podemos enunciar (Cortina, 2002):

- Bioética: Disciplina que aúna dos mundos, el de los hechos de la ciencia, y el mundo de los valores, y en particular la ética (Postigo, 2015).
- Ética y comunicación: En el marco de la comunicación es fundamental tener en cuenta que la ética debe entenderse de manera discrecional, de acuerdo con objetivos que no sean manipuladores que se elaboren a partir de los principios aceptados (Cuenca, 2010).
- Ética económica: Propone la conciliación entre los valores éticos y morales, con los mecanismos racionales de decisión individual. Con su propuesta de conciliación considera que es posible alcanzar una mayor eficiencia económica y un nivel mayor de bienestar social (Fernández, 2003). Además, es importante señalar, que la dimensión institucional de la ética económica constituye a su vez un subconjunto de la ética social, que examina las instituciones que regulan directa o indirectamente el intercambio y la producción de bienes y servicios (Arnsperger y Van Parijs, 2002).
- Ética empresarial: Es una rama de la ética que hace referencia a la conducta ética de las empresas, a la forma moralmente correcta con la que las empresas interactúan en el contexto social (Argandoña, 2002).
- Ética del desarrollo: Considera la ética en las comunidades, donde puede suceder que en pos del desarrollo económico se deje de lado y se afecte el patrimonio, tangible o intangible, las tradiciones, costumbres y otros elementos relacionados con lo local o regional (Palacios, 2017).
- Ética medioambiental o ecológica: La ética del medio ambiente concibe al ser humano como integrado en un medio en el que comparte su vida con otras especies y con un sustrato físico que soporta y hace posible esa misma vida (Franco, 2010).

- **Ética de la ciencia:** Su objetivo se centra en el uso adecuado de los resultados científicos (Cortina, 2002).
- **Ética política:** La política y las diferentes ideologías en torno a ella tienen un componente político fundamental debido a que las posiciones de poder alcanzadas por los políticos pueden ser usadas para manipular, desviar recursos y tomar partido por acciones que afecten a las mayorías en función de obtener bienes o poderes por encima de los pueblos (Palacios, 2017).
- **Ética profesional:** Comprende las especificidades de las diversas profesiones, ya que cada una posee sus propios códigos de acuerdo con los riesgos que cada labor requiere (Cortina, 2002).
- **Ética institucional:** Aborda la cultura de la institución, entendida esta como un organismo integrado por hombres y, por ello, integrado a un contexto social concreto, la actualización de las propuestas, las restricciones, el comportamiento de la comunidad de personas dentro de la institución y la relación de la institución y el entorno social” (García, 2011).

1.2. La ética personal y la ética organizacional

La ética puede estudiarse tanto a nivel personal como colectivo o social. La sociedad o lo social, articulada a través de diferentes niveles (sociedad en general, familia, organizaciones e instituciones, entre las que se encuentra la empresa) es algo característico de la vida humana. La persona no es separable de su carácter social. En lo personal enfrenta al ser humano a un proceso de depuración de sus actos, buenos o malos, con el fin de lograr un equilibrio de su conducta. En el ámbito social, el planteamiento ético tiene como objetivo lograr la identificación de sus miembros a partir de acciones buenas (Cortina, 2002). La función principal de la sociedad es servir de ayuda para que todos puedan alcanzar sus fines esenciales. La distinción que se realiza de las dimensiones individual y organizacional de la ética se explica, entre otros motivos, por la percepción de que muchos conflictos éticos surgen precisamente a raíz de un desajuste entre los valores o intereses de los individuos que conforman las organizaciones y los objetivos o directrices que se establecen a nivel institucional (Díaz y Fernández, 2016). En nuestro caso nos queremos centrar en un tipo de organización concreta, las empresas.

Desde el punto de vista ético se entiende que estas organizaciones agrupan personas para conseguir un bien común. En este sentido, la finalidad de la empresa hay que buscarla fuera de la teoría económica, que determinaría que el fin último de la empresa es la maximización del valor o la utilidad. Si se analiza la misión de la empresa en la sociedad y qué es lo que la legitima, desde un punto de vista ético se podría concluir que es el servicio a las personas y a la sociedad. En ese sentido, este planteamiento se acerca a los objetivos que subyacen en la normativa acerca de la divulgación de información no financiera de nuestros días.

El análisis de la ética subyacente en las decisiones empresariales en la vida real no es una tarea fácil, ya que a veces coexisten diversos objetivos e intereses y las actuaciones responden a diferentes motivaciones, que van desde la atención de los intereses de los accionistas, al cumplimiento normativo, al suministro de un producto o servicio en unas condiciones de calidad y excelencia, al uso responsable de los recursos, a la reparación de los daños que la actividad pudiera generar o al ejercicio de actuaciones caritativas o filantrópicas, entre otras posibilidades (Carroll, 1979).

En este momento, vamos a definir el marco de partida para el análisis de los actos humanos personales antes de pasar al de las organizaciones. En la literatura encontramos definidas dos posiciones sistemas conceptuales o filosofías morales personales opuestas para analizar la sociedad y los actos humanos: el idealismo u objetivismo y el relativismo moral (Forsyth, 1980,1992), que después analizaremos cómo se trasladan a las actuaciones sociales y, por lo tanto, también a las empresariales. Dependiendo del sistema ético y del contexto social en el que se hayan de tomar las decisiones, las respuestas serán diferentes. Según la filosofía moral sobre la que se sustenten, las decisiones o actuaciones pueden ser calificadas como erróneas o no. De ahí la importancia de, antes de establecer un marco para abordar la RSC y su docencia, analizar los principales sistemas morales.

El idealismo hace referencia a la existencia de un bien y un mal objetivos, de la existencia de unos principios universales a los que es necesario ajustarse para obrar bien. A partir de la experiencia ordinaria se llega a la existencia de unos primeros principios y valores éticos básicos como podría ser “haz el bien y evita el mal”, que servirán de referencia en la actuación. Hay otras cuestiones éticas más complejas que será necesario analizar. Este principio de hacer el bien y evitar el mal lleva consigo la preocupación por el bienestar de otros y defiende que siempre es posible evitar el daño a otros. El idealismo refleja el grado en el que una persona debe tener una preocupación genuina por los demás

y por adoptar medidas que eviten dañar a los demás (Forsyth, 1992). Los idealistas asumen con optimismo que, mediante la adopción de medidas morales, se obtienen los resultados deseables y buenos (Henle et al., 2005), en el sentido de que tienen consecuencias positivas que benefician a todos los interesados (Forsyth, 1992). Su preocupación ética está enfocada hacia lo que podía denominarse la ética del cuidado y la ética de la responsabilidad (Gilligan, 1982), ya que insisten no solo en que siempre hay que evitar dañar a los demás (Forsyth et al., 1988), sino en actuaciones que supongan un beneficio para todos. En último término, los idealistas se alinean con las opiniones de Kant, que se centran en los absolutos morales y en tratar a las personas con dignidad y respeto, nunca como un medio para alcanzar otros fines (Forsyth, 1992; Hosmer, 2008).

En esta línea, el sentido actual de la RSC podría decirse que se relaciona con los planteamientos idealistas (Park, 2015), al buscar equilibrar los intereses de los grupos de interés con los que la empresa interactúa, partiendo de la existencia de principios objetivos. Hay actitudes éticas, como la propuesta en la ética del cuidado de Gilligan (1982), fuertemente relacionadas con el idealismo (Forsyth et al., 1988). De manera similar, el idealismo también se relaciona con la percepción de la importancia otorgada a la ética y la responsabilidad social (Etheredge, 1999; Singhapakdi et al., 1996) y a los juicios éticos (Singhapakdi et al., 1996; Vitell et al., 1993). A ello se puede añadir que las actitudes morales de las propuestas idealistas se refuerzan con actitudes personales como la empatía (Davis et al., 2001) entendida como la capacidad de entender y comprender las acciones y necesidades de otros (Johnson et al., 1983).

La empatía en el sentido más amplio se refiere a las reacciones de un individuo a las experiencias observadas de otro (Gold y Rogers, 1995). La empatía es esta cualidad que facilita el establecimiento de buenas relaciones con los demás. La empatía incluye la comunicación no verbal, los sentimientos y las emociones (Katz, 1963). En un contexto ético, la empatía puede estar relacionada con el comportamiento prosocial cuando éste es beneficioso para los demás (Lindsey et al., 2007). La empatía nos ayuda a reconocer las cuestiones éticas y a adoptar puntos de vista éticos (Mencl y May, 2009). Esto se basa en parte en el hecho de que los planteamientos idealistas están más centrados en los demás, son más altruistas y desinteresados que los relativistas (Forsyth, 1992; Park, 2005).

La otra postura ética sería el relativismo moral, según el cual todas las opiniones morales y éticas son válidas, pudiendo variar de una persona a otra. Ningún planteamiento sobre lo bueno o lo malo es mejor que otro, por lo que no es posible establecer una serie

de principios morales comunes para todos o universales. El relativismo implica el rechazo de principios morales universales al tomar decisiones de naturaleza moral (Forsyth, 1992). Los relativistas son escépticos sobre las normas morales universales y defienden, en cambio, una evaluación moral idiosincrásica de las circunstancias por los interesados en cada situación específica (Forsyth, 1992). Los relativistas se alinean estrechamente con las teorías de ética situacional que se centran en la adecuación contextual de los juicios morales, que han de ajustarse a cada situación única (Fletcher, 1966; Forsyth, 1980). En general, ante cualquier dilema moral dado, los relativistas alteran sus procesos de toma de decisiones para ajustarse a unas reglas, necesidades o deseos definidos individualmente para esa ocasión. Los juicios morales relativistas no se realizan típicamente utilizando reglas universales, sino que se hacen de manera diferencial basándose en cada situación única, la evaluación de las consecuencias probables y otros factores idiosincrásicos. Los relativistas suelen centrarse más en las consecuencias de un juicio y justifican el uso de cualquier proceso de decisión razonable que les ayude a elegir entre los resultados alternativos más satisfactorios (Forsyth, 1992). Desde las posturas relativistas pesan más las circunstancias que los principios éticos que en un momento dado se puedan violar.

En relación con la RSC, no se puede establecer una relación entre el relativismo y el sustrato ético sobre el que descansa la RSC como son, entre otros, la ética del cuidado (Forsyth et al., 1988), la sensibilidad ética hacia cuestiones morales (Sparks y Hunt, 1998), o la empatía, la preocupación empática o la capacidad de entender y comprender las acciones y necesidades de otros (Johnson et al., 1983; Davis et al., 2001). Asimismo, el relativismo tampoco se relaciona con la percepción sobre la importancia de la ética, de la responsabilidad social (Etheredge, 1999; Park, 2005) y del juicio ético (Singhapakdi et al., 1996; Vitell et al., 1993).

De lo anterior se desprende que los relativistas pueden no preocuparse por los demás o presentar cierta insensibilidad ante situaciones adversas que afectan a los demás. Esto puede producirse debido a que, de acuerdo con los planteamientos relativistas, cada circunstancia ética es evaluada sin tener en cuenta unos principios universales, por lo que existe la posibilidad de que se consideren alternativas viables algunas que impliquen el daño a otros. Por ello, se ha considerado que el relativismo está más en consonancia con las filosofías éticas teleológicas o consecuencialistas, como el utilitarismo (Forsyth,

1992). Este enfoque basado en resultados parece sugerir que los relativistas pueden ser insensibles a las demandas de otros (Davis et al., 2001; Sparks y Hunt, 1998).

Los relativistas, desde esta perspectiva utilitarista, considerarán que el papel de las empresas es maximizar los resultados financieros y, por lo tanto, el relativismo se relacionará negativamente con las actitudes hacia la RSC (Kolodinsky et al., 2010). Antes de incidir sobre el concepto de utilitarismo, vamos a señalar siguiendo a Forsyth (1992) las diferentes filosofías morales que se dan por la combinación de los dos sistemas conceptuales principales a los que hemos hecho referencia, el idealismo, que podríamos decir que es un modelo deontológico o basado en deberes, y el relativismo, que es un modelo teleológico o que pone el acento en las consecuencias o causas finales. En función del grado de idealismo y relativismo podemos hablar de cuatro filosofías morales personales: *Situacionistas, subjetivistas, absolutistas y excepcionistas*.

Los *situacionistas* serían aquellos individuos con alto grado de relativismo e idealismo (Fletcher, 1966). Estas personas rechazan la existencia de reglas morales (alto relativismo), pero defienden que siempre se deben producir consecuencias positivas que beneficien a todos los implicados (alto idealismo). Para ellos una acción en una determinada situación o contexto, para ser moral no es necesario que sea buena o correcta, sino que debe ser apropiada y justa. El utilitarismo de modo similar defiende que uno debe actuar siempre de tal modo que genere el mejor bien posible para el mayor número de personas.

Por su parte, los *subjetivistas* serían aquellos individuos con un alto grado de relativismo y un bajo nivel de idealismo. No actúan sobre la base de la existencia de absolutos morales y no tratan en sus juicios de que las acciones que se ejecuten beneficien a otros. En este grupo estarían los que actúan movidos por su propio interés, más que por el interés o el bien de los otros. Como cada persona puede determinar la importancia y los valores en cada ocasión, las conclusiones y posiciones de los diferentes individuos pueden ser muy diferentes.

En el ámbito de la economía el interés propio o autointerés suele identificarse con la maximización del beneficio y el olvido de otros grupos implicados en la actividad empresarial. Esto supone la adopción de una perspectiva utilitarista, con frecuencia presente y básica en los modelos económicos y financieros propuestos en la literatura de la gestión empresarial y gestión financiera. Aunque la motivación económica es muy

importante, es difícil que esa sea la única motivación ya que también puede haber otros intereses relevantes para la persona: la emoción de la puesta en marcha de un proyecto o su culminación, el gusto por la tarea desempeñada, la satisfacción por el servicio prestado o la tarea realizada, compartir un proyecto con otros, y también, ya que hablamos en un ámbito ético, el actuar bien, el cuidado de los recursos naturales o el bienestar. Si se trata de alcanzar la felicidad, el individuo difícilmente la alcanzará solo colmando objetivos económicos. Así, incluso Jensen y Meckling (1976), padres de la teoría de la agencia, consideran que, además de tener en cuenta que principal y agente se mueven por autointerés, el comportamiento ético repercutirá en el incremento de beneficios y la reducción de los costes de agencia. Quizás los modelos que tratan de explicar los comportamientos de los que participan en la empresa sean demasiado simples y parciales, obviando la complejidad del ser humano y la multitud de motivaciones que confluyen en sus actuaciones.

La tercera filosofía moral personal sería la de los *absolutistas* donde el grado de relativismo sería bajo mientras que el de idealismo sería alto. Según esta moral personal, los individuos tratan de producir consecuencias positivas, no dañar a otros (grado elevado de idealismo) y ajustarse a principios morales generales (bajo relativismo). Estos individuos rechazan y condenan las acciones que provocan un daño a los demás o violan principios morales fundamentales. Desde esta perspectiva los actos han de compararse con reglas universales sin excepción.

Por último, la cuarta filosofía moral personal sería la de los *excepcionistas*, caracterizado por un bajo idealismo y relativismo. En esta moral estarían aquellos que ven deseables las leyes morales, pero admiten a menudo excepciones a esas reglas. No piensan que el daño pueda ser evitado o que poner en riesgo el bienestar de otros esté mal. Los principios morales servirían como guías para la acción. A la vez son utilitaristas en el sentido de que los juicios han de hacerse equilibrando las consecuencias positivas y negativas de la acción. El marco de principios resulta útil en la medida que ayudan a que las elecciones se hagan teniendo en cuenta las mejores consecuencias para todos los implicados, pero se admite que se pueda causar daño a terceras personas.

La filosofía moral personal que predomine en una persona dependerá de la formación recibida tanto en el núcleo familiar como a través del sistema educativo en las diversas etapas educativas, y de factores culturales, sociales y religiosos. En el ámbito geográfico donde vamos a realizar los trabajos empíricos, Andalucía, el factor familiar y

el religioso podríamos decir que constituyen hechos diferenciales respecto a otras zonas geográficas, incluso dentro del propio país.

Atendiendo a la distinción realizada, y antes de pasar a la ética organizacional, hemos de indicar que el hecho de que existan diferentes tipos de filosofías morales, que se plasman en las diversas filosofías morales personales señaladas, requiere que se tengan en cuenta desde el punto de vista de la docencia, que es el que nos ocupa en esta tesis doctoral, para impartir unos conocimientos éticos. Resulta necesario situarse previamente en la moral personal de los interpelados. Para ello previamente será necesario pasar un cuestionario que permita establecer un perfil del estudiante. Desde el punto de vista del desarrollo del sentido ético en el área empresarial, que es nuestro ámbito de estudio, es preferible las posturas que presentan un alto idealismo, los situacionistas y los absolutistas, ya que buscan el bien común, ya sea porque se busquen respuestas justas y apropiadas o porque se ajustan a unas normas y principios, mientras que las posturas relativistas se basan en sentimientos y no rechazan el mal o el daño en sus decisiones.

La incidencia de la ética resulta visible tanto a nivel personal como colectivo. En lo personal enfrenta al ser humano a un proceso de depuración de sus actos hasta lograr un equilibrio de su conducta. En el ámbito colectivo, es una manera de animar a sus integrantes a lograr la identificación con unos principios a partir de acciones marcadas como deseables.

Así, de la ética personal podemos pasar a la ética colectiva. El hombre tiene una naturaleza social que le lleva a unirse a otros para alcanzar fines comunes, entre los que se encuentra la empresa. Ésta se ha considerado, en un modelo algo reduccionista, como un nexo de relaciones contractuales entre individuos (Jensen y Meckling, 1976), que responden a intereses comunes y a la necesidad de resolver conflictos, lo cual nos llevaría a una visión mecanicista y de las organizaciones como sistemas formales con el objetivo de controlar los comportamientos (Pérez, 1993). Desde esta perspectiva el objetivo primario de la empresa sería la maximización del beneficio o, en el caso de entidades en los mercados financieros, maximizar su valor, entendiendo que alcanzar ese objetivo redundaría, con la concepción de “mano invisible” de Adam Smith, en un bienestar social de todos los implicados (Cooley y Roden, 1988). Esta mentalidad subyace en muchos de los planteamientos empresariales, incluso en el ámbito contable, donde se indica que, si se toma como referencia al inversor o accionista para fijar los objetivos de la contabilidad, la información divulgada será capaz de satisfacer las necesidades de información de los

diversos grupos de interés. Asimismo, si la empresa tiene como objetivo maximizar su valor, se asegurará que los clientes queden satisfechos, los salarios serán justos, y se crearán nuevos productos que, a su vez, generarán más riqueza, satisfacción y trabajo. Además, para evitar caídas del valor deberá reducir los riesgos medioambientales. Estos ejemplos muestran como una moral *situacionista* se traslada a una organización.

El fijar la maximización del valor u otros fines similares (maximización de ventas, alcanzar una determinada cuota de mercado, la estabilidad o permanencia de la entidad, etc.), supone confundir la motivación subjetiva de alguno de los grupos implicados con la finalidad intrínseca de la empresa. El criterio económico, sea cual sea la forma en el que se exprese, tiene un carácter instrumental, por lo que no justifica el fin. El hecho de que se constituya como tal puede llevar a que no se tengan en cuenta los objetivos generales de responsabilidad social.

Es necesario delimitar un criterio ético que legitime el objetivo económico. El utilitarismo limita la ética a la satisfacción de la mayoría, sin importar los daños que se puedan producir a agentes concretos implicados. Esto hace que no sea suficiente para garantizar la justicia. El fin que justifica cualquier institución, también la empresarial, es el bien común. Este fin, que legitima su actuación, debe estar presente al fijar la misión de la institución y excluye la maximización del interés de cualquiera de los grupos que participan en la organización. Si los objetivos de cualquier otra realidad natural compleja, autoconservación y crecimiento natural, serían trasladables a las empresas. La atención de las legítimas necesidades de los grupos de interés implicados en la actividad empresarial, es decir, la atención de sus fines personales, mejora la capacidad de operar y la cohesión de la organización. En definitiva, si se priorizan en las entidades las responsabilidades sociales, es decir, la creación de valor compartido, sin excluir obviamente la creación de riqueza, posiblemente se alcancen mejores indicadores en los diversos aspectos que afectan y se ven afectados en la actividad empresarial.

1.3. La ética empresarial

El paso desde la ética personal a la social implica un paso de lo intrasubjetivo, que sería la ética de las personas, a lo intersubjetivo, que sería la ética de las organizaciones, entre las que se encuentran la empresa, entendida como una comunidad de intereses. La

empresa es una institución con una evidente dimensión social, donde es necesario considerar unos principios de lealtad, transparencia, sostenibilidad y responsabilidad, no sólo por razones morales o por el convencimiento de que el buen gobierno, como se señala en la filosofía aristotélica, va de la mano de la justicia, la concordia, la unidad y, en suma, la consecución del bien común, sino también por su supervivencia.

Se trata de un tema tan antiguo como la propia humanidad. En definitiva, estamos hablando del lugar que deben ocupar los valores en el ámbito empresarial como guía del comportamiento humano, en la medida que la empresa es una herramienta del hombre, desarrollada para su servicio, para la mejor satisfacción de sus necesidades. Y, como tal, está impregnada de la filosofía moral de las personas que lo componen, de sus formas de ser, de sus defectos y virtudes.

La relación entre la ética y la empresa es todavía percibida por algunos como la que existe entre el agua y el aceite (Lozano, 1999). Aún existiendo esa postura, la realidad es que práctica económica ha estado acompañada desde sus orígenes por la reflexión sobre la dimensión moral de la misma. La consideración de que existe una ética en los negocios y en el comercio se remonta a los pensadores clásicos y ha sido una constante a lo largo de la historia de la filosofía moral, como institución social. Sin embargo, la ética empresarial como tal es un fenómeno tan reciente que muchos podrían afirmar que es demasiado joven para tener una historia.

A lo largo de las décadas del siglo XX comprendidas entre los años 20 hasta finales de los 60, aparecieron textos y estudios aislados, pero ningún movimiento concertado y nada identificable como un área de estudio. Hay que esperar hasta los años 70 del pasado siglo para que la ética empresarial surja como disciplina académica y comience a ser objeto de estudio para investigadores de diversos ámbitos científicos (De George, 1987). Aunque, en un principio, fueron los teólogos y pensadores religiosos quienes desarrollaron un área de ética en los negocios, pronto se sumaron a su reflexión voces provenientes de otros campos, incluido el de la filosofía.

Puede decirse que la ética empresarial se desarrolló de un modo sistemático en cinco etapas (De George, 1987):

- 1) Antes de 1960, en relación con “la ética en los negocios” podría decirse que la principal tarea de estudio y análisis se realizó desde la teología y la religión. Sin embargo, aunque el desarrollo en esta etapa fue importante, el análisis no se hacía

de un modo específico. La teología moral se refería a la sociedad y a todos aquellos modos de organización dentro de la misma, refiriéndose dentro de éstos en primer lugar a la familia, al Estado y cualquier otra forma de organización, entre las que se encontraban las empresas. En todos ellos la justificación y la orientación de las instituciones era el bien común. Así, la ética se aplicaba tanto a los negocios como al gobierno, la política, la vida familiar y personal, las profesiones y todos los demás aspectos de la vida (Donaldson et al., 1979; Melé, 2009).

2) De 1960 a 1970, se produce un auge en el estudio de las cuestiones sociales en las empresas. Los años 60 se caracterizaron por la decadencia de las ciudades que conllevaba el desarrollo de la industria moderna, el crecimiento de los problemas ecológicos, de la contaminación y de los residuos tóxicos y nucleares. En esta etapa, el énfasis en investigación y análisis se puso en el derecho y en los aspectos legales, sin una atención sistemática a la teoría ética, incluso cuando los autores planteaban consideraciones morales o enunciaban imperativos morales o exhortaciones (Drucker, 1981; Treviño y Nelson, 1999).

3) En los años 70 se produce el despegue de la ética empresarial como un campo emergente de estudio. El punto de partida en esta etapa fueron los desarrollos realizados previamente por teólogos y pensadores religiosos que habían trabajado el campo de la ética en los negocios. Ellos aportaron la teoría ética y el análisis filosófico, y ayudaron a proporcionar el marco de lo que sería la ética empresarial. A esta base hay que sumar la fuerte reacción pública a los escándalos de carácter medioambiental y de condiciones laborales a nivel mundial, los sobornos, las comisiones clandestinas y otros daños que podían considerarse males desde un punto de vista ético. Todo ello despertó el interés de los investigadores por profundizar en los aspectos éticos y hacer propuestas específicas en el ámbito de la ética de los negocios. A ello hay que añadir el interés institucional por asegurar unos mínimos en estas entidades y el de las propias empresas para recuperar la confianza y la legitimidad en sus actuaciones. Como consecuencia, surgieron muchos grupos de trabajo en diferentes disciplinas académicas, comisiones en instituciones, iniciativas de organizaciones sin ánimo de lucro y también en empresas y auditoras. Fueron momentos de grandes demandas sociales a las empresas. Las demandas eran a menudo contradictorias e incompatibles entre sí.

Las empresas, a su vez, se preocuparon más por su imagen pública y, a medida que las demandas sociales crecían, muchas empresas fueron conscientes de que no estaban estructuradas para hacerles frente. La actividad fue frenética, pero los resultados no fueron nada claros, las aportaciones académicas realizadas en muchas ocasiones fueron polémicas, ideológicas, y con escasa base científica. Algunos académicos del área de empresa cuestionaron el papel que los filósofos podían desempeñar en un área en la que no estaban familiarizados. Además, no se sabía si la ética empresarial era una moda pasajera o un verdadero campo académico (Carroll, 1981; Beauchamp y Bowie, 1983; Chewning, 1983).

4) En la primera mitad de los años 80 se produjo lo que se podía llamar el período de consolidación inicial. En ella podemos considerar que la ética empresarial se había convertido en un campo académico, aunque todavía estaba en proceso de definición. Lo que diferencia el desarrollo de la ética empresarial en esta etapa, en contraposición a los intentos fallidos y aislados de desarrollar esta área de investigación anteriormente, es el hecho de que la ética empresarial se institucionalizó (Velasquez, 1982).

5) A partir de la segunda mitad de los años 80, se delimita el campo de estudio de la ética empresarial o ética de los negocios. La ética empresarial como campo de investigación académica tenía un objetivo teórico. Aunque de aplicación práctica, como cualquier otro ámbito de la ética, se trataba de desarrollar una serie de principios propios y no la aplicación de principios morales generales a casos particulares de comportamiento en el campo específico de las empresas. El análisis de los aspectos éticos en el mundo empresarial es necesariamente interdisciplinario porque confluyen muchas disciplinas y es necesario considerar todas ellas, ya que cada una de ellas se modifica en cierta medida por su unión con las demás. Los argumentos ofrecidos por autores pertenecientes al ámbito económico o empresarial suelen centrarse en cuestiones como la rentabilidad que ofrece la empresa, la ventaja competitiva que ésta puede aportar, o el valor de la entidad. Los pertenecientes al ámbito filosófico son muy diferentes e incluyen las razones propias de una argumentación moral (Desjardin y McCall, 1985; Treviño et al., 2006). Todos ellos han de ser considerados en la articulación de la ética empresarial.

El término ética empresarial empleado en la literatura científica se refiere a la reflexión académica sobre el papel que deben jugar las empresas en la sociedad y el tipo de actuaciones que pueden ser consideradas correctas (Lozano, 1999; Preston et al., 2002; Friedman y Miles, 2006). Se redefine, así, la denominada ética empresarial como una materia multidisciplinar que, en el ámbito de la filosofía, se erige como una nueva rama de la ética aplicada. Desde su origen, la toma de conciencia sobre la necesidad de esta disciplina ha ido creciendo, hasta llegar a hacerse incuestionable en nuestros días (Arráez, 2014).

Su desarrollo a nivel interno ha tenido lugar en el ámbito empresarial con la creación de diversos indicadores e instrumentos para la gestión ética de las diferentes áreas funcionales de la empresa, así como en el mundo académico, en el que los estudios son cada vez más numerosos y especializados, proporcionando una idea de los efectos de los planteamientos éticos, los elementos que determinan las posturas éticas, entre otras cuestiones. Por otro lado, a nivel externo, su expansión es evidente y, aunque se originó en Estados Unidos, es ya una preocupación de primer orden también en Europa y cada vez más en Sudamérica y Asia (Lozano, 1999).

En los últimos años, los escándalos empresariales han puesto de manifiesto la falta de un auténtico compromiso ético y la subordinación de los principios morales al beneficio económico a corto plazo. Esto ha llevado a que tanto gerentes como los teóricos de la organización redirijan su atención hacia una consideración de la ética y los dilemas morales a los que se enfrentan las empresas en el contexto actual (Donaldson, 2003; Tonge et al., 2003; Veiga, 2004).

En los estudios sobre organizaciones, los investigadores han tratado de determinar si la ética es una cuestión personal o existe una ética de la organización que lleve a poder considerarla como ente moral (Clegg et al., 2007). Algunos sostienen que la ética es una responsabilidad personal e individual, lo que llevaría a defender que son las personas que integran las entidades las que tienen una responsabilidad moral (Soares, 2003; Watson, 2003); mientras que otros insisten en que en las estructuras organizacionales se ha de garantizar que las actuaciones sean éticas (Du Gay, 2000).

En este sentido hemos de indicar que en los últimos años la consideración de la empresa como agente moral va tomando cuerpo. Las empresas determinan unos objetivos (su misión), una finalidad (visión) y establecen una serie de valores y principios para

alcanzarlos. Sus actuaciones afectan al entorno y sus normas o procedimientos generan conflictos. En este sentido, en la medida que las empresas ejercen un determinado control sobre los grupos con los que se relaciona, sobre el entorno en el que operan y pueden afectarlos con las decisiones empresariales, se podría decir que son responsables de sus actuaciones (Johnson y Smith, 1999; Parker, 2003; Porter y Kramer, 2002). Las empresas elaboran sus códigos de conducta, delimitan sus prácticas de buen gobierno corporativo, los principios que marcan sus actuaciones, que no tienen por qué coincidir con las de las personas que desarrollan su labor en la empresa (Velasquez, 2003). Las actuaciones de los trabajadores se sujetan a las indicaciones de las empresas. Las empresas delimitan no sólo la función que cada uno desarrolla en la entidad, sino el cómo hacerlo y los principios que ha de respetar al hacerlo (French, 1984). Los miembros que trabajan o interactúan con una entidad han de sujetarse a sus normas y filosofía, lo que también en cierto modo le configura y le lleva a identificarse con su organización. En este sentido, se puede considerar la organización es un agente moral distinto de los miembros que la integran y, de hecho, existen delitos que afectan a las organizaciones, entendiéndose que son las responsables de las actuaciones.

El primer obstáculo que se ha de salvar es que la aproximación tradicional de la ética es de tipo individualista, es decir se centra en la moralidad de los actos personales. Los diferentes enfoques siempre han considerado a la persona como agente moral. Sin embargo, la ética empresarial se refiere a la moralidad de todo tipo de aspectos relacionados con la empresa. Así, incluye tanto la reflexión sobre el sistema económico, las empresas y las organizaciones y las actuaciones de los individuos en sus roles profesionales y sus funciones institucionales (Lozano, 1999). De este modo, en relación con la ética empresarial se establecen tres niveles diferentes, aunque no son independientes:

-La perspectiva “macro”, que hace referencia al análisis ético de los sistemas económicos y, más concretamente, a la justificación de la ética del mercado.

-La perspectiva “meso”, referente al análisis ético de las actuaciones de la empresa en el seno del sistema capitalista, que podríamos decir que constituye el campo de estudio dominante en relación con la ética. Las principales aportaciones en esta área se refieren a los modelos y marcos teóricos que tienen en cuenta, además de los aspectos económicos, las actuaciones morales de las entidades.

- La perspectiva “micro”, que versa sobre el análisis ético de las relaciones y actuaciones individuales en relación con la empresa en la medida en que responden a un rol profesional o a una función organizativa. Estos aspectos son tratados principalmente en la toma de decisiones.

La reflexión sobre el sistema económico, la organización y el individuo han de considerarse integradas en el marco de la ética empresarial (Donaldson y Dunfee, 1994,1995), siendo este hecho clave porque hace que la ética empresarial se distinga tanto de la moral personal, cuyo sujeto es el individuo, como de la filosofía política, centrada en las naciones-Estado (Phillips y Margolis, 1999). La ética empresarial pone el acento en el nivel meso. Su objetivo es reflexionar sobre la organización como agente moral en sentido pleno. Esto no quiere decir que los otros niveles sean ignorados, ya que, al fin y al cabo, son los individuos los que forman las organizaciones y éstas operan de un modo u otro, según el entorno en el que se encuentran (Phillips y Margolis, 1999; Camacho et al., 2002). Los agentes no operan en el vacío, sino dentro de una organización que estructura e influye en su comportamiento. Esto lleva a plantear en la influencia que las entidades ejercen tanto sobre sus miembros como sobre el entorno en el que operan (Lozano, 1999). Ambas cuestiones hacen que la concepción de agente moral se haga más compleja y la ética individual tradicional resulte insuficiente. En este sentido la empresa debe ser tratada como ente moral.

Un tema frecuentemente tratado en el ámbito de la ética empresarial es si la ética y la práctica organizativa están, o pueden estar, alineadas en la búsqueda de objetivos empresariales como la rentabilidad, la ventaja competitiva, o, en definitiva, objetivos meramente económicos (Joyner y Payne, 2002; Francis y Armstrong, 2003). Según hemos señalado, la ética debe integrarse no como un objetivo más sino orientando los objetivos económicos para que se orienten hacia un fin de la entidad más amplio y que considere los fines de los diversos grupos que integran la actividad. No es un añadido o una parte más del negocio, sino como una forma, una actitud y un modo de hacer el negocio mismo, la forma de conseguirlo, que debe estar supeditado a una serie de principios.

En contraste con las concepciones normativas de la ética, existe un cuerpo de literatura emergente que reconoce que la ética tendrá un carácter contextual (Andrews, 1989; Kjonstad y Willmott, 1995; Paine, 1994), entre ellos, el entorno sociocultural, la forma de organización y la historia específica de una organización (Victor y Cullen,

1988). Son planteamientos morales subjetivistas o excepcionistas. Para estos autores la prescripción de normas morales podría asegurar el cumplimiento, pero no garantizaría un comportamiento moral, lo que llevaría a rechazar o acomodar las normas establecidas por las empresas a las situaciones concretas (Kjonstad y Willmott, 1995; Rossouw y Vuuren, 2003). El problema de estos planteamientos es que podrían llevar a actuar según la situación, persiguiendo unos objetivos personales o no intentando atender adecuadamente los intereses de todos los implicados.

La práctica implica que la acción orientada al futuro no puede estar dissociada de las prácticas del pasado (Derrida, 1992; Jones, 2003). La cuestión, desde la perspectiva de la práctica, es investigar los modelos, también los éticos, en relación con las actividades de organización y gestión. Los miembros de la organización para tomar decisiones aplican, interpretan y dan sentido a los diversos modelos fruto de experiencias pasadas, aplicados a nuevas situaciones. En el ámbito de la ética, habrá que ir acomodando los valores y principios para adaptarlos a nuevas exigencias y requerimientos normativos o demandas de los grupos de interés (Clegg et al., 2007).

La ética como saber práctico permite, partiendo de un enfoque teórico, enjuiciar las actuaciones. Desde esta perspectiva, los problemas, dilemas y errores éticos son centrales pues, mediante la reflexión sobre los dilemas reales, podemos llegar a una apreciación más sustantiva de la ética en y de las organizaciones. La complejidad de la realidad lleva a considerar que la ética siempre está acechada por la sospecha de que no se está siendo suficientemente moral (Bauman, 1993).

La ética como práctica implica una apertura para aceptar y discutir los dilemas éticos como un paso necesario hacia una gestión que en la toma de decisiones esté informada desde el punto de vista ético. En lugar de reducir la práctica a simples respuestas erróneas y correctas, la ética debe practicarse cuando los problemas éticos se hacen visibles y se debaten como problemas complejos y no como problemas que pueden gestionarse atendiendo únicamente a un cálculo económico (Clegg et al., 2007).

En definitiva, en relación con la ética empresarial, es necesario tener en cuenta la complejidad tanto de la organización empresarial como de las personas que han de aplicar los criterios éticos (Bartlett, 2003; Maclagan, 1995). La fijación de principios éticos en una empresa no puede considerarse como una cuestión externa donde se fijen unas leyes morales ajenas a la realidad empresarial (Gilligan, 1987). La delimitación de los

principios generales de la empresa, lógicamente, se corresponderá con principios universales, pero atendiendo a las cuestiones relevantes en la empresa, dependiendo de sus experiencias diarias y los problemas morales de las personas (Tronto, 1993). Una vez fijados los principios, la cuestión no es fácil, ya que habrá que ir completando los enfoques con los diversos dilemas morales que vayan surgiendo y considerar que su aplicación dependerá de la filosofía moral de la persona que lo tiene que aplicar en la situación concreta. En este sentido, y en la medida que a la empresa la estamos considerando como un agente moral responsable de sus actuaciones, tendrá que acotar las decisiones de sus miembros, estableciendo una serie de pautas, códigos y procedimientos para asegurar que se cumplen los fines que pretende.

1.4. La toma de decisiones éticas

El proceso de toma de decisiones es un aspecto fundamental en las empresas, siendo necesario analizar los elementos económicos, legales, morales, sociales y físicos del entorno que han de considerarse a la hora de tomar decisiones. Estos aspectos son fundamentales para asegurar la legitimidad para operar y la continuidad en el tiempo (Barnard, 1938). Algunos estudios se han centrado en las influencias de los factores individuales, situacionales y organizativos en el proceso de toma de decisiones éticas (Wright y Culligan, 1997; Douglas et al., 2001).

Para que el resultado de una decisión sea ético debe alinearse la intención ética con un proceso de toma de decisiones que produzca como resultado una decisión ética y con la puesta en práctica de esa decisión (Nutt y Bell, 2002). En la literatura encontramos diferentes definiciones sobre lo que se considera una decisión ética. Podría entenderse como la decisión aceptada por una comunidad basada en la asunción de estándares morales de conducta (Jones, 1991; Treviño et al., 2006) y el resultado de la toma de decisiones éticas, es decir el comportamiento ético, como aquellas conductas individuales sujetas a normas morales ampliamente aceptadas (Treviño et al., 2006). Esta definición enfatiza las prescripciones sociales en el contexto en el que se toma la decisión ética por parte de las personas (Urien et al., 2016).

A pesar de que son numerosos los modelos que tratan de explicar el proceso de toma de decisiones éticas (Craft, 2013), existe consenso entre los diferentes autores sobre los dos que más han aportado a la investigación en este ámbito.

El primero de ellos es el modelo de cuatro componentes de Rest que establece los cuatro procesos psicológicos básicos que deben suceder para que una persona actúe moralmente: sensibilidad moral, juicio moral, intenciones morales y comportamiento moral (Rest, 1979). Estos procesos no se distinguen como fases separadas, puesto que se asume que unos procesos influyen en los otros.

Con respecto al primer componente, la sensibilidad moral, la persona debe ser capaz de interpretar qué acciones son posibles, quién se verá afectado y cómo afectará al bienestar de las partes implicadas (Singhapakdi et al., 1996; May y Pauli, 2000). El segundo componente, el juicio moral, hace referencia a que la persona sea capaz de reconocer en cada situación qué curso de acción es moralmente justo, aceptable o bueno (Weber, 1990; Morris y McDonald, 1995; Ketchand et al., 1999). En relación con el tercer componente, las intenciones morales, la persona debe anteponer los valores morales frente a los personales para que la decisión sea moralmente justa (Shafer et al., 2007; May y Pauli, 2000). Por último, el comportamiento moral, la persona debe tener la suficiente perseverancia y habilidades en la ejecución para que no sea influenciado por factores ambientales que puedan impedirle que tome decisiones morales.

Muchos de los modelos éticos teóricos existentes asumen que los individuos utilizan los mismos procesos de decisión independientemente de la naturaleza o la importancia de los temas (Jones, 1991). Un aspecto importante al que se ha prestado menos atención en los estudios de ética empresarial es la evaluación de la cuestión moral en sí misma y su influencia en el proceso de decisión moral (Leitsch, 2004). La evaluación de una situación particular por parte del individuo es un determinante crítico en la interpretación de éste y, en última instancia, influye en el proceso de decisión ética (Marshall y Dewe, 1997).

Jones (1991) desarrolló un modelo de tema-contingente para entender mejor los efectos de las decisiones morales superponiendo el constructo de intensidad moral en el modelo de cuatro componentes de Rest (Loe et al, 2000). La intensidad moral, encargada de captar los sentimientos y emociones más intensos de un conflicto ético particular, es un concepto importante y que influye significativamente en todos los aspectos del proceso

de decisión de un individuo (Paolillo y Vitell, 2002). Esta se compone de seis elementos, entre ellos la magnitud de las consecuencias, el consenso social, la probabilidad del efecto, la inmediatez temporal, la concentración del efecto y la proximidad (Leitsch, 2004). La magnitud de las consecuencias es la suma de los daños o beneficios sufridos por las víctimas a causa de un acto moral. El consenso social se refiere al nivel de acuerdo social del acto propuesto, ya sea ético o no ético. La probabilidad del efecto es la probabilidad de que el acto se produzca efectivamente y cause un daño o beneficio. La inmediatez temporal se define como el tiempo percibido entre el acto y sus consecuencias. La concentración del efecto se relaciona con la función inversa del número de personas afectadas por un acto. La proximidad se refiere a la cercanía social, cultural o física está la víctima de la persona que toma la decisión (Jones, 1991).

Ambos modelos son prototipos de la línea tradicional de estudio de la toma de decisiones y de la conducta ética basada en procesos racionales vinculados con los juicios morales (Urien et al., 2016).

El primer modelo en plantear la toma de decisiones éticas desde un enfoque opuesto al tradicional racionalista es el basado en el razonamiento moral intuitivo social (Haidt, 2001). Considera que el razonamiento moral no es la causa del juicio moral, sino todo lo contrario, el razonamiento moral es una construcción *post hoc* del juicio moral que trata de justificar la decisión tomada. Por lo tanto, la decisión ética es el resultado de las evaluaciones, intuiciones, rápidas y automáticas que realizamos sobre los hechos sobre los que tenemos que decidir siendo fundamentales las emociones y las interacciones sociales para llegar a tomar decisiones éticas (Urien et al., 2016).

Más recientemente, han ido surgiendo otros autores que introducen enfoques que consideran los aspectos racionales combinados con otros, tales como los motivacionales (Hannah et al., 2011), los sistemas de procesamiento automático (Treviño et al., 2006), el rol de las emociones (McMahon y Cohen, 2009; Vitell et al., 2013) o el de las relaciones sociales (Albert et al., 2015).

Con relación a las variables implicadas en el proceso de toma de decisiones éticas en el marco de las organizaciones, son numerosas las consideradas en la literatura, pero la mayoría han sido agrupadas en varias categorías que se repiten. Así, en general, los modelos de toma de decisiones éticas dividen las variables que influyen sobre el comportamiento de decisión de un individuo en dos amplias categorías, la primera

categoría incluye las variables asociadas con el individuo que toma la decisión y la segunda categoría comprende las variables que forman y definen la situación en la que el individuo toma decisiones (Ford y Richardson, 1994).

Los factores individuales son los que más han recibido atención de la investigación en la literatura empírica, incluyéndose en esta categoría variables que son innatas a la persona, ya que son resultado del nacimiento, así como aquellos que son el resultado del desarrollo humano y proceso de socialización. Entre los atributos personales más investigados en la revisión de la literatura realizada por Ford y Richardson (1994) encontramos la religión (Hegarty y Sims, 1979; McNichols y Zimmerer, 1985); la nacionalidad (Becker y Fritzsche, 1987; Abratt et al., 1992), el género (Jones y Gautschi, 1988; Serwinek, 1992) y la edad (Izraeli, 1988; Serwinek, 1992).

Por otra parte, entre aquellos factores individuales que son resultado del desarrollo humano se citan el tipo de educación (Hawkins y Cocanougher, 1972; Laczniak y Inderrieden, 1987), años de educación (Browning y Zabriskie, 1983; Dubinsky y Ingram, 1984) y empleo y años de empleo (Arlow y Ulrich, 1980; Stevens et al., 1989). Por último, también como factores individuales, se consideran la personalidad, las creencias y los valores (Hegarty y Sims, 1979; Singhapakdi y Vitell, 1990).

En cuanto a los factores situacionales (Ford y Richardson, 1994) se incluyen, en primer lugar, la influencia de los grupos de referencia en los que se consideran los grupos de iguales (Jones y Gautschi, 1988; Stevens et al., 1989), las influencias de los directivos (Brenner y Molander, 1977; Posner y Schmidt, 1984) y el uso de recompensas y sanciones (Hunt et al., 1984; Laczniak y Inderrieden, 1987). En segundo lugar, se citan como factor situacional, los códigos de conducta entendidos como la existencia de una política corporativa en referencia al comportamiento ético (Singhapakdi y Vitell, 1990; Weeks y Nantel, 1992). En tercer lugar, los factores organizacionales entre los que se citan el tamaño (Weber, 1990; Murphy et al., 1992), el nivel organizativo (Akaah y Riordan, 1989; Delaney y Sockell, 1992). En cuarto y último lugar, los factores industriales como el sector de actividad (Laczniak y Inderrieden, 1987; Akaah y Riordan, 1989) y el grado de competencia (Hegarty y Sims, 1978; Dubinsky y Ingrain, 1984).

Considerando un estudio más reciente, la clasificación realizada de las variables citadas en la literatura revisada, tanto desde la perspectiva teórica como empírica se han clasificado en tres categorías (Urien et al., 2016): a) variables individuales, b) variables

vinculadas al objeto de la decisión y c) variables organizacionales. Aunque en este modelo no se incluye como variable, a diferencia del descrito anteriormente, se menciona la importancia de la influencia de los grupos en las decisiones éticas (Jackson et al., 2013; Treviño et al., 2014). Entre las variables individuales se incluyen los procesos cognitivos y los procesos de autorregulación además de las otras variables incluidas en el modelo anterior. Los procesos cognitivos hacen referencia al nivel de razonamiento moral que determina cómo resuelve situaciones éticas una persona (Jones y Ryan, 1997; Treviño et al., 2006; Treviño, 1992). Los modelos de autorregulación (Markus y Nurius, 1986), aportan el contexto para entender la conducta presente, basada en la conducta pasada y que ayuda a las personas a adaptarse a su ambiente. Con respecto a las otras variables individuales destacan la edad, el género o la formación, que se encuentran entre las variables sociodemográficas más estudiadas en relación con la toma de decisiones éticas (O'Fallon y Butterfield, 2005; Craft, 2013).

En referencia a las variables vinculadas al objeto de decisión, se pueden resumir en el constructo intensidad moral de Jones (1991) y que incluye seis dimensiones específicas, anteriormente descritas. Los resultados empíricos de la relación entre la intensidad moral y las decisiones éticas no son determinantes (Urien et al., 2016), aunque la mayoría presentan relaciones positivas (Elm y Radin, 2012).

Por último, las variables más mencionadas y estudiadas en el nivel organizativo son el clima y la cultura ética y los códigos de conducta desarrollados y aplicados por las organizaciones. Las dos primeras, la cultura ética (Schaubroeck et al., 2012) y el clima ético (Victor et al., 1988, Aldazabal et al., 2017) están muy relacionadas y a veces resultan difíciles de diferenciar ya que ambas se refieren a los aspectos éticos relevantes del contexto organizativo. Con respecto a los códigos éticos, incluyen los estándares de conducta de la organización, los aspectos legales y éticos que los empleados tendrán que afrontar con mayor probabilidad y los valores esenciales de dicha organización (Treviño et al., 2014).

CAPÍTULO 2

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA

Una vez analizados los diferentes planteamientos éticos que se han venido aplicando en el mundo empresarial, vamos a ver el modo en el que se articulan en las empresas. Puede decirse que la ética empresarial se integra en las empresas a través de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC), que no puede definirse de un solo modo, ni su concepto se ha mantenido inalterable desde su aparición en el mundo de los negocios. Han sido las aportaciones en el ámbito de la investigación hacia modelos y teorías más acordes con principios que consideran una pluralidad de grupos de interés las que ha llevado a evolucionar desde planteamientos utilitaristas o centrados en los accionistas hacia otros más integradores; resultando decisiva la demanda de los grupos de interés y el impulso institucional a través del establecimiento de marcos normativos dirigidos a proporcionar indicadores que posibiliten gestionar y tomar decisiones teniendo en cuenta la dimensión ética de los problemas o conflictos.

En este sentido se va a analizar el concepto de RSC y su evolución, sus objetivos y fines, el marco teórico y los grupos e interés a los que se dirigen las actuaciones en materia de RSC.

2.1. La evolución y el concepto de Responsabilidad Social Corporativa

2.1.1. La evolución de la RSC

Los conflictos laborales que surgieron a finales del siglo XIX como consecuencia de la revolución industrial, al pasar de un modelo de trabajo artesanal a otro de producción masiva, pusieron de manifiesto una serie de problemas sociales que obligaron a las empresas a tomar medidas que podrían considerarse como el origen de la RSC (Jenkins, 2009).

Durante los años 50 y 60, el modelo capitalista, que defendía la maximización del beneficio y la autorregulación de los mercados, puso de manifiesto que se producían actuaciones negligentes que llevaban al incumplimiento de los derechos humanos y laborales por parte de las empresas. Frente a esta realidad, surgieron voces en la sociedad

demandando una actuación más responsable de las compañías en relación con los aspectos sociales (Gomez-Carrasco et al., 2016) y a iniciativas institucionales de hondo calado como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que tuvo lugar en 1948.

La década de los 70 estuvo marcada por una grave crisis económica donde surgieron una serie de movimientos sociales que jugaron un papel fundamental en la introducción en las compañías de temas relacionados con el medioambiente, derechos civiles, igualdad en los derechos de la mujer, entre otros (Carroll y Shabana, 2010). El incumplimiento de los derechos humanos por parte de las grandes empresas puso de manifiesto la necesidad de regular las condiciones de trabajo, iniciativa que llevaron a cabo o impulsaron organismos internacionales (Arco-Castro, 2020). Así, la Declaración sobre el Establecimiento de un Nuevo Orden Económico Internacional de Naciones Unidas pedía a los estados que regularan y controlaran las actividades de las multinacionales para asegurar unas relaciones económicas y sociales más justas (Gómez-Isa, 2000).

A lo largo de la década de los 80 y 90 comenzó a hacerse patente la preocupación por el impacto que las actuaciones humanas, también las desarrolladas por las empresas, estaban teniendo sobre el medioambiente, llevándose a cabo numerosas cumbres de organismos internacionales relacionadas tanto con este tema, como la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Río de Janeiro, 1992), como con las preocupaciones ya señaladas sobre derechos humanos y laborales, respaldados por la Organización Internacional del Trabajo muy activa en esos años (Salvioli, 2000). En esos momentos, los organismos internacionales comienzan a establecer pautas para el estudio y fomento de la RSC (Lee, 2008), a la vez que las grandes compañías comienzan a introducir en su estructura organizacional áreas para su gestión. Las entidades empiezan a divulgar información principalmente de carácter medioambiental, aunque también de actuaciones en la comunidad. En estos primeros momentos el objetivo se dirige a mejorar la imagen y reputación, buscando conseguir la legitimación social (Carroll, 2008) para poder actuar. Aunque supone un paso importante, ya que se introducen conceptos éticos en el ejercicio de la actividad empresarial, el objetivo prioritario de las empresas seguía estando centrado en la maximización del valor o del beneficio.

Como consecuencia de los innumerables escándalos financieros acaecidos en el sector empresarial durante la década de los 2000, la RSC adquiere una mayor relevancia, poniendo el acento en la necesidad de mejorar los mecanismos de gobierno corporativo,

centrándose en primer lugar en la responsabilidad de los consejos de administración de las empresas.

Así, la crisis de confianza en los mercados llevó a que la sociedad demandara a las empresas la elaboración y aplicación de códigos éticos, de buen gobierno y buenas prácticas (Tayşir y Pazarcik, 2013), lo que repercutiría en una mayor transparencia informativa y en el establecimiento de procedimientos de control, que asegurarían que las actuaciones de los integrantes de las organizaciones seguían unos principios éticos y que se podían depurar responsabilidades.

En un primer momento, fueron requerimientos voluntarios, pero tuvieron una amplia aceptación por parte de las empresas, que necesitaban mostrar a los mercados que existían procedimientos para controlar actuaciones delictivas o negligentes y asegurar el buen gobierno de las empresas. También a nivel institucional se fomentó proponiendo códigos de buenas prácticas de gobierno corporativo en los diversos países.

La globalización de los mercados y con ello, la libertad para operar por parte de las empresas, así como la mayor complejidad de las relaciones de las empresas con los diversos colectivos sociales o grupos de interés ocasionó un paso más hacia el cambio de modelo de empresa (Cornelius et al., 2007; Shnayder et al., 2016).

La RSC se convirtió en un elemento fundamental en la respuesta de las empresas a los diversos requerimientos sociales (Jamali, 2008), entendiéndose como el modo en el que las empresas asumían compromisos y responsabilidades sociales, teniendo en cuenta el impacto de sus operaciones en los distintos grupos de interés, generando así la confianza que le permitía operar en los distintos mercados (Jamali, 2008; Panait et al., 2014; Tello-Castrillón y Rodríguez-Córdoba, 2014).

La idea de RSC, que había sido criticada y considerada una política en conflicto con los objetivos de la empresa por algunos autores que defendían la maximización del beneficio como única responsabilidad empresarial, va integrándose junto a otras actuaciones hasta ser considerada a partir de la primera década de los 2000 como un elemento estratégico integrado, junto al resto de estrategias empresariales, en el núcleo del negocio (Lee, 2008; Porter y Kramer, 2006), si bien, el objetivo de legitimación social sigue presente en muchas entidades, como respuesta a contrarrestar, en ocasiones, actuaciones negligentes o lesivas.

Es necesario añadir que la integración de la RSC en la estrategia empresarial no solo responde a los compromisos con los agentes sociales, sino que también se analiza su posible efecto positivo sobre los indicadores de desempeño financiero, debido a la mejora de la motivación de los trabajadores, la capacidad para atraer talento, la mejora en la gestión de los recursos, de la competitividad o de la fiabilidad en la empresa, entre otros aspectos (Kao et al., 2018). Las empresas han de considerar, junto a la obtención de beneficios, que la toma de decisiones responda a unos estándares éticos, que satisfaga a todos los agentes con los que la empresa interacciona (Teixeira et al., 2018).

Se plantea que las actuaciones en materia de RSC desembocarán en escenarios *win-win*, y en los últimos años se va dando un paso más hacia considerar la RSC como un elemento necesario para alcanzar la sostenibilidad a largo plazo, en la medida que es necesario gestionar no solo las aportaciones de los socios o los medios materiales empleados en la actividad empresarial, sino otra serie de recursos que la empresa emplea como son los recursos naturales, el capital intelectual, el capital humano y el capital social y sin los que la empresa no puede asegurar su permanencia en el tiempo.

Las empresas son cada vez más conscientes de la necesidad de ser sostenibles no solo desde el punto de vista financiero, sino también social y medioambiental, para lo que han de desarrollar una actuación proactiva hacia la sociedad, respetando la sostenibilidad de los recursos y el entorno (Galvão et al., 2019). Desde esta perspectiva se busca que la RSC responda de manera adecuada a los retos y demandas sociales de los grupos de interés que afectan y se ven afectados por la entidad, puesto que de ello depende la sostenibilidad de la empresa en el tiempo (Carroll y Shabana, 2010; Yin y Jamali, 2016).

2.1.2. El concepto de RSC

Aunque la RSC se ha convertido en un tema de estudio de creciente interés en las últimas décadas (Carroll y Shabana, 2010; Chul et al., 2014; O’Riordan y I, 2014), el concepto aparece por primera vez a finales de los años 30, aunque no de forma expresa, al considerarse que, en el proceso de toma de decisiones, debían conjugarse los elementos económicos, legales, morales, sociales y físicos (Barnard, 1938). En esa misma línea, se demandaba que los directivos respetaran los valores de la sociedad, yendo más allá de los requerimientos legales (Simon, 1945).

A pesar de estas primeras aportaciones a la literatura sobre RSC, podría considerarse que la RSC actual tiene su origen a mediados de los años 50 (Carroll, 1999), donde se comienza a argumentar que las empresas debían adquirir compromisos más allá de la obtención de ganancias y que debían tener en cuenta a sus empleados, clientes y público en general (Abrams ,1951). Puede decirse que la RSC como objeto de estudio comienza hace al menos siete décadas, cuando en una publicación en la revista *Fortune* (1946), los editores sugieren que la RSC implicaba que los hombres de negocios eran responsables de las consecuencias de sus decisiones y acciones más allá del ámbito de su cuenta de pérdidas y ganancias (Kolodinsky et al., 2010).

Sin embargo, aunque la idea de que la empresa debe atender las demandas de los diversos grupos de interés que se ven afectados por sus actuaciones está clara, no se consigue en esos momentos alcanzar un consenso acerca de la definición y objetivos de la RSC, debido a que varía de acuerdo con el contexto económico, cultural, institucional, geográfico, político y medioambiental (Rahman, 2011; Teixeira et al., 2018).

En el libro “Social Responsibilities of the Businessman”, Bowen (1953), considerado como el padre de la idea la RSC, la definía como el conjunto de obligaciones de los empresarios relacionadas con la adopción de políticas y el desarrollo de líneas de acción que respondieran a los valores y deseos de la sociedad (Carroll, 1999). Trataba de responder a la pregunta de cuáles eran las obligaciones que, razonablemente, se esperaba que asumieran los empresarios, ya que éstos tenían la obligación de proponer políticas, tomar decisiones o seguir las líneas de acción acordes con los objetivos y valores de la sociedad. Aunque se utilizara la palabra obligación, ésta debía entenderse solo en un sentido moral, ya que durante este periodo las compañías que adoptaban este enfoque social lo hacían con carácter voluntario (Bhaduri y Serlarka, 2016; Frederick, 2016).

Avanzando en la siguiente década, seguimos encontrando autores que defienden que la RSC está vinculada con las responsabilidades de las empresas respecto a los accionistas, siendo su máximo exponente Friedman, quien argumentaba que la responsabilidad social de las empresas consistía en usar recursos para llevar a cabo actividades diseñadas para la obtención de beneficio a largo plazo, siempre y cuando se realizaran dentro de la libre competencia sin engaño o fraude (Friedman, 1962). Solo unos años más tarde comienza a ampliarse el concepto de la RSC, vinculándose al cumplimiento de las leyes como respuesta a las demandas sociales (Frederick, 2016). Desde esta perspectiva, la empresa, como entidad que forma parte de la sociedad, debe

adoptar y respetar las normas explícitas que se promulgan para no perder su legitimidad social. Las empresas tienen un poder que es necesario controlar, siendo la ley el mecanismo de control que hace que las empresas sean responsables, protegiendo el bienestar de la sociedad en general (Hetherington, 1969).

A finales de los años 60 aparece el término “stakeholders” o “grupos de interés”, para referirse a aquéllos que poseen un interés legítimo en la entidad, entendiendo por tales los que se ven afectados o pueden afectar a la actividad de la empresa, en un sentido equivalente a los shareholders o individuos que poseen una parte del capital financiero de la empresa. En el caso de los stakeholders no poseen una parte de capital sino un interés que legitima sus demandas ante la entidad. Con este término se pone de manifiesto una íntima relación entre las empresas, la sociedad y todos aquellos grupos sociales que podrían verse afectados por las acciones de esas compañías (McGuire, 1963; Walton, 1967). La introducción de este concepto conlleva la inclusión en el ámbito empresarial de aspectos éticos, junto a otros aspectos morales y filosóficos (Banks, 1975; Epstein, 1976). Esta visión sigue conviviendo con la de otros autores que siguen defendiendo la postura de Friedman, es decir, la visión empresarial de maximización de resultados, como única responsabilidad de los accionistas (Friedman, 1970). En esta etapa, la consideración de propietario o individuo responsable se empieza a abrir al concepto de responsabilidad empresarial, considerando ya a las empresas como entidad responsable y capaz de adquirir compromisos como “buen ciudadano corporativo” (Davis, 1973).

Las aportaciones de los diferentes autores en el ámbito de la RSC en este momento tratan de entrelazar los diferentes objetivos de la RSC estudiados hasta el momento, destacando la realizada por Carroll (1979), revisada por el propio autor en 1991 en la que se establecen cuatro tipos de responsabilidad en relación con la RSC: la responsabilidad económica, legal, ética y discrecional. La económica es la responsabilidad básica de la organización consistente en la producción de bienes y servicios. La legal se refiere al cumplimiento de las regulaciones que los negocios deben asumir en los distintos ámbitos territoriales donde realizan sus operaciones. La responsabilidad ética recoge aquellos principios morales que la sociedad espera que las empresas adopten y que lleva a que las entidades respeten una serie de valores éticos para adquirir legitimidad social. Por último, la discrecional se refiere a todas aquellas actuaciones corporativas realizadas por parte de las empresas dirigidas a la sociedad o comunidad que hacen que los negocios sean considerados “buenos ciudadanos”; serían las actuaciones filantrópicas o caritativas que

realizan las entidades. Esta última responsabilidad tiene un carácter voluntario en la empresa debido a que, si la empresa no realiza este tipo de actuación, no se considera que la empresa no sea ética (Carroll, 1979; 1991).

Durante los años 80 se introduce otro cambio significativo en la consideración de la RSC, al entenderla como un área que es necesario gestionar, al igual que otros aspectos de la empresa, y que forma parte de las actividades cotidianas de las organizaciones. Las empresas analizan las consecuencias sociales de sus decisiones (Jones, 1980; Epstein 1987). Se distinguen tres dimensiones en la RSC: principios (ética de la responsabilidad social), procesos (como respuesta a los temas de RSC) y políticas (gestión de la RSC por los directivos) (Wartick y Cochran, 1985). En este periodo la RSC está más vinculada a acciones realizadas para contrarrestar acciones negligentes que a actuaciones proactivas. Freeman (1984) establece, como marco teórico para analizar la RSC empresarial, la teoría de los stakeholders entendiendo que las entidades tienen que gestionar las demandas de los stakeholders, que serían aquellos grupos de interés que son afectados por la acción de la empresa o podrían afectar a las operaciones de la misma. La teoría de los “stakeholders” sugiere que las organizaciones tienen la necesidad de abordar cuestiones que van más allá de los intereses de los accionistas. El grado de reconocimiento y la eficacia de las empresas en la gestión de su impacto en la sociedad en general se convierte en un indicador primario de la eficacia de los negocios (Freeman, 1984). Aun así, un número significativo de trabajos en estos años analizan los efectos que tienen las diversas políticas de RSC sobre indicadores de desempeño financiero, en un intento de justificar su incidencia en la obtención de beneficios, aunque obteniendo resultados dispares (Aupperle et al., 1985; Cochran y Wood, 1984). Ya en estos momentos la demanda por parte de las empresas de un análisis en profundidad de los efectos de la RSC sobre indicadores no financieros empieza a tomar forma, en la medida que se ve la necesidad de adoptar políticas de RSC, pero se desconoce el efecto que éstas tienen y el que tendría su no aplicación. Aunque en primer lugar se trata de dar respuesta a los accionistas y cómo se ven afectados financieramente, se empiezan a buscar indicadores que posibiliten determinar los factores a los que está afectando la RSC y que provocan variaciones en los indicadores de performance financiera (Miras-Rodríguez et al., 2013).

En la década de los 90 las escuelas de negocios introducen la instrucción ética entre la formación que imparten a los empresarios. Se reflexiona sobre lo correcto e incorrecto, tomando como referencia valores, normas o reglas de conducta que gobiernan

el comportamiento. Así, también, la ética en los negocios se convierte en un tema objeto de investigación en esta época (Donaldson y Dunfee, 1994; Robertson, 1993). Se comienzan a preguntar los autores cuales podrían ser los diferentes factores que incidan en la conducta ética en la empresa, distinguiendo los que afectan a los que toman las decisiones. En este sentido, se señala como factores fundamentales las características personales como la edad (Arlow, 1991), sexo, etnia (Ford y Richardson, 1994), educación (Kennedy y Lawton, 1998), religión (Quinn, 1997) o personalidad (Trevino, 1992); y otros que podemos denominar situacionales tales como el entorno, el sector, la competitividad de la industria, el establecimiento de un sistema de sanciones y/o premios, la existencia de códigos de conducta o el tamaño de la organización o el factor país, entre otros (Ford y Richardson, 1994).

El siglo XXI se caracteriza por la globalización de las relaciones comerciales y financieras que implica constantes cambios en el entorno económico y en el progreso económico y social (Mcguire et al., 1998), por lo que la RSC se convierte en una importante decisión corporativa que afecta tanto a la sostenibilidad como a los stakeholders (Dahlsrud, 2008). La RSC puede ser considerada un fenómeno global, ya que es adoptada por empresas en distintos países, aunque por diferentes motivaciones, bien de forma voluntaria, o por el contrario, por la existencia de normativa o por la presión ejercida desde distintas instituciones. Encontramos estudios que siguen manteniendo que la motivación de las compañías para ser más socialmente responsables es obtener mayor rentabilidad frente a sus competidores menos comprometidos socialmente (Vogel, 2005; Orlitzky et al., 2003). Sin embargo, en esta etapa para otros muchos la RSC es la respuesta a las demandas de los stakeholders, apreciándose que se incrementa el valor de la organización más allá del desempeño financiero. La razón reside en que la integración y el compromiso con las responsabilidades sociales proporcionan a las organizaciones altos niveles en su conducta moral o ética. Esto lleva a la obtención de resultados financieros superiores que la competencia en los mercados, debido a la mayor credibilidad y fiabilidad de sus actuaciones, a la mayor transparencia que proporciona un mayor volumen de información para poder tomar decisiones, al hecho de que sus trabajadores están más motivados y a la mejor posición para la atracción del talento o trabajadores identificados con los principios y valores de la entidad (Bi et al., 2009; Kao et al., 2018).

Las instituciones y organismos a nivel internacional han fomentado el desarrollo de la RSC, propiciando la existencia de guías para que la RSC sea materializada y

divulgada (Carroll, 2008). A nivel europeo, se crea en el año 2000 el llamado “Libro Blanco” sobre responsabilidad medioambiental en el que la Comisión Europea establecía obligaciones y sanciones a las corporaciones que llevaran a cabo prácticas que dañaran el medio físico. En 2001, la Comisión Europea (CE) desarrolló guías sobre RSC en el llamado “Libro Verde”, con el objetivo de “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”. Y en ese mismo año, se presentó la propuesta legislativa “estrategia renovada de la UE (2011-2014) sobre responsabilidad social de las empresas”, donde se pone de manifiesto la necesidad de incrementar la transparencia y mejorar la divulgación de la información no financiera. Posteriormente, la Directiva 2014/95/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 26 de junio de 2013, reguló la información de carácter no financiero que deben divulgar las empresas, con el fin de ampliar, mejorar, dar coherencia y permitir una mayor comparabilidad de la información no financiera divulgada en la Unión (Directiva 2014/95/UE).

En los últimos años, la relevancia de la RSC ha aumentado exponencialmente, representando no solo una oportunidad de negocios, sino una reflexión sobre las expectativas de los diferentes stakeholders, demostrando así una fuerte conexión entre el éxito del negocio, la competitividad y la sostenibilidad (Closon et al., 2015). Desde esta perspectiva, la teoría de los stakeholders ha adquirido una mayor relevancia, considerándose como grupos de interés principales los propietarios, los clientes, los proveedores, el gobierno y la comunidad, cuyos intereses ha de tenerse en cuenta en la toma de decisiones (Gallado-Vázquez y Sanchez-Hernandez, 2014), y convirtiéndose en un elemento fundamental en la gestión estratégica empresarial, junto a otras áreas de la empresa (Hsieh et al., 2008). La RSC pasa de ser una idea aislada y puntual, a una práctica empresarial ampliamente reconocida y demandada (Lee, 2008), que debe ser integrada en el núcleo del negocio y en la estrategia empresarial (Kim et al., 2018).

Actualmente una de las preocupaciones a la que tienen que hacer frente las empresas es la necesidad de ser financieramente sostenibles a la vez que deben ser conscientes de que juegan un papel decisivo en el desarrollo de la sociedad en la que desempeñan su actividad (Karatat-Ozcan et al., 2014; Dey et al., 2018) y que su toma de decisiones ha de tener en cuenta el respeto al medio ambiente, para asegurar que las generaciones futuras no se vean afectadas por un uso negligente de los recursos (Galvão

et al., 2019). La RSC representa la forma en la que las empresas contribuyen a atender las demandas y los requerimientos de los stakeholders y especialmente el papel que éstas juegan para asegurar la sostenibilidad a largo plazo (Vázquez et al., 2013; Fernández-Guadaño y Sarria-Pedroza, 2018).

A pesar de que la RSC es un tema recurrente y muy discutido tanto en contextos económicos como académicos, no existe consenso sobre cómo debería definirse, medirse y los aspectos que la integran. Incluso no se produce consenso en el modo de denominarla. Así, las entidades no suelen divulgar los riesgos en los ámbitos de RSC en materia medioambiental, en políticas de personal en países de baja regulación laboral donde externalizan la producción, etc. Las deficiencias en materia de RSC se ponen de manifiesto cuando se producen comportamientos no éticos, conductas irresponsables o desastres por falta de políticas de prevención de riesgos por parte de las empresas, que despiertan críticas y que cuestionan el poder de las grandes empresas y la necesidad de llegar a consensos que permitan limitarlo (Santos, 2012).

Esta situación puede deberse a la falta de consenso sobre los aspectos que forman parte inalienable de su responsabilidad social y que se pone de manifiesto en las diversas conceptualizaciones de la responsabilidad social que se han ido estableciendo a lo largo de los años. Aunque presentan puntos en común (Dahlsrud, 2008), es necesario establecer diferencias entre ellas, que ayudarán a entender la evolución que se ha producido y a situarnos dónde estamos en estos momentos.

En la actualidad se identifican cinco áreas en la RSC: la área medioambiental, referida a la protección de la naturaleza y del medio físico; la social, que recoge la relación entre las empresas y la sociedad, incluyendo la filantropía, entendiendo por tal las acciones no prescritas en la ley y, las relaciones con los trabajadores; la económica que analiza los aspectos financieros y económicos desde una perspectiva podríamos decir que socioeconómica, en el sentido de que no se centra exclusivamente en la perspectiva de los accionistas, sino que considera cómo se ven afectados los diversos grupos de interés en el reparto del valor añadido generado por la empresa; y, por último, el área dedicada a los stakeholders, que recogería las interacciones de la empresa con los grupos de interés (Dahlsrud, 2008).

Tabla 1. Definiciones institucionales y dimensiones de la RSC

FUENTE DE LA DEFINICION	DEFINICION DE RSC	DIMENSIONES
COMISION EUROPEA, 2001	La integración de las preocupaciones sociales y medioambientales en la gestión operativa de la empresa y en la interacción con los stakeholders, realizado de forma voluntaria.	Acciones voluntarias Interacción con los Stakeholders Social Medioambiental Económica
CONSEJO EMPRESARIAL MUNDIAL SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE, 1999	El compromiso de las empresas de contribuir al desarrollo económico sostenible, trabajando con los empleados, sus familias, la comunidad local y la sociedad en general para mejorar su calidad de vida.	Interacción con los Stakeholders Social Económica
CONSEJO EMPRESARIAL MUNDIAL SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE, 2000	El compromiso continuo de las empresas de comportarse éticamente y contribuir al desarrollo económico mientras se mejora la calidad de vida de los trabajadores y sus familias, así como la comunidad local y la sociedad en general.	Acciones voluntarias Interacción con los Stakeholders Social Económica

Fuente: Dahlsrud (2008: 7)

La Comisión Europea en 2001 explica cómo, a través de la RSC, las empresas desarrollan sus actuaciones en materia social y medioambiental, mientras se atiende a los objetivos financieros y económicos de la organización, a los estándares y a las leyes (Lee y Hu, 2018), quedando patentes tres áreas que se repiten en la mayoría de las definiciones

relativas a la RSC, la económica, la social y la medioambiental (Farinós, 2017; Uribe-Macías et al., 2018; Chowdhury et al., 2019).

El área económica de la RSC ha evolucionado desde la única obligación de rendición de cuentas al accionista (Friedman, 1962; 1970; Carroll, 1991) y analizar la incidencia de las actuaciones en el desempeño financiero, a ampliar su alcance en el sentido de considerar otros aspectos como la capacidad de creación de puestos de trabajo, las investigaciones conducentes a descubrir nuevos recursos o nuevas aplicaciones de los mismos, así como la innovación y promoción del avance tecnológico (Jamali, 2008).

El área social está íntimamente relacionada con los recursos humanos (Lu et al., 2019), tanto los que forman parte de la empresa como los que se encuentran en el entorno de la misma (Farinós, 2017). La responsabilidad de la compañía con los stakeholders se contempla en la dimensión social de la RSC (Jamali et al., 2008; Shnayder y Van Rijnsoever, 2018). La RSC se considera desde este ámbito como una práctica empresarial destinada a satisfacer y equilibrar los intereses de los stakeholders de la empresa (Maclagan, 2008), por lo que la empresa debe conocer y tener en cuenta las características y requerimientos concretos de sus grupos de interés (Turner et al., 2019).

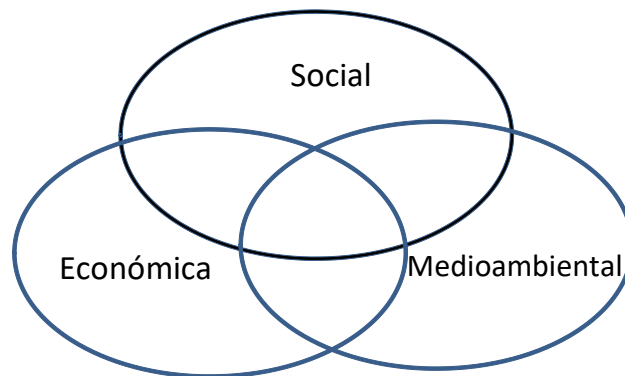
En referencia a esto, encontramos en la literatura que la RSC se divide para su análisis en la RSC interna y la externa. La RSC interna se centra en el desarrollo de actuaciones y en aquellas prácticas que tratan de incidir en el bienestar de los empleados y el equipo de dirección (Yoon y Chung, 2018), mientras que la externa se define como el conjunto de prácticas sociales y medioambientales dirigidas a aquellos grupos de interés externos a la organización tales como consumidores, proveedores, inversores y comunidad en general (Yoon y Chung, 2018; Hameed et al., 2016).

El área medioambiental se refiere a la obligación de las empresas de cuidar el medioambiente, entendiendo el papel fundamental que juega en la obtención de un desarrollo sostenible y teniendo en cuenta los efectos que pueden provocar sobre el cambio climático (Farinós, 2017; Lu et al., 2019; Taliento et al., 2019).

En muchos de los estudios realizados sobre RSC se han encontrado relaciones entre el desempeño social, el medioambiental y el financiero y económico de la empresa (Brogi y Lagasio, 2019; Chowdhury et al., 2019; Taliento et al., 2019), por lo que se concluye que las tres dimensiones están interconectadas. Asimismo, todas ellas inciden en la generación de valor para los *stakeholders* a largo plazo, en la mejora de la relación

entre éstos y la empresa, y en los mecanismos de control y planificación de la dirección que protegen los intereses y expectativas de los *stakeholders* (Cupertino et al., 2019; Jamali, 2008). Mediante el desarrollo de prácticas de RSC se consigue la conciliación de objetivos sociales y económicos y la conciliación entre los intereses de la empresa y de la sociedad (Bagire et al., 2011; Degie y Kebede, 2019; Chul et al., 2014; Saija et al., 2003).

Figura 1. Áreas de la Responsabilidad Social Corporativa



Podemos concluir que la RSC defiende que el éxito de una organización depende de sus ganancias económicas, de la sostenibilidad medioambiental, así como de sus resultados sociales, es decir, de la gestión del “*triple bottom line*” (Zadek et al., 2003), debiendo ser integrada en la estrategia de la organización (Siegel y Vitano, 2007).

2.2. Los objetivos y los fines de la Responsabilidad Social Corporativa

En el ámbito empresarial, los objetivos y fines de la RSC han ido evolucionando a lo largo del tiempo, al igual que hemos ido viendo que cambiaba el concepto. En los inicios de la RSC, ésta se consideraba exclusivamente como una herramienta de marketing dirigida a conseguir la legitimación o mejora de la imagen. En la actualidad, sin embargo, se considera un elemento estratégico fundamental en las organizaciones, imprescindible para la sostenibilidad de las empresas a largo plazo (Dey et al, 2018). Si analizamos la investigación realizada desde la aparición de la RSC, se podrían diferenciar cinco objetivos que se han ido desarrollando en el tiempo. Estos objetivos no hemos de

considerarlos superados, sino que conviven, a veces en la propia empresa, lo que incorpora cierta complejidad al análisis de la RSC (Carroll y Shabana, 2010).

Parte de los estudios realizados argumentan que la RSC es una herramienta de marketing que mejora la imagen, crea una buena reputación corporativa y, legitima la actuación de la empresa (Carroll y Shabana, 2010; Wang y Gao, 2016; Wójcik, 2018). Desde esta perspectiva, los negocios buscarían la aceptación por parte de la comunidad para realizar sus operaciones (Wójcik, 2018). Este objetivo, se enmarca dentro de la denominada licencia para operar, que sería aquella “licencia social” sin la cual una empresa tendría que afrontar problemas no relacionados directamente con la gestión de sus actividades diarias, como serían los conflictos con la comunidad (Syn, 2014; Wilson, 2016). Este término ha sido normalmente usado en los estudios en sectores productivos que tienen un impacto social o medioambiental alto, como los sectores de extracción o el energético (Hall y Jeanneret, 2015; Holley y Mitcham, 2016; Wilson, 2016). El objetivo sobre el que quizás se ha investigado más ampliamente ha sido el de la legitimación y mejora de la reputación percibida por parte de los agentes implicados en la actividad económica, al tiempo que se ha analizado el impacto o las sanciones sociales a aquellas entidades con mala reputación, debido a conductas poco éticas y poco responsables (Freeman, 2012). El concepto de reputación se ha ido ampliando hasta considerarse como el conjunto de creencias y percepciones de distintos individuos y grupos sobre las acciones que desarrolla una empresa concreta (Rothenhoefer, 2019). Se considera desde esta perspectiva que la empresa desempeña actuaciones de RSC como un medio para conseguir o mejorar la reputación corporativa (Wang y Gao, 2016). La mayor parte de estos estudios sobre reputación se ha relacionado a su vez con indicadores de desempeño financiero, aunque también los hay que analizan el efecto sobre las relaciones con los grupos de interés (Tkalac-Verčič y Čorić, 2018). Según el stakeholder o grupo de interés al que se dirija la actuación podemos hablar de legitimación económica si se trata de justificar las actuaciones frente a los accionistas, legitimación legal si se quiere poner de manifiesto el cumplimiento de los marcos normativos establecidos por los organismos normalizadores autorizados, legitimación política más propia de los países de sesgo comunista que suelen requerir la realización de determinadas prácticas que han de justificarse ante las instituciones competentes y, por último, legitimación social (Lock y Schulz-Knappe, 2019), entendiéndose ésta como la consideración, por parte de la comunidad, de que las distintas operaciones que la empresa realiza son adecuadas,

apropiadas y necesarias de acuerdo con un sistema social constituido por normas, creencias, valores y principios (Suchman, 1995).

En segundo lugar, la RSC podría tener como objetivo lograr una ventaja competitiva a través de la reducción del riesgo empresarial y los costes asociados. Algunos estudios concluyen que el desempeño medioambiental de la empresa mejora la eficiencia a través de la reducción de costes energéticos y de recursos, los costes asociados con el cumplimiento de la legislación medioambiental y, otros costes asociados a las operaciones empresariales (Lister, 2018). Otros autores analizan como las prácticas de RSC reducen los costes relacionados con la regulación impuesta a las operaciones de la empresa y con la obtención de ventajas fiscales (Carroll y Shabana, 2010). Por último, la RSC podría evitar el efecto negativo sobre la rentabilidad de factores internos y externos, como pueden ser fluctuaciones de la demanda debido a los boicots de los consumidores, el escaso compromiso del trabajador, los problemas de calidad del producto, los escándalos relacionados con los proveedores, etc. (Bousslah et al., 2018; Kim, 2019). En este sentido se habla de que la RSC disminuye el riesgo empresarial. En el ámbito de la obtención de ventajas competitivas también se incluirían los esfuerzos realizados en innovación y desarrollo, el desarrollo de nuevos mercados para inversores y consumidores que consideran parámetros de RSC en su toma de decisiones, que posibilitan diferenciarse de la competencia.

Como tercer objetivo de la RSC se puede establecer la mejora de las relaciones con los stakeholders. Se analiza cómo la RSC aumenta la confianza en las relaciones entre la empresa y sus grupos de interés (Brower et al., 2017; Flammer, 2018; Thorne et al., 2017). Para los inversores, la RSC sería una señal de mayor transparencia, mayor rentabilidad futura y, del cuidado y preocupación por los stakeholders, entre los que ellos se encuentran (Su et al., 2016). La empresa podría emitir al mercado un mensaje de una mayor responsabilidad y un menor impacto social y ambiental de su cadena de suministro, lo que puede incidir también en la disminución del riesgo empresarial y financiero de la empresa (Lam, 2018). Como consecuencia de este objetivo, se pone de manifiesto la importancia de la divulgación de la información referente a la RSC, ya que permite la comunicación con diferentes grupos de interés, enviando diferentes señales al mercado y recibiendo respuestas del mismo (Bae et al., 2018). Asimismo, en el caso de los trabajadores, la divulgación de las actuaciones en materia de RSC puede llevarles a una mayor identificación con la entidad, lo que redundará en una disminución de la

conflictividad laboral y una mayor satisfacción. Asimismo, los consumidores con una conciencia social y de protección al medioambiente valorarán las actuaciones en materia de RSC. Todas estas cuestiones, en definitiva, repercutirán en indicadores de desempeño financiero y no financiero, en la medida que sean fiables. En ese sentido, muchas entidades supervisan los informes de RSC o sostenibilidad para certificar la credibilidad y fiabilidad de sus actuaciones.

En cuarto lugar, otro de los objetivos de la RSC es la de crear escenarios ganar-ganar (*win-win*). Este objetivo descansa sobre la idea de que atender las demandas de los grupos de interés conlleva, de manera simultánea, no solo el beneficio de los grupos de interés y de la sociedad en general, sino también la obtención de objetivos empresariales de desempeño financiero (Miras-Rodríguez et al., 2014), entendiéndose que los intereses económicos y financieros dependen del desempeño social y ambiental de la empresa (Godfrey et al., 2009; Luo y Bhattacharya, 2009). Las actividades de RSC incidirán positivamente en el desempeño financiero (Margolis y Walsh, 2003; Orlitzky, 2011; Rost y Ehrmann, 2017), a la vez que podría ser una herramienta para generar confianza, también llamado capital social, porque facilita la cooperación en la búsqueda de logros mutuos entre las instituciones y los distintos grupos de interés (Fisher et al., 2009; Lins et al., 2017; Spence et al., 2003). Algunos estudios aglutinan las dos posturas anteriores y, afirman que las prácticas de RSC son vitales para construir relaciones positivas con los stakeholders de la empresa y generar activos como el capital social o la confianza (Cantrell et al., 2015; Hameed et al., 2016; Lins et al., 2017), lo que asegura el mantenimiento del rendimiento financiero, incluso en situaciones adversas (Amin-Chaudhry, 2016; Bouslah et al., 2018; Lins et al., 2017). En este contexto puede incluirse el concepto de Creación de Valor Compartido (CVC) definido como “las políticas y prácticas operativas que mejoran la competitividad de una empresa y que, al mismo tiempo, promueven las condiciones económicas y sociales en las comunidades en las que opera” (Porter y Kramer, 2006).

En quinto lugar, y como consecuencia del incremento de la preocupación por el fuerte impacto social y ambiental de las compañías, la RSC tendría como objetivo la sostenibilidad a largo plazo (Brønn y Vidaver-Cohen, 2009; Farinós, 2017). Para ello, la RSC debe integrarse en la estrategia y en las diversas actuaciones empresariales, lo que permite la gestión de los tres ámbitos recogidos en el *triple bottom line*, el económico, el

social y el ambiental. De este modo se asegura que las actuaciones van más allá del corto plazo o a cubrir objetivos inmediatos (Ashrafi et al., 2018).

A lo largo del siglo XXI se produce una generalización y expansión de las políticas de RSC en las empresas y, como consecuencia de esto, se fomenta la transparencia a través de la divulgación de informes que contienen las actuaciones desarrolladas en materia de RSC e incluyen, en ocasiones, indicadores de gestión de estos aspectos en mayor medida de carácter no financiero. Los informes empresariales pasan a reflejar habitualmente información de carácter social y medioambiental (Havlová, 2015). Pero, a medida que, a principios de siglo iba aumentando el número de informes divulgados por las empresas, la homogeneidad de los mismos disminuía, imposibilitando la comparación en entre entidades y en el tiempo. Asimismo, la información aparecía duplicada en los diversos informes que las entidades divulgaban, lo que dificultaba la visión de conjunto de los usuarios y, por lo tanto, la toma de decisiones tomando como base dichos informes. Esta realidad ha impulsado la aparición de los informes integrados, actualmente desarrollados a nivel de marco conceptual (Havlová, 2015). Este informe integra información sobre los diversos capitales que intervienen en la creación de valor, que se expone de forma organizada y sistematizada, lo que posibilita su análisis y el establecimiento de estándares.

Numerosos organismos internacionales elaboraron propuestas de estándares, guías, principios o normativas cuyo objetivo es fomentar, mejorar y homogeneizar la información de RSC divulgada por las empresas. El objetivo perseguido era fomentar la elaboración de informes de RSC con un cierto grado de homogeneidad (Branco et al., 2018; Camilleri, 2016; Montecchia et al., 2016). Estos informes pretendían la rendición de cuentas en los distintos ámbitos de RSC a los stakeholders y, además, que pudieran ser utilizados como instrumento de gestión en la medida que proporcionaban indicadores (Arco-Castro, 2020). Para ello, se proponían métodos estandarizados con el objetivo de proporcionar información de calidad de las distintas áreas funcionales u organizacionales (Adams et al., 1998; Deegan et. al., 2002; Reverte, 2009).

Estos objetivos, que hemos ido señalando de modo separado, no se pueden considerar excluyentes, en la medida que están interrelacionados. Algunos estudios señalan que, para alcanzar el objetivo de sostenibilidad a largo plazo, se deben lograr o al menos analizar cómo se ven afectados otros objetivos como el de la creación de valor (Ashrafi et al., 2018; Dyllick y Muff, 2016), la obtención de ventajas competitivas (Santos

et al., 2009), la legitimación de la actuación y la percepción de los stakeholders de la entidad (Harjoto y Salas, 2017; Tollin y Christensen, 2019), la credibilidad y la fiabilidad en las actuaciones como señal para los stakeholders y asegurarse que los diversos agentes implicados ven atendidos de modo adecuado sus demandas e intereses (Kang et al., 2015).

2.3. Los grupos de interés

Una vez analizados los objetivos de la RSC, nos vamos a referir a los grupos de interés como usuarios directos de la información en materia de RSC, como sujetos afectados por las actuaciones de la empresa ante los que la entidad tiene que rendir cuentas. La información divulgada debe satisfacer sus demandas informativas y debe ser útil para su toma de decisiones. Los grupos de interés o stakeholders fueron definidos anteriormente como aquellos grupos que son afectados por la acción de la empresa y que a la vez pueden afectar al desempeño de la misma (Freeman, 1984).

La RSC es el marco establecido en las empresas para gestionar las demandas y requerimientos de los distintos grupos de interés, con el fin de poder satisfacerlas o atenderlas en determinada medida y, en el caso de que estén en conflicto con los intereses de otros grupos de interés, equilibrarlas (Baskentli et al., 2019). Para ello, la empresa debe tener en cuenta las características concretas de sus grupos de interés (Story y Neves, 2015; Turner et al., 2019).

En la gestión de los grupos de interés, en general, las entidades suelen optar por atender de modo prioritario a los stakeholders de mayor relevancia (Arco-Castro, 2020). A lo largo de la literatura se han señalado tres factores a tener en cuenta en la identificación de los grupos de interés: el poder, la legitimidad moral y la urgencia (Cantrell et al., 2015; Neville et al., 2011; Parmar et al., 2010). El poder ha sido definido como la capacidad del grupo de interés concreto de ejercer su voluntad, ya sea porque posean recursos que son necesarios para la organización, se encuentren en una posición ventajosa o pertenezcan a una importante red social (Neville y Menguc, 2006). La legitimidad se ha definido como la capacidad del grupo de defender sus intereses frente a la organización, cuando la misma no actúa de acuerdo con el sistema de normas, valores, creencias y objetivos del entorno compartido (Neville y Menguc, 2006). Finalmente, la

urgencia hace referencia a la inmediatez de atender y salvaguardar los intereses del grupo de interés (Neville y Menguc, 2006).

En la literatura relativa a los grupos de interés, el personal constituye uno de los elementos más contemplados, quedando patente que son un aspecto fundamental en la gestión de la responsabilidad empresarial (Turner et al., 2019). Las empresas, en relación a los trabajadores, deben tener en consideración distintas obligaciones y requerimientos como la salud y seguridad en el puesto de trabajo, la igualdad de oportunidades, la formación y la capacitación, la libertad de asociación o la negociación colectiva, entre otras (Barrena-Martínez et al., 2017; Hameed et al., 2016; Liu et al., 2018). La RSC considera a los empleados como un valor fundamental en el desarrollo de la empresa, por lo que es necesario conocer sus demandas y atenderlas (Westermann-Behaylo et al., 2016).

Un aspecto relevante que ha sido tratado en los últimos años es el modo en el que la RSC, incorporada en la misión y visión de la empresa, muestra la identidad entendida como los principios y valores en los que se sustenta, lo que facilita la identificación del trabajador con la entidad (Brunton et al., 2017), que puede desembocar en un mayor compromiso organizacional del empleado (He et al., 2019; Kim et al., 2019), en la medida que el trabajador podría reforzar su vínculo de pertenencia a la organización (Brunton et al., 2017; He et al., 2019), mejorar la satisfacción laboral (Tao et al., 2018), y generar actitudes positivas en el ámbito laboral (Ali y Jung, 2017) o simplemente disminuir la conflictividad. La imagen y reputación de la empresa es considerada como otro elemento fundamental en el efecto de la RSC sobre la relación entre entidad y empleados (Almeida y Coelho, 2019; De Roeck et al., 2016). La pobre comunicación o la falta de visibilidad de la cultura social puede llevar a que los intereses sociales del trabajador no se alineen con los de la empresa (Slack et al., 2015).

Otro de los grupos de interés principales para las empresas son los inversores, ya que pueden incidir sobre el valor de mercado y sobre la estructura financiera de la empresa (Glac, 2014; Hillman y Keim, 2001). Como consecuencia de esto, un elevado número de estudios se han centrado en estudiar si las prácticas de RSC son contrarias o favorecen el interés del accionista o inversor (Barnea y Rubin, 2010; Glac, 2009; Singh et al., 2017), identificándose dos modelos diferentes de inversores. El primero de ellos considera la inversión como un tipo de decisión donde expresa su identidad, sus creencias e intereses sociales (Glac, 2009), mientras que, en el segundo, la elección del destino de las

inversiones se hace siguiendo principalmente criterios financieros o económicos (Cheong et al., 2017; Glac, 2009). Estos últimos persiguen un objetivo funcional que suele ser la rentabilidad y la obtención de beneficio, quedando relegado el análisis de los aspectos sociales a la finalidad de conocer su impacto sobre indicadores de desempeño financiero. Parte de estos estudios centrados en demostrar la relación de la RSC con el desempeño financiero, muestran que las prácticas de RSC tienen un impacto positivo sobre indicadores financieros y, por tanto, podrían ser prácticas orientadas al mercado y a los objetivos perseguidos por el inversor (Borghesi et al., 2014; Brammer y Millington, 2005; Hasan et al., 2018; Kim y Kim, 2018), creando valor a través de la mejora en la relación con los stakeholders y la legitimidad empresarial, la mejora de la imagen empresarial o la generación de confianza en el mercado (Lim y Greenwood, 2017; Miralles-Quiros et al., 2017; Servaes y Tamayo, 2013). Otro segundo grupo de estudios señalan que la RSC tiene un efecto negativo en el desempeño financiero y, por tanto, en los intereses de los accionistas. Se argumenta que la RSC implica que parte de los recursos organizacionales se destinen a prácticas que no son el objetivo principal de la empresa. Estas actividades suponen un coste, afectan a la rentabilidad y que, en este contexto, las actuaciones en materia de RSC obedecerían a la búsqueda de beneficios personales de la dirección comprometiendo la riqueza del accionista o inversor (Barnea y Rubin, 2010; Galant y Cadez, 2017). Una tercera línea de investigación señala la falta de relación entre RSC y desempeño financiero, por lo que el mercado no se vería afectado por tales prácticas (Galant y Cadez, 2017; Soana, 2011). Y, por último, algunos estudios encuentran una relación curvilínea, en forma de U que se ha justificado en función del mayor o menor compromiso social de la empresa, e incluso con respecto a si las prácticas son establecidas a corto o a largo plazo (Barnett y Salomon, 2012; Wang et al., 2016). Esta falta de acuerdo podría deberse a que en las diversas muestras hay diferencias entre las variables usadas para medir la RSC y el desempeño financiero, a las características de la muestra y al método aplicado (Marti et al., 2015; Santis et al., 2016). La línea de investigación más reciente afirma que el mercado responderá adecuadamente a la RSC si está integrada en el núcleo del negocio y en la estrategia empresarial (Porter y Kramer, 2011). En el contexto que nos movemos actualmente resulta inadmisibles, moralmente hablando, que las entidades se desentiendan del efecto que su actuación tiene sobre los diferentes grupos de interés y del requerimiento de atender los intereses legítimos de sus grupos de interés, independientemente de que los inversores tengan otras prioridades.

En tercer lugar, otro grupo de interés fundamental son los consumidores, ya que contribuyen a la sostenibilidad de la empresa con la adquisición de los bienes y servicios ofertados por la misma (Arco-Castro, 2020). La relación de la RSC con el consumidor puede analizarse desde diferentes perspectivas. Por un lado, los estudios que se centran en la dimensión conativa observan el efecto de la RSC en el comportamiento del consumidor (Pérez y Rodríguez del Bosque, 2015). Desde este enfoque se ha analizado la denominada ética del consumidor y responsabilidad social del consumidor, que consiste en la obtención, uso, y disposición de bienes y servicios que hace el consumidor guiado por un conjunto de principios y valores que constituyen su moral (Vitell, 2015). En segundo lugar, la perspectiva cognitiva que considera las creencias y pensamientos del consumidor hacia la empresa y sus actividades (Pérez y Rodríguez del Bosque, 2013; 2015), donde la RSC cambia la representación e imagen que el consumidor tiene de la compañía (Kim et al., 2019), asociándose ésta a la creación y percepción de marcas éticas (Ferrell et al., 2019; White et al., 2012). En este sentido, algunos estudios señalan que el consumidor valora la RSC en mayor medida cuando percibe que la responsabilidad de la empresa persigue el bienestar social y ambiental (Sen et al., 2016) y es de naturaleza proactiva (Austin y Gaitner, 2016). Por último, el enfoque afectivo está basado en motivos afectivos y emocionales como la identificación, la satisfacción, la confianza, el compromiso, la lealtad, el sentimiento de orgullo o de culpa (Bolton y Mattila, 2015; Pérez y Rodríguez del Bosque, 2015; Sen et al., 2016; Xie et al., 2015). La RSC se convierte en un medio para construir relaciones más sólidas con los consumidores (Bolton y Mattila, 2015; Hwang y Kandampully, 2015), al ser considerada una ventaja competitiva cuando genera valor añadido (Peloza y Shang, 2011), ya sea para el consumidor a través del producto o servicio ofrecido, como para la empresa (Pérez y Rodríguez del Bosque, 2015). Algunos estudios muestran una relación positiva entre estas prácticas de RSC, su influencia en el consumidor y el desempeño financiero de la empresa (Saeidi et al., 2015).

En cuarto lugar, otro de los grupos de interés de la empresa que ha de ser tenido en cuenta es el de los proveedores y/ o suministradores. Los estudios centrados en la relación entre RSC y proveedores ponen de manifiesto la necesidad de que la organización vele por la responsabilidad social asumida por sus proveedores y/o suministradores, ya que de ello dependerá su propio desempeño social y ambiental (Haleem et al., 2017; Hartmann y Moeller, 2014; Ma et al., 2018). Cuando el proveedor

comete irresponsabilidades, el mercado no suele distinguir entre la empresa contratante y sus proveedores y/o suministradores (Gimenez y Tachizawa, 2012; Hartmann y Moeller, 2014; Sancha et al., 2016). Esta realidad hace que la empresa fomente y apoye que sus proveedores y/o suministradores lleven a cabo actividades de responsabilidad social en sintonía con las que ella misma adopta. Para ello, se requiere la realización conjunta de prácticas de selección, evaluación y colaboración, que serían consideradas complementarias (De Chiara y Russo Spina, 2011; Gimenez y Sierra, 2013). Por tanto, es responsabilidad de la empresa demandar determinadas actuaciones a los proveedores, afirmándose que la empresa debe adoptar una postura de diálogo, transparencia, interacción y colaboración con los proveedores (De Chiara y Russo Spina, 2011).

Por último, otro de los stakeholders de la empresa es la sociedad en general o comunidad, puesto que la entidad se ve afectada por la comunidad o sociedad donde desarrolla su actividad, ya que depende de ella y utiliza recursos que ésta le proporciona, ya sea infraestructuras, educación, competencias, etc. (Wood, 1991). Las compañías deben atender las expectativas de la comunidad o sociedad en general, debido a que es un grupo de interés que afecta y es afectado por la empresa (Chul et al., 2014; O'Riordan y Fairbrass, 2014; Wood, 1991). Los estudios sobre RSC afirman que, mediante el desarrollo de prácticas de RSC, se consigue la conciliación de objetivos sociales y económicos y la conciliación de los intereses de la empresa y de la sociedad (Bagire et al., 2011; Degie y Kebede, 2019; Chul et al., 2014; Saiia et al., 2003). Además de entenderse la RSC como resultado del compromiso social de la empresa con la comunidad, podría estudiarse como una inversión, de manera que se denomina inversión social a las prácticas dirigidas a la comunidad que pueden beneficiar y salvaguardar los intereses de la compañía (Arco-Castro, 2020). Numerosos estudios concluyen que la RSC mejora la relación con la comunidad, contribuyendo a que se perciban mutuamente como socios, se respeten mutuamente y tengan intereses comunes, generando actitudes positivas en la comunidad como la identificación, el compromiso, la credibilidad y la confianza hacia la empresa (Munro et al., 2018; Jijelava y Vanclay, 2017).

2.4. El marco teórico de la Responsabilidad Social Corporativa

La consideración de los objetivos y fines de la RSC, junto a los intereses y posiciones de los grupos de interés desde diversas perspectivas plantea la posibilidad de analizar la RSC desde diferentes puntos de vista, dando lugar a diferentes teorías que tratan de servir de marco para el estudio de la RSC. La ética empresarial justifica las acciones en materia de RSC desde dos puntos de vista principales. El primero de ellos sugiere que la empresa implementa la estrategia en materia de RSC para su propio bien (Zerbini, 2017). Desde esta perspectiva se entiende la RSC como un elemento en las relaciones de intercambio entre la empresa y los stakeholders. La empresa puede generar valor económico fomentando el bienestar de los stakeholders (Porter y Kramer, 2002). Esta primera perspectiva supone que la RSC se considera desde un punto de vista estratégico con una visión más amplia que la de la obtención de un resultado.

En el segundo punto de vista, la RSC es la consecuencia de la existencia de fallos en el mercado. La RSC busca el beneficio de los stakeholders, porque se están compensando actuaciones a las que los grupos de interés no pueden responder, pero que le han afectado, aunque ello suponga una merma en el rendimiento económico de la empresa. En cierto modo puede oponerse al beneficio empresarial y la eficiencia económica (Zerbini, 2017).

Desde la primera perspectiva, los marcos teóricos aplicables serían principalmente la teoría de los stakeholders, también basada en ésta, la teoría de los recursos y capacidades, la teoría de la señalización y, finalmente, la teoría de la identidad social. Desde la segunda perspectiva, las teorías aplicables serían la teoría de la agencia, la teoría de la administración o *stewardship*, la teoría institucional y la teoría de la legitimación (Arco-Castro, 2020).

En primer lugar, dentro del grupo de las teorías explicativas de la RSC integrada en la estrategia empresarial encontramos la *Teoría de los Stakeholders* y que será la que sigamos principalmente en el desarrollo de esta tesis doctoral. Según esta teoría los directivos deben gestionar los objetivos empresariales conciliándolos con las demandas y las expectativas de los principales grupos de interés, como los consumidores, los suministradores o proveedores, la comunidad local, los reguladores, el medioambiente y el público en general (Madsen y Rodgers, 2015; Yasser et al., 2017). Esta teoría surge a

mediados de los años 80 como una teoría aplicable a la gestión empresarial y proponía que las empresas habían de tener en cuenta a los diversos grupos de interés que afectan y se ven afectados por la actividad empresarial (Freeman, 1984). La teoría de los stakeholders tiene como objetivo considerar cómo las empresas deben atender las demandas de los grupos de interés para poder así seguir operando y lograr sus objetivos (McKnight y Linnenluecke, 2016; Wood, 1991). Las empresas interactúan con individuos o grupos de personas que tienen derechos, que deben ser respetados o que pueden ser vulnerados por la empresa en el ejercicio de la actividad (Yasser et al., 2017). La teoría de los stakeholders propone que en la toma de decisiones se tenga en cuenta la mejor opción para cada uno de ellos. Las empresas en sus relaciones pueden afectar a los grupos de interés, por lo que es necesario tener indicadores del modo en que su actuación incide en indicadores de desempeño social, ambiental y económico, de modo que se pueda gestionar y paliar los impactos negativos que se tengan sobre ellos (Freeman, 1984; Wood, 1991). Esta teoría incluiría a todos los individuos o grupos con los que la empresa interactúa, por lo que se hace necesario identificar a los stakeholders (Brammer y Millington, 2003). Si nos atenemos a los sistemas conceptuales éticos desarrollados en el capítulo anterior, tendríamos que señalar que el sistema conceptual moral que subyace en la teoría de los stakeholders sería compatible con un alto idealismo, concretamente la concepción “situacionista” según la cual las acciones han de acomodarse a la mejor de las posibilidades, dada una situación. Asimismo, también sería compatible con los planteamientos “absolutistas” que proponen tratar de alcanzar resultados positivos para los afectados, evitando acciones que dañen a los demás. La diferencia entre ambos planteamientos residiría en el rechazo a una serie de principios morales o la adhesión. En el ámbito de los negocios, las empresas suelen fijar unos mínimos a través del establecimiento de códigos y reglas, pero sólo constituyen un marco de referencia. Hay muchas decisiones que implican posicionamientos éticos que son difíciles de reflejar en códigos de funcionamiento.

En segundo lugar, la *Teoría de Recursos y Capacidades* se centra en la idea de que la ventaja competitiva no proviene del entorno externo, sino que se genera internamente en la empresa (Bonfiglioli et al., 2006). El entorno es compartido con otras entidades en la misma situación, lo único que permite obtener una ventaja competitiva es el ámbito interno de la empresa, que la diferencia sustancialmente del resto de empresas competidoras. Posiblemente, comienza con Edith Penrose (1959) que estudiaba el

crecimiento empresarial y sus límites y definió la empresa como un conjunto de recursos que se emplean para obtener unos outputs o productos (Castelo-Branco y Lima-Rodrigues, 2006; Guerras-Martin y Navas-López, 2015). Esta teoría se sitúa en el campo de estudio de la gestión estratégica y de otras áreas de investigación asociadas a las ciencias empresariales y a la economía (Castelo-Branco y Lima-Rodrigues, 2006; George et al., 2019). La ventaja competitiva se define como la mejor posición que la empresa ocupa en el mercado respecto a otras entidades que desarrollan la misma actividad, que le permite obtener un rendimiento superior al que obtienen sus competidores (Guerras-Martin y Navas-López, 2015; Sun et al., 2019), y esta proviene de los recursos de la empresa (Georges et al., 2019; Menguc y Ozanne, 2005), que se convierten en estratégicos en la medida que permiten resultados empresariales y permiten a la empresa situarse en una posición ventajosa en el mercado (Castelo-Brando y Lima-Rodrigues, 2006; Georges et al., 2019). Además, la teoría de recursos y capacidades señala que los recursos no generan ventaja competitiva por sí solos, sino que se requiere una gestión adecuada (Cantrell et al., 2015). Dado que la posibilidad de que los recursos generen ventajas competitivas depende de las capacidades, éstas también deben ser identificadas en la empresa. Tanto los recursos como las capacidades permiten a la empresa desarrollar e implementar estrategias. Como cada empresa tiene sus recursos y capacidades propias, las estrategias entre ellas diferirán (Castelo-Branco y Lima-Rodrigues, 2006). En este sentido se ha usado la teoría de recursos y capacidades como un modelo formal que explica la RSC adoptada estratégicamente. Así, McWilliams y Siegel (2001) usan por primera vez esta teoría para explicar la posibilidad de maximizar el beneficio empresarial a través de las prácticas de RSC (McWilliams et al., 2006). A través de este modelo los directores deben equilibrar los costes y los beneficios que determinan el nivel de recursos a destinar a las actividades de RSC (McWilliams et al., 2006). Además, esta teoría explica que la RSC puede ayudar a las empresas a crear recursos valiosos, raros, difíciles de imitar y sustituir, que mejoren su posición competitiva en el mercado como la reputación, la cultura organizativa, las habilidades o las actitudes de los empleados (Castelo-Branco y Lima-Rodrigues, 2006; Qiao y Wu, 2019; Sun et al., 2019). Lo que explica que esta teoría también haya sido usada para justificar la relación entre la RSC y el desempeño financiero (Oh et al., 2016). En este contexto podríamos decir que la visión ética de la RSC que sustenta este planteamiento es el utilitarismo, es decir, el fin de la aplicación de esta teoría es económico. Desde esta perspectiva, parece que la filosofía moral más acorde con sus planteamientos sería la “excepcionalista”, es decir, las decisiones se tomarán equilibrando

las consecuencias positivas con las negativas. Desde este enfoque no se exige que se evite el daño, o que se proteja el bienestar de todos.

En tercer lugar, *la Teoría de la Señalización* sugiere que una empresa reduce las asimetrías de información de los usuarios externos a través de señales de diferentes tipos (Connelly et al., 2011). Así, la entidad, agente o directivos con información privilegiada (emisor), puede emprender acciones que señalen su capacidad para satisfacer las necesidades de otra entidad o parte interesada, que no es posible observar de otro modo (receptor) (Connelly et al., 2011; Haski-Leventhal y Foot, 2016; Moratis, 2018). Su origen puede situarse en el trabajo de Spence (1973), desde entonces ha sido usada en distintos campos de estudio relacionados con la gestión empresarial (Connelly et al., 2011; Zerbini, 2017). La teoría de la señalización gira en torno al concepto de señal, es decir, aquello que desea ser comunicado por la organización. Está compuesta por dos elementos. Por una parte, su contenido, es decir, la información que se da al receptor y su signo, es decir, si la información sobre ese aspecto es positiva o negativa (Luffarelli y Awaysheh, 2018). En el área de la RSC, las actuaciones realizadas deben ser señales de las empresas hacia los grupos de interés sobre su compromiso ético (Connelly et al., 2011; Moratis, 2018). La teoría de la señalización analiza la RSC como una estrategia empresarial, ya que sería una señal que emite la empresa para revelar la naturaleza responsable de la empresa en el mercado, lo que sería valorado por los receptores (Zerbini, 2017; Connelly et al., 2011). Desde esta perspectiva, la filosofía ética que subyace, podría ser la “absolutista” o “situacionista”, según se apoye en reglas morales o las rechace, pero en ambas posturas se trata de que las actuaciones produzcan las mejores consecuencias intentando beneficiar a todos los involucrados. Desde esta perspectiva, se pone el acento en la transparencia y en la comunicación y sus efectos serán positivos en la medida de que los receptores confíen en la información divulgada sobre los compromisos éticos asumidos por la empresa.

En cuarto lugar, *la Teoría de la Identidad Social*, postula que las personas se identifican con otros individuos y entidades que tienen valores similares a los suyos y se comportan conforme a lo esperado por dichos grupos. Los individuos buscan ser reconocidos como buenos miembros de un grupo en particular (Alias y Ismail, 2015). Además, la pertenencia de los individuos a estos grupos les permite desarrollar su propia identidad e incluso crear o mejorar su autoestima (Gao y Yang, 2016; Alias y Ismail, 2015; Schaerfer et al., 2019). En resumen, esta teoría afirma que es más probable que los

individuos se identifiquen con entidades con valores similares a los suyos y entidades que tengan una buena imagen y reputación (Alias y Ismail, 2015; Gao y Yang, 2016). Su aplicación para explicar la identificación con las organizaciones se basa en los trabajos de Tajfel (1978) y Tajfel y Turner (1979) y ha sido mayoritariamente usada en el campo de la psicología. La RSC favorece la vinculación con la organización debido a la mejora de la imagen, reputación y percepción de la empresa (Gao y Yang, 2016). Esta teoría explica que los individuos podrían ser más propensos a identificarse con empresas que llevan a cabo prácticas de RSC (Schaefer et al., 2019; Gao et al., 2016). La teoría se aplica en el estudio del efecto de la RSC sobre los grupos de interés (Gao y Yang, 2016; Fosfuri et al., 2011) y asume que la RSC puede ser usada de manera estratégica (Jones et al., 2017; Rodrigo et al., 2019). En este caso, al igual que la teoría anterior la filosofía moral en la que se sustenta podría ser la “situacionista” o la “absolutista”, en la medida que la entidad busca el bien de los implicados y así es percibido, y según rechace o acepte la existencia de unas normas morales o reglas universales estaríamos en el primer o segundo sistema conceptual moral, respectivamente.

Aunque, la mayoría de los estudios se centran en analizar el efecto de la RSC sobre los empleados, también otros estudios han estudiado la relación entre el desempeño social y la identificación de otros grupos de interés con la empresa, como la comunidad, los consumidores o los inversores (Fosfuri et al., 2011; Puncheva-Michelotti et al., 2018). Desde la perspectiva de las teorías explicativas de la RSC no integrada en la estrategia empresarial, en primer lugar, encontramos la *Teoría de la Agencia* que gira en torno al principio de maximización del beneficio empresarial (Amran et al., 2007; Seifert et al., 2003). Desde su formulación por Jensen y Meckling en 1976, esta teoría ha predominado en los trabajos de ciencias sociales y de la organización (Abländer et al., 2016) y se emplea especialmente para explicar las relaciones entre directivos y accionistas. Esta teoría postula que los intereses de los principales (en este caso, los accionistas o propietarios) y los agentes (en este caso, los directivos que toman decisiones sobre la RSC) son conflictivos y opuestos (Amran et al., 2007; Wang y Coffey, 1992). Se basa en una imagen negativa del comportamiento humano al suponer que, en las relaciones, los actores implicados sólo buscan maximizar su utilidad y están dispuestos a engañar a la otra parte para alcanzar sus objetivos, por lo que esta postura es bastante simplista y extrema (Abländer et al., 2016). Los costes de agencia, que serían todos aquellos costes en los que incurre la empresa para alinear los intereses del agente y el principal (Jensen y

Meckling, 1976) y se definen como la suma de los gastos de supervisión o control por parte del principal, los costes de garantía y la pérdida residual. Siguiendo con la idea de identificar las teorías con el enfoque de filosofía moral con el que más se corresponde, en este caso estaríamos hablando del “subjetivismo”, en la medida que se rechaza la existencia de obligaciones o absolutos morales en la empresa, más allá de la obtención de beneficios, y no persiguen adoptar las posturas más beneficiosas para todos los implicados.

En segundo lugar, la *Teoría de la Administración* propone que los directivos no sólo actúan para maximizar su utilidad, sino que también buscan el reconocimiento, la satisfacción ante la obtención de resultados satisfactorios, el respeto por la autoridad, la ética profesional (Muth y Donaldson, 1998), la creación de valor y la atención a demandas sociales y ambientales (Abländer et al., 2016). Surge a principios de los años 90 en el ámbito de la sociología y la psicología (Donaldson, 1990; Donaldson y Davis, 1991). Sostiene que los agentes y los principales no sólo actúan en interés de la organización, sino que también es más probable que respeten los intereses de los grupos de interés internos y externos (Abländer et al., 2016). En cuanto a la postura ante las iniciativas de RSC, desde este planteamiento teórico se piensa que no son eficientes para la empresa, pero tampoco están motivadas por la búsqueda de beneficios propios por parte de los directivos (Zerbini, 2017). En este caso, también parece que es el “subjetivismo” la filosofía moral más acorde con sus planteamientos, aunque también podría responder a una filosofía moral “excepcionista”, ya que se defiende que sería deseable tener unas normas, pero se analizan las consecuencias equilibrando las positivas y negativas y, en ocasiones, se pueden tomar las decisiones al margen de esas normas.

En tercer lugar, la *Teoría Institucional* predice el impacto sobre los agentes sociales y económicos de factores situados a nivel institucional tales como las normas y creencias del sistema, el desarrollo económico y otros factores a nivel regional o nacional (Maas y Liket, 2011). Esta teoría es aplicada en el ámbito académico de la sociología, las ciencias empresariales, la economía y la política (Gutiérrez-Rincón y Salas-Páramo, 2015). Las instituciones son el conjunto de normas de la sociedad que limitan la interacción humana (North, 1990). Las instituciones son necesarias para proteger los derechos de estos agentes económicos (North, 1990) y, su ausencia o el mal funcionamiento de estas impiden o crean barreras a la actividad económica (Aracil, 2019). Así, según la teoría institucional, las empresas con su comportamiento no buscan la

eficiencia, sino sobrevivir y operar en el mercado (Zerbini, 2017). Al adaptarse al entorno institucional, la empresa gana/mantiene su legitimidad, obtiene recursos, tiene estabilidad, y asegura su sostenibilidad en el tiempo (Shawkat et al., 2019). Además, la modificación del comportamiento empresarial para adaptarlo a las presiones institucionales puede ayudar a crear las redes sociales, crear capital social y relaciones con la comunidad y la sociedad civil (Arco-Castro, 2020). Las empresas llevarían a cabo iniciativas sociales y ambientales como respuesta a su entorno institucional que refleja expectativas sobre el comportamiento de la organización (Zerbini, 2017). En este caso, la filosofía moral en la que se apoya esta teoría sería la “absolutista” que defiende que siempre que se apliquen las normas y marcos morales las consecuencias serán positivas. La adhesión a principios morales lleva a los resultados más satisfactorios para todos los implicados.

Por último, en cuarto lugar, la *Teoría de la Legitimidad* postula que las organizaciones desarrollan su actividad de conformidad con lo deseado y esperado por la comunidad, actuando conforme a estas expectativas como si de un sistema de normas se tratase (Zyznarska-Dworczak, 2018). A cambio de este cumplimiento se permite a la empresa operar en el mercado obteniendo la denominada “licencia social” y obtener los recursos necesarios para desarrollar su actividad (Chelli et al., 2014). Las organizaciones velan porque la sociedad en general y los grupos de interés en particular observen sus actuaciones como legítimas (Schuman, 1995). Para ello las empresas modifican su comportamiento asegurando que el mismo sea acorde a las expectativas sociales y sea percibido como correcto (Beske-Janssen et al., 2019). La RSC y su comunicación serían resultados de la interacción de la empresa con su entorno interno y externo en su búsqueda para obtener, mantener su legitimidad o corregir la falta de ella (Jamali et al., 2008; Mäkela y Näsi, 2010; Zyznarska-Dworczak, 2018). Estos estudios concluyen que las organizaciones usarían las distintas actividades de RSC como herramienta para ajustarse a los valores de su entorno y poder operar (Chelli et al., 2014). A través de los informes de RSC las empresas intentarían mostrar que el efecto social, ecológico y económico de sus operaciones se ajusta al conjunto de normas y valores de la sociedad (Beske-Janssen et al., 2019). En este caso la filosofía moral respondería al “subjetivismo” en el sentido de que no existen reglas morales universales, que dependerán del momento. Podríamos decir que la empresa actuaría movida por el interés propio, más que por obtener consecuencias beneficiosas para todos.

CAPÍTULO 3

DOCENCIA EN ÉTICA EMPRESARIAL Y RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA

El tercer capítulo aborda la enseñanza de la ética en el ámbito empresarial, tomando como marco la RSC. Una vez señaladas las diferentes conceptualizaciones éticas o filosofías morales existentes en la actualidad y presentes, en mayor o menor medida, en los estudiantes, se hace necesario seleccionar un enfoque concreto para poder impartir a un determinado alumnado, en un tiempo concreto y limitado, unos conocimientos sobre ética, formar el sentido ético y desarrollar competencias en este ámbito.

En este ámbito formativo, en este capítulo se analiza, en primer lugar, el modo en el que lo contemplan las instituciones educativas y la importancia otorgada, así como el enfoque que se impone en la impartición de la ética, al igual que las demás disciplinas, basado en competencias.

En segundo lugar, una vez establecido el marco, se profundiza en el modo de impartir la ética. Para ello, una vez revisadas las diversas aportaciones realizadas en el ámbito educativo empresarial, se propone seguir un enfoque idealista, es decir basado en la existencia de unos principios morales, elegidos por las empresas, que han de adecuarse a los principios morales universales. Asimismo, se selecciona como marco teórico la teoría de los stakeholders, en la medida que trata de equilibrar y atender las demandas de todos los grupos de interés, de modo que responde de forma ajustada a la existencia de universales morales que delimitan la bondad o maldad de los actos morales.

Por último, la RSC constituye el marco aplicado elegido para canalizar la enseñanza de la ética en el ámbito empresarial (Fisher, 2004).

3.1. El contexto institucional de la formación ética

En las últimas décadas se está produciendo, a escala mundial, un proceso intenso y acelerado de cambios con notables repercusiones en la economía, el trabajo y la sociedad. En el ámbito de la empresa cabe destacar el cambio provocado a partir de los grandes escándalos financieros de comienzos del siglo XXI y la introducción de la idea de desarrollo sostenible, contemplado en el informe Brundtand (Informe Brundtland, 1987), que ha ido creando un estado de opinión y unas demandas hacia el mundo empresarial, más allá de la obtención del beneficio, en relación con el cuidado del

medioambiente y la adquisición de compromisos con la sociedad, de modo que se asegure que el uso de recursos no comprometa que las generaciones futuras puedan satisfacer sus necesidades (Kagawa, 2007; Doh y Tashman, 2014). La universidad en su triple función de formación de futuros profesionales y empresarios, de investigación y de divulgador de cultura no puede quedar al margen de estas cuestiones, sino que debe ser un referente (Evans et al., 2006; Amaral et al., 2015).

Estamos ante una economía compleja, fuertemente globalizada y abierta, en la que se ha producido una gran expansión de los mercados, con las implicaciones morales y éticas que ello puede conllevar, por el acceso a mercados con otras culturas y valores, a lo que hemos de añadir un importante desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (digitalización financiera y comercial), que facilita la divulgación de información y la transparencia, para hacer llegar a la sociedad las actuaciones de las empresas que les afectan (Consejo Económico y Social, 2018). En este contexto, la empleabilidad de las personas depende, en gran medida, de las habilidades y competencias que posean y hayan desarrollado a partir de la formación recibida. Este aspecto ya aparecía recogido, hace algo más de una década, en la Comunicación de la Comisión Europea (2008) titulada “Nuevas capacidades para nuevos empleos. Previsión de las capacidades necesarias y su adecuación a las exigencias del mercado laboral” que incluía entre sus conclusiones, las capacidades, competencias y cualificaciones necesarias para los diversos puestos de trabajo en Europa, así como la importancia de garantizar una mejor adecuación de las capacidades y competencias profesionales a la demanda del mercado laboral. En este sentido, es necesario poner de manifiesto que los cambios se suceden a una velocidad vertiginosa, lo que impele a las universidades a estar en constante comunicación con instituciones, empresas y sociedad para atender a unos requerimientos formativos, que se han de adaptar al entorno cambiante. Así, en el ámbito empresarial, las nuevas demandas formativas no están relacionadas tanto con conocimientos como con actitudes, competencias transversales y apertura hacia la consideración de las implicaciones derivadas de nuevas realidades, hoy inexistentes, que irán surgiendo en plazos cada vez más cortos.

Igualmente, el Comité Económico y Social Europeo (CESE), en el Dictamen publicado recientemente sobre “El Futuro del trabajo” (CESE, 2018), incide en aspectos como la reflexión sobre las nuevas necesidades de competencias y habilidades profesionales que demanda el mercado (en línea con la comunicación que en 2016 emitió

la Comisión Europea sobre la nueva agenda de capacidades para Europa), el diseño de estrategias nacionales sobre competencias, los ejemplos de buenas prácticas para la mejora de las competencias y el reciclaje profesional, las necesidades de mejora y adaptación de los sistemas de educación y formación, para, además, posteriormente, facilitar la transición de ciudadanos, empresas y trabajadores hacia el cambio tecnológico y el aprendizaje permanente.

Este planteamiento requiere fomentar la interacción entre las empresas y las instituciones educativas para conseguir un desarrollo de las nuevas, complejas y diversas competencias que está demandando el escenario cambiante del mundo del trabajo. Esta formación en competencias se ve indispensable para mejorar las oportunidades laborales de las personas y promover la competitividad empresarial (Consejo Económico Social, 2015; CESE, 2018). El caso de la competencia a la que nos vamos a referir, la competencia ética, es especialmente relevante su desarrollo, ya que se dirige formar para que la toma de decisiones se realice atendiendo a una serie de principios y valores, que posibiliten alcanzar la sostenibilidad a largo plazo, superando la, quizás, tradicional visión cortoplacista del mundo empresarial. La competitividad no solo se refiere al uso eficiente de recursos, sino que se abre a una visión holística de la empresa, donde se han de considerar todos los elementos, recursos y personas que la integran con toda la complejidad que ello conlleva. Es importante que se invierta en las personas y en su educación para garantizar que los sistemas de educación y formación ayuden a que todos los estudiantes aprendan habilidades y competencias que se consideran esenciales en el mundo actual, concretamente en lo que a nosotros se refiere al mundo empresarial, como es la toma de decisiones éticas, fundamental para asegurar la sostenibilidad de la entidad en el tiempo (Comisión Europea, 2017) y que les permita su adaptación y desarrollo en contextos sociales diferentes y a un futuro cambiante e imprevisible (Comisión Europea, 2018).

El aprendizaje por competencias se ha incorporado en el discurso pedagógico y en las políticas educativas europeas e internacionales, con el objetivo de conseguir una adaptación de los sistemas de educación y formación a las necesidades planteadas por la sociedad actual (Calabor et al., 2018). En la formación basada en competencias, que se ha incorporado en el sistema educativo común europeo, se encuentran las competencias transversales, entre las que se encuentra la formación ética. Estas competencias deben permitir que los individuos puedan satisfacer las necesidades del mercado laboral que

requiere no solo conocimientos, sino estar capacitado para las relaciones personales y el desarrollo del pensamiento crítico y analítico, que posibilite una toma de decisiones que tenga en cuenta, entre otras cuestiones, los aspectos éticos que afectan a las actuaciones (European Higher Education Area, 2019; Michavila et al., 2016).

El marco institucional que afecta a la formación universitaria en Europa es el llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Su implantación implica dos grandes desafíos. Por una parte, la consideración de las competencias en el diseño de los programas educativos y las materias y, por otra parte, desarrollar y dotar de contenido al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida o *lifelong learning*. Ambas cuestiones son especialmente relevantes para afrontar la formación del sentido ético.

Para hacer frente a la implantación del EEES se han desarrollado diferentes proyectos, aunque aquí nos vamos a centrar en el de más amplio reconocimiento, el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, que fue un proyecto piloto desarrollado en dos fases: los años 2001-2002 en una primera fase y los años 2003-2004, en una segunda fase. Este proyecto se desarrolló en instituciones de educación superior apoyadas por la Comisión Europea en el marco del programa Sócrates y liderado desde las Universidades de Deusto y Groningen, con el apoyo de la Asociación Europea de Universidades (EUA) y las conferencias de rectores de los países miembros. El proyecto *Tuning* abordó varias de las líneas de acción, asociadas al proceso de Bolonia, tales como la adopción de un sistema de títulos fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos. Específicamente se focalizó en identificar las competencias genéricas y específicas que deberían tener los graduados de primer y segundo ciclo en una serie de áreas temáticas, entre las que se encontraban los títulos de Administración de Empresas y de Economía, en relación con el mundo empresarial. Complementariamente, trabajó en la medición de los resultados del aprendizaje en términos de competencias. La elección del nombre de *Tuning* (sintonización), refleja la idea de que las universidades no tenían que buscar la armonización de sus programas, ya que el objetivo del proceso de Bolonia no era crear un currículo europeo unificado, prescriptivo o definitivo, sino simplemente crear puntos de referencia, convergencia y entendimiento común. Para lograrlo, era necesario que los currículos fueran comprensibles y hacerlos comparables. Por ello, se trabajó en cinco líneas: 1) la identificación de competencias genéricas comunes a todas las titulaciones; 2) la identificación de competencias específicas cada área temática; 3) el papel del Sistema

Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) como sistema de acumulación y reconocimiento de la formación recibida y adquirida; 4) los enfoques del aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y el rendimiento y 5) el papel que ocupaba la mejora de la calidad en el proceso educativo, basado en un sistema de cultura de calidad institucional interna.

En la primera fase del proyecto *Tuning*, el énfasis se puso en las primeras tres líneas de trabajo. Las líneas cuarta y quinta ocuparon un lugar central en la segunda fase del proyecto (González y Wagenaar, 2003). El Proyecto *Tuning* fue el modelo competencial adoptado en España por la ANECA para desarrollar los libros blancos de las titulaciones de las universidades españolas, entre los que se encontraban las titulaciones de Administración de Empresas y Economía.

El Proyecto *Tuning* trabajó también el concepto de resultado del aprendizaje, definido como el nivel de competencia que se espera que un estudiante domine, comprenda y demuestre, después de completar un proceso de aprendizaje.

La implantación del EEES no ha supuesto sólo un cambio en la estructura del sistema educativo, en la unidad de medida de los títulos o en la introducción de nuevos títulos, sino una profunda transformación de éste con implicaciones en múltiples dimensiones, como por ejemplo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las que iremos incidiendo más adelante.

Por otra parte, el EEES quería promover la formación a lo largo de la vida. La Unión Europea definió lo que entiende por educación a lo largo de la vida en el Memorándum sobre el aprendizaje permanente (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000) como “toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo”. Esta definición incluía tanto el aprendizaje formal como el no formal y el informal. El primero de ellos se desarrollaba en los centros de educación y formación y conducía a la obtención de diplomas y cualificaciones reconocidos. El aprendizaje no formal solía carecer de certificados formales y se adquiría en el lugar de trabajo, o a través de las actividades en organizaciones y grupos de la sociedad civil o en organizaciones o servicios establecidos para completar los sistemas formales. El aprendizaje informal era el complemento natural de la vida cotidiana, que no tenía que ser necesariamente intencionado y, por ello, podía

no ser reconocido por los propios interesados. La definición se apoyaba en tres principios fundamentales que marcaban el papel central del estudiante y que eran la igualdad de oportunidades, la accesibilidad a la formación y en tercer lugar, la calidad y la pertinencia, en el sentido de adecuación, idoneidad y conveniencia, de los contenidos formativos para el fin perseguido (Belando-Montoro, 2017). La pertinencia de los estudios universitarios tiene importantes implicaciones, ya que implica la conexión de los contenidos formativos con los requerimientos del mundo empresarial, la constante actualización para dar respuesta a las nuevas realidades que van surgiendo y de esta forma ser motor del progreso y cambio. Muchas de estas cuestiones tienen implicaciones éticas que han de ser atendidas.

La razón del interés por la educación permanente y de su consideración central en el EEES está relacionada con las consecuencias de la era de cambio radical que estamos viviendo y que afecta a todas las dimensiones de la vida. Desde el punto de vista de las instituciones de educación superior supone tanto incorporar mecanismos de reconocimiento y transferencia de la educación no formal e informal, como la que se deriva de la experiencia profesional, así como la provisión de programas y actividades diferentes a los tradicionales, como pueden ser los programas para mayores. Desde el punto de vista de los profesores universitarios implica, además, la necesidad de considerar que no es necesario transferir al estudiante todo el conocimiento que se estima que debería conocer, por un doble motivo: por una parte, por las limitaciones de tiempo y, por otra, por la alta probabilidad de que buena parte de lo enseñado deje de ser válido a medio plazo, dados los acelerados procesos de cambio que vivimos. Por ello, enseñar a aprender se ha convertido en una función básica de los profesores. Aprender a aprender se ha convertido en una capacidad esencial en el mundo actual (Escriba, 2018). En nuestra tesis, los objetivos fundamentales no son solo formar en unos principios éticos para el desarrollo de la vida profesional y personal de los estudiantes, sino proporcionarles la base para afrontar otra serie de cuestiones que, con casi total seguridad, serán distintas de las planteadas en el aula o en el periodo de formación. Se trata de analizar los factores en los que se puede apoyar la enseñanza de la ética y las metodologías más apropiadas para que la capacitación lograda proporcione medios para resolver otras cuestiones éticas en el futuro.

Un gran problema al que se enfrentaba el éxito de la implantación del EEES era la formación de los docentes para evolucionar de una formación basada en conocimientos

a otra basada en competencias. A pesar de las exigencias docentes que requería el cambio de modelo universitario, los recursos dedicados a la formación docente fueron escasos. Tradicionalmente, los docentes universitarios no recibían formación específica para realizar la función docente o, como mucho, era una formación *ad-hoc* desarrollada por cada universidad para el profesorado. Estas carencias se mantuvieron a raíz de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Sin embargo, la necesidad de una formación docente formal para los profesores de la enseñanza superior era cada vez más demandada. Así, la Agenda Europea para la Modernización de la Enseñanza Superior (Comisión Europea, 2011), que establecía la necesidad de mejorar la calidad y la pertinencia de la educación superior, afirmaba que esto dependía en gran medida de la capacidad y motivación de los profesores, que eran piedra angular para pasar de una universidad que enseñaba conocimientos a una universidad que desarrollaba competencias.

En la Agenda, también se destacó la necesidad de recompensar y valorar la excelencia en la enseñanza. En 2013, el Grupo de alto nivel para la modernización de la enseñanza superior de la Unión Europea publicó su primer informe sobre la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las Universidades, donde se proponían dieciséis recomendaciones para la mejora de la calidad en la enseñanza superior entre las que cabía destacar dos (Grupo de alto nivel para la modernización de la enseñanza superior, 2013: 4): “Primero, todo el personal docente de los centros de enseñanza superior en 2020 deberá haber recibido formación pedagógica certificada. La formación continua del profesorado ha de ser un requisito para los profesores de la enseñanza superior. Segundo, las decisiones relativas a la entrada, progresión y promoción del personal académico deben tener en cuenta una evaluación de las competencias docentes, junto con otros factores”.

Aunque en el caso español no exista aún una normativa que haga obligatorio este tipo de formación, lo cierto es que prácticamente todas las universidades han implementado sistemas de formación continua para el profesorado. Sin embargo, no se puede dejar de mencionar las condiciones en las que los docentes universitarios realizan su labor docente. Por un lado, los profesores son evaluados a través de programas como el DOCENTIA de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) o similares, pero no han recibido en muchos casos una formación específica. Por otro lado, los sistemas de acreditación del profesorado que rigen actualmente el

progreso en la carrera profesional de los profesores e investigadores españoles, como el Programa de Evaluación del Profesorado-PEP, el programa ACADEMIA de la ANECA o equivalentes en los ámbitos autonómicos, incentivan claramente la actividad investigadora frente a la docente y a la de gestión. La dificultad que entraña conseguir un sexenio de investigación, y su relevancia en muchos ámbitos universitarios, contrasta con la concesión prácticamente automática en muchas universidades de los quinquenios docentes y su nula utilidad, salvo como complemento retributivo. Podría decirse que el Sistema Universitario Español (SUE) tiene que hacer frente al reto de cumplir con las recomendaciones de la Agenda Europea para la Modernización de la Enseñanza Superior potenciando, valorando y recompensando en igual medida docencia e investigación (Caballero y Bolívar, 2015; Escriba, 2018).

Volviendo al ámbito de los contenidos de la enseñanda, la adaptación al denominado “Proceso de Bolonia” ha provocado la reorganización del currículum de los diferentes grados, dando relevancia al desarrollo de diversas competencias transversales, entre las que se encuentra la competencia ética y de responsabilidad social (Setó et al., 2011). El caso de la adaptación de la Universidad española al EEES supuso un incremento de la concienciación sobre la necesidad de introducir la ética y la responsabilidad social en la formación superior entre el profesorado universitario (Blanthorne et al., 2007; Larrán y Andrades, 2014).

Como consecuencia de ello, cada Universidad concretó cómo dar mayor importancia a la dimensión ética en la elaboración de los nuevos planes de estudios, así como determinar para cada titulación, la manera de abordar la ética profesional a lo largo de su formación universitaria, si bien a través de un tratamiento más transversal en todas sus materias o bien desarrollando esas competencias éticas mediante asignaturas específicas. La modificación de los planes de estudio llevada a cabo ha tratado, entre otros objetivos, de formar profesionales capaces de responder a las necesidades del mercado (Espinosa-Pike y Aldazabal, 2017). El resultado de la incorporación de la ética en los estudios de grado ha sido desigual, quedando en la mayoría de las universidades adscrito a temas específicos dentro de materias concretas o a la impartición de modo trasversal, al estar recogido como competencia en determinadas materias, pero no reflejado de modo específicos en los contenidos impartidos.

3.2. El aprendizaje como logro de competencias

Si se consideran conjuntamente las diferentes misiones de la universidad, esto es la docencia, la investigación y la transferencia, la primera de ellas, la docencia, se entiende como la última fase del proceso científico en el que primero se genera conocimiento, a través de la investigación, y luego se transmite tanto a la sociedad, a través de la transferencia y la difusión científica, como a los estudiantes, a través de la docencia, sentando así las bases para la continuidad de la ciencia (Baeza, 2019). La enseñanza, además, está estrechamente ligada con el aprendizaje. Una parte fundamental de la docencia es que los estudiantes aprendan. Aprender puede definirse como “adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia” (Real Academia Española, 2019). La adquisición de ese aprendizaje requiere la impartición de conocimientos, que puedan ser analizados y estudiados por los estudiantes y/o el desarrollo de experiencias prácticas que transmitan esos conocimientos. Generalmente, en el ámbito de las ciencias empresariales, de carácter aplicado, será una combinación de ambos. Para adquirir competencias en el ámbito ético, se ve necesario analizar experiencias prácticas y desarrollar un conocimiento aplicado.

La evolución de las teorías psicoeducativas ha ido variando la interpretación del proceso de enseñanza y aprendizaje, que puede explicarse a través de metáforas, según se observa en la tabla 2 (Mayer, 1992; Serrano y Pons, 2011).

Hasta el comienzo de los años 60 del pasado siglo, el conductismo era el enfoque dominante en la enseñanza y la metáfora que lo explicaba era la consideración del aprendizaje como la adquisición de respuestas. En esta visión, el aprendizaje consistía en registrar mecánicamente los mensajes informativos en una especie de almacén sensorial, del que se rescatarían cuando fueran necesarias (Thorndike, 1913). Bajo este enfoque, no se prestaba atención a lo que ocurría en la mente del estudiante mientras aprendía y, además, permitía una intervención muy limitada en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se reducía a la programación de materiales y refuerzos. Se trataba de entrenar a los estudiantes en las respuestas más adecuadas ante diversas situaciones, pero ante nuevos casos diferentes a los planteados no se aseguraba la correcta aplicación de los principios (Skinner, 1972). Este tipo de aprendizaje pasivo permitía un vasto conocimiento, pero alejado de la realidad.

El enfoque cognitivo vino a reemplazar al enfoque conductista e integraba dos metáforas que surgieron al hilo de los avances en la investigación sobre los procesos cognitivos (Kanizza, 1984; Hogarth, 2001). Así, hasta los años setenta del pasado siglo estuvo vigente la metáfora del aprendizaje como adquisición de conocimientos. En ella, el estudiante tenía un papel más activo, pero carecía de control sobre su proceso de aprendizaje, ya que éste no era aplicado. En los años ochenta del pasado siglo, dentro también del cognitivismo, cambió la visión del aprendizaje al contemplar al estudiante, como “activo, autónomo, autorregulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y llega a tener en sus manos el control del aprendizaje” (Serrano y Pons, 2011: 16). Este cambio supuso un cambio de paradigma en la psicología de la educación que dio paso al paradigma constructivista, dominante en la actualidad y cuya metáfora sería la visión del aprendizaje como construcción de significados. Esta es la época en la que comienza a impartirse formación ética en las escuelas de negocios.

Sin embargo, la confluencia de los rápidos cambios sociales, políticos, económicos y tecnológicos a finales del siglo XX, han dibujado un nuevo escenario que ha contribuido a incrementar la conciencia de que el “bienestar futuro depende, en gran parte, del logro de competencias” (Salganik et al., 2000: 5) más que de la adquisición de conocimientos, ya que estos van cambiando y es necesaria la actualización continua de los mismos. Esto ha dado lugar a la aparición de una nueva metáfora: el aprendizaje como logro de competencias.

En este nuevo enfoque se inscribe el proyecto DESECO (Definición y Selección de Competencias) lanzado por la OCDE en 1997 cuyo objetivo era poner las bases para la correcta identificación y medición de las competencias claves. DESECO establece que el constructivismo es el enfoque educativo que mejor se adapta al logro de competencias por una doble razón: 1) los profesores no se limitan a la transmisión de conocimientos, sino que ayudan a los estudiantes a su construcción, y, 2) le da una importancia central al contexto (Serrano y Pons, 2011).

Tenemos que si el paradigma constructivista ofrece una explicación coherente del proceso de enseñanza-aprendizaje, la relevancia de las competencias en el contexto actual marca la orientación que debe dársele al proceso de desarrollo de competencias técnicas y sociales y ambas cuestiones destacan la necesidad de considerar el contexto para lograr un correcto aprendizaje.

Tabla 2. Procesos de enseñanza-aprendizaje

PROCESOS DE		FOCO DE LA INSTRUCCIÓN	RESULTADOS
<i>ENSEÑANZA</i>	<i>APRENDIZAJE</i>		
Suministro de feedback	Adquisición de respuestas	Centrado en el currículo (conductas correctas)	Cuantitativos (fuerza de las asociaciones)
Transmisión de información	Adquisición de conocimientos	Centrado en el currículo (información apropiada)	Cuantitativos (cantidad de información)
Orientación del procesamiento	Construcción de significados	Centrado en el estudiante (procesamiento significativo)	Cualitativos (estructura del conocimiento)
Ejecución asistida	Logro de competencias	Centrado en el estudiante (procesamiento contextual)	Cualitativos (grados de dominio)
ENFOQUES	CONDUCTISTAS	El aprendizaje como adquisición de respuestas	
	COGNITIVOS	El aprendizaje como adquisición de conocimientos	
		El aprendizaje como construcción de significados	
	SOCIOCOGNITIVOS	El aprendizaje como logro de competencias	

Fuente: Serrano y Pons (2011: 16)

Las competencias pueden definirse como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Comisión Europea, 2007:3). Los conocimientos son lo que la persona sabe, siendo la condición necesaria pero no suficiente para que la persona desempeñe su trabajo de la mejor manera posible. Las capacidades reflejan lo que puede hacer una persona, sus habilidades, destrezas y talento. Las actitudes se reflejan en comportamientos observables e indican lo que la persona quiere hacer, lo que prefiere y le mueve (motivación) mostrando la predisposición del ser humano hacia las tareas y funciones que le corresponden. Se entiende que las competencias “están

causalmente relacionadas con una actuación de éxito en un puesto de trabajo” (Boyatzis, 1982).

El proceso de construcción del EEES se ha diseñado desde los planteamientos de la Teoría Constructivista de la educación, que exige la aplicación de metodologías activas (Caballero y Bolívar, 2015) e incorpora, además, las competencias como objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las competencias incluyen “conocimientos y comprensión”, referido al conocimiento teórico de un ámbito académico, a la capacidad de saber y comprender; “saber cómo actuar”, que sería la aplicación práctica del conocimiento a determinadas situaciones y, por último, “saber cómo ser” relativo a los valores como elemento integral en el contexto social, y se dividen, siguiendo la clasificación establecida en el proyecto Tuning, en genéricas y específicas.

Respecto a las competencias genéricas las clasifica en tres tipos (González y Wagenaar, 2003). Las competencias instrumentales que serían la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de organización y planificación, la comunicación oral y escrita en la lengua nativa, el conocimiento de una lengua extranjera, los conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio, la capacidad de gestión de la información, la resolución de problemas y la toma de decisiones. En segundo lugar, estarían las competencias interpersonales como el trabajo en equipo, el trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar, el trabajo en un contexto internacional, las habilidades en las relaciones interpersonales, el reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad, el razonamiento crítico y el compromiso ético. Y en tercer lugar, estarían las competencias sistémicas como el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad, el liderazgo, la iniciativa y el espíritu emprendedor, la motivación por la calidad y la sensibilidad hacia temas medioambientales.

Por su parte, las competencias específicas, dependen de la titulación correspondiente y, en el caso de Administración de Empresas, se clasificaban en: la adquisición y la ampliación de conocimientos; la adquisición y la profundización de los conocimientos y la metodología, las habilidades y las competencias para aprender y transferir.

Actualmente, sin embargo, se distingue en los títulos españoles entre competencias básicas, generales, transversales y específicas, constituyendo otro modo de clasificarlas.

Por lo tanto, los elementos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje serán (Serrano y Pons, 2011: 19): “el sujeto que aprende, el profesor que enseña, el contenido que se aprende y la finalidad del aprendizaje”, aunque las competencias han transformado el papel de los contenidos y los objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Vamos a centrarnos ahora brevemente en los dos primeros elementos, mientras que el resto se analizarán en detalle en apartados sucesivos.

En lo que respecta al profesor, ocupa un papel central de mediador que facilita la construcción de representaciones cognitivas por parte de los estudiantes, posibilita la asignación de sentido a los contenidos y articula y planifica el proceso de impartición de contenidos y adquisición de competencias por parte del estudiante (Serrano y Pons, 2011). Para poder desempeñar correctamente este rol, el profesor deberá de contar con una serie de competencias específicas. Desde el punto de vista de los expertos y los docentes, las competencias profesionales más relevantes para los profesores universitarios serían las seis que se describen a continuación (Triadó, Estabanell, Márquez y del Corral, 2014: 61)¹: “La competencia interpersonal que consiste en promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales creando un clima de empatía y compromiso ético. La competencia metodológica centrada en la aplicación estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades de los estudiantes, de manera que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de la Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La competencia comunicativa, cuyo objetivo es desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta. Implica la recepción, la interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje. La competencia de planificación y gestión de la docencia consistente en diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y

¹ Basado en el estudio *Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación de PDI*, realizado, en 2010, por las universidades públicas catalanas, con el apoyo del Ministerio de Educación.

otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora. La competencia de trabajo en equipo, colaboración y participación como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propios hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados. Y, por último, la competencia de innovación: Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje”.

Los cambios introducidos en la docencia suponen un reto, tanto en las metodologías docentes para adaptarse al desarrollo de competencias, como a los métodos de evaluación, que deben considerar no solo los conocimientos sino también las competencias que se hayan contemplado en la materia.

Si nos centramos, por último, en los estudiantes, el enfoque constructivista le asigna un papel activo y protagonista en la construcción de su proceso de aprendizaje. Bajo el paradigma constructivista, el estudiante ya no es un sujeto pasivo, lo que en muchos casos supone una mayor carga de trabajo y mayor responsabilidad. Por otro lado, la búsqueda de metodologías más activas también suele llevar implícita una mayor necesidad de presencia en las aulas, lo que puede afectar a los estudiantes con restricciones de tiempo.

La adquisición y desarrollo de competencias tienen lugar en un proceso de aprendizaje que parte de las capacidades latentes, avanza con el desarrollo de capacidades en determinados contextos, como los entornos educativos y laborales, y alcanza su mayor nivel de desarrollo en las meta-competencias o combinaciones de competencias en contextos complejos e inciertos (Edwards-Schachter et al., 2015).

La ética profesional es considerada una competencia universitaria básica, así la universidad además de formar buenos profesionales tiene el deber de formar profesionales como ciudadanos con competencias éticas (García et al., 2009), de tal forma que esa preparación teórica/técnica suponga un ejercicio profesional responsable, que conlleve beneficios para la comunidad (García, 2002). Para llegar a ser buenos profesionales siguiendo esta línea, los estudiantes deben desarrollar en su formación universitaria, competencias de cuatro tipos (Caride, 2002):

- Cognitivas o «saber» referidas a los conocimientos científicos, metodológicos, instrumentales, legales, etc.,
- Técnicas o funcionales o «saber hacer» relativas a las habilidades técnicas para aplicar los conocimientos,
- Sociales o «saber estar» concernientes a las habilidades sociales, las capacidades de interacción y la colaboración con personas e instituciones y
- Éticas o relativas al «saber ser profesional» que se concretan en valores, actitudes y estilos de comportamiento.

A lo largo del tiempo, en la definición del currículum universitario, se ha prestado una atención fundamental a las competencias cognitivas y técnicas, mientras que las dos últimas, las sociales y las éticas, se han quedado desplazadas a un segundo plano, convirtiéndose, en ocasiones, en inexistentes, quizás como consecuencia de la tecnificación de algunas profesiones, llegando a obviarse su planificación e inclusión en las materias.

Si el objetivo de los estudios se encamina a que los profesionales del futuro gestionen entidades con criterios de sostenibilidad a largo plazo, esto implica no sólo que estén cualificados para atender las demandas del mercado profesional en cuanto a conocimientos técnicos, sino también en cuanto a dar respuesta a lo que la sociedad espera de los profesionales con una formación universitaria, en cuanto a comportamiento ético, responsabilidad social, equidad, apertura a la diversidad y al diálogo. El trasfondo de esas cuestiones descansa en la formación ética de los estudiantes.

La competencia genérica que se va a formar, instruir y desarrollar en los estudiantes es el sentido ético, es la capacidad de la persona en la toma de decisiones y acciones para orientarla según principios morales, que llevan a la persona a su pleno desarrollo. La dimensión moral podríamos decir que complementa y perfecciona el desarrollo de las acciones fruto de decisiones concretas.

Los aspectos éticos de la práctica profesional son esenciales para ser competente y efectivo en el sentido que hemos señalado de atender no solo a las cuestiones técnicas, sino también a lo que la sociedad espera, debiendo el aprendizaje ético abarcar desde el conocimiento del código de deberes morales o código deontológico propio de cada profesión hasta contenidos propios de la ciudadanía y ética en general que permitan

construir un proyecto personal de vida que diera sentido al ejercicio personal de la profesión y coopere al progreso del mundo (Carr, 2005; 2006; Esteban, 2004).

Hoy en día se vive una especial sensibilidad y demanda social de formación ética respecto a los profesionales (Hirsch, 2003), insistiéndose con mayor frecuencia en la importancia de incorporar elementos éticos en su instrucción, y poniéndose de manifiesto la necesidad de incidir en el desarrollo del «compromiso ético» como contenido y estrategia del nuevo perfil del profesional formado en la universidad (Solbrekke y Karseth, 2006).

3.3. La enseñanza de la competencia ética

3.3.1. Modelos para la implantación de la instrucción de la ética

A lo largo de la literatura, podemos diferenciar tres métodos diferentes utilizados para la incorporación de la ética en los programas de negocios (Felton y Sims, 2005). El primero de ellos es la oferta a los estudiantes un curso independiente de ética empresarial. Mediante una revisión de los programas de ética empresarial, se puso de manifiesto un aumento constante en el número de cursos específicos de ética empresarial ofertados a lo largo de los años 70 y principios de los 80 (Collins y Wartick, 1995), coincidiendo con el desarrollo de la teoría de los stakeholders. Sin embargo, con el transcurso del tiempo, el número de los cursos de ética ofertados tanto en programas de grado como de posgrado, a finales de la década de los ochenta disminuyeron. Estudios más recientes en este campo incluso han argumentado que la mayoría de las universidades de Estados Unidos no ofertan en la actualidad cursos concretos de ética para los estudiantes en los estudios del ámbito de los negocios (Frank et al., 2010). En Europa, sin embargo, en las escuelas de negocios, la oferta de enseñanza de la ética empresarial está aumentando, aunque mediante la introducción de cursos de naturaleza opcional. Los estudios realizados muestran que el 51% de las escuelas de la muestra ofertan la asignatura a nivel de licenciatura o grado (Matten y Moon, 2004). No existe consenso sobre la eficacia que estos cursos independientes tienen sobre el desarrollo del sentido ético en los estudiantes, e incluso algunos datos son contradictorios (McCarthy, 1997; Dellaportas, 2006; Mintz,

2006). Aunque en los trabajos de investigación realizados se ponen de manifiesto algunos resultados positivos, también se señala el problema que podría suponer la dependencia de cursos aislados de ética empresarial en el desarrollo de esta competencia en los estudiantes. Así, por ejemplo, los estudiantes podrían matricularse en un curso específico de ética de los negocios y, una vez completado, considerar que ya se tienen de modo definitivo los conocimientos y competencias en ética empresarial (McDonald, 2004). Por otro lado, la incorporación de un curso de ética en los planes de estudio orientados hacia el mundo de los negocios o de empresa supone ocupar un tiempo del programa, que suele ser de por sí bastante escaso para abarcar todas las materias a tratar, por lo que tiene un alto coste de oportunidad (Lampe, 1996; Dellaportas, 2006). Su oferta depende de la importancia que se le dé a la formación ética frente a otro tipo de conocimientos. En relación con este último argumento, parece que la motivación para realizar estos cursos de ética se está desvaneciendo, en parte, debido a la presión que los estudiantes experimentan de cualificarse en conocimientos técnicos, que se consideran más importantes, o más relevantes desde el punto de vista de la empleabilidad, que el tema de la ética de los negocios (Cowton y Cummings, 2003; Gandz y Hayes, 1988; Thompson, 2006).

Un segundo enfoque, denominado modular por algunos autores, se desarrolló a finales de la década de los 80, cuando comenzó a integrarse el contenido de la ética empresarial como una parte específica de cursos ya existentes de duración de una semana o más (por ejemplo, Molyneaux, 2004; Frank et al., 2010; Madison y Schmidt, 2006), considerándola, por tanto, un componente adicional clave de la materia. Este sistema todavía está en vigor hoy en día y consiste en la incorporación de capítulos específicos de contenido ético, o a través de conferencias, seguidas de un tiempo de discusión y debate sobre un estudio de caso relacionado. Este enfoque modular introduce la ética en contextos empresariales y de gestión con el objetivo de demostrar la relevancia empresarial de este tema desde un punto de vista académico, pero centrado en contexto concreto de los negocios (Giacalone y Thompson, 2006). El objetivo de este enfoque es mantener el plan de estudios tal y como se planteó, sin introducir nuevos cursos, pero permitiendo que la formación ética vaya incluyéndose en las diversas materias en estos planes de estudios. Incluir la ética como un tema que se imparte, conjuntamente con los aspectos técnicos de las diferentes materias que integran una titulación de empresa, enfatiza que el pensamiento crítico sobre los valores es simplemente parte de una

educación empresarial equilibrada (Maclagan, 2002). Sin embargo, sigue existiendo el riesgo de que la enseñanza modular pueda ser insuficiente e incompleta, ya que su aparición en un módulo no equivale necesariamente a la integración en todo un esquema de estudio (Cowton y Cummins, 2003); y porque los estudiantes pueden ser capaces de identificar los conflictos de intereses percibidos en los contextos específicos en los que se plantea, pero esto no significa necesariamente que los profesionales del mundo de los negocios sepan aplicar estos conceptos aprendidos en otros entornos complejos y cambiantes (Molyneaux, 2004).

La tercera opción es una combinación de las dos anteriores donde los estudiantes están obligados a matricularse en un curso completo de ética empresarial dentro de su plan de estudios, y luego el contenido de ética también se refuerza mediante la adición de componentes específicos integrado en otros cursos técnicos de negocios (Evans y Robertson, 2003). Si los dilemas éticos que se le muestren a los estudiantes se le representan como situaciones fragmentadas, por ejemplo, una semana dentro del programa, y/o como situaciones potencialmente remotas que difícilmente se encontrará el estudiante en el ejercicio de su profesión, los resultados obtenidos podrían ser contrarios al desarrollo de competencias éticas que perduren en el tiempo y que el estudiante pueda aplicar en el desarrollo de su actividad empresarial (Slocum et al., 2014).

3.3.2. Cómo afrontar el aprendizaje y la enseñanza de la ética empresarial

Una vez que se ha analizado la evolución y los diversos modos de implantar la instrucción de la ética a lo largo de las décadas en los estudios universitarios relacionados con el mundo de los negocios, vamos a analizar las cuestiones relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza del sentido ético en el ámbito empresarial (Byerly et al., 2002). Nos vamos a situar en el momento actual, es decir, vamos a tomar como enfoque de la enseñanza-aprendizaje el constructivismo y el foco de la instrucción lo vamos a centrar en el desarrollo de competencias. Hemos de partir de que el aprendizaje del sentido ético se realiza en el ámbito experiencial de la persona. En ese sentido, hay que contar con los antecedentes en este ámbito con el que cuentan los estudiantes cuando acceden a la universidad (Cagle y Baucus, 2006; Galvão et al., 2019). Es necesario considerar factores

contextuales, tales como la familia en la que se han educado, la religión, la cultura, ya que estos factores inciden en los parámetros y convicciones morales de la persona (O'Fallon y Butterfield, 2005; Waples et al., 2009). Desde el punto de vista de la instrucción en el área de los negocios se trata de, partiendo de los principios y convicciones morales que ya tienen los estudiantes, construir marcos de referencia para la toma de decisiones y actuaciones principalmente en el ámbito profesional, aunque evidentemente serán también aplicables a su vida personal y como ciudadano.

La instrucción se encamina a que los estudiantes desarrollen, en primer lugar, una actitud reflexiva y crítica rigurosa. Asimismo, que se potencie la capacidad de pensar de un modo coherente y lógico, que posibilite argumentar la posición que se adopte. En tercer lugar, se trata de lograr que los estudiantes aprendan a pensar de modo autónomo, es decir, que sepan aplicar los conocimientos y competencias adquiridas en contextos diferentes a los planteados en el aula. A continuación, se trata de promover que los estudiantes integren los diversos conocimientos con las creencias y valores que afectan a un determinado problema. Por último, los estudiantes han de considerar y contemplar la capacidad normativa de la ética como instrumento de transformación y cambio (Villa y Poblete, 2007).

Al ser estudiantes de empresa es necesario tomar un marco ético de referencia y unos principios. Como ya señalamos en el primer capítulo, una de las posibilidades es basarnos en el idealismo moral, que parte de la preocupación por el bienestar de otros (Forsyth, 2004). Como hemos señalado, este enfoque filosófico, entronca con la teoría de los stakeholders, que sirve de marco teórico para analizar la responsabilidad social de las empresas. Se trata de proporcionar el armazón, las herramientas intelectuales, para desarrollar el sentido ético y los principios y valores éticos básicos sobre los que construir un pensamiento moral básico y que se pueda razonar desde una perspectiva moral. Los estudiantes universitarios por la formación recibida, por factores contextuales y por la edad, tienen un sistema de principios morales estables (Erikson, 1987), adquiridos durante la infancia y adolescencia (Hooker, 2004; Lau y Haug, 2011). Aunque esto es una realidad con la que hay que contar, hemos de indicar que es necesario dar algunos pasos adicionales. En primer lugar, se trata de analizar con los estudiantes estos principios morales sobre los que ellos dirimen sobre si una determinada acción es buena o mala éticamente hablando. Esto ha de realizarse desde una perspectiva crítica. Además, es necesario jerarquizar, sistematizar y fundamentar estos principios, de modo que los

estudiantes sean conscientes de cómo inciden en sus decisiones éticas (Minguez, 2014; Saeed, 2005). Esto se da no solo en sentido positivo, sino también cuando es necesario replantear algunos valores o comportamientos (Lau y Haug, 2011).

La formación del sentido ético no es sencilla. Si los estudiantes han de adoptar una actitud crítica, es necesario dotarles de criterios y aprender a razonar contemplando aspectos y parámetros de la dimensión ética y que lo hagan de modo autónomo. En relación con la autonomía del estudiante, resulta necesario que sean capaces de asumir compromisos y responsabilidades, en primer lugar, relacionados con la justicia que sería el nivel básico y, en segundo lugar, relacionados con el deseo de integrar en sus decisiones sus compromisos con los más desfavorecidos, que sería un nivel mucho más ambicioso, pudiendo establecerse diversos niveles intermedios. Podríamos decir que los estudiantes han de comprender que el nivel de justicia, referido a dar a cada uno lo que le corresponde, es un concepto básico, pero cuando hablamos de responsabilidad y compromiso en relación con el progreso y el cambio, los parámetros han de ir más allá. En unos estudios, como los relacionados con el mundo de los negocios, en los que se incide ampliamente en el utilitarismo y en la eficiencia en el uso de los recursos, es especialmente necesario que la formación del sentido ético se haga de un modo transversal, integrándolo en todas las materias, ya que afecta al enfoque que se debe adoptar en el análisis de las diferentes realidades económicas. Si esta competencia no se afronta de este modo, existe el riesgo de una asimilación dispar y que no se alcance el que los estudiantes y futuros profesionales integren la dimensión ética en la toma de decisiones y lo reduzcan a aspectos puntuales y parciales.

A nivel personal se trata de lograr que los estudiantes se conduzcan de acuerdo con unos conocimientos éticos básicos, que después se trasladarán al ámbito empresarial; que respeten, reconozcan y pongan en práctica una serie de normas aceptadas en el seno del grupo al que pertenecen para, después aplicar esa dinámica a otros ámbitos, en concreto, en nuestro caso al mundo de los negocios. Es necesario, asimismo, que reconozcan y sepan dialogar con personas con planteamientos heterogéneos o diversos a los propios, ya que la aplicación de principios morales no implica uniformidad de soluciones. Asimismo, se requiere que los estudiantes apliquen criterios éticos a la práctica, manteniendo una coherencia con la teoría, siendo conscientes del carácter básico y condición necesaria de la justicia, la inclinación al bien y el sentimiento del deber como principios éticos básicos. En este ámbito, y en la medida que la solidaridad supone un

paso más allá de la justicia, es importante contar con los sentimientos y las emociones, entre las que ocupa un papel preeminente la empatía.

Resulta oportuno analizar el grado de sentido ético con el que los estudiantes acceden para conocer el punto de partida y los fundamentos en los que se puede basar la enseñanza. Sobre ellos se pueden fijar unos conceptos básicos para, a continuación, desarrollar competencias. Atendiendo a esta secuenciación, la formación en los estudios de empresa se debe realizar de un modo práctico, centrándose principalmente en la aplicación y concreción en las actuaciones empresariales. Concretamente, a partir de los años 90, la formación del sentido ético suele canalizarse a través de las actuaciones en materia de Responsabilidad Social Corporativa (RSC). Así, en el mundo empresarial, ética y RSC son conceptos que se suelen utilizar indistintamente (Fisher, 2004), ya que se entiende que la RSC es fruto de la aplicación del sentido ético en la empresa. Se trata en definitiva de ir formando al estudiante en ese sentido ético a través de la complejidad y riqueza que contienen las decisiones empresariales. Los primeros trabajos que identifican la ética empresarial con la RSC surgen en el año 90 (Fombrun y Shanley, 1990). La canalización de la formación del sentido ético a través de la RSC presenta una serie de especificidades y supone la focalización en una serie de aspectos orientados hoy en día hacia la sostenibilidad, que vamos a desglosar a continuación en el siguiente epígrafe.

3.4. La enseñanza de la Responsabilidad Social Corporativa

Según hemos señalado, ética y RSC comparten un espacio conceptual común, en la medida que la ética empresarial es la reflexión moral sobre el comportamiento corporativo y la RSC es la concreción del compromiso ético en las diferentes áreas funcionales de la empresa (Esptein, 1987). Generalmente la docencia de la ética empresarial se articula a través de la RSC, ya que bajo ese concepto se recogen las interacciones de la empresa con la sociedad, con los diversos agentes sociales y grupos de interés y los impactos y actuaciones en materia medioambiental. Todos estos aspectos constituyen las concreciones de los compromisos éticos de la empresa y se encaminan, en estos últimos años, tras unas primeras décadas más centradas en el marketing y en la legitimación de las actuaciones, hacia el fin último de la sostenibilidad, que es fomentar

el progreso y los cambios en la sociedad. Según señalamos anteriormente, la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, de 1998, recogía la necesidad de que la educación superior debía reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades. Algunas de estas cuestiones, ya sea directa o indirectamente, recaen sobre las empresas y los futuros empresarios o profesionales y han de contemplarlas en su gestión ordinaria. De ahí la necesidad de recibir una formación específica en el campo de la RSC.

Si analizamos la integración de la responsabilidad social en la formación superior empresarial, podemos señalar que se ha incrementado tanto en programas de grado como de posgrado (Espinosa-Pike y Aldazabal, 2017). Así, en relación con los programas de doctorado y másteres, encontramos estudios realizados en Estados Unidos y Gran Bretaña donde se analiza la presencia de aspectos relacionados con la responsabilidad social corporativa, en los MBAs ofertados por las universidades, donde pasaron del 50% en 2006 (Christensen et al., 2007; Navaro, 2008) al 66% en 2012 (Okpara et al., 2013) las universidades que ofertaban formación en RSC. Con respecto a los programas de grado, también se pone de manifiesto que se ha producido un importante incremento de la oferta de asignaturas en las que se trata aspectos relacionados con la responsabilidad social, pero igualmente concluyen que esta formación no es homogénea (Bampton y Cowton, 2002; Miller y Becker, 2011; Rutherford et al, 2012). De acuerdo con Stubbs y Cocklin (2007), los modelos para incorporar la RSC en la universidad son tres, el neoclásico, el eco-céntrico y el de la modernización ecológica. Desde el punto de vista neoclásico, la búsqueda de la sostenibilidad supondría un aumento en el coste de las operaciones, a menos que un análisis de coste-beneficio ponga de manifiesto un retorno de la inversión positivo. La visión desde el punto de vista neoclásico se centra en el inversor. El segundo de los planteamientos tiene como objetivo la recuperación del medioambiente, el bienestar, la equidad y el equilibrio entre los stakeholders. Este planteamiento resulta difícil de plantear en una economía de mercado y, en principio, difícil de articular. Por su parte, el modelo de modernización ecológica promulga la mejora del bienestar de las personas, la gestión responsable del medioambiente, compatible con la mejora económica. Se trata de encontrar un equilibrio, basado en un enfoque más comprensivo que evalúa el impacto de la empresa en todos los stakeholders (McDonough y Braungart,

2002; Schwartz y Kenneth, 2010; Martin, 2011; McGrath, 2013; Denning, 2013). Este planteamiento requiere la sistematización de unos nuevos principios de desarrollo sostenible acordes con la filosofía de la sostenibilidad (Asselineau y Pire'-Lechalard 2008), que sirvan de marco de referencia a las empresas cuando fijen su misión.

Si nos centramos en España, los estudios realizados ponen de manifiesto un importante incremento en la introducción de asignaturas específicas de ética y responsabilidad social corporativa en la formación superior. Se ofertan asignaturas de ética, de responsabilidad social corporativa, medioambiente o similares tanto en los grados como en los posgrados (Castillo, 2010; Fernández y Bajo, 2010; Larrán y Andrades, 2015; Setó, Domingo y Rabassa, 2011), si bien en su mayoría tienen un carácter optativo. Con respecto al desarrollo de la competencia del sentido ético se suele realizar de forma transversal, es decir, integrando la formación en ética empresarial y de responsabilidad social corporativa de manera integrada en las distintas asignaturas, por lo que no se conoce con exactitud su impacto (Espinosa-Pike et al., 2017), pues no siempre estos contenidos figuran de forma explícita en las guías docentes, o en caso de que sí lo haga, puede no llevarse a cabo, por lo que los estudios previos no han podido medir el grado de integración actual de la ética y la responsabilidad social de manera transversal.

La integración de la RSC en el núcleo de los negocios es, podríamos decir, un requisito para alcanzar la sostenibilidad a largo plazo, según señalamos en el capítulo anterior. Esta integración supone la consideración estratégica de la RSC, lo que requiere el desarrollo de una serie de competencias que vamos a analizar. Las competencias que se requiere desarrollar son de tres tipos: cognitivas, que son las que se orientan a conocimientos; funcionales, que son las que se refieren al establecimiento de procedimientos; y sociales, que son las que se refieren a las relaciones interpersonales (Osagie et al., 2016) o a las características personales (Rieckmann, 2012). Estas competencias han de considerar dos aspectos, los relacionados con los requerimientos para el desarrollo de una visión acorde con la RSC, en cierto modo, relacionadas con las que hemos señalado al hablar del sentido ético, y las demandadas en relación con el objetivo de sostenibilidad a largo plazo. Según hemos señalado al hablar del sentido ético, se deben desarrollar a nivel personal en primer lugar y, después a nivel grupal (Nonet et al., 2016).

En relación al primero de ellos, al sentido ético, podríamos señalar las competencias de comprender, asimilar y aplicar principios normativos éticos (De Haan,

2006), que se integrarían en la misión de la entidad y en el establecimiento de estándares de RSC, para la medición de resultados y gestión de las políticas de RSC (Manoliadis, 2009). También se requerirían las competencias de equilibrar y asegurar la coherencia entre los valores éticos personales y los objetivos de la empresa. Otra competencia sería asegurar que se producen conductas autorreguladas relacionadas con la RSC y la participación activa (Segalas et al., 2009). Asimismo, se requiere ser capaz de reflexionar de forma crítica y analítica sobre los puntos de vista y experiencias o propuestas personales de RSC (Wiek et al., 2011). También ha de fomentarse competencias relacionadas con favorecer y establecer relaciones interpersonales que apoyen la RSC (Hansmann et al., 2010). Por último, se han de desarrollar características y actitudes personales que apoyen la RSC (Hansmann et al., 2010; Rieckmann, 2012).

En relación con el segundo de ellos, las competencias relacionadas con la sostenibilidad, podríamos señalar las de anticiparse a los desafíos de la RSC (Wiek et al., 2011); comprender los sistemas y subsistemas en los que es necesario considerar la RSC, es decir, donde tienen lugar interacciones de procesos naturales, económicos y societarios, esto es, la utilización de recursos bajo el prisma de una producción sostenible (Burkhardt-Holm y Chebbi, 2008) y el equilibrio de las dimensiones social, económica y medioambiental (Segalas et al., 2009); liderar programas de RSC, lo que supone gestionar programas de RSC, e identificar y realizar oportunidades de negocio relacionadas con la RSC (Osagie et al., 2016).

En la medida que la realidad empresarial es muy compleja y varía constantemente no es suficiente para las empresas tener unas políticas de RSC, unos códigos de conducta (Mamic, 2005), crear unos departamentos específicos (Holton et al., 2010) o unos sistemas de gestión de la sostenibilidad (Holton et al., 2010). Es necesario que los que participarán de las actividades empresariales, los estudiantes de facultades de negocios desarrollen competencias específicas y habilidades relacionadas con el pensamiento analítico y crítico (Lans et al., 2014; Wals y Jickling, 2002), para anticiparse a las cuestiones que vayan surgiendo.

Si observamos el enfoque de gestión de la RSC de las dos últimas décadas, vemos cómo se ha pasado de políticas reactivas a proactivas, siendo esta la senda que se debe tomar en la instrucción sobre RSC. Así, la RSC ha pasado de estar centrada en políticas de reducción de emisiones, de hacer frente a los desastres ecológicos que ellas mismas desencadenan, de regular las malas prácticas de gobierno corporativo, de conducta y de

prácticas contrarias a los derechos humanos o de destinar una parte de sus recursos a donativos que suplan prácticas negligentes, a dirigirse a la gestión de las demandas de los grupos de interés, a la investigación para encontrar fuentes ecológicas de energía alternativas, a adquirir compromisos con los diversos stakeholders, a introducir conceptos como el de creación de valor compartido, a destinar recursos para la educación, la cultura, la investigación sobre enfermedades o atender necesidades urgentes ante catástrofes, donde, en ocasiones, como las ocasionadas por terremotos, inundaciones o, en estos momentos, pandemias, se puede apreciar que la capacidad de reacción por parte de las empresas, ya sea a través de donativos o poniendo su know-how y su organización al servicio de los damnificados, es mayor y más rápida que la de otras instituciones.

Al igual que han ido cambiando el enfoque, también los compromisos relacionados con las RSC han ido cambiando, según las diversas sensibilidades del momento, centrándose en los derechos humanos, el medioambiente, los derechos laborales, la calidad de los productos, la atención de requerimientos de la sociedad, etc. que hacen necesario que se fomenten actitudes, más que delimitar campos cerrados de actuación.

En el desarrollo de competencias es necesario tener en cuenta tres aspectos que han de ser aplicados en contextos y casos concretos: conocimientos (conceptos, procedimientos y principios), habilidades y actitudes referidas a los sentimientos, disposiciones o posición hacia las personas, objetos o situaciones (Mulder, 2014), teniendo en cuenta además la complejidad de aplicarlos en contextos que cambian (Eraut, 1994). Se trata de ver cómo una persona integra sus actuaciones y decisiones teniendo en cuenta parámetros de RSC.

El siguiente paso sería trasladar las competencias individuales relacionadas con la RSC a competencias organizacionales relacionadas con la RSC (Ramachandran, 2011), aprovechando, además las competencias organizacionales relacionadas con otros aspectos ya existentes (Heugens, 2006). En el ámbito de la docencia que nos ocupa, consistiría en aplicar los conceptos a una realidad empresarial determinando, en las diversas áreas funcionales, el modo de integrar los parámetros relacionados con la RSC.

Una vez analizadas una serie de propuestas sobre las competencias que sería necesario desarrollar en los estudiantes para que en su futuro profesional integren

sólidamente la estrategia de RSC en los diversos sistemas y funciones de la empresa, nos vamos a detener en las diferentes propuestas sobre cómo enseñar RSC.

La enseñanza de la RSC se debe realizar principalmente de un modo aplicado. Si se analizan los trabajos de revisión sobre la enseñanza de la RSC, se aprecia que casi todos se centran en poner de manifiesto el modo de impartirla, si es en forma de asignaturas, o módulos o temas incluidos en alguna materia, poniendo de manifiesto la escasa implantación de la ética en los estudios universitarios, incluidos los relacionados con las facultades de empresa, según hemos señalado anteriormente. Pocos trabajos se centran en el modo de impartir la instrucción sobre ética y RSC, que resulta fundamental para conseguir que sea una competencia que se convierta en una actitud estable en los estudiantes en la toma de decisiones a lo largo de su vida profesional y personal.

Los trabajos sobre enseñanza de RSC muestran que se articula fundamentalmente a través de la aplicación del método del caso, la elaboración de proyectos, seminarios y a través de simulaciones en apps específicas (García-Morales et al., 2020). Se trata de fomentar el conocimiento a partir de la experiencia. Por ello, estos contenidos suelen complementarse con las aportaciones de profesionales y profesores invitados de otras universidades, que complementan los contenidos expuestos en los casos y los proyectos (Matten y Moon, 2004; Nicholls et al., 2013).

Si bien, en la literatura los casos que se resuelven suelen ser extremos y fruto de actuaciones negligentes, los estudiantes muestran una mayor preferencia por analizar experiencias positivas, que resultan más adecuadas para construir un pensamiento que permanezca (Kagawa, 2007). Con este planteamiento de plantear realidades novedosas para ellos y planteamientos positivos pueden superarse los problemas que se derivan de que los estudiantes defiendan sus propios sesgos culturales, al carecer de un marco objetivo y que traten de volver a un enfoque empresarial tradicional alejado del concepto de sostenibilidad (Roome, 2005). La creación de un nuevo marco cultural común posibilita la comunicación y reflexión efectivas sobre el papel de la empresa en la promoción de la sostenibilidad (Packalén, 2010).

Según hemos indicado, los estudiantes requieren que se proporcionen conocimientos y herramientas de RSC (Nonet et al., 2016). En la enseñanza de la RSC se tienen que proporcionar una serie de parámetros sobre los que se articulará la toma de decisiones posterior. Concretamente, es necesario poner de manifiesto la base conceptual

de la RSC, que podríamos decir que descansa sobre el *triple bottom line* (Elkington, 1997) y la importancia del medioambiente y la sostenibilidad. Estos elementos hay que ponerlos en relación con los aspectos económicos y estratégicos, en la gestión de los accionistas y en relación con la innovación. Asimismo, con los aspectos sociales, la igualdad, la diversidad, el bienestar y la gestión de los stakeholders.

Para el desarrollo de estas cuestiones es importante la comprensión y el pensamiento crítico (Pfeffer y Fong, 2002; Ackoff y Greenberg, 2008) y aplicarlos de modo práctico, de modo que el aprendizaje esté conectado con las experiencias de la vida real. En el aprendizaje de la RSC juega un papel relevante el desarrollo de habilidades sociales (Fry y Slocum, 2008) y las actitudes personales, la concienciación y la autoconciencia (Nonet et al., 2016). Estos aspectos descansan sobre los pilares de la moralidad personal, la legitimidad ética y la moralidad de las elecciones y acciones, unido a otra serie de características como saber inspirar, cuidar, conectar, comunicar, ser creativo, responsable, ético, íntegro, tener valores y aceptar la existencia de normas.

En base a esas cuestiones, resulta oportuno fomentar actividades que les permitan poner en juego conocimientos adquiridos y desarrollar un pensamiento analítico y crítico. En este sentido, los ejercicios sobre la elaboración de propuestas desde las diferentes concepciones de RSC a las que hemos hecho referencia (neoclásica, ecologista o dirigida a la sostenibilidad) proporciona modelos muy diferentes, la delimitación de las demandas de los stakeholders y la propuesta de actuaciones para atenderlas pueden ser muy positivas en el desarrollo de las competencias éticas. La importancia de analizar proyectos y, por ejemplo, pedirles la elaboración de uno propio hace que se afronte el problema de la RSC de un modo global y holístico, que se pongan en juego tanto el pensamiento analítico y crítico sobre un supuesto diferente a los planteados en el aula, supone saber aplicar los conocimientos propuestos en el aula a realidades diferentes (Desjardins y Diedrich, 2003; Cagle y Baucus, 2006). Se trata de, a través de una idea de negocio novedosa, construir las áreas funcionales de la empresa integrando los aspectos éticos, lo que supone anticiparse a los desafíos y riesgos éticos que se planteen desde la RSC (Wiek et al., 2011) y considerar las interacciones entre los diferentes tipos de capital que intervienen en la actividad empresarial (financiero, estructural, natural, intelectual, humano y relacional) (Burkhardt-Holm y Chebbi, 2008), equilibrando las dimensiones social, económica y medioambiental (Segalas et al., 2009).

CAPÍTULO 4

LA PERCEPCIÓN ÉTICA Y RETOS DE LA FORMACIÓN EN ESTUDIANTES DE GRADOS DE EMPRESA

Una vez expuestos en los capítulos anteriores los fundamentos de la ética, la RSC y las posibilidades que se plantea en la impartición de estos contenidos en la docencia, vamos a ver en la práctica, a partir de experiencias concretas, cómo se desarrolla la visión ética y los resultados que se obtienen. En este primer estudio empírico, de un total de tres, se trata de poner de manifiesto el tipo de moral personal que tienen los estudiantes cuando acceden a los estudios universitarios y el modo en el que incide la formación moral en su visión ética cuando es impartida de modo transversal.

El incremento de la demanda de actuaciones éticas a las empresas, y como consecuencia la solicitud de formación en competencias éticas de los empresarios a su personal, lleva a requerir a las universidades la introducción de competencias éticas en la formación de sus titulados. La necesidad de formar en ética a los estudiantes también viene impulsada, en España, por los cambios legislativos que han afectado a los títulos universitarios. Los planes de estudio actualmente vigentes se han elaborado teniendo en cuenta los objetivos que el marco legal de referencia, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que establecía que el diseño de los nuevos títulos se debía inspirar en los siguientes aspectos: el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, el respeto y promoción de los derechos humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos, y acorde con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos. Además de ese fondo ético que sustenta la conformación de los títulos, el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), la ANECA y el Libro Blanco sobre los Estudios de Grado en Economía y Empresa delimitaban una serie de competencias que debían incluir los estudios universitarios, entre los que se incluyen los títulos de economía y empresa. Dentro de las competencias básicas que se debían incorporar, siguiendo el Proyecto Tuning, se distinguía entre competencias instrumentales, competencias personales y competencias sistémicas, estando entre las competencias personales que se incluían, las competencias relacionadas con el sentido ético.

Para formar en el sentido ético es necesario plantearse previamente la cuestión de cuál es la percepción de los estudiantes sobre las exigencias éticas de la sociedad hacia la empresa y sobre los compromisos éticos que las empresas han de asumir. En cierto modo

se trata de delimitar su filosofía moral personal para, posteriormente, impartir la formación del modo más adecuado para alcanzar el objetivo de adquisición de las competencias relacionadas con la ética. En segundo lugar, se trata de analizar cómo afecta a la percepción de los estudiantes la formación en los aspectos éticos de un modo transversal o en el contexto, para el caso de asignaturas que no tienen prevista la impartición de temas específicos.

Para alcanzar estos objetivos, se realizó una encuesta en dos momentos temporales a alumnos de primer curso en la asignatura de introducción a la contabilidad –al comienzo del semestre y al final del mismo, una vez realizadas las actividades formativas en materia ética previstas-. Los resultados pusieron de manifiesto que los estudiantes no siguen principios éticos generales o universales, sino que sus planteamientos éticos personales son relativistas. Esta situación dificulta la asimilación de una perspectiva amplia en relación con los compromisos éticos que la empresa tiene con los diferentes grupos de interés o stakeholders. Aunque la impartición de contenidos éticos de modo transversal incide sobre los estudiantes, se ve necesario utilizar otra metodología más sistemática (método del caso, unidades didácticas específicas) para lograr una mayor asimilación de la competencia del sentido ético, de modo que se consigan unas referencias para actuar de un modo estable en la toma de decisiones éticas en el futuro.

4.1. El contexto para la formación de la competencia ética

Los grandes escándalos financieros de principios de los 2000 y la crisis económica y financiera global de los últimos años han desembocado, entre otras cuestiones, en una mayor demanda de comportamientos éticos en el mundo de los negocios (Brunton y Eweje, 2010). Una consecuencia de esa demanda ha sido la mejora en la transparencia y en la redición de cuentas, incrementándose la información que las empresas divulgan, no sólo de carácter económico-financiero, sino también de tipo cualitativo, concretamente relativa a temas sociales y medioambientales o a la sostenibilidad. Las actuaciones desarrolladas por las empresas han tenido con frecuencia como objetivo la mejora de la imagen/ reputación y la obtención de ventajas competitivas (Fomburn y Van Riel, 1997). Sin embargo, el incremento de las expectativas sociales de conductas éticas en los negocios está llevando en los últimos años a que esa dimensión moral entre a formar parte

del núcleo central de los negocios, incluyéndose en las estrategias de las entidades (Kok et al., 2001). Esta exigencia hace necesario el desarrollo de la capacidad de resolver los problemas morales correctamente, identificando qué es lo que hay que hacer y porqué, evaluando las diferentes alternativas considerando, además el beneficio y perjuicio económico que se pueda producir (Hosmer, 2006; Brunton y Eweje, 2010).

Desde la perspectiva de la educación universitaria del ámbito de los negocios es necesario formar profesionales que sepan atender y resolver esas demandas sociales. En las diversas enseñanzas del ámbito de la economía y de la empresa tradicionalmente se ha puesto gran énfasis en el beneficio y el incremento de valor para el accionista, tanto como objetivo empresarial como criterio de gestión (Ferguson et al., 2011). En la última década, las organizaciones, fruto de la demanda social existente, requieren que los futuros responsables tomen las decisiones reconociendo y abordando los dilemas éticos que surjan en el desempeño empresarial, haciendo un juicio moral eficaz que se traduzca en decisiones justificables (Brunton y Eweje, 2010).

Esta necesidad quedó reflejada para los estudios universitarios, según hemos señalado, en el proyecto Tuning (2009), donde quedaron recogidas varias competencias genéricas que se refieren a aspectos éticos: Respeto de la diversidad y la multiculturalidad, compromiso con la seguridad, habilidad para actuar sobre las bases de un razonamiento ético, el compromiso por la conservación del medioambiente, habilidad para actuar con responsabilidad social y conciencia cívica y habilidad para mostrar sensibilidad respecto a la igualdad de oportunidades y de género.

Desde esta perspectiva, la cuestión de la responsabilidad académica para enseñar ética sería de vital importancia. Las universidades deberían proporcionar las habilidades y conocimientos necesarios para determinar los impactos sociales, éticos y ambientales de actividades empresariales (Adams, 2000; Brampton y Maclagan, 2005). Así, en el diseño de sus objetivos y estrategias deberían integrar aspectos de ética y de responsabilidad social (Muijen, 2004). Para ello, habrían de ser incorporados en los programas de estudios de modo que los futuros profesionales adquirieran el grado requerido de sensibilidad en temas de ética y responsabilidad social (Angelidis y Ibrahim, 2002; Nicolaidis, 2006) preparándolos, además, para poder afrontar los problemas que pudieran surgir en estas áreas (Colucci-Gray et al., 2006; Broadbent et al., 2010).

El problema surge en el modo de formar a los estudiantes en estas competencias y el enfoque moral que se debe adoptar. Para ello es necesario partir de la percepción ética personal que tienen los estudiantes. En relación con el primero de los aspectos, el modo de formar en competencias éticas y el enfoque moral, hay disparidad de criterios. Algunos autores consideran que la formación en ética empresarial y en criterios de responsabilidad social corporativa no contribuye a la mejora en el impacto social de la empresa, basándose en que siguen ocurriendo escándalos a nivel empresarial, a pesar de que las mejores escuelas de negocios tratan estos temas (Fernández y Bajo, 2010). En los últimos tiempos encontramos trabajos que, si bien dan importancia y consideran necesaria la educación en ética, hacen hincapié en que, además de la transmisión de los conceptos y conocimientos, ven fundamental que estos conceptos puedan ser desarrollados en la práctica empresarial, es decir, que se vean aplicados en contextos empresariales (Nelson et al., 2012).

En España, varias instituciones, universidades, gobierno, empresas, entre otras, consideran que es fundamental enseñar ética e incluirla en el currículo de la educación superior (Setó-Pamies et al., 2011). Existe una percepción de que la formación universitaria es deficiente en cuanto a la impartición de contenidos de valores sociales y éticos (Larrán et al., 2012). Aunque las asignaturas en las que se imparte ética han aumentado en los últimos años (Fernández y Bajo, 2010), en la mayoría de los casos son asignaturas de carácter opcional para los estudiantes y se han centrado principalmente en el aspecto medioambiental.

En este contexto, el objetivo de este capítulo consiste, como paso previo a impartir contenidos éticos, en examinar la percepción sobre los valores éticos que poseen los estudiantes al comenzar los estudios de grado y, posteriormente, si el hecho de recibirlos y el modo en el que se imparten les afecta. Para ello analizamos cómo se ven afectados los valores éticos que poseen los estudiantes (Allen, 2009). Estos elementos nos servirán para enjuiciar si el modo de impartir los contenidos éticos es el más adecuado para lograr que los estudiantes alcancen una formación ética y desarrollen las competencias genéricas delimitadas en el proyecto Tuning.

Para cumplir con tal objetivo se analiza la percepción que tienen los estudiantes sobre si la sociedad funciona con parámetros éticos y si piensa que las empresas en sus actuaciones son éticas y la variación que ésta experimenta conforme reciben formación. En segundo lugar, se estudia la percepción ética personal que tienen los estudiantes. En tercer lugar, se analiza el modo en el que los estudiantes piensan que las empresas deben

concretar los criterios éticos y, por último, se analiza su visión sobre las razones que llevan a la empresa a adoptar un comportamiento ético. Para ello, se realiza una encuesta a estudiantes del primer semestre del primer curso en dos momentos temporales -al principio del semestre y al final de este una vez que se les han impartido una serie de contenidos éticos-.

A continuación, se hace una revisión de la literatura tomando como marco de referencia los aspectos reflejados en los capítulos anteriores que se adecúan a los objetivos de este trabajo empírico, profundizando en aquellas facetas en las que se quiere incidir. Asimismo, se plantean las hipótesis. Posteriormente, se recoge la metodología seguida en la investigación. A continuación, se analizan los resultados e implicaciones y, por último, se exponen las principales conclusiones del trabajo y las limitaciones del estudio que se realiza.

4.2. Revisión de la literatura e hipótesis planteadas

La formación en competencias ocupa un lugar preeminente en la enseñanza universitaria en los últimos años, según hemos justificado en el capítulo anterior. En el primer curso de los estudios de grado, los docentes suelen valorar más las competencias genéricas cognitivas o instrumentales (Nicholson y Cushman, 2000; Navarro et al., 2011) que las competencias genéricas interpersonales, entre las que se encontraría la competencia del sentido ético (Villa y Poblete, 2007). La razón descansa en el hecho de que los primeros cursos de los estudios de grado se dirigen a proporcionar una serie de conocimientos básicos y herramientas teórico-prácticas, para poder adquirir competencias específicas que servirán de fundamento para el resto de las materias del grado (Saunders y Christopher, 2003, Navarro et al., 2011). En los primeros cursos las competencias genéricas interpersonales se suelen impartir de modo transversal integradas en las diferentes materias (Leggett et al., 2004: 297; Setó-Pamies et al., 2011) o, incluso algunas de ellas directamente no se tratan, al no adecuarse a la materia impartida. En el caso de la ética, tenemos dos ámbitos diferentes. Por una parte, se transmite a los estudiantes pautas éticas que se requieren en su comportamiento en el aula. Esta parte podemos decir que está presente en todas las materias que se imparten. Por otra, se comienzan a dar contenidos éticos relacionados con las materias objeto de estudio. En

este sentido, hay asignaturas de carácter instrumental como la estadística o las matemáticas donde apenas existen referencias específicas al ámbito económico. Sin embargo, la mayoría de ellas, contabilidad, economía política, historia o derecho, entre otras, tienen implicaciones éticas que han de empezar a plantearse a los estudiantes.

Si entendemos que las competencias no son independientes de los contextos en los que se emplean, deben ser integradas en el curriculum del estudiante desde un principio (Willcoxson et al., 2010; Palm y Bisman, 2010; Stoner y Milner, 2010). Por ello la enseñanza de las competencias genéricas ha de integrarse desde un principio, ya que asegura la adquisición de unos estándares básicos que serán válidos para la práctica profesional en diferentes campos (Gilbert et al., 2004). Una vez admitida la importancia de su enseñanza, la discusión puede surgir en relación con el modo de impartirla, es decir, si conviene hacerlo de un modo sistemático o realizarse de un modo transversal.

La decisión sobre el modo de impartir contenidos éticos no es fácil, ya que, además de la inercia, algunos estudiantes pueden no querer ser educados en aspectos éticos (Giacalone y Promislo, 2013), aunque en los grados relacionados con los negocios suelen apoyar la integración de la ética en el plan de estudios (Stevens et al., 1993; Brampton y Maclagan, 2005).

El método que puede considerarse más efectivo para que la aplicación en la práctica de la ética sea más eficaz es el desarrollo de casos (Brenner et al., 2012). Sin embargo, no suele hacerse en los primeros cursos por la prioridad que se da a los contenidos cognitivos. Normalmente se enseñan en el contexto y no en sesiones o unidades específicas (Leggett et al., 2004: 297).

Algunos autores defienden que el carácter moral se aprende en la infancia y no en clases de ética (Hooker, 2004) y los propios estudiantes consideran que los valores éticos son fundamentalmente transmitidos por los padres, por la introspección o por la incidencia de factores culturales del entorno (Brenner et al., 2012). Esta realidad simplemente pone de manifiesto la dificultad que entraña la formación de los aspectos éticos y los factores externos que pueden incidir en ella.

En relación con los factores que pueden afectar a los principios éticos y al desarrollo de la competencia ética, nos vamos a referir a los factores culturales. La conducta ética puede venir determinada culturalmente (Adler, 1997; Brunton y Eweje, 2010). La cultura puede definirse como el conjunto de conocimientos, realidades

compartidas y normas que constituyen el sistema de significados de una sociedad en particular (Ting-Toomey, 1999: 9). Los sistemas y valores culturales se comparten y transmiten y, en este sentido, influyen en las decisiones éticas (Jackson, 2000, Saeed, 2005). El entorno social y cultural en el que se desenvuelven los estudiantes les proporcionaría el contexto desde el que ellos observan la realidad. Los estudiantes ya vienen con ideas preexistentes de los comportamientos adecuados e inadecuados, siendo para ellos el aprendizaje en la toma de decisiones éticas un proceso de desarrollo en el que integran la ética a nivel profesional con sus propios valores y creencias (Mass, 2014). Los estudiantes enfatizan la importancia de la propia percepción ética en la toma de decisiones (Ekici y Onsel, 2013).

Podemos decir que los estudiantes tienen una serie de valores éticos propios y otros derivados del contexto cultural y social donde se desenvuelven. Poseen una filosofía moral acorde con la sociedad y el entorno en el que viven. En este sentido, resulta necesario analizar cuál es la percepción que tienen a priori de los valores éticos que predominan en la sociedad y cómo se ve afectada dicha percepción por la formación recibida en el contexto de las materias impartidas.

En relación con las exigencias de la sociedad respecto a la empresa, desde los años 80 se empieza a considerar que la empresa no sólo tiene obligaciones económicas y legales, como defendía Friedman (1970), sino que también tenía una serie de obligaciones con la sociedad (Carroll, 1979; Freeman, 1984). A ello hemos de añadir la toma de conciencia de la sociedad de una serie de aspectos relacionados con la sostenibilidad. Así, a partir de la conferencia de Río de Janeiro en 1992, se produce un punto de inflexión respecto al control del efecto de las empresas sobre el medioambiente; a comienzos de los 2000 los escándalos financieros originaron una mayor demanda de transparencia en el gobierno de las entidades y a partir del Pacto Mundial de 2000 se produce una mayor concienciación en materia de derechos humanos. En los últimos años se aprecia una mayor rapidez de respuesta social y de presión por parte de los medios de comunicación ante los conflictos en materia social o medioambiental que se producen. Esos aspectos forman el estado de opinión de la sociedad sobre las actuaciones sostenibles de las empresas.

De acuerdo con estos antecedentes, se plantea la hipótesis H_{1a} donde se espera que los estudiantes, al identificar los valores éticos de la sociedad, estén influenciados por el contexto cultural en el que se desenvuelven y la hipótesis H_{1b} donde se espera que la

visión de los estudiantes sobre los valores éticos de la sociedad varíe, cuando reciban formación ética de modo transversal.

H_{1a} La percepción de los estudiantes sobre los valores éticos que la sociedad distingue están influenciados por el contexto cultural o los estados de opinión.

H_{1b} La percepción de los estudiantes sobre los valores éticos que la sociedad distingue se refuerza cuando se transmiten contenidos éticos de modo transversal.

Existen estudios que muestran una homogeneidad en relación con los criterios éticos de los estudiantes de diversas disciplinas científicas (Neubaum et al., 2009), es decir, se puede distinguir la existencia de filosofías morales personales comunes donde los estudiantes coinciden a la hora de definir sus criterios morales. Los valores éticos individuales de los estudiantes, resultado de su filosofía moral personal, son fundamentales para entender las exigencias o compromisos que ellos consideran que las empresas deben cumplir. Los valores personales son importantes porque posteriormente, en la práctica, se plasmarán en la toma de decisiones éticas (Elango et al., 2010). Para delimitar los valores éticos individuales vamos a tomar dos perspectivas: el relativismo moral y el absolutismo moral (Barnett et al., 1994; Douglas et al., 2001; Han et al., 2013). El relativismo niega la existencia de principios éticos universales y absolutos. Las decisiones éticas dependen desde esta perspectiva del sistema, de la sociedad y de la cultura. Las conductas inapropiadas pueden achacarse a factores situacionales y el hecho de que un hecho sea moralmente inapropiado dependerá de la situación o de las circunstancias. El relativismo puede ser un obstáculo en la emisión de juicios morales al no existir parámetros de referencia que sirvan como marco (Winter et al., 2004). Por su parte, el absolutismo establece estándares morales, los principios morales universales, que pueden ser fijados de modo absoluto y que pueden ser aplicados de modo consistente en cualquier situación. Desde esta perspectiva es más probable elegir según el bien común que sobre el propio interés o beneficio (Winter et al., 2004; Davis et al., 2001). La moral personal puede identificarse con alguno de esos extremos o ser una combinación de ellos. El grado de relativismo o absolutismo individual en el que se sitúe la persona puede influir en el comportamiento y en los juicios éticos (Redfern y Crawford, 2004).

Además, hemos de matizar que, dentro de la perspectiva absolutista, la elección de estándares morales es una cuestión decisiva, ya que existe una cierta variedad de planteamientos. Concretamente, los principios éticos en el ámbito empresarial se derivan

con frecuencia del utilitarismo propuesto por Stuart Mill que daría lugar a diferentes modelos. Concretamente nos referiremos al modelo clásico o de los accionistas y al modelo de los stakeholders. El modelo clásico, basado en el accionista (Friedman, 1970), integraría todos aquellos planteamientos dirigidos a la obtención de objetivos económicos: beneficios, legitimación, mejora de la imagen, ventajas competitivas o evitar sanciones, a través del cumplimiento de las normas establecidas. El modelo de los stakeholders, aunque tiene sus raíces en el utilitarismo, al considerar e intentar equilibrar los intereses, en ocasiones contrarios, de los diferentes grupos de interés, da entrada al altruismo, a los valores medioambientales, a la cohesión social, etc. Este último enfoque es el que tiene un mayor respaldo social en los últimos años.

En general, las diversas materias básicas que se imparten en los grados tienen como objetivo proporcionar una serie de conceptos básicos, fundamentos de las diversas ciencias económicas y empresariales. Al centrarse principalmente en organizaciones con ánimo de lucro –empresas- y en el funcionamiento del mercado, las estrategias docentes se centran, en muchas ocasiones, en el beneficio o valor económico y no en el bien común o bienestar (Giacalone y Thompson, 2006). En este sentido es muy importante integrar conceptos éticos en la impartición de las materias que den entrada a otros principios relacionados con obtener consecuencias o resultados positivos, generalmente de contenido no económico, para todos los grupos de interés implicados en la empresa. La formación en ética empresarial puede alterar las ideas preconcebidas de los alumnos con respecto a las empresas y conseguir un cambio de valores y actitudes personales (Balotsky et al., 2006). La hipótesis que se plantea es que la formación impartida tiene una incidencia sobre los estudiantes, ya que sus actitudes y sus creencias cambian durante los años de formación (Cohen et al., 2011). En este sentido, el no desarrollar el sentido ético o el impartir conocimientos sin tener en cuenta los aspectos éticos puede tener un efecto contrario y atenuar su compromiso ético.

En este contexto se contrasta la hipótesis H_{2a} donde se plantea que los estudiantes poseen una filosofía moral personal, y la hipótesis H_{2b} que propone que los valores éticos que se imparten inciden positivamente en la filosofía moral personal.

H_{2a} Los estudiantes poseen una filosofía moral personal definida.

H_{2b} Los valores éticos que se transmiten de modo transversal inciden positivamente en la filosofía moral personal de los estudiantes.

Los estudiantes pueden tener principios éticos, pero éstos pueden no explicar su comportamiento o sus decisiones en materia ética en el ámbito de sus estudios (Bardi y Schwartz, 2003). Los estudiantes de ciencias económicas, y con más frecuencia en los primeros años de carrera, suelen realizar análisis simplistas de los problemas planteados sin tener en cuenta la vida real, por lo que, si los estudios no se completan con educación en ética, a través de contenidos explícitos, difícilmente pueda lograrse un análisis crítico y maduro (Hooker, 2004). Además, la incorporación de cuestiones éticas en los enunciados de las prácticas que se proponen proporciona una mayor complejidad al problema a la hora de tomar decisiones, lo que hace que los estudiantes tengan más dificultad al resolver este tipo de actividades (Singer, 2013). Es necesario que desarrollen la capacidad de reconocer cuestiones éticas en las prácticas cotidianas relacionadas con el mundo de los negocios, con el fin de identificar las situaciones que requieren una toma de posición, evaluar las diversas alternativas a dilemas que se presenten y poder aplicar normas y principios relacionados con la situación (Langenderfer y Rockness, 1989; Cohen et al., 2001; Mintz, 1995; Cohen et al., 2001).

Los universitarios, a partir de los conocimientos recibidos, detectan los principales compromisos éticos que debe asumir la empresa (Holland y Albrecht, 2013). De ahí se derivaría que, si la educación se orienta hacia valores y razonamientos éticos, los estudiantes podrían establecer estándares o criterios éticos que guiarán la selección de acciones y políticas (Schwartz, 2006).

Sin embargo, hemos de señalar que el compromiso social no es algo delimitado a priori, ya que dependerá del concepto ético de empresa que se tenga (Melé, 2007), por esto resulta relevante delimitar la noción de ética empresarial que tienen los estudiantes, por ejemplo, a través de las actuaciones que estiman que han de cumplir las empresas desde una perspectiva ética. Según hemos señalado anteriormente, los modelos de compromiso social que generalmente se aplican en las empresas son el modelo centrado en los accionistas y el modelo que tienen en cuenta los intereses de los diferentes grupos de interés o modelo de los stakeholders. Toda empresa mantiene relaciones de diversa índole con el entorno que le rodea, como por ejemplo con el medio ambiente en cuanto que hace un uso de los recursos naturales, con el gobierno, con los clientes, con los proveedores, así como con los diferentes grupos que pueden diferenciarse dentro de la propia compañía, tales como trabajadores, directivos y accionistas (Clark et al., 2014). Aunque sería necesario que los estudiantes consideraran los intereses de todos los

stakeholders, sin embargo, varios estudios han destacado que sus preocupaciones en materia de ética empresarial se centran en la seguridad de los productos, la calidad, la divulgación de información, las reclamaciones y quejas de los trabajadores (Jones y Gautschi, 1998), temas más relacionados con el modelo centrado en los accionistas que con el de los grupos de interés. Los marcos teóricos de los modelos centrados en los accionistas que han ido surgiendo en la literatura son diversos: la teoría de la agencia, la teoría de recursos y capacidades, la teoría de la legitimación, la teoría de la administración o *stewardship* o la teoría institucional, entre otras. En reacción con los modelos centrados en los stakeholders, la teoría más acorde con planteamientos éticos es la teoría de los stakeholders. La incidencia de los modelos centrados en los accionistas es más frecuente en los planteamientos de las diversas asignaturas. En ese sentido, se plantean la hipótesis H_{3a} y H_{3b} :

H_{3a} Los estudiantes no reconocen la importancia de los stakeholders en el contexto empresarial.

H_{3b} Cuando se transmiten conocimientos de modo transversal los estudiantes no reconocen la importancia de los stakeholders en el contexto empresarial.

Las motivaciones por las que una empresa adopta un comportamiento ético son de diversa índole. Por una parte, durante años, diversos escándalos han puesto de manifiesto que el comportamiento no ético puede tener consecuencias muy negativas para una empresa (Cacioppe et al., 2008). Por el contrario, las empresas que operan bajo los principios éticos se han beneficiado de manera significativa (Mamic, 2005; Pedersen, 2006; López et al., 2007), no sólo desde el punto de vista de la eficiencia operativa, sino también en relación con la reputación corporativa, la imagen o el acceso a nuevos mercados (Cacioppe et al., 2008).

En segundo lugar, existe una creciente aceptación por parte de las empresas de que no sólo deben tratar de obtener beneficios y cumplir con los requisitos legales, sino que también deben desear ser buenos actores y responsables en su entorno teniendo en cuenta las distintas expectativas y demandas de la sociedad (Carroll, 1979). Así, se están produciendo en las últimas décadas cambios en los enfoques de las empresas integrando la ética y el compromiso social en sus estrategias (Skotnicki, 2000).

En tercer lugar, cada vez son más los consumidores que están incluyendo en sus decisiones de compra a las empresas que están participando en la comunidad y llevan a

cabo actividades filantrópicas (BSR, 2003). De hecho, las empresas con comportamientos filantrópicos son bien consideradas y, por lo tanto, se diferencian de sus competidores y atraen a los clientes (Cacioppe et al., 2008). Así pues, actuar de forma ética hace que una organización esté haciendo lo correcto y sean buenos modelos a seguir, siendo ésta una nota distintiva en un entorno competitivo (Vershoor, 2000).

Por último, entre otras consideraciones, actuar de forma ética es una vía para la obtención de beneficios, ya que reduce la exposición al riesgo y la pérdida potencial de los negocios (Cacioppe et al., 2008). Además de los beneficios sociales que se derivan, el comportamiento ético de los negocios también es considerado como crucial para el éxito a largo plazo de las empresas (Conroy y Emerson, 2004).

Nos planteamos conocer cuál es la percepción que tienen los estudiantes sobre las razones por las cuales las empresas actúan desde una perspectiva ética y si tales opiniones varían a lo largo de su formación en la carrera en el primer semestre. Por tanto, las hipótesis que se formulan son las siguientes:

H_{4a} Los estudiantes conocen las razones por las que las empresas actúan de forma ética.

H_{4b} Cuando se transmiten conocimientos de modo transversal los estudiantes varían su percepción sobre las razones por las que las empresas actúan de forma ética.

4.3. Selección de la muestra y metodología de la investigación

El objetivo de nuestro trabajo es analizar la percepción sobre cuestiones éticas que tienen los estudiantes universitarios en su primer año de estudios universitarios y la evolución que experimenta dicha percepción cuando los contenidos éticos se imparten de modo transversal. Para ello, se ha seleccionado una asignatura básica, la introducción a la contabilidad, del primer curso de grado en el año 2016 de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada (España). El número de estudiantes matriculados fue de 1.030.

Para obtener los datos necesarios, se realizó una encuesta en dos momentos diferentes del tiempo –al principio y al final del primer semestre- de 47 preguntas cerradas utilizándose una escala de Likert (la valoración era del 1 al 5; donde el valor 1 indicaba

“muy en desacuerdo”, y el valor 5 “muy de acuerdo”) (tabla 1). Para la elaboración de la encuesta nos basamos en estudios previos que analizaban, vía encuestas, la percepción del concepto de ética (Zahra y La Tour, 1987; Vitell y Davis, 1990; Goll y Rasheed, 2004; Walter, 2009; Sheth y Babiak, 2010). La encuesta se dividió en cuatro bloques. Un primer bloque dirigido a valorar la visión de los estudiantes sobre el modo en el que la sociedad percibe las actuaciones de la empresa y la ética en general. Posteriormente, un segundo bloque centrado en la percepción personal de la ética del estudiante. Un tercero sobre la percepción de los estudiantes sobre el compromiso social de la empresa con la sociedad. Por último, en un cuarto bloque se analiza las causas o razones del comportamiento ético por parte de las empresas, según la percepción de los estudiantes.

Se obtuvieron un total de 510 cuestionarios válidos al comienzo del semestre (el 49,51% de los matriculados), que conformaron la muestra final (el error muestral es del 3,15%, el nivel de confianza del 95,5% ($Z=1,96$, $p=q=0,5$). Y 374 cuestionarios válidos al finalizar el semestre (el 36,31% de los matriculados; el error muestral de 4,18%, el nivel de confianza del 95,5% ($Z=1,96$, $p=q=0,5$).

Para el contraste de las hipótesis planteadas se utilizó la estadística descriptiva y la prueba t-test pareada. Previamente se empleó la prueba de Levene para comprobar la igualdad de las varianzas. El t-test para muestras independientes se usa para probar la hipótesis de la igualdad de dos medias y es la prueba más poderosa disponible cuando se satisface la normalidad de la muestra (Wilks, 1962; Rohatgi, 1976; Lehmann y Romano, 2005). Así, en este trabajo se utilizó la prueba paramétrica (t-test) para probar las diferencias entre pares de la diferente percepción sobre la ética en los negocios según distintos momentos del tiempo, con el fin de determinar si la diferencia de medias entre los grupos es estadísticamente significativa. Los datos se recogen en la tabla 3.

Para desarrollar la competencia sobre sentido ético los profesores de la asignatura elaboraron una serie ejemplos prácticos que se fueron realizando a lo largo del semestre que incorporaban el análisis de algún aspecto ético dentro de las problemáticas específicas contables. El marco que establecimos fue la consideración de la empresa como agente de cambio social, en el sentido de que emplea una serie de recursos, interactúa con la sociedad y no puede desentenderse de las demandas de los diferentes agentes implicados o afectados por la actividad empresarial, incluyendo la sociedad en general.

Tabla 3. Resultados estadísticos obtenidos para cada uno de los ítems de la encuesta

	Levene's Test		T-test		MEDIA	
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	PRINCIPIO SEMESTRE	FINAL SEMESTRE
PRIMERA SECCIÓN (H1)						
PERCEPCIÓN DE LA SOLEDAD CON RESPECTO A LAS ACTUACIONES DE LA EMPRESA						
1.El promedio de los ciudadanos se siente indefenso ante las actuaciones de la empresa	4,83	0,28	-2,2	0,028**	3,23	3,36
2.La sociedad es crítica con la actuación ética de la mayoría de las empresas	0,16	0,69	1,47	0,146	3,43	3,33
3.Los requerimientos legales influyen en los comportamientos éticos de las empresas	4,023	0,45	1,81	0,069*	3,7	3,58
4.Las organizaciones deben actuar de un modo consistente con las expectativas de la sociedad en asuntos éticos			2,88	0,004**	4,36	4,17
5.Siempre que las empresas generan una rentabilidad aceptable, tienen una responsabilidad social que va más allá del interés de los accionistas/propietarios	0,13	0,719	-0,84	0,399	3,67	3,73
6.Las prácticas éticas repercuten sobre la imagen que la sociedad tiene de la organización			1,71	0,087*	4,34	4,15
PERCEPCIÓN DE LA ÉTICA EN LA SOCIEDAD						
7.La gente debería ayudar a aquellos que son menos afortunados	31,42	0,000	4,85	0,000**	4,07	3,76
8. Aquellos que se encuentran en situación de necesidad deberían aprender a cuidar de sí mismos y no depender de la ayuda de los demás			-2,35	0,019**	3	3,2
9.En la actualidad, la gente necesita cuidarse ellos mismos y no preocuparse de más por los demás	7,79	0,005	-1,55	0,12	2,67	2,81
SEGUNDA SECCIÓN						
PERCEPCIÓN ÉTICA PERSONAL						
10. A menudo tiendo a preocuparme por los sentimientos de la gente menos afortunada que yo			-10,62	0,000**	2,18	3,03
11. A veces no me compadezco de los demás cuando tienen problemas	92,88	0,000	15,3	0,000**	3,85	2,74
12. Cuando veo a alguien de quien se está aprovechando, tengo sentimientos de protección hacia él	32,14	0,000	-14,82	0,000**	2,03	3,25
13. Las desagradables de otras personas no me suelen afectar mucho			-3,73	0,000**	1,68	1,95
14. Cuando veo a alguien tratado injustamente, no suelo sentir lástima	60,22	0,000	14,8	0,000**	3,51	2,28
15. A menudo me afectan bastante las cosas que veo que ocurren	6,53	0,011	-0,076	0,939	3,47	3,48
16. Me describiría a mí mismo como una persona compasiva	56,71	0,000	53,8	0,000**	3,21	3,48
17. Ayudar a personas con problemas es muy importante para mí	65,86	0,00	6,003	0,000**	3,81	3,42
TERCERA SECCIÓN						
COMPROMISO SOCIAL DE LA EMPRESA						
Medioambiente						
18. Crear una empresa que respete el medioambiente	0,021	0,884	-0,782	0,434	3,34	3,41
19. La conservación de los recursos y reciclaje de los materiales	0,194	0,66	-0,415	0,678	4,03	4,06
20. Los programas de control de la contaminación y la reducción de residuos	0,303	0,582	0,078	0,938	4,07	4,06
21. Los programas de ahorro energético y consumo de agua	0,001	0,979	0,301	0,764	4,26	4,24
Económico						
22. Promover el equilibrio entre intereses económicos, sociales y medioambientales	0,775	0,379	-0,098	0,922	3,19	3,2
23. La obtención de beneficios económicos	0,348	0,555	-0,956	0,34	4,52	4,57
Social						
24. Ser capaz de identificar claramente necesidades sociales			-2,53	0,012**	2,89	3,23
25. Estar comprometido con una visión social			-2,84	0,005**	2,58	3,06
26. Estar muy motivado para defender necesidades sociales	5,7	0,017	-5,38	0,000**	2,52	3,04
27. Mejorar las necesidades sociales a largo plazo	0,001	0,98	-0,276	0,783	3,31	3,34
28. Promover el equilibrio entre la misión social y los valores sociales	0,304	0,58	1,675	0,094	3,25	3,1
29. Mejorar la calidad de vida a largo plazo	2,38	0,123	0,637	0,524	3,6	3,5
Sostenibilidad						
30. Ser un agente de cambio social	7,50	0,006	2,63	0,009**	3,16	2,91
31. Promover soluciones éticas	997,5	0,000	24,23	0,000**	2,73	2,25
32. Filantropía	1,44	0,23	-0,709	0,479	3,4	3,44
Trabajadores/Empleados						
33. La capacitación y formación de los empleados	12,19	0,001	2,66	0,008**	4,57	4,45
34. Mejora de la calidad y seguridad del trabajo	1,72	0,19	1,285	0,199	4,57	4,51
35. Satisfacción e integración del empleado	8,97	0,003	1,993	0,047**	4,6	4,52
Cientes/Producto						
36. La mejora de la calidad y seguridad del producto/servicio que presta	0,695	0,405	-0,522	0,602	4,6	4,63
37. Proporcionar información adecuada sobre el producto/servicio que presta	0,396	0,503	-0,27	0,787	4,35	4,37
38. La mejora del servicio de postventa y de recomendaciones de clientes	0,000	0,997	-0,447	0,655	4,28	4,3
CUARTA SECCIÓN						
RAZONES COMPORTAMIENTO ÉTICO DE LAS EMPRESAS						
39. Por reputación e imagen de la empresa			1,788	0,074*	4,18	4
40. Como modo de participación en la sociedad	0,671	0,413	0,616	0,538	3,81	3,77
41. Por identificación con problemas éticos	1,653	0,199	-0,958	0,338	3,71	3,77
42. Por liderazgo, nota distintiva de la competencia	2,794	0,095	1,098	0,273	4,1	4,02
43. Por cumplimiento estricto de la legalidad vigente	2,476	0,116	-0,371	0,71	3,32	3,36
44. Por temas de innovación	0,658	0,418	-0,976	0,329	3,37	3,44
45. Para responder a las demandas de la sociedad	5,748	0,17	1,826	0,068*	3,98	3,87
46. Actuar de forma ética repercute en la obtención de beneficios	10,9	0,001	1,888	0,059*	3,95	3,83
47. El éxito de la empresa depende de la existencia de un compromiso ético	18,37	0,000	2,55	0,011**	3,92	3,75

Fuente: Elaboración propia

Así, entre otras cuestiones, se incidió en aspectos tales como la transparencia de información como respuesta a la demanda social, las cualidades que debía tener la información estableciendo un paralelismo con las cualidades personales deseables como estudiantes, el sentido de los principios contables y las consecuencias y repercusiones de

no aplicarlos bien. Asimismo, se explicó y valoró el papel que desempeñaba cada agente en la actividad empresarial, incluyendo el medioambiente y políticas concretas que podía seguir la empresa en materia social y medioambiental, justificando y razonando la razón de ser de cada una de esas políticas (Langenderfer y Rockness, 1989; Cohen et al., 2001; Mintz, 1995). Posteriormente, se trataron posibles diferentes resultados que se obtenían distintos del beneficio (satisfacción de una demanda, motivación del personal, incentivos, crecimiento a largo plazo, preservación del medioambiente, atención de necesidades sociales, etc.). La obtención del resultado se presentó con diferentes formatos para mostrar cómo se repartía el valor añadido entre los diferentes stakeholders, estableciéndose una discusión para determinar el modelo más adecuado. Durante el semestre el coordinador, a través de reuniones informales con cada profesor de la asignatura, comprobó que se estaban introduciendo los ejemplos acordados para desarrollar el sentido ético. Finalmente, el examen final no contenía cuestiones éticas sobre las que los estudiantes tuvieran que enunciarse.

4.4. Análisis de los resultados y conclusiones de la investigación empírica

Los estudiantes piensan que las mayores exigencias éticas de la sociedad respecto a las empresas se concretan en que éstas deben responder a las expectativas de la sociedad y que las prácticas éticas repercuten sobre la imagen (ítems 4 y 6 -tabla 3-). Esto parece indicar que la percepción que tienen los estudiantes es que la sociedad demanda que las empresas gestionen los intereses de los distintos stakeholders y que de no hacerlo repercute negativamente en su imagen. El hecho de que la percepción sobre que los ciudadanos no se sienten indefensos ante las actuaciones de las empresas (la media de este ítem es la más baja del bloque (3,23 al principio y 3,36 al final del semestre) ratifica las ideas anteriores. Se aprecia que los estudiantes identifican los valores éticos que la sociedad distingue y que éstos son acordes con factores culturales (Adler, 1997), estados de opinión o con la sensibilidad en materia de derechos humanos, medioambientales o sociales (Carroll, 1979; Freeman, 1984). En este sentido se acepta la hipótesis H_{1a}.

Según datos del bloque 1 (tabla 3), excepto las preguntas 2 y 5, el resto han resultado significativas, indicando que se ha producido una variación en la percepción de los estudiantes a lo largo del semestre en estas cuestiones, alcanzando, en general, unos

valores más altos al inicio del semestre. A medida que avanza el semestre, los estudiantes perciben que el poder de la empresa es mayor, lo cual hace que perciban que la sociedad se siente más indefensa ante las actuaciones de las empresas (la media al final del semestre es de 3,36), ya que distinguen que las empresas responden en menor medida a los requerimientos legales y demandas de la sociedad, y dan una menor importancia a la repercusión que puedan tener sus actuaciones éticas en su imagen (medias mayores al principio de semestre, 3,70; 4,36 y 4,34, respectivamente).

En cuanto a la percepción de la ética en la sociedad, piensan que la mayor preocupación de la sociedad son las personas menos afortunadas (media 4,07/3,76). Sin embargo, esta idea pierde fuerza en el transcurso del semestre, siendo esta diferencia significativa – ítem 7-. A la vez, los estudiantes cambian la percepción que tienen sobre que la gente debería aprender a cuidarse a sí mismos que se afianza al finalizar el semestre (media mayor; 2,81), lo que parece indicar que la percepción de los estudiantes sobre la ética en la sociedad, tras un primer año estudiando asignaturas de economía y empresa, tiene un carácter menos altruista y más materialista.

Estas variaciones en la percepción de los estudiantes ponen de manifiesto un menor convencimiento en que la sociedad tenga unos principios éticos definidos y que sea capaz de exigir una serie de compromisos a las empresas. En este sentido, podemos pensar que la formación ética no está alcanzando sus objetivos y, aunque se produce una variación en la percepción de los estudiantes (Mass, 2014), ésta se concreta en que los valores éticos que la sociedad distingue y requiere son atenuados por el poder de las empresas. Estos resultados llevan a rechazar la hipótesis H_{1b}.

En la segunda sección, referida a la perspectiva ética personal del estudiante, excepto la pregunta 15, todas las cuestiones planteadas han resultado significativas, indicando que se han producido diferencias significativas en la percepción ética de los estudiantes a lo largo del semestre. Aunque los alumnos muestran que ayudar a personas con problemas es importante y se compadecen de los problemas de los demás (media 3,81 y 3,85 respectivamente), reconocen no sentir lástima cuando ven a alguien tratado injustamente (media 3,51). Estos resultados ponen de manifiesto que los estudiantes no tienen unos patrones éticos definidos, ya que sus respuestas resultan contradictorias. Se puede observar que esta incongruencia se mantiene a lo largo de su formación, ya que, en el final del semestre, de nuevo, los estudiantes opinan que las desgracias de otras personas no les afectan (media 1,95) y, sin embargo, se sienten preocupados por la gente menos

afortunada, tienen sentimientos de protección hacia las personas desfavorecidas y se consideran personas compasivas (medias 3,03; 3,25 y 3,48 respectivamente). Esto evidencia que los alumnos no tienen un concepto de ética consistente o tienen planteamientos éticos relativistas, es decir, no existen principios absolutos, sino que dependen de las circunstancias y del contexto (Winter et al., 2004; Han et al., 2013). La formación impartida no parece haber incidido en los resultados en contra de los resultados obtenidos por Cohen et al. (2011). Posiblemente la causa descansa en el hecho de que no se parte de que existan unos principios éticos universales o estables. Los resultados obtenidos nos llevan a rechazar la hipótesis H_{2a} y la hipótesis H_{2b}. Además, la falta de consistencia de las respuestas puede dar lugar posteriormente a que las decisiones éticas no sean correctas (Elango et al., 2010).

En la tercera sección, con respecto a los diversos ámbitos en los que el alumno considera que la empresa debería actuar desde un punto de vista ético, los aspectos que han obtenido una puntuación más alta han sido los relacionados con el producto y el trabajador, seguido de la obtención de beneficios económicos (Jones y Gautschi, 1998). Para los estudiantes, el compromiso social de la empresa se relaciona con la actividad principal de la empresa. No son especialmente relevantes ni los aspectos medioambientales, ni los sociales que presentan las menores valoraciones (Clark et al., 2014). Asimismo, no consideran que la empresa tenga un papel en los cambios sociales, ni lo consideran como un agente principal en la promoción de soluciones éticas, ni que tenga un compromiso con actuaciones filantrópicas. La visión del compromiso social puede decirse que se identifica más con la visión de Friedman (1970) (centrada en los accionistas) que con la propuesta de Freeman (1984) (centrada en los grupos de interés). Estos resultados nos llevan a aceptar la hipótesis H_{3a},

Las diferencias significativas se han producido en los aspectos sociales. Aunque no se produce una gran variación, ésta resulta significativa, poniendo de manifiesto que tras una formación en conceptos éticos se produce una variación en la percepción de los estudiantes respecto al compromiso de la empresa en temas sociales. A pesar del cambio, los estudiantes siguen considerando que las prioridades de las empresas son otras (relacionadas con el producto, los trabajadores y la obtención de beneficios). Se aprecia que, aunque se ha producido una disminución con respecto a los empleados, sigue siendo uno de los aspectos más valorados. También se producen diferencias significativas en la percepción del compromiso de la empresa como agente de cambio social y promotor de

soluciones éticas. En este sentido, los estudiantes perciben las políticas de la empresa en materia de compromiso social como cuestiones aisladas y no integradas en un cuerpo común, o dentro de la estrategia de la entidad. Estos resultados nos llevan a aceptar parcialmente la hipótesis H_{3b}, en la medida que los estudiantes siguen fundamentalmente el modelo centrado en los accionistas, aunque se ha producido una cierta variación en relación con la toma de conciencia de los aspectos sociales. En general, se pone de manifiesto una cierta dificultad para aplicar los conceptos éticos (Singer, 2013).

Finalmente, con respecto al cuarto bloque, los estudiantes consideran que las razones por las que las empresas actúan de forma ética son por reputación, imagen y liderazgo además de responder a las demandas de la sociedad, y para el éxito y obtención de beneficios (donde las medias han sido de 4,18/4,00 para el ítem 39; 4,10/4,02 para el ítem 42; 3,98/3,87 para el ítem 45 y 3,95/3,83 para el ítem 46). En primer lugar, hemos de señalar que la percepción de lo que ellos piensan que la sociedad exige a las empresas –que analizamos en el bloque primero- coincide con las razones que ellos piensan que justifican el pensamiento ético de las empresas –responder a las demandas de la sociedad y mantener o mejorar la reputación/imagen de la empresa-. En este sentido existe una identificación entre los valores éticos que la sociedad requiere y las razones que llevan a las empresas a elegirlos, manifestándose esa identidad cultural que es percibida y compartida por los estudiantes (Adler, 1997; Brunton y Eweje, 2010). Al igual que ocurrió en el bloque 1, al final del semestre la percepción de los estudiantes sobre las razones que justifican el comportamiento ético en estas dos cuestiones ha variado significativamente, presentando una importancia menor. Otros aspectos como la identificación con los problemas éticos, como modo de participación en la sociedad, por la obtención de ventajas competitivas o por requerimiento legal tienen poca importancia. Se evidencia que según los estudiantes, las razones del comportamiento ético son utilitaristas, ya que el comportamiento ético de las empresas se vincula a la reputación, imagen, éxito y obtención de beneficios y no a planteamientos más vinculados al altruismo, al bienestar o a la consideración de los intereses de todos los agentes implicados (Carroll, 1979). Se trata de evitar simplemente las consecuencias negativas de un comportamiento no ético (Cacioppe et al., 2008). Los resultados obtenidos nos llevan a aceptar la hipótesis H_{4a}. Sin embargo, no se ha conseguido ampliar las razones por las que las empresas deben actuar de modo ético para integrar los diferentes stakeholders, por lo que rechazamos la hipótesis H_{4b}.

El objetivo de esta investigación ha sido analizar la percepción de la ética de los negocios que tienen los estudiantes al iniciar los estudios universitarios y la variación que experimenta al transmitirles unos conocimientos éticos en el contexto de una materia básica del primer curso, concretamente la introducción a la contabilidad.

Como conclusiones podríamos decir que los resultados muestran que el estudiante tiene una percepción personal ética relativista, donde sus decisiones no se basan en unos principios universales lo que dificulta que consideren que existen unos principios éticos universales en el campo de los negocios (Bardi y Schawart, 2003). A la hora de aplicarlos en el entorno empresarial siguen una filosofía utilitarista, generalmente según unos parámetros que se asemejan al modelo propuesto por Friedman, más centrado en la empresa y la obtención de beneficios y no en la satisfacción de los intereses, a veces en conflicto, de los diferentes grupos de interés (Carroll, 1979; Skotnick, 2000).

Los estudiantes, a medida que se van formando, son más conscientes del poder de las empresas, mientras que perciben que la capacidad de la sociedad para que la empresa atienda sus expectativas y demandas disminuye, lo cual evidencia que los alumnos no tienen una noción clara de los requerimientos éticos y de los intereses legítimos de la sociedad que la empresa debe respetar y atender (Barnett et al., 1994).

Esta idea está ligada a la propia percepción ética que tienen los alumnos puesto que muestran incongruencias en sus respuestas tanto al inicio como al final del semestre. Estos hechos parecen indicar que es necesario una formación explícita y sistemática en contenidos éticos (Brunton y Eweje, 2010), ya que dichos conocimientos no están consolidados e impartidos de forma transversal o en el contexto no logra que los estudiantes los asuman en sus pautas personales.

Cuando los estudiantes delimitan los compromisos éticos de la empresa hacia la sociedad, bajo su perspectiva, no consideran que la empresa sea un agente de transformación social en el sentido de que tenga responsabilidades respecto a todos y cada uno de los diferentes grupos de interés que se ven afectados por la actividad empresarial. En este sentido, solo destacan aspectos relacionados con el trabajador y el producto, así como la obtención del beneficio económico (Jones y Gautschi, 1998). Dejan al margen aspectos altruistas o filantrópicos, temas medioambientales o la consideración de que la empresa deba promover soluciones éticas. La formación transversal recibida ha provocado cambios mínimos, en los aspectos sociales, que resultan insuficientes, desde

una perspectiva ética que tome como referencia a los stakeholders y las consecuencias positivas para todos los grupos de interés implicados.

Este comportamiento está en línea con las razones que justifican el comportamiento ético de las empresas. A pesar de que consideran que hay que responder a las demandas de la sociedad, sin embargo, los estudiantes consideran que las razones son principalmente de tipo utilitarista: éxito, liderazgo, imagen y reputación y obtención de beneficios.

En general, la formación en conocimientos de las materias económicas que reciben los estudiantes es mucho más fuerte que la formación ética transmitida en el contexto o de forma transversal (Giacalone y Thompson, 2006), lo que hace que predominen los planteamientos más cercanos a la empresa como agente individual obviando las responsabilidades hacia el entorno que les rodea.

Por tanto, los estudiantes tienen una visión reducida sobre los compromisos éticos de las empresas y se requeriría la formación dirigida hacia un modelo amplio de ética, más acorde con las demandas y exigencias actuales del mercado y la sociedad (Clark, 2014).

Como limitaciones de la investigación realizada, hemos de señalar que, aunque se han dado una serie de pautas comunes a los profesores para la transmisión de los contenidos éticos en el contexto, puede que la puesta en práctica no haya sido totalmente homogénea. Los resultados obtenidos nos llevan a plantear otros trabajos donde se prueben otras metodologías docentes para impartir la formación ética a fin de lograr una mayor concienciación del estudiante para su futura puesta en práctica.

CAPÍTULO 5

FACTORES DETERMINANTES EN LA ADQUISICIÓN DE LA FORMACIÓN ÉTICA

En este segundo trabajo empírico, el objetivo al igual que el anterior, es analizar si la formación ética impartida en las instituciones de enseñanza superior de empresa contribuye a la adopción de decisiones éticas en los estudiantes de negocios. Éstos son futuros gerentes y empresarios que tomarán decisiones en las que se deben considerar las cuestiones éticas, de ahí la necesidad de su formación en este sentido. Hemos de partir de que la enseñanza de la ética empresarial en las facultades de administración de empresas no es una materia fácil, ya que mucha de la formación impartida se orienta principal o únicamente hacia la consecución de objetivos económicos. Es necesario seleccionar un enfoque de la ética y una metodología adecuada para lograr el objetivo de aprendizaje. En este trabajo planteamos que la metodología de aprendizaje debe tener en cuenta las características de los estudiantes para ser eficaz.

Tras los resultados obtenidos en el trabajo de investigación anterior, se plantean varias cuestiones. En primer lugar, dirigimos a estudiantes de último curso. Como señalamos en el trabajo anterior, la formación de los estudiantes de primer curso se centra en conceptos básicos e instrumentales, que servirán de base para otras materias. Eso nos llevó a que el desarrollo de las competencias relacionadas con la ética solo tuviera cabida de un modo trasversal, que resultó insuficiente para que los estudiantes asimilaran los objetivos de las actividades planteadas. Por su parte, los estudiantes de último curso tienen conocimientos sobre las materias impartidas, han desarrollado competencias tanto instrumentales y sistémicas como personales. En este sentido, pensamos que es un público más preparado para desarrollar las competencias relacionadas con la ética. Además se plantea utilizar otro tipo de metodología. Concretamente, formar a través de metodologías prácticas aplicadas utilizando el método del caso, la discusión y la metodología de autoaprendizaje, mucho más específicas que las actividades planteadas para desarrollar competencias de modo trasversal. Por último, se plantea que las características personales inciden en la mejor o peor asimilación de las competencias relacionadas con la ética y en ese sentido, se plantea que el desarrollo de las competencias a través de las actividades propuestas se apoye en las características personales de los estudiantes que puedan afectar a la adopción de decisiones éticas. La hipótesis de trabajo es que la adquisición de conocimientos debería ser más eficaz cuando se basa en las características personales.

Se trata de dar respuesta al hecho de que la sociedad en general exige un comportamiento ético en el mundo de los negocios y es necesario que los egresados en carreras de empresa y economía sepan dar una respuesta ética, cuando los hechos lo requieran. Los estudiantes que se gradúen serán futuros directivos y empresarios y tomarán decisiones en las que se deberán tener en cuenta las cuestiones éticas, de ahí la necesidad de formación en este sentido.

Los resultados de la investigación muestran que el conocimiento es una variable explicativa en la adquisición de las competencias relacionadas con la ética. Además, características personales como el género o la empatía refuerzan el aprendizaje de los aspectos éticos. La diferencia de género afecta a las decisiones éticas tomadas y a la empatía, lo que demuestra que la instrucción teniendo en cuenta las emociones es eficaz. Además, los resultados muestran que los estudiantes integran la influencia familiar en su proceso de formación. Los resultados muestran que es necesario tener en cuenta las características personales de los estudiantes y seleccionar una metodología de formación adecuada para enseñar la ética y desarrollar competencias relacionadas con la ética con éxito.

5.1. Contexto de la investigación y revisión de la literatura

La conciencia generalizada de la necesidad de incorporar consideraciones éticas en los planes de estudio universitarios para que los estudiantes puedan abordar y resolver cuestiones y problemas éticos no es nueva (Byerly et al., 2002). La dificultad, sin embargo, radica en la forma en que esos aspectos éticos pueden integrarse eficazmente en el programa de enseñanza (Luthar y Karri, 2005). Se han obtenido resultados mixtos en la práctica (Burns, 2012), lo que puede ser debido a que en muchos casos, las cuestiones éticas se abordan de manera transversal (Leggett et al., 2004) y los programas sólo tienen un impacto mínimo en las percepciones de los estudiantes y en su comportamiento en la toma de decisiones cuando han de tenerse en cuenta criterios éticos (Waples et al., 2009).

En este trabajo empírico se propone que se puede favorecer la adquisición de una formación ética cuando la formación se imparte teniendo en cuenta las características personales de los estudiantes. Previamente, es necesario seleccionar el enfoque moral que

se va a adoptar en la formación que se va a realizar. En la investigación se toma como marco una moral idealista que acepta la existencia de unos principios morales universales y considera la preocupación por el bienestar de los demás, buscando la mejor solución entre las posibles (Forsyth, 2004).

La idea que este enfoque defiende es que siempre es posible evitar el daño a los demás. Esta selección responde al hecho de que la teoría más ampliamente aceptada en el ámbito de la responsabilidad social de las empresas es la teoría de los stakeholders, que sugiere que la empresa tiene que equilibrar las demandas de sus diferentes grupos de interés, a veces en conflicto.

El tiempo dedicado a la instrucción ética en las carreras de negocios es limitado, lo que hace necesaria la selección del enfoque teórico y la metodología para alcanzar los objetivos de la formación ética. Nuestro estudio refuerza el enfoque teórico que debe utilizarse en la educación ética para influir en el proceso de toma de decisiones éticas. Hay poca justificación para el enfoque moral adoptado en la instrucción de la ética empresarial. La adopción de una filosofía moral idealista frente a una moral subjetivista (Forsyth, 1992) responde al hecho de que el enfoque idealista se basa en la preocupación por el bienestar de los demás y en la teoría de los stakeholders (Tang y Tang, 2017) -la más ampliamente adoptada en los negocios (Jamali, 2008)- que se refiere a los compromisos que la empresa adquiere para satisfacer las demandas de sus grupos de interés (Freeman y Reed, 1983).

Además, proponemos la resolución de problemas complejos extraídos de la realidad, ya que los estudiantes en su vida profesional se van a enfrentar a decisiones que implican tener en cuenta una multitud de factores y por las que se van a ver afectados diferentes colectivos. Normalmente los problemas que implican un posicionamiento ético no se reducen simplemente a las cuestiones éticas, sino que presentan más facetas que es necesario tener en cuenta. En contraposición a nuestro planteamiento, hemos de señalar que con frecuencia las investigaciones que se realizan se basan en modelos simples generalmente basados en viñetas o preguntas específicas sobre casos limitados (O'Leary y Steward, 2013), lo que en nuestra opinión no permite formar adecuadamente en competencias éticas.

El objetivo de la investigación es ampliar y reforzar los estudios que analizan los factores que afectan a la toma de decisiones éticas de los estudiantes, con el fin de poner

de relieve los elementos que deben desarrollarse o formarse para tomar decisiones éticas. En primer lugar, la formación ética puede considerarse un factor determinante en la toma de decisiones éticas (Teixeira et al., 2018). El enfoque subyacente es que se puede influir en el comportamiento ético futuro a través de la formación (Waples et al., 2009). Además, la instrucción, las decisiones y el comportamiento de los individuos dependen de sus percepciones, actitudes y juicios éticos (Bardi y Schwartz, 2003). Por lo tanto, proponemos que las características personales podrían tener una incidencia en las decisiones éticas y, en ese sentido, deberían considerarse en la formación, ya que podrían reforzar la instrucción ética (Cagle y Baucus, 2006).

En este análisis se estudia si las decisiones éticas de los estudiantes se ven afectadas por las actividades realizadas y las características personales. Se adopta un enfoque práctico en la instrucción ética. Se propone una serie de prácticas para desarrollar la formación ética en un contexto de estudios de negocios - método del caso, seminarios y la realización de un proyecto empresarial personal que explique los compromisos con los interesados - y se analiza su impacto en los resultados para comprobar su eficacia (Brenner et al., 2012). La metodología eminentemente práctica adoptada permite que la formación pueda apoyarse en las características personales de los estudiantes. Se investiga si características personales como la empatía, el género, la educación familiar o la edad refuerzan la conciencia ética y la toma de decisiones y se analizan sus efectos en los resultados obtenidos.

El concepto ético, explicado de forma práctica, podría aprenderse más eficazmente cuando se basa en características personales como la empatía (Davis, 1980), el género (Borkowski y Ugras, 1992) y la educación familiar (Erikson, 1987). Estos aspectos deben considerarse en la formación ética. La mayoría de los estudios que analizan la instrucción ética no tienen en cuenta los aspectos personales de los estudiantes en el enfoque y los métodos utilizados para impartir esta formación. En este sentido, nuestro trabajo es una contribución a la literatura en la forma en que puede afectar la consideración de estas características en la instrucción en ética empresarial destinada a la toma de decisiones éticas. Otras variables pueden tener incidencia en la formación ética, pero sólo vamos a considerar aquellas más relacionadas con los aspectos emocionales.

Numerosos estudios han examinado cómo la ética y el comportamiento empresarial se ven afectados por factores sociodemográficos personales como el género, la edad y el origen cultural (O'Fallon y Butterfield, 2005; Waples et al., 2009). Se ha

estudiado el género como un factor que puede afectar a las decisiones éticas (Wang y Calvano, 2015). Se sugiere que las preocupaciones éticas de la mujer pueden estar más centradas en cuestiones de cuidado y responsabilidad, mientras que el hombre basa sus decisiones éticas en la justicia (Gilligan, 1982). Además, las mujeres tienden a presentar una respuesta más ética a los dilemas morales y a los casos concretos (Borkowski y Ugras, 1998). Hoy en día, un alto porcentaje de los estudiantes universitarios son mujeres, y este aspecto debe tenerse en cuenta en la formación. El objetivo es analizar si la formación práctica, con un enfoque proactivo, mejora la adopción de decisiones centradas en la responsabilidad, de manera más incisiva en el caso de las mujeres.

Además, la empatía podría ser un ingrediente necesario en el desarrollo de un comportamiento ético (Mencl y May, 2009), porque esta área de la naturaleza humana nos permite comprender y simpatizar con las acciones y necesidades de otras personas (Johnson et al., 1983) y desempeña un papel importante en el comportamiento de ayuda (Mencl y May, 2009). La empatía podría verse afectada por la educación recibida y el contexto cultural (Wang y Juslin, 2012), así como por otros aspectos como el género (Wang y Calvano, 2015). La hipótesis que trabajamos en la investigación es que la formación en ética empresarial debería basarse en las emociones, ya que éstas afectan al proceso de adopción de decisiones, aunque este aspecto no se ha estudiado a fondo en la literatura.

Se han analizado muchos aspectos de la cultura, y se ha prestado especial atención a la cultura en general (Brunton y Eweje, 2010) y a la religión (Ibrahim et al., 2008), pero la influencia de la educación familiar apenas se ha tenido en cuenta en estudios anteriores relacionados con la educación superior. En el contexto de nuestra investigación - estudiantes de la misma nacionalidad y la existencia de una única religión mayoritaria- proponemos que las diferencias de antecedentes culturales entre los estudiantes podrían estar relacionadas con la educación familiar (Kaifi et al., 2014; Twenge et al., 2010). La importancia potencialmente decisiva de este factor (Brenner et al., 2012; Minguez, 2014) nos lleva a tenerlo en cuenta en el estudio.

En resumen, el objetivo de este estudio es verificar si la formación en ética empresarial, teniendo en cuenta características personales como la empatía y el género, lleva a los estudiantes a mejorar su toma de decisiones éticas correctas.

Para lograr estos objetivos, a continuación, se revisa la literatura sobre los diversos factores que queremos considerar en nuestro estudio y se plantean las hipótesis de estudio. Posteriormente, se propone la metodología de investigación que se va a adoptar y se describe la muestra sobre la que se va a realizar la investigación. A continuación, se analizan los resultados obtenidos, y el capítulo concluye resumiendo los principales hallazgos obtenidos en este trabajo empírico y reconociendo las limitaciones del estudio.

5.2. Factores que influyen en la toma de decisiones éticas

5.2.1. Instrucción ética

Las universidades han estado proporcionando conocimientos y competencias. De acuerdo con nuestro marco legislativo, las instituciones de educación superior tienen el deber de fomentar un comportamiento ético, responsable y sostenible en los estudiantes (Galvão et al., 2019). Las instituciones educativas han tenido que introducir cambios en los títulos dirigidos a la formación empresarial para fomentar la gestión responsable, mediante la integración de los valores de sostenibilidad en la educación superior, concretamente en los títulos universitarios de empresa (Cole y Snider, 2019; Seto-Paines y Papaoikonomou, 2016). Esta educación alienta a los estudiantes a reconocer los valores fundamentales, las consideraciones éticas y su impacto social positivo. Se espera que la educación ética ofrezca una provisión moral a los futuros profesionales y líderes de todos los sectores para que tomen decisiones éticas correctas (Mula et al., 2017).

Los profesores universitarios deberían preparar a los estudiantes para tomar decisiones en el futuro y hacerlos conscientes de las posibles consecuencias éticas de esas decisiones (Mujtaba et al., 2009; Cole y Snider, 2019). La ética y la moral, por lo tanto, alientan o desalientan las formas de conducta y las elecciones que se hacen, y el objetivo de la educación es facilitar el crecimiento de la comprensión de manera que las creencias se transformen en conocimientos (Cavico y Mujtaba, 2009).

Si se quiere lograr un impacto efectivo en la ética de los estudiantes, las cuestiones éticas deberían integrarse en los títulos orientados hacia el ámbito empresarial, formando parte de las diversas asignaturas impartidas, en lugar de ser tratadas como una asignatura

separada (Etzioni, 2002; Mitroff y Swanson, 2004). Sin embargo, cuando se les pregunta, los estudiantes prefieren un contenido de ética independiente a una enseñanza de ética integrada en todo el plan de estudios (Graham, 2012) y los resultados son más eficaces (Tweedie et al., 2013).

El aprendizaje de la ética podría abordarse mediante metodologías activas (prácticas) o pasivas (teóricas). Las estrategias de aprendizaje activo (debates de casos, métodos experimentales como el juego de roles, lecturas, conferencias, autorreflexiones y reconocimiento de los referentes morales) tienen un efecto positivo en la adopción de decisiones éticas en los estudiantes de contabilidad (O'Leary y Stewart, 2013; Loeb, 2015). Sin embargo, en general, el aprendizaje ético práctico suele centrarse en el comportamientos ilegales o extremos (Cameron y O'Leary, 2015) explicando las malas acciones o inadecuadas y se suele poner a prueba mediante métodos muy sencillos, viñetas o preguntas limitadas (O'Leary y Stewart, 2013). Esta forma de abordar la enseñanza ética pensamos que es muy limitada, al basarse en lo que no hay que hacer. Es importante que los estudiantes fijen los parámetros correctos, los principios morales que les servirán de marco en la toma de decisiones. Además, por el contrario, a un enfoque economicista, se trataría de analizar el efecto que pueden tener las diversas actuaciones cuando se realizan de acuerdo a esos principios. La propuesta es utilizar un enfoque proactivo en la impartición de contenidos éticos. Es necesario adoptar una formación que se dirija a desarrollar las actitudes, los conocimientos y el compromiso de poner en práctica un liderazgo basado en valores. El desarrollo de la actitud ética relacionada con la incorporación de un marco ético orientado a la acción se espera que tenga un impacto satisfactorio (Christensen et al., 2016).

La formación ética ayuda a identificar los dilemas éticos (Chaplais et al., 2016), pero depende de si la formación se basa en escenarios legales y/o morales. Cuando se utilizan escenarios sólo legales, la enseñanza de la ética no mejora las actitudes morales de los estudiantes (Cameron y O'Leary, 2015), por lo que es necesario aplicar metodologías que se basen en acciones coherentes con los principios éticos personales más allá de un estricto código de conducta (Chaplais et al., 2016). Los escenarios legales apoyan el juicio ético de los estudiantes, pero no mejoran la sensibilidad ética. La sensibilidad ética les permite llegar a mejores juicios éticos que los que se alcanzan por la aplicación del marco legal (Martinov-Bennieand y Mladenovic, 2015). Esto es

relevante en el proceso de toma de decisiones. Además, debe tenerse en cuenta que la interacción con el entorno laboral mejora los procesos de juicio ético (Saat et al., 2012).

El objetivo más importante de la instrucción sobre ética empresarial es desarrollar la confianza en la toma de decisiones éticas (Arce y Gentile, 2015) e incorporar valores éticos en las actividades principales. En este sentido, la instrucción debe llevarse a cabo de manera práctica y positiva. Los estudiantes deben considerar la posibilidad de generar decisiones éticas en relación con las principales esferas de actividad empresarial y con los grupos de interés (Chen y Tang, 2006; Cagle y Baucus, 2006). Los estudiantes deben aprender a establecer valores corporativos en las empresas, que deben recogerse en la misión de la entidad, y analizar su incidencia en la toma de decisiones (Viezzer, 2006). Hoy en día, estos aspectos forman parte del núcleo del negocio (Senge, 1998; Paintal y Bhullar, 2017) y, por lo tanto, los futuros dirigentes empresariales deben tenerlos en cuenta en los asuntos cotidianos de la organización y en la fijación de su plan estratégico (Damali, 2006).

Hay estudios que muestran una relación positiva entre la formación basada en dilemas morales y en comportamientos ilegales o poco éticos y el razonamiento moral de los estudiantes (Christensen et al., 2016; Bampton y Cowton, 2013). Por nuestra parte, nosotros proponemos que la formación basada en prácticas proactivas tenga una incidencia positiva en la toma de decisiones éticas. En resumen, la instrucción práctica recibida debería conducir a una futura toma de decisiones que tenga en cuenta la dimensión ética de las situaciones que se presenten. A este respecto, se propone la siguiente hipótesis:

H1: La instrucción ética proactiva y práctica tiene una incidencia positiva en la toma de decisiones éticas por parte de los estudiantes universitarios de negocios.

5.2.2. Empatía

Los valores pueden definirse como las clasificaciones o prioridades que las personas establecen con respecto a sus normas y creencias. Los valores profundamente arraigados impulsan el comportamiento (Cavico y Mujtaba, 2009) y no sólo están vinculados a las creencias y al conocimiento, sino que también están relacionados con la

empatía, como reacción emocional (Davis, 1980, 1983). La sensibilidad ética, en última instancia, se deriva de los valores y creencias de una persona (Elango et al., 2010).

A los efectos del presente estudio, la definición de empatía incluye ciertos componentes afectivos (Zahn-Waxler y Radke-Yarrow, 1990), que se examinan más adelante. En el sentido más amplio, la empatía se refiere a las reacciones de un individuo ante las experiencias observadas de otro (Gold y Rogers, 1995). Incluye la comunicación no verbal, los sentimientos y las emociones (Katz, 1963).

En un contexto ético, la empatía puede estar relacionada con el comportamiento prosocial cuando éste es beneficioso para los demás (Lindsey et al., 2007). La empatía ayuda a reconocer las cuestiones éticas y a adoptar puntos de vista éticos (Mencl y May, 2009).

En el contexto de la ética empresarial, la empatía podría considerarse una variable fundamental para comprender cómo se desarrollan las relaciones empresariales (Bagozzi, 2006), facilitando la toma de decisiones y repercutiendo en los aspectos éticos que conlleva (Mencl y May, 2009).

La formación en ética empresarial puede alterar las preconcepciones de los estudiantes respecto de las empresas y provocar un cambio en sus valores y actitudes personales (Balotsky y Steingard, 2006). Como consecuencia, proponemos que la enseñanza recibida puede influir significativamente en los estudiantes, ya que sus actitudes y creencias pueden evolucionar durante su formación universitaria (Cohen et al., 2001). En este contexto, se proponen dos hipótesis:

H2. El grado de empatía de los estudiantes de títulos universitarios de empresa tiene una influencia positiva en la toma de decisiones éticas.

H3. La instrucción en cuestiones éticas tiene una influencia positiva en el grado de empatía de los estudiantes de títulos universitarios de empresa.

5.2.3. Género

Numerosos estudios han sostenido que existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la percepción y las actitudes hacia la ética, y que las mujeres son más sensibles a la ética que los hombres (Burns, 2012). Estas diferencias en el comportamiento

social y ético se deben a los diferentes procesos de socialización de hombres y mujeres (Gilligan, 1982) y a las diferentes aptitudes de comunicación y sociales (Kabongo et al., 2013).

Este hecho puede influir en la toma de decisiones éticas (Teixeira et al., 2018). Esta idea se apoya en la percepción de que es más probable que las mujeres tomen decisiones éticas porque son más solidarias, empáticas y sensibles desde el punto de vista social (Toussaint y Webb, 2005; Wang y Calvano, 2015). Algunos comportamientos calificados de "femeninos" -en el sentido de que son más comunes entre las mujeres- como el empoderamiento, la participación, la conexión, la intimidad, el igualitarismo, la inclusión y el consenso se consideran formas más eficaces y éticas de dirigir organizaciones (Maier, 1997) y deben observarse en la instrucción. La variable del género debe considerarse en el análisis de la orientación ética de los estudiantes y su impacto en su comportamiento (Betz et al., 1989; Haski-Leventhal et al., 2017).

Según algunos estudios, las estudiantes mujeres muestran una mayor sensibilidad a las cuestiones éticas (Fitzpatrick, 2013; Arli et al., 2014; Fatoki, 2016). Por otra parte, si bien algunos estudios empíricos indican un mayor razonamiento moral entre las estudiantes de títulos universitarios de empresa, otros no encuentran diferencias estadísticas (Bampton y Cowton, 2013), o los resultados muestran que la correlación es débil (Kish-Gephart et al., 2010). La heterogeneidad entre los estudios es significativa y podría indicar la posibilidad de que otros factores influyan en los resultados (Christensen et al., 2016). En este sentido, también hay estudios que muestran que el comportamiento ético de las mujeres depende del contexto y de situaciones particulares (Hopkins y Bilimoria, 2004), más que de la aplicación de principios o directrices generales (Gupta et al., 2011). Además, aunque es más probable que las mujeres actúen de manera ética, cuando reciben instrucción ética responden menos éticamente a las situaciones empresariales, mientras que los hombres son más reactivos a la instrucción, aunque estos resultados pueden considerarse que están relacionados con el enfoque de la instrucción que se adopte (Wang y Calvano, 2015).

Por lo tanto, las características de las mujeres, el contexto y los objetivos éticos deben tenerse en cuenta en la instrucción para lograr una toma de decisiones éticas.

En consecuencia, proponemos la siguiente hipótesis:

H4. El hecho de ser mujer tiene un impacto positivo en la toma de decisiones éticas por parte de los estudiantes de títulos universitarios de empresa.

5.3. Metodología de la investigación

5.3.1. Muestra y procedimiento

A los efectos de este estudio, nos centramos en la asignatura de grado "Creación de Empresas", que se imparte en el cuarto año de los cursos de estudios empresariales. En el año académico 2016/17, un total de 180 estudiantes se matricularon en la asignatura. El objetivo principal de este trabajo es analizar los factores que influyen en la toma de decisiones éticas en la enseñanza superior. Se supone que entre esos factores figuran la formación ética impartida y los parámetros de empatía, el sexo, la edad y la educación familiar. Los datos se obtuvieron mediante un cuestionario, realizado a los estudiantes al comienzo del semestre y al final del semestre. En cuanto a las decisiones éticas, éstas se evaluaron a través del contenido ético del proyecto empresarial presentado por los estudiantes al final del periodo de docencia.

La instrucción ética se incorpora en los diversos temas que se tratan a lo largo del curso, de forma que los estudiantes aprenden a aplicarlo de manera práctica (Mitroff y Swanson, 2004), porque se considera que el aprendizaje activo, positivo y basado en la experiencia es el enfoque más eficaz (Desjardins y Diedrich, 2003). Al enseñar esta materia se transmiten y trabajan un conjunto de conceptos éticos mediante la aplicación del método del caso, invitando a los empresarios, como conferenciantes invitados, a relatar sus experiencias y, por último, a través de la elaboración por parte de los estudiantes de un proyecto empresarial que incluya una dimensión ética en todas las áreas funcionales de su proyecto de empresa, así como al establecer la misión de la entidad. La enseñanza de esta asignatura mediante el método del caso, conferencias y seminarios parece mejorar la toma de decisiones éticas de los estudiantes (Cagle y Baucus, 2006). En este proyecto, los estudiantes deben proponer y desarrollar un proyecto de empresa, es decir, incluir varios planes (un plan de negocios, un plan financiero, un plan de

productos, un plan de comercialización, etc.), desarrollando así la dimensión ética conjuntamente con las demás facetas de la actividad empresarial.

En el desarrollo de estas clases, los estudiantes discuten y deciden sobre casos prácticos que invitan a un enfoque de ética orientada al cuidado, contra una ética con una orientación hacia la justicia (Gilligan, 1982) y donde los estudiantes deben justificar sus decisiones. El mismo enfoque es adoptado por los conferenciantes invitados para explicar sus actividades empresariales (Cagle y Baucus, 2006). A partir de los conocimientos y conceptos que se desarrollan, los estudiantes deben incluir luego la dimensión ética en su propuesta empresarial. El objetivo de este proceso es concienciar a los estudiantes de sus responsabilidades hacia la sociedad, tratando de crear una actitud proactiva que esté sólidamente basada en principios éticos y morales.

Para obtener los datos necesarios para este estudio, se pidió a los estudiantes que rellenaran un cuestionario, que se probó primero en un pequeño grupo de estudiantes. Este examen preliminar permitió evitar errores de interpretación en algunas áreas, al incluir un glosario que definía ciertos conceptos abordados en dicho cuestionario e incorporar las sugerencias recibidas. Una vez realizados estos cambios, la encuesta se devolvió a los mismos estudiantes para una validación final de su idoneidad. El cuestionario se componía de 48 preguntas cerradas, que debían responderse en una escala Likert de cinco puntos (que iba del 1: muy en desacuerdo al 5: muy de acuerdo) o responderse según un sistema de puntuación dicotómico binario (0/1), que reflejara la ausencia o la presencia de cada elemento. Este método se adoptó con el fin de reducir el grado de subjetividad (Jones et al., 1998). De los 180 estudiantes matriculados en el curso, se obtuvo una muestra válida de 151 estudiantes (83%) que respondieron a la encuesta y realizaron el examen de la materia, necesario para saber si el proyecto elaborado presentaba adecuadamente una visión ética.

5.3.2. Las variables dependientes e independientes utilizadas en la investigación

La variable dependiente en nuestro modelo, la evaluación, está definida por la nota final obtenida por el estudiante en la parte de la asignatura de “Creación de Empresas” que evalúa los contenidos y las decisiones éticas integradas en el proyecto empresarial.

Para determinar la adquisición de conocimientos éticos, creemos que es preferible tomar una medida objetiva, como la nota final obtenida, para la evaluación de las decisiones éticas en un contexto empresarial (Desplaces et al., 2007).

En cuanto a las variables independientes, que son medidas basadas en las respuestas al cuestionario facilitadas por los estudiantes, analizamos primero la evaluación de la instrucción recibida por parte de los estudiantes. En segundo lugar, consideramos diversos factores asociados a las características personales y al entorno inmediato del estudiante, a saber, la empatía y el género.

La variable instrucción identifica la importancia que los estudiantes universitarios de administración de empresas conceden a la inclusión de cuestiones éticas y de responsabilidad social en sus programas académicos. Una medida común de la formación recibida es la escala propuesta por Byerly et al. (2002). La utilidad y el valor percibidos de la instrucción recibida se consideran una aproximación a esta instrucción.

La variable empatía se define como la capacidad de comprender y simpatizar con las acciones y necesidades de los demás (Gold y Rogers, 1995). A este respecto, tomamos como referencia el constructo utilizado por Davis (1980, 1983). La variable género se midió en términos de la distinción entre varones y mujeres (Wang y Calvano, 2015).

Aunque las variables instrucción y empatía han sido probadas y validadas en investigaciones anteriores, las testamos a través de los coeficientes que surgen de la aplicación del alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos muestran que los constructos derivados de los elementos descritos presentan un alto grado de consistencia interna con referencia al alfa de Cronbach (instrucción $\alpha = 0,896$; empatía $\alpha = 0,851$).

Además, se introdujeron la educación familiar y la edad como variables de control. La educación familiar se midió a través del nivel educativo de los padres del estudiante (Brenner et al., 2012; Kaifi et al., 2014; Lau y Haug, 2011; Twenge et al., 2010), tomando valores de 0 a 3 según el tipo de estudios de sus padres (sin estudios, primarios, secundarios, universitarios). La edad influye en el comportamiento ético de las personas y se reconoce como un factor crítico en este campo (Yamamura y Stedham, 2011).

Las medidas de las variables dependientes e independientes se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4: Medidas de las variables dependientes e independientes del modelo

Variable Dependiente		
<i>EVALUACIÓN</i>	Nota final entre 1 y 10	
Variables Independientes		
<i>Instrucción</i>	1-5 Escala tipo Likert	
<i>Empatía</i>	1-5 escala tipo Likert	
<i>Género</i>	Mujer	1
	Hombre	0
<i>Educación familiar</i>	Educación Superior	3
	Educación Secundaria	2
	Educación Primaria	1
	Sin estudios	0
<i>Edad</i>	21-23 años	1
	24- o más	0

Fuente: Elaboración propia

5.3.3. Modelos empíricos

El análisis estadístico realizado en este estudio incluye el uso de un modelo de regresión lineal para analizar la relación entre la evaluación (la calificación final obtenida en la evaluación de las cuestiones éticas incluidas en un proyecto empresarial) y los factores mencionados en la sección anterior.

En primer lugar, consideramos sólo la variable de formación para ver en qué medida determina los resultados del aprendizaje en materia de ética. Posteriormente, también consideramos las características personales de cada estudiante y comparamos si el modelo resultante era más explicativo.

$$\text{Evaluación} = \beta_1 \text{ Instrucción}$$

$$\text{Evaluación} = \beta_1 \text{ Instrucción} + \beta_2 \text{ Empatía} + \beta_3 \text{ Género} + \beta_4 \text{ Educación familiar} + \beta_5 \text{ Edad}$$

El modelo fue comprobado empíricamente a través de un modelo de regresión lineal (estimación por Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO)).

5.4. Resultados obtenidos

Los estadísticos descriptivos (Tabla 5) muestran que los estudiantes obtuvieron altas calificaciones finales (valor medio de T2 7,20 sobre una nota final máxima de 10 puntos), lo que refleja un nivel satisfactorio de conocimientos éticos aplicados.

En cuanto a la percepción de la instrucción, existe un alto grado de acuerdo entre los estudiantes de nuestra muestra sobre la utilidad de la instrucción recibida, lo que refleja su interés en recibir clases sobre ética (valor medio 3,80).

En tercer lugar, en términos de empatía, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes presentan un grado medio de empatía (valor medio 2,92).

En cuarto lugar, en lo que respecta al género, los datos de la muestra muestran que más del 50% de los encuestados son mujeres, lo que concuerda con la proporción media de nuestra universidad, en la que hay un número significativamente mayor de mujeres que de hombres. En quinto lugar, se observa que el nivel de educación familiar es alto (valor medio 2,4).

Tabla 5: Estadísticos descriptivos de las variables del modelo

Estadísticos descriptivos modelo inicial				
	Mínimo	Máximo	Media	SD
<i>EVALUACIÓN</i>	4	10	7.20	1.36
<i>Instrucción</i>	1	5	3,8	0,5
Estadísticos descriptivos modelo completo				
	Mínimo	Máximo	Media	SD
<i>EVALUACIÓN</i>	4	10	7.20	1.36
<i>Instrucción</i>	1	5	3.80	0.50
<i>Empatía</i>	2	4.63	2.92	0.30
<i>Género</i>			0.66	0.15
<i>Educación Familiar</i>			2.4	1.17
<i>Edad</i>			0.76	0.42

Fuente: Elaboración propia

Por último, la mayoría de los estudiantes tienen una edad aproximada de 23 años (valor medio 0,76), que es la edad habitual de los estudiantes de cuarto año de carrera (año en el que se imparte la asignatura de Creación de Empresas).

En la Tabla 6 se muestran las correlaciones entre las distintas variables.

Tabla 6: Matriz de correlaciones entre las variables

	<i>EVALUACIÓN</i>	<i>Instrucción</i>	<i>Empatía</i>	<i>Género</i>	<i>Educación Familiar</i>	<i>Edad</i>
<i>EVALUACIÓN</i>	1					
<i>Instrucción</i>	.215(**)	1				
<i>Empatía</i>	.157(**)	-.008	1			
<i>Género</i>	.368(**)	.523(**)	.029(**)	1		
<i>Educación Familiar</i>	.019	.262(**)	.054	.213(**)	1	
<i>Edad</i>	.056	.190(*)	-.086	.138	-.069	1

Nota: * Significativo al 0.05; ** significativo al 0.01

Fuente: Elaboración propia

La instrucción ética se relaciona de manera significativa y positiva con todas las variables del modelo, excepto la empatía, lo que nos lleva a rechazar la hipótesis 3.

La tabla muestra que existe una relación positiva y significativa entre la educación y la instrucción familiar. Este factor también presenta una asociación positiva y significativa para el género, mostrando que las mujeres estudiantes están más estrechamente vinculadas a la influencia familiar.

Se observaron relaciones significativas entre el género y las variables instrucción y empatía. La asociación positiva y significativa con la instrucción, indica que, la instrucción es más valorada y útil para las mujeres que para los hombres. De manera similar, se encontró que la empatía estaba asociada de manera positiva y significativa con el género. En la tabla 7 se muestran los resultados obtenidos del modelo de regresión de propuesto.

Como puede verse en la tabla 7, la evaluación, expresada como la nota final obtenida después del período de instrucción, está relacionada positivamente con la instrucción ética y las características personales como la empatía y el género. En consecuencia, se aceptan las hipótesis H1, H2 y H4. Hay una incidencia de la instrucción

en la evaluación final pero, si sólo se considera esta variable, el modelo no resulta muy explicativo. Sin embargo, cuando tenemos en cuenta la empatía, el género, la educación familiar y la edad, el modelo explica mejor la realidad. Estas variables tienen una incidencia en la evaluación.

Tabla 7: Resultados del modelo de regresión.

	Coeficientes β	Coeficientes β
<i>Instrucción</i>	2.684 (0.08*)	1.662 (0.099*)
<i>Empatía</i>		2.370 (0.019**)
<i>Género</i>		2.392 (0.018**)
<i>Educación Familiar</i>		-0.985 (0.326)
<i>Edad</i>		0.064 (.949)
<i>F</i>	7.204**	4.289***
<i>R²</i>	0.046	0.238

Nota: * Significativo al 0.1; ** significativo al 0.05; ***significativo al 0.01

Variable dependiente: Evaluación (nota final)

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que la educación familiar no es una variable significativa con respecto a la nota final obtenida y, por lo tanto, no es un factor determinante en la toma de decisiones éticas. Finalmente, la edad no se encontró como una variable significativa, posiblemente porque las edades de los estudiantes de la muestra eran muy similares, por lo que este factor tenía poco poder de discriminación.

5.5. Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que la enseñanza específica de la ética integrada en una asignatura tiene un impacto positivo y significativo en la calificación final obtenida. El hecho de seleccionar un enfoque moral idealista (Forsyth, 2004), acorde con los planteamientos de la teoría de los stakeholders, que propone la satisfacción de las demandas de los grupos de interés (Freeman y Reed, 1983), es eficiente (Tweedie et al., 2013). Hemos comprobado que la formación ética basada en un enfoque positivo,

proactivo y orientado a la atención (Gillian, 1982) y aplicado a situaciones reales (O'Leary y Stewart, 2013) está relacionada con la toma de decisiones éticas, lo que se refleja en la calificación obtenida (Mitroff y Swanson, 2004). La mayoría de las investigaciones se han centrado en las prácticas ilegales o los comportamientos extremos (Cameron y O'Leary, 2015), pero nuestros resultados muestran que una orientación positiva de la instrucción aplicada a realidades concretas y basada en las características personales de los estudiantes obtiene resultados positivos y, posiblemente, más duraderos a lo largo del tiempo (Christensen et al., 2018). El método de enseñanza adoptado, teniendo en cuenta la sensibilidad ética (Chaplais et al., 2016), enfrentándose a realidades concretas mediante estudios de casos o a través de las experiencias de los conferenciantes invitados y su aplicación en un contexto particular, como la inclusión de aspectos éticos en el proyecto de negocio elaborada por los propios estudiantes (Cagle y Baucus, 2006), permite efectivamente a los estudiantes adquirir los conocimientos que se esperan de ellos y aplicarlos correctamente a un caso concreto. Se adquieren competencias éticas para tomar decisiones éticas. Las competencias adquiridas se valoran positivamente en cuanto a su aplicabilidad en futuras decisiones empresariales (Lau y Haug, 2011; Brenner et al., 2012).

La empatía de los estudiantes es un factor determinante para explicar la calificación final obtenida. La empatía, por lo tanto, constituye una variable importante para comprender las relaciones empresariales, al introducir la dimensión ética en la actividad principal (Senge, 1998), como se refleja en la importancia clave de este factor para que los estudiantes obtengan una buena calificación en ética. La empatía es un elemento determinante en la toma de decisiones éticas (Mencl y May, 2009). La empatía se relaciona con el comportamiento prosocial medido a través de la toma de decisiones éticas que consideran el beneficio de los demás (Lindsey et al., 2007). La empatía ayuda a adoptar puntos de vista éticos en la toma de decisiones (Mencl y May, 2009).

Sin embargo, la relación entre instrucción y empatía no es estadísticamente significativa (tabla 7), lo que indica tal vez que ambos aspectos, la instrucción y las emociones, se conjugan o se tienen en cuenta en la adopción de decisiones. Aunque podría pensarse que la formación debería basarse únicamente en la empatía, los resultados muestran que es necesario adoptar diversas metodologías de instrucción que contemplen el razonamiento ético, los hechos objetivos, los ejemplos del mundo real y tengan en cuenta las emociones. La personalidad de los estudiantes ya está bien definida y no todos

ellos son empáticos, por lo que se requieren diferentes enfoques educativos. Por consiguiente, para provocar un cambio en sus valores y actitudes personales (Balotsky y Steingard, 2006), es necesario adoptar diferentes metodologías, según las características de los estudiantes.

El enfoque de las clases ha sido positivo y proactivo (Christensen et al., 2016), como es necesario para promover la apertura mental de los estudiantes, ya que en la vida real tienen que enfrentarse a conflictos que deben resolver mediante la toma de decisiones éticas. Deben tener sólidos principios éticos y estos podrían durar más tiempo si el desarrollo de los mismos se basa en casos positivos. En este sentido, la formación ética puede apoyar y dar seguridad en las decisiones tomadas y, a su vez, apoyarse en la sensibilidad o las actitudes del estudiante para proporcionar orientación con respecto a otras cuestiones éticas (Cohen et al., 2001).

Con respecto al género, el hecho de ser mujer está relacionado con las decisiones éticas. Los estudiantes toman decisiones éticas y seleccionan los objetivos de sus empresas según sus preferencias personales. Esto llevó a los estudiantes a centrarse en las relaciones sociales y en las interacciones con los diferentes interesados, y en estas esferas son las mujeres las que presentan mayores capacidades (Toussaint y Webb, 2005; Wang y Calvano, 2015), lo que explicaría los resultados obtenidos. La empatía también se asocia positivamente con el género, ya que las mujeres muestran una mayor sensibilidad hacia los demás, así como hacia las cuestiones éticas (Fitzpatrick, 2013), lo que concuerda con las conclusiones de investigaciones anteriores (Gilligan, 1982), que indican una mayor sensibilidad de las mujeres hacia los problemas de los demás (Gilligan, 1982). Esto se manifiesta en un mayor grado de solidaridad y empatía (Toussaint y Webb, 2005). Los resultados nos llevan a pensar que es necesario adoptar diferentes métodos educativos para lograr una instrucción adecuada que evite la brecha de género, ya que todos los estudiantes deben tener una perspectiva ética en el proceso de toma de decisiones.

En cuanto a la educación familiar, esta variable de control no se asoció significativamente con la puntuación obtenida en el modelo propuesto, posiblemente debido a la relación significativa observada entre la instrucción y la influencia de la familia. Este hallazgo es muy revelador, ya que indica que la formación ética se apoya en la educación familiar, lo que asegura su aplicabilidad en el tiempo (Els, 2009). Por último, en lo que respecta a la edad, la instrucción tiene mayores repercusiones en los estudiantes más jóvenes, que tal vez estén más abiertos a nuevos aprendizajes en el ámbito de las

cuestiones morales o tengan una perspectiva menos escéptica que los estudiantes de más edad.

Como conclusiones del trabajo de investigación realizado podríamos señalar que en este estudio, examinamos la instrucción ética proporcionada a los estudiantes universitarios en la facultad de estudios empresariales de una universidad, aplicando un enfoque positivo, proactivo y orientado a la atención de realidades complejas. Este estudio contribuye al conocimiento de que un enfoque basado en la formación práctica permite a los estudiantes tomar decisiones éticas, y es una contribución al enfoque filosófico de la ética empresarial, mostrando que la formación basada en un enfoque ético idealista y apoyándose en la teoría de stakeholders da a los estudiantes universitarios de estudios de empresa una base sólida sobre la que construir sus pensamientos.

Entre las características personales, se encontró que la empatía estaba asociada de manera positiva y significativa con los conocimientos adquiridos. Nuestros resultados muestran que los valores y sensibilidades de los estudiantes les llevan a adoptar una posición proactiva ante los problemas éticos del mundo de los negocios. Estos resultados nos hacen considerar que es importante en la formación ética tener en cuenta la empatía de los estudiantes, para que la instrucción ética sea más eficaz y duradera. Por consiguiente, llegamos a la conclusión de que no basta con confiar en la empatía, ya que la realidad es muy compleja. Es necesario introducir diferentes enfoques en la formación ética para garantizar que la instrucción alcance sus objetivos.

Los factores que influyen en los conocimientos adquiridos o que se asocian a la toma de decisiones éticas están relacionados con el aspecto emocional del comportamiento de los sujetos, pero no sólo, ya que existen otros factores. A la vista de los resultados obtenidos, concluimos que la empatía puede facilitar la comprensión de determinadas situaciones y llevar al alumno a mantener una mente abierta sobre las posibles soluciones a los problemas conflictivos, sin olvidar que también son necesarios el conocimiento y el razonamiento objetivo. Como contribución práctica, encontramos que la instrucción no debe centrarse en casos negativos o extremos. En este sentido, la búsqueda y aplicación de otros enfoques constituye un área de investigación en el que hay que seguir profundizando.

Por último, los resultados muestran que el hecho de ser mujer es un factor que influye en la toma de decisiones éticas. Un enfoque ético orientado a la atención, que

considere e intente satisfacer las necesidades y demandas de los agentes implicados, está relacionado con los comportamientos que se consideran femeninos. Este estudio contribuye al conocimiento de las formas más adecuadas de impartir instrucción ética a las mujeres. Las mujeres muestran un mayor razonamiento moral que sus homólogos masculinos, obteniendo mejores resultados. Con el fin de extenderlo a todos los estudiantes, debemos conseguir que todos integren el razonamiento ético en sus decisiones, para lo cual es necesario incorporar diferentes metodologías de enseñanza adaptadas a personalidades menos sensibles, constituyendo otra área de investigación futura.

Entre otras limitaciones de este estudio, hemos destacado varios factores que afectan al conocimiento adquirido, pero el modelo no explica toda la realidad. Los resultados son útiles, pero sería necesario determinar otras variables que pueden afectar a los resultados finales obtenidos. En segundo lugar, la instrucción se valora a través de la percepción de los estudiantes de aquello por lo que se les identifica, lo que puede condicionar sus respuestas. En tercer lugar, los conocimientos adquiridos se evalúan al final del período de instrucción, cuando los resultados obtenidos son presumiblemente más favorables. Es necesario seguir estudiando para determinar si esta mejora es duradera, ya que algunos autores opinan lo contrario.

Anexo 1: Cuestionario.

1. Edad

2. Valora la influencia que pueden tener en ti los siguientes factores en ti para favorecer incorporar aspectos de Responsabilidad Social en tu empresa (Educación familiar): 0/1

3. Expresa tu grado de acuerdo o desacuerdo con los siguientes ítems.

		Total desacuerdo			Total acuerdo	
		1	2	3	4	5
D1	Me afectan bastante las cosas que ocurren	1	2	3	4	5
D2	Me emociono con facilidad al ver situaciones emotivas	1	2	3	4	5
D3	Cuando veo una película triste, me identifico y siento compasión de los personajes	1	2	3	4	5
D4	Me describiría a mí mismo como una persona compasiva	1	2	3	4	5
D5	De vez en cuando yo no soy muy comprensivo con mis amigos cuando están tristes	1	2	3	4	5
D6	A veces no me compadezco de los demás cuando tienen problemas	1	2	3	4	5
D7	Las desgracias de otras personas no me suelen afectar mucho	1	2	3	4	5
D8	Cuando veo a alguien que es tratado injustamente, no suelo sentir lástima	1	2	3	4	5
D9	Cuando un amigo me habla de su buena suerte, me siento realmente feliz por él	1	2	3	4	5
D10	Cuando se aprovechan de alguien, tengo hacia él sentimientos de protección	1	2	3	4	5
D11	Me preocupan mucho mis amigos	1	2	3	4	5
D12	A menudo tiendo a preocuparme por los sentimientos de la gente menos afortunada que yo	1	2	3	4	5
D13	Es muy importante para mí ayudar a personas con problemas	1	2	3	4	5

4. Instrucción.

		Total desacuerdo			Total acuerdo	
		1	2	3	4	5
G1	El conocimiento de aspectos éticos me ayudará en mi futuro trabajo	1	2	3	4	5
G2	El conocimiento de aspectos éticos me va a ayudar en la toma de decisiones en el futuro	1	2	3	4	5
G3	El conocimiento de aspectos éticos me ayudará a decidir en los conflictos entre trabajador y empresa	1	2	3	4	5
G4	Todos los estudiantes de empresariales necesitan recibir un curso en ética empresarial	1	2	3	4	5
G5	Aunque no es necesario, pienso que todos los estudiantes de esta facultad deberían poder acceder a un curso de ética	1	2	3	4	5
G6	Mi sensibilización hacia cuestiones éticas en los negocios ha aumentado tras las clases recibidas	1	2	3	4	5
G7	Las directrices y sugerencias sobre ética recibidas son importantes en esta carrera	1	2	3	4	5
G8	El conocimiento de aspectos éticos me ayudará a servir mejor a mi posible jefe	1	2	3	4	5
G9	Tengo diferentes expectativas sobre mi futura situación profesional tras las clases de ética	1	2	3	4	5
G10	El conocimiento adquirido en las clases de ética ha sido valioso para mí	1	2	3	4	5

CAPÍTULO 6

INCIDENCIA DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA SOBRE LA ORIENTACIÓN HACIA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA

El tercer trabajo empírico que se incluye en esta tesis doctoral se centra en analizar la orientación hacia la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) de los estudiantes a partir de la instrucción en ética empresarial. Esta orientación resulta hoy imprescindible en la medida que las entidades han de poner sus objetivos en la sostenibilidad a largo plazo. Para ello, partimos de que la ética empresarial se articula en las entidades a través de su estrategia en materia de RSC. Según esto, los compromisos éticos se recogen en las diferentes actuaciones de RSC en las empresas. Para lograr esta orientación es necesario incidir en la formación sobre el compromiso social, frente al compromiso económico, al que se orientan la mayoría de las materias que se imparten en los títulos universitarios de empresa y, además, tener en cuenta la incidencia de factores como el entorno familiar.

En el mundo empresarial se está produciendo una rápida evolución del enfoque de la utilidad hacia el de sostenibilidad, que implica, entre otros aspectos, adoptar actuaciones de RSC. Las estrategias de RSC que incorporarán las empresas dependerán, en gran medida, del compromiso y las decisiones que tomarán las generaciones venideras, en la medida que serán los futuros líderes empresariales. Las instituciones universitarias, cuya principal misión es la educación y la instrucción, deben fomentar las competencias que incidan sobre el comportamiento y decisiones éticas de sus estudiantes, a fin de que puedan responder a las nuevas necesidades de los negocios. Como hemos indicado, en el mundo empresarial el compromiso ético se articula a través de la RSC, por lo que resulta de interés conocer en qué medida la instrucción ética universitaria recibida por los estudiantes, y los factores que inciden sobre ella, se asocian a su orientación hacia la RSC.

El objetivo de este estudio es analizar la incidencia de la instrucción universitaria en ética empresarial sobre la visión economicista y social de los estudiantes, y el efecto que a su vez tienen sobre su orientación hacia la RSC.

A partir de las respuestas a un cuestionario sobre una muestra de 151 estudiantes, se analiza, mediante ecuaciones estructurales, la relación entre la instrucción ética y la orientación hacia la RSC y los factores que refuerzan esa relación. Los resultados obtenidos muestran que la instrucción impartida, el nivel educativo familiar y la visión social se asocian positivamente con la orientación hacia la RSC de los estudiantes, mientras que la visión economicista, que tradicionalmente se ha venido transmitiendo a

través de las materias del grado, se asocia negativamente con una actitud proactiva al compromiso hacia la responsabilidad social.

6.1. Contexto de la investigación realizada

Las empresas son cada vez más conscientes de la necesidad de ser sostenibles no solo desde el punto de vista financiero, sino también social y medioambiental, que asegure su permanencia en el largo plazo. Esto requiere una actuación proactiva en la sociedad, respetando la sostenibilidad de los recursos y el entorno en el que las futuras generaciones vivirán (Galvão et al., 2019; Brundtland, 1987). Las empresas han de considerar en la toma de decisiones que, junto a la obtención de beneficios, se alcancen unos estándares éticos, que satisfagan a los diversos grupos de interés con los que la empresa interacciona (Teixeira et al., 2018). A ello hemos de añadir, la creciente demanda por parte de los stakeholders de un mayor compromiso de las empresas por los aspectos sociales y medioambientales, esto es, por los aspectos que integran la RSC (Avram et al., 2018; Schmidt y Cracau, 2018).

La RSC es considerada hoy en día como un elemento estratégico integrado en el núcleo del negocio (Teixeira et al., 2018; Zerbini, 2017) y el modo en el que las empresas articulan los compromisos éticos que asumen, respecto a los grupos de interés (Fernández-Guadaño y Sarria-Pedroza, 2018). Esta integración de la RSC en la estrategia empresarial no solo responde a los compromisos con los stakeholders, sino que también puede tener un efecto positivo sobre indicadores de desempeño financiero, debido a la mejora de la motivación de los trabajadores, la capacidad para atraer talento o la mejora de la fiabilidad en la empresa, entre otros aspectos (Kao et al., 2018), asegurando su sostenibilidad en el largo plazo.

Los estudios iniciales sobre RSC se centraban en los problemas de agencia derivados de la separación entre propietarios (principal) y directivos (agente), y de legitimación, entendiendo que la RSC era consecuencia de la existencia de fallos en el mercado y que surgía para compensar los efectos de dichos fallos (Zerbini, 2017). Posteriormente, se ha ido ampliando el ámbito de estudio a otros stakeholders y se han introducido otros marcos teóricos que contemplan la RSC desde un punto de vista estratégico, entre los que ocupa un lugar predominante la teoría de los stakeholders, que

centra su atención en los diferentes grupos de interés tales como inversores, consumidores o empleados. La RSC desde este enfoque se entiende desde la teoría de los stakeholders como la estrategia seguida por las empresas para considerar y equilibrar los objetivos, a veces en conflicto, de los stakeholders que afectan y se ven afectados por la actuación empresarial (Freeman, 1984; Porter y Kramer, 2002). El estudio de la RSC también se contempla en el ámbito de la educación y los estudiantes (Van den Heuvel et al., 2014; Tang y Tang, 2017), aunque son escasos los trabajos sobre la teoría de los stakeholders en el entorno educativo, siendo uno de los objetivos de este trabajo contribuir a la literatura en este ámbito.

Las estrategias de RSC que llevan a cabo las empresas dependen, en gran medida, de la instrucción ética de los líderes empresariales y de los compromisos con los aspectos sociales y medioambientales que estos adquieran y asuman. Ellos no solo tomarán las decisiones que influirán en las relaciones entre las empresas y la sociedad, sino que además desempeñarán un papel como ciudadano, cliente, proveedor, trabajador y/o directivo (Muijen, 2004). En este sentido la instrucción ética universitaria tendría un efecto multiplicador en la sociedad. En este contexto, la enseñanza a estudiantes universitarios de ética y su aplicación en las empresas a través de las RSC se ha convertido en un elemento a considerar debido a su importancia y demanda creciente en el mundo de los negocios (Brunton y Eweje, 2010; Galvão et al., 2019).

La mayor parte de las investigaciones no hacen distinción entre ética empresarial y RSC, utilizándose de forma indistinta en la literatura (Fisher, 2004), entendiéndose que la RSC es la aplicación de los principios éticos en las diversas áreas funcionales de la empresa. La idea de que el compromiso ético y las iniciativas de RSC están relacionados empezó a utilizarse en los 90 (Fombrun y Shanley, 1990). Ambos conceptos pueden considerarse que comparten un espacio conceptual común, refiriéndose la ética empresarial a la reflexión moral sobre el comportamiento corporativo, mientras que la RSC se refiere a las actuaciones corporativas, fruto de esas reflexiones, en los ámbitos medioambiental y social (Epstein, 1987). Basado en el argumento anterior, en este estudio se analiza cómo la instrucción en ética incide sobre la orientación del estudiante hacia la RSC.

Las instituciones universitarias deben fomentar el comportamiento ético, responsable y orientado hacia la sostenibilidad entre sus estudiantes. Así, los educadores son considerados responsables no solo de facilitar la adquisición de competencias

empresariales, sino también de ayudarles a entender los efectos que sus decisiones y las actuaciones que se deriven de ellas, pueden tener en la sociedad en general, los riesgos sociales y medioambientales y los daños colaterales que pueden causar como consecuencia de esos riesgos (Jorge y Peña, 2014). Esto constituiría una base, pero insuficiente. Es necesario desarrollar una orientación hacia la RSC no solo reactiva, para hacer frente a las actuaciones fraudulentas o dolosas, sino proactiva, a través de actuaciones destinadas a mejorar el entorno o impulsar iniciativas constructivas de carácter social. Se trata de que los estudiantes conozcan los diversos aspectos relacionados con la RSC, sean capaces de integrarlos en la estrategia de la entidad, en sus finanzas corporativas o en su política de divulgación y comunicación (Stubbs y Cocklin, 2008).

Para alcanzar ese fin, entendemos que, por una parte, las estrategias de aprendizaje han de ser activas, articuladas por ejemplo a través de discusiones de casos, métodos experimentales como juegos de rol, lecturas, conferencias, auto-reflexiones o experiencias de líderes empresariales, ya que en la literatura se recoge que tienen un impacto positivo en la toma de decisiones éticas en los estudiantes (O'Leary y Stewart, 2013; Loeb, 2015). Por otra parte, el enfoque de la enseñanza ha de ser positivo. Generalmente, el aprendizaje ético aplicado se ha venido centrando en el análisis de comportamientos ilegales o extremos (Cameron y O'Leary, 2015), que explican las malas prácticas, pero que se alejan de un planteamiento positivo de la ética empresarial. Por ello, se ve necesario adoptar un enfoque proactivo y positivo en la instrucción en ética empresarial que haría que los resultados de la instrucción sean más duraderos (Els, 2009). A través de la instrucción, los estudiantes pueden adquirir una visión más social, enfocada hacia los stakeholders, que contrarreste una visión más economicista, centrada en el mercado. Los valores profundamente arraigados impulsan el comportamiento (Cavico y Mujtaba, 2009), lo que puede ser determinante en la fijación de las estrategias en RSC empresarial. En este sentido, este trabajo contribuye a la justificación de la necesidad de una instrucción proactiva, en lugar de reactiva, para incidir en la orientación hacia la RSC. Adicionalmente, este enfoque contribuye a sustentar cómo la instrucción en ética de los negocios incide en la visión social y contrarresta la visión economicista.

Así pues, el objetivo de nuestro trabajo es analizar la incidencia de la instrucción universitaria proactiva en ética empresarial y su incidencia en la visión economicista y social de los estudiantes, así como su efecto sobre la orientación hacia la RSC.

A partir de esa instrucción se trata de comprender qué otros factores pueden contribuir a mejorar la actitud hacia el compromiso y orientación hacia la RSC por parte de los estudiantes (Galvão et al., 2019). Las características personales de los estudiantes pueden incidir en las decisiones éticas y, en ese sentido, deberían tenerse en cuenta en la instrucción, ya que podrían reforzar la instrucción en ética (Cagle y Baucus, 2006). En este sentido, y para la consecución del objetivo consideramos, como característica personal de los estudiantes, la influencia de la educación familiar en la adquisición de competencias y conocimientos en ética empresarial y la orientación hacia la RSC. La consideración de la educación familiar en la instrucción ética ha sido escasamente tratada en la literatura (Rodríguez et al., 2020), por lo que su inclusión en el estudio supone una contribución del trabajo.

A continuación, se presenta la revisión de la bibliografía que justifica las hipótesis que se analizan. En la siguiente sección, se describe la metodología utilizada en la investigación y se muestran los resultados. Para finalizar con la discusión y principales conclusiones de la investigación.

6.2. Revisión de la literatura y propuesta de hipótesis

Nuestra investigación tiene como objetivo estudiar la influencia de la instrucción en ética empresarial sobre la orientación hacia la RSC en los estudiantes universitarios de grados relacionados con el mundo de los negocios (administración, finanzas, marketing y economía), considerando la posible incidencia de factores personales, concretamente el nivel educativo familiar. Adicionalmente, en el trabajo se considera que tanto la instrucción como el nivel educativo familiar inciden en la visión (social y/o economicista) de los estudiantes y serán factores explicativos de su orientación hacia la RSC.

6.2.1. La orientación hacia la RSC de los estudiantes

Según señalamos en el capítulo 2, la RSC comenzó a considerarse un tema de estudio relevante en los años 50 (Bowen, 1953). Sin embargo, tanto los enfoques teóricos de estudio como el modo de integrarse dentro de la empresa han ido variando, pasando

de ser un elemento de marketing, de legitimación o para contrarrestar los efectos negativos de actuaciones negligentes, a ser considerado como un elemento estratégico para mejorar la competitividad (Zerbini, 2017) o para equilibrar los intereses, a veces contrapuestos, de los stakeholders (Freeman, 1983). En este sentido, la RSC sigue siendo materia de estudio en la comunidad académica (Avram et al., 2018), pero cambiando el enfoque y los objetivos de estudio hacia su consideración como elemento estratégico para alcanzar la sostenibilidad. Este cambio de enfoque ha de trasladarse a los estudiantes de modo que asimilen el potencial de esta estrategia. Si bien, muchos trabajos se centran en el efecto de la RSC en indicadores financieros (Ciampi, 2018), el interés en los últimos años se ha ido ampliando hacia otros indicadores de desempeño no financiero, principalmente en relación con el desarrollo de la sociedad, la sostenibilidad y la creación de valor a medio y largo plazo (Dey et al., 2018).

Algunas cuestiones relacionadas con la RSC requieren un mayor análisis. Entre ellos la orientación de los gestores de las empresas hacia la RSC, y sus determinantes, (Galvão et al., 2019), siendo este un tema poco estudiado en el ámbito de la instrucción universitaria (e.g.; Ciampi, 2018; Dzipina, 2016; Ehie, 2016; Van den Heuvel et al., 2014), al que nos vamos a referir en este trabajo.

6.2.2. El nivel educativo familiar de los estudiantes

Existen estudios que han analizado los factores que inciden en la orientación hacia la RSC de los estudiantes (Galvão et al., 2019), como la religión (Angelidis y Ibrahim, 2004; Gholipour et al., 2012; Ham et al., 2015), el género (Alonso-Almeida et al., 2015; Haski-Leventhal et al., 2017; Paintal y Bhullar, 2017), la cultura (Teixeira et al., 2018) o la instrucción recibida (Chirieleseison y Scrucca, 2017; Hatch y Stephen, 2015; Yoder et al., 2017). Entre ellos, algunos estudios resaltan la relación entre la educación familiar y la ética empresarial, teniendo en cuenta que los valores personales generalmente se adquieren en el contexto de la familia (Brenner et al., 2012; Kaifi et al., 2014; Minguez, 2014; Twenge et al., 2010). De hecho, investigaciones previas han evidenciado que ante estudiantes con igual nacionalidad y un entorno parecido, las diferencias culturales pueden estar relacionadas con la educación familiar (Kaifi et al., 2014; Twenge et al., 2010), recibida durante la infancia y juventud (Hooker, 2004; Lau y Haug, 2011). Se ha

argumentado que el carácter moral se aprende en la infancia (Hooker, 2004), se transmite por los padres y por introspección (Brenner et al., 2012). La formación de las sensibilidades éticas puede verse influida por la educación familiar (Lau y Haug, 2011).

Las tradiciones y los valores familiares se comparten y se transmiten, e influyen en el comportamiento ético (Minguez, 2014; Saeed, 2005). Los estudiantes universitarios se ven influidos por sus padres y hermanos (Els, 2009), aunque a veces sea para rechazarlos (Lau y Haug, 2011). Los estudiantes tienen ideas preconcebidas sobre lo que es un comportamiento apropiado o inapropiado, y para ellos aprender sobre la toma de decisiones éticas es un proceso en el que los principios éticos se integran, a nivel ocupacional, con sus propios valores y creencias (Ametrano, 2014). La educación familiar, las creencias y las costumbres tradicionales son factores que influyen en las actitudes hacia la ética profesional (Demuijnck, 2015; Gill y Leinbach, 1983).

Existe poca investigación sobre el impacto de la familia en el proceso de toma de decisiones éticas de los estudiantes universitarios. La mayoría de los estudios se han centrado en el comportamiento de los estudiantes (O'Fallon y Butterfield, 2005) o en los valores personales (Shafer et al., 2007), que posiblemente podrían estar relacionados con la familia, pero este aspecto no se analiza. Los estudios sobre la incidencia de la familia en la ética analizan la seguridad de la familia (Lan et al., 2008), la crianza (Abdul y Ibrahim, 2002), pero posiblemente el nivel educativo de los padres del estudiante y la relación con las decisiones éticas en sus trabajos es un enfoque adecuado para estudiar las decisiones éticas en los estudios de posgrado y los profesionales (Kaifi et al., 2014; Twenge et al., 2010). La instrucción de los padres, así como la vinculación a aspectos éticos en sus puestos de trabajo podría dar lugar a la transmisión de estos valores en el entorno familiar (Kaifi et al., 2014; Twenge et al., 2010).

El entorno familiar resulta decisivo en la medida que proporciona el prisma desde el que se recibe la instrucción, siendo esto especialmente relevante en ética y, consecuentemente, en RSC (Abdul y Ibrahim, 2002; Garde et al., 2017). Así pues, los estudiantes cuando llegan a la universidad poseen una serie de valores que les han sido inculcados en el entorno familiar, especialmente los valores sociales y de solidaridad, proporcionándoles una visión social que puede reforzar la instrucción recibida.

La personalidad de los estudiantes en los últimos cursos de grado ya está bien definida, por lo que, para provocar un cambio en sus valores y actitudes personales o

reforzarlos (Balotsky y Steingard, 2006) se requiere que se adopten diferentes metodologías, dependiendo de las características de los alumnos. Por contra, hemos de considerar que el enfoque de las diversas materias en los grados de empresa puede proporcionar una visión economicista, en la medida que se centren en los beneficios, la competitividad o la eficiencia y eficacia en la gestión de los recursos (Brenner et al., 2012; Minguez, 2014). Esta visión economicista podría incidir negativamente en la orientación hacia la RSC de los estudiantes. A pesar de la importancia que tiene el entorno del estudiante (Brenner et al., 2012; Minguez, 2014), son pocas las investigaciones que han analizado estos aspectos. En este sentido, nuestra investigación quiere poner de manifiesto la relación que existe entre ambas variables y para ello se plantean las siguientes hipótesis:

H1. El nivel educativo familiar se asocia positivamente a la asimilación de la instrucción ética recibida.

H2. El nivel educativo familiar se asocia negativamente a la visión economicista de los estudiantes.

H3. El nivel educativo familiar se asocia positivamente a la visión social de los estudiantes.

6.2.3. La instrucción en ética empresarial y RSC

Hay estudios que han demostrado que el nivel de formación de los empleados se considera un importante factor que subyace a las actitudes y acciones relativas a la ética y a la responsabilidad empresarial (Brunton y Eweje, 2010). Una instrucción adecuada en ética y RSC permite adquirir las habilidades y el conocimiento necesarios para tratar aspectos sociales, éticos y relacionados con los impactos ambientales y sociales de las actividades empresariales (Brampton y Maclagan, 2005). La consideración eficaz de aspectos éticos y de responsabilidad social en las organizaciones requiere que los empleados implementen sus propios valores y marcos de referencia (Cramer et al., 2006) y que éstos sean adecuados.

Para asegurar la instrucción ética en el ejercicio de la actividad empresarial, ésta ha de proporcionarse en los estudios universitarios. Los estudiantes han de familiarizarse

con la ética empresarial y los conceptos de RSC para que integren esos conocimientos en su futuro profesional (Stubbs y Cocklin, 2008; Delgado et al., 2019).

La instrucción en ética empresarial ha logrado gozar de una especial atención por parte de los investigadores, fundamentalmente en las últimas décadas en las que su integración en los estudios universitarios de empresa se considera crucial (Teixeira et al., 2018). La necesidad de incorporar instrucción ética quedó reflejada en el proyecto Tuning (Menéndez, 2009) para los estudios universitarios, donde quedaron recogidas varias competencias genéricas que se refieren a aspectos éticos: respeto de la diversidad y la multiculturalidad, compromiso con la seguridad, habilidad para actuar sobre las bases de un razonamiento ético, el compromiso por la conservación del medioambiente, habilidad para actuar con responsabilidad social y conciencia cívica o habilidad para mostrar sensibilidad respecto a la igualdad de oportunidades y de género. Las universidades deberían proporcionar las habilidades y conocimientos necesarios para determinar los impactos sociales, éticos y ambientales de actividades empresariales (Adams et al., 2001; Brampton y Maclagan, 2005; Sady et al., 2019). De este modo, los estudiantes estarían capacitados para que las empresas, en el diseño de sus objetivos y estrategias, integran aspectos de ética y de responsabilidad social (Muijen, 2004). Para ello, la instrucción ética debería ser incorporada en los programas de estudios, de modo que los futuros profesionales pudieran adquirir el grado requerido de sensibilidad en temas de ética y responsabilidad social (Angelidis y Ibrahim, 2002; Nicolaidis, 2006; Delgado et al., 2019) preparándolos, además, para poder afrontar los problemas que pudieran surgir en estas áreas (Colucci-Gray et al., 2006; Broadbent et al., 2010).

El futuro de la RSC en las empresas depende de las actitudes de las personas que hoy se forman en las universidades y que intervendrán en las empresas y la sociedad, desarrollando diferentes roles como empresarios, clientes o ciudadanos (Jorge y Peña, 2014). A los graduados se les demandan competencias éticas y la instrucción es un componente primordial en el desarrollo de la capacidad de análisis crítico de las situaciones para la toma de decisiones éticas (Barth et al., 2007). Esta realidad requiere integrar la instrucción en RSC en la educación superior, específicamente en la educación en estudios de empresa, y preparar así a los futuros profesionales para las actuales exigencias del mercado (Cole y Snider, 2019; Nonet et al., 2016). La instrucción universitaria en RSC ha de entenderse en relación con la instrucción en sostenibilidad, donde se busca asegurar la creación de valor a medio y largo plazo que se considera una

de las claves del cambio principal requerido a los futuros profesionales y líderes de los diferentes sectores (Mulà et al., 2017).

Para afrontar la instrucción, es necesario tener en cuenta que cada persona interpreta la realidad según sus propios valores que pueden ser más mercantilistas o economicistas, o más orientados hacia lo social (Sidiropoulos, 2014). La instrucción recibida por parte de los estudiantes reforzará o contrarrestará los valores de partida. Así pues, son necesarios mensajes que impacten en la visión de los estudiantes, para incidir en su orientación hacia la RSC y, en consecuencia, hacia la sostenibilidad. Se requiere integrar en mayor medida los aspectos relacionados con la RSC, incrementar el compromiso de los estudiantes e incidir en su visión social, de modo que esos planteamientos se trasladen posteriormente a sus compromisos y a la toma de decisiones éticas.

La instrucción que reciben los estudiantes de grados de empresa se centra en la mayoría de las materias tratadas en la eficiencia y eficacia de la empresa desde un punto de vista financiero, proporcionándoles una visión economicista (Galvão et al., 2019). Sin embargo, cada vez en mayor medida, la instrucción trata de incidir o proporcionar argumentos dirigidos a fomentar una orientación hacia la RSC, en ocasiones como temas específicos dentro de las materias y, en otras, integrándolo en cada uno de los temas tratados. La instrucción ética trata de contrarrestar o complementar la visión economicista que pueda entorpecer la orientación de los estudiantes hacia la RSC en la toma de decisiones (Teixeira et al., 2018). En este sentido se plantean las siguientes hipótesis:

H4. La instrucción ética recibida por los estudiantes de grado se asocia negativamente con la visión economicista de la empresa.

H5. La instrucción ética recibida por los estudiantes de grado se asocia positivamente con la visión social de la empresa.

6.2.4. Visión economicista versus visión social de la empresa

Un gran número de estudiantes de los grados de empresa llegarán a ser futuros profesionales que tomarán decisiones en las entidades en las que desempeñen su labor, por lo que su orientación hacia la RSC jugará un papel crucial en ese proceso de toma de

decisiones éticas. En ese sentido resulta relevante la identificación de las posibles visiones empresariales (social versus economicista) que puedan incidir sobre la orientación hacia la RSC de dichos estudiantes (Ham et al., 2015). En el ámbito empresarial se entiende la visión como la posición en la que la organización desea encontrarse en un futuro, como consecuencia de la implantación de las acciones preestablecidas en su plan estratégico (Trias, 2007).

En la literatura, nos encontramos con teorías y planteamientos opuestos en la configuración de la visión de la empresa. En concreto, podríamos distinguir entre una posición clásica o economicista y, en el otro extremo, una posición social (Robbins y Coulter, 2000). La primera defendería que la orientación en la toma de decisiones tiene como único objetivo la maximización de los beneficios financieros (Friedman, 1970), mientras que la segunda incorpora los intereses y necesidades de un grupo amplio de stakeholders y la sostenibilidad de la empresa en el largo plazo (Freeman, 1984; Sanchez Jimenez, 2015).

Así, la visión economicista se correspondería con el modelo clásico de empresa, basado en el accionista (Friedman, 1970), que integraría todos aquellos planteamientos dirigidos a la obtención de beneficios, legitimación, mejora de la imagen, ventajas competitivas o evitar sanciones, a través del cumplimiento de las normas establecidas. Enfoque que también es defendido, entre otros, por Levitt (1958) entendiendo que la maximización de beneficio debe ser para la empresa el objetivo preferente, tanto en la teoría como en la práctica. En el planteamiento clásico se produce una simplificación en el proceso de toma de decisiones en la medida que solo se tiene en cuenta la maximización de los beneficios y no las demandas de los grupos de interés, facilitando el diseño de incentivos para los gestores maximicen beneficios.

La visión social, por el contrario, parte de la idea de que los gestores actúan en función de los objetivos de un amplio grupo de stakeholders, respondiendo a las demandas y preocupaciones de estos grupos con los que se relaciona la empresa (Freeman, 1984). Esta orientación se centra en dar respuesta a las expectativas sociales, impregnando la visión de la organización y la actitud de los gestores hacia la atención de las demandas de la comunidad y sus necesidades más urgentes. De esta forma, los directivos tienen en cuenta la interrelación entre sus decisiones empresariales y las consecuencias sociales de dichas decisiones (Cuervo, 2005).

No sólo se está pidiendo que las empresas tengan buenas prácticas que respalden un comportamiento ético en sus negocios o incluso actuaciones de acción social y filantrópicas, sino además que incorporen códigos de conducta en la dirección estratégica de la compañía (Waddock y Smith, 2000) y que sean conscientes de las consecuencias sociales de sus decisiones (Cuervo, 2005).

La universidad debe diseñar sus objetivos y estrategias para sentar las bases educativas que fomenten una mentalidad en los alumnos donde se tengan en cuenta no solo criterios economicistas, sino que esté abierto a objetivos sociales, asumiendo el rol que le asigna la sociedad, que le demanda mayor participación en el proceso del desarrollo económico y social (Ortiz, 2003). Así pues, es importante analizar si la visión de los estudiantes, social o economicista, influye en la orientación hacia la RSC de los estudiantes universitarios de empresa. Se diferencia entre una visión orientada hacia el mercado o economicista (Cagle y Baucus, 2006) y otra orientada hacia los stakeholders o hacia la sostenibilidad (Wang y Calvano, 2015), entendiendo que son contrapuestas. En este sentido se plantean las siguientes hipótesis:

H6. La visión economicista de los estudiantes se relaciona negativamente con la orientación hacia la RSC.

H7. La visión social de los estudiantes se relaciona positivamente con la orientación hacia la RSC.

6.3. Investigación empírica. Muestra, procedimiento docente y medida de las variables

6.3.1. Muestra y estructura de la encuesta

Para la consecución de los objetivos planteados, se ha seleccionado la asignatura de Creación de Empresas, que se imparte en el cuarto año del grado ofertado en la Facultad de Empresariales de la Universidad de Granada (España). Esta asignatura, de último curso, proporciona conocimientos, entre ellos aspectos de RSC, para la creación de un proyecto de empresa por parte de los estudiantes. A lo largo del año académico 2018/19, un total de 283 estudiantes se matricularon en esta asignatura, siendo el total de la muestra de 151 alumnos (53,35%).

La instrucción en ética empresarial se introduce en la asignatura de modo que los estudiantes aprenden a aplicarla de una forma práctica, a través de cuestiones de RSC (Etzioni, 2002, Mitroff y Swanson, 2004). Se realiza un aprendizaje activo y significativo basado en la experiencia (Desjardins y Diedrich, 2003). Para ello, se transmiten y trabajan un conjunto de conceptos éticos aplicados en la RSC, mediante el uso del método del caso. El método del caso, junto con las clases magistrales, constituye una metodología que parece mejorar la toma de decisiones éticas de los estudiantes (Hess y Norman, 2004; Cagle y Baucus, 2006). A su vez, se invita a emprendedores a diversos seminarios en los que, basándose en sus experiencias propias, transmiten su visión ética ante la toma de decisiones en la labor de emprendimiento y cómo han previsto actuaciones para anticiparse a los posibles factores de riesgo.

En el desarrollo de las clases, los estudiantes discuten casos prácticos relacionados con distintas estrategias adoptadas por las empresas y sus consecuencias analizando de forma especial el carácter ético que tienen las consecuencias de tales decisiones. Asimismo, se analizan los valores incluidos en la misión y visión de las empresas (Senge, 1998), y este mismo enfoque es adoptado por los emprendedores al explicar sus actuaciones empresariales durante las conferencias (Cagle y Baucus, 2006). La adquisición de competencias y conocimientos se evalúan de modo aplicado a través de los contenidos en materia de RSC, que los estudiantes integran en un proyecto de negocio como trabajo final para superar la asignatura.

A partir de los conocimientos y conceptos desarrollados en la instrucción, los estudiantes han de incorporar, en el proyecto de negocio que proponen, los principales aspectos de la política de RSC que van a seguir en su empresa: la dimensión ética al delimitar la misión y visión de su negocio, poniendo de manifiesto los valores corporativos e incorporarlos en el núcleo del negocio. También han de definir los posibles riesgos operativos desde un punto de vista ético a los que se enfrenta la actividad que quieren poner en marcha. Asimismo, han de delimitar y jerarquizar los grupos de interés con los que interactúa la empresa fijando las estrategias que van a desarrollar para atender a sus demandas, justificando los principios y valores que los llevaban a tomar las diversas decisiones. El objetivo es concienciar al estudiante sobre sus responsabilidades con la sociedad buscando una actitud proactiva y asentada en principios éticos y morales. La aplicación a la práctica real permite mostrar cómo se implantan los conocimientos de materia ética. Los estudiantes han de proponer los diferentes planes que integran su idea

de negocio, tales como el plan de negocio, el plan financiero, el plan de producto o el plan de marketing, lo que posibilita desarrollar la dimensión ética de manera integrada junto a las demás facetas de un negocio.

Para obtener los datos necesarios, se les solicitó a los estudiantes que rellenasen una encuesta, contrastándola previamente con un grupo de estudiantes como grupo de control para testar dicha encuesta. Esta revisión preliminar nos permitió corregir errores de interpretación, incluir un glosario de definición de conceptos e incorporar las sugerencias propuestas. Tras estas incorporaciones, la encuesta se pasó a estos estudiantes para una validación final sobre su idoneidad. El cuestionario estaba compuesto por 29 preguntas cerradas, para ser contestadas con una escala tipo Likert del 1 al 5 (donde el 1 era fuertemente en desacuerdo y el 5 totalmente de acuerdo). Este método fue adoptado con la finalidad de reducir el grado de subjetividad (Jones et al., 1998). Del total de alumnos matriculados en la asignatura, obtuvimos una muestra válida de 151 alumnos (53,35%) que contestaron a la encuesta y se examinaron de la asignatura.

En la encuesta realizada a los alumnos se preguntó una serie de cuestiones referentes a los factores que podrían favorecer la actitud positiva hacia la RSC en su idea de negocio. Sobre las respuestas se construyeron las variables para dar respuesta a las hipótesis planteadas usando un modelo de ecuaciones estructurales.

6.3.2. Medida de las variables del modelo propuesto

El uso de constructos juega un papel muy importante en el diseño de la encuesta. En las variables que miden el comportamiento no existen medidas precisas de un único ítem puesto que los investigadores normalmente emplean 2 o más ítems para garantizar la validez del constructo o escala. En nuestro trabajo de investigación, usamos constructos utilizados en estudios empíricos previos para asegurar su validez y fiabilidad.

Para el constructo *Instrucción* usamos la escala establecida por Byerly et al. (2002), compuesta por 7 ítems (anexo). Para los constructos *Visión Social* y *Visión Economicista* se usó la escala establecida por Nga y Shamuganathan (2010), compuesta por 8 ítems y 5 ítems respectivamente (anexo). Con respecto al constructo *Educación Familiar* se usaron las escalas establecidas por Garde et al. (2017) y por Abdul y Ibrahim

(2002) y esta última también se usó para el constructo *RSC Orientación*, compuesta por 3 y 6 ítems, respectivamente (véase anexo 2).

Se realizó un análisis factorial confirmatorio (CFA) para validar las escalas (Ver Tabla 8). Los valores obtenidos en el análisis se encuentran entre los valores de aceptación (Bentler, 1990; Hooper et al., 2008; Jöreskog y Sörbom, 1996), lo que nos permite validar las escalas.

Para evaluar el ajuste del modelo de medición, es necesario que todos los constructos tengan una alta consistencia interna determinada por la fiabilidad compuesta (CR) y la varianza compartida (SV) (Del Barrio y Luque, 2012). Según se recoge en la tabla 8, en nuestro estudio, el constructo *Educación Familiar* tiene un CR= 0.71 y SV= 0.50, el constructo *Instrucción* tiene un CR= 0.90 y SV =0.58; el constructo *Visión economicista* tiene un CR= 0.89 y SV= 0.50, el constructo *Visión social* tiene un CR= 0.84 y SV= 0.51 y el constructo *RSC Orientación* tiene una CR= 0.84 y SV= 0.52. Por tanto, los constructos tienen niveles de confianza satisfactorios, como indica el hecho de que el rango de la CR esté comprendido entre 0.90 y 0.71, y el rango de las SV entre 0.58 y 0.50.

Tabla 8. Bondad de las medidas de ajuste para el modelo de medición

Construct		NFI	NNFI	GFI	CFI
1. FamEduc	$\chi^2_6= 39.70$	0.97	0.94	0.97	0.98
2. Instrucción	$\chi^2_2= 91.11$	0.98	0.98	0.88	0.98
3. EcoVisión	$\chi^2_7= 76.53$	0.95	0.94	0.91	0.96
4. SocVisión	$\chi^2_4= 28.33$	0.95	0.91	0.94	0.96
5. RSC Orientac	$\chi^2_5= 23.45$	0.97	0.96	0.96	0.98

Normed Fit Index, NFI; Not Normalized Fit Index, NNFI; Goodness of Fit Index, GFI; Comparative Fit Index, CFI

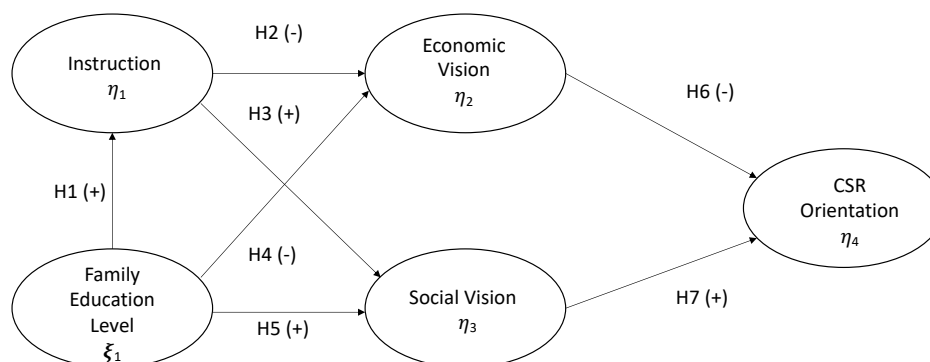
Fuente: Elaboración propia

En los resultados del análisis de CFA, los ítems que tienen un coeficiente alfa de Cronbach por debajo de 0.3 no son aceptables, por lo que deben eliminarse del análisis (Jöreskog y Sörbom, 1996). En nuestra investigación, los valores del coeficiente alfa de Cronbach indican que los constructos se construyeron combinando un conjunto de elementos que presentan una alta consistencia interna (*Educación Familiar* $\alpha = 0.779$, *Instrucción* $\alpha = 0.879$; *Visión Economicista* $\alpha = 0.890$, *Visión Social* $\alpha = 0.840$ y *RSC Orientación* $\alpha = 0.838$), aceptándose la validez de los constructos para definir las variables del modelo que queremos contrastar.

6.3.3. Modelo propuesto y su análisis

Los datos se analizaron mediante un modelo de ecuaciones estructurales, utilizando el programa LISREL 8.7 con el objetivo de determinar la existencia de variables latentes exógenas (*Educación Familiar* [ξ_1]), variables latentes endógenas de primer grado (*Instrucción* [η_1] y variables endógenas de segundo grado (*Visión Economicista* [η_2], *Social Vision* [η_3] y *CSR Orientation* [η_4]). Las hipótesis se muestran en el modelo teórico propuesto (figura 2). Este proceso nos permitió elaborar a partir de los constructos teóricos, los modelos matemáticos para ser estimados y evaluados empíricamente (Jöreskog y Sorbom, 1996). Estos modelos permiten resolver estudios en donde se establecen relaciones causales entre constructos, que son medidos mediante variables observadas (Martín Rojas et al., 2011). En nuestro caso, se estima que van a existir relaciones causales positivas entre el nivel educativo y la instrucción (H1) o la visión social (H3); entre la instrucción y la visión social (H5) y de la visión social y la orientación hacia la RSC (H7). Asimismo, se espera una relación negativa entre el nivel educativo familiar y la visión economicista (H2); entre la instrucción y la visión economicista (H4) y, por último, entre la visión economicista y la orientación hacia la RSC (H6), según se ha expuesto al formular las hipótesis.

Figura 2. Modelo propuesto sobre la incidencia de la formación universitaria sobre la orientación hacia la RSC



Note: ξ_i : endogenous latent variables; η_i : endogenous variables

6.4. Resultados obtenidos

La tabla 9 muestra las medias y desviaciones estándares, así como la matriz de correlaciones entre los factores para las variables de estudio. Hay correlaciones significativas y positivas entre la *Instrucción*, *Educación Familiar*, la *Visión Social*, *Visión Economicista* y la *RSC Orientación*. En segundo lugar, se aplicaron ecuaciones estructurales para estimar los efectos directos e indirectos utilizando LISREL con la matriz de correlación como entrada. Este tipo de análisis tiene la ventaja de corregir la falta de fiabilidad de las medidas y también proporciona información sobre las rutas directas e indirectas entre múltiples construcciones después de controlar las variables potencialmente confusas.

Tabla 9: Estadísticos descriptivos y correlaciones para las variables de estudio

Variable	Mean	SD	1	2	3	4	5
1. FamEduc	11.91	2.15	1				
2. Instrucción	23.91	4.09	.346**	1			
3. EcoVision	30.14	5.48	.164*	.400**	1		
4. SocVision	19.06	3.58	.227**	.436**	.750**	1	
5. RSC Orientac	25.30	4.87	.085	-.140*	-.054	.003	1

Note: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$ (two-tailed). N=151.

Fuente: Elaboración propia

Como se puede ver en la tabla 9, respecto a las escalas usadas, como se comentó anteriormente, los constructos tienen niveles satisfactorios de confianza, como indicaron los rangos de fiabilidad compuesta (CR) desde 0.71 a 0.90 y los rangos de los coeficientes de varianza compartida (SV) desde 0.50 a 0.58. La validez convergente puede ser vista mirando las cargas de significación de los factores y las varianzas compartidas. La cantidad de varianza compartida por un constructo debería ser mayor que la cantidad del error medido (varianza compartida > 0.50). Todos los constructos multi-ítem siguen este criterio, donde cada carga (λ) está significativamente relacionada a su factor subyacente, como indica el hecho de que los valores de t-Student sean mayores de 7.32, para así soportar la validez convergente.

Tabla 10: Ajuste del modelo estructural

Variable	Item	Coefficientes estandarizados (λ)	t-Student	R ²	A.M.
FamEduc	A1	0.50	7.32	0.36	$\alpha=0.779$
	A2	0.75	10.48	0.57	C.R.=0.71
	A3	0.71	10.04	0.50	S.V.=0.50
Instrucción	G1	0.82	14.76	0.68	$\alpha=0.879$
	G2	0.86*	25.51	0.74	C.R.=0.90
	G3	0.80*	16.49	0.63	S.V.=0.58
	G4	0.76*	17.73	0.58	
	G5	0.68	11.41	0.46	
	G6	0.76*	17.49	0.58	
	G7	0.65	11.34	0.42	
EcoVision	E1	0.73*	19.41	0.53	$\alpha=0.890$
	E2	0.76*	22.11	0.57	C.R.=0.89
	E3	0.72*	19.27	0.53	S.V.=0.50
	E4	0.60*	12.12	0.36	
	E5	0.61*	12.77	0.37	
	E6	0.77*	23.54	0.60	
	E7	0.79*	25.36	0.62	
	E8	0.69*	16.79	0.48	
SocVision	ET1	0.68*	15.37	0.47	$\alpha=0.840$
	ET2	0.76*	19.90	0.57	C.R.=0.84
	ET3	0.71*	16.68	0.51	S.V.=0.51
	ET4	0.77*	20.58	0.59	
	ET5	0.67*	14.73	0.45	
RSC Orientac	F1	0.61*	12.24	0.37	$\alpha=0.838$
	F2	0.80*	23.78	0.63	C.R.=0.84
	F3	0.58	11.15	0.36	S.V.=0.52
	F4	0.77*	21.63	0.60	
	F5	0.77*	21.73	0.60	
	F6	0.58	11.10	0.36	

Note: λ^* = Standardized Structural Coefficient; R² = Reliability; α = Cronbach Alpha; A.M. = Adjustment Measurement; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$ (two-tailed).

Fuente: Elaboración propia

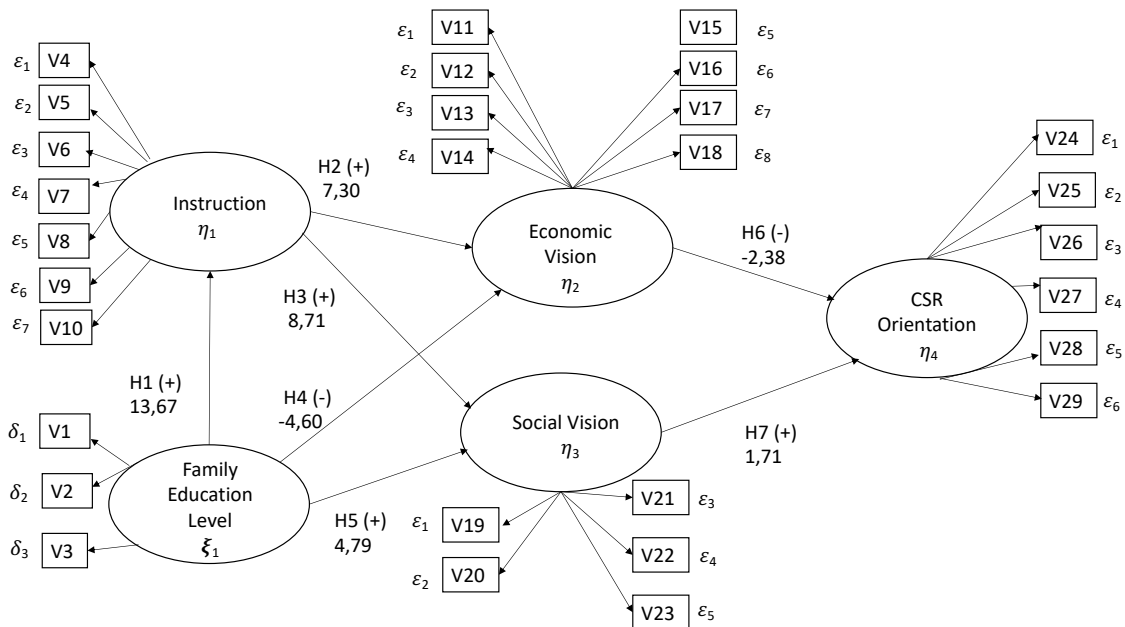
Asimismo, en la tabla 10 se puede ver que las diferencias en los factores de correlación de los test Chi-cuadrado muestran la validez discriminante –grado por el que un constructo difiere de los otros– que es lograda entre todos los constructos (Anderson

y Gerbing, 1988). En particular, la validez discriminante se estableció entre cada par de variables latentes mediante el parámetro de correlación estimada entre ellos de hasta 1.0 y entonces se llevó a cabo un test de diferencias Chi-cuadrado en los valores obtenidos para los modelos construidos y no construidos (Anderson y Gerbing, 1988). Las diferencias significativas resultantes en la Chi-cuadrado indican que existe validez discriminante con valores mayores a 0.36, cuestión que los resultados ratifican.

La figura 3 muestra los valores significativos de la t-student. Los resultados muestran que la *Educación Familiar, Instrucción, Visión Economicista* y *Visión Social* están relacionados y afectan a la *Orientación hacia la RSC*, como se predice en las hipótesis 1 a la 7.

De acuerdo con los datos de la tabla 11, podemos observar que, con respecto a las medidas de ajuste general del modelo propuesto (modelo 1), los coeficientes de correlación al cuadrado de las variables (R^2), y los signos y niveles de significación de los coeficientes indican que el modelo se ajusta bien a los datos².

Figura 3: Resultados del modelo de ecuaciones estructurales



² $\chi^2_{343} = 503.69$, $p > .000$, NFI = 0.91, NNFI = 0.97, Goodness-of-Fit Index (GFI) = 0.96, Adjusted goodness-of-fit statistic (AGFI) = 0.95; Comparative Fit Index (CFI) = 0.97, Incremental Fit Index (IFI) = 0.97, Parsimony Goodness of-Fit Index (PGFI) = 0.81, Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 3.07, Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 160.69, Relative Fit Index (RFI) = 0.90, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.048

Todos los índices de modificación entre las variables principales eran pequeños, lo que sugiere que añadir vías adicionales no mejoraría significativamente el ajuste. Los residuos de las covarianzas también eran pequeños y estaban centrados en torno a cero. Las estadísticas resumidas que se muestran en el Tabla 11 muestran que todos los modelos propuestos presentan buenas medidas de ajuste. El RMSEA propone una medida de la bondad del ajuste y estima la discrepancia entre el modelo y el resto de los modelos. Los valores RMSEA próximos a 0,05 indican un buen ajuste, y los valores de 0,05 a 0,08 representan un ajuste aceptable/razonable (Browne y Cudeck, 1992).

Tabla 11: Modelo estadístico frente a modelo teórico

	χ^2	df	$\Delta \chi^2$	RMSEA	ECVI	AIC	NCP	CAIC
Modelo 1: Teórico	503.69	343	-	0.048	3.07	629.29	160.69	902.35
Modelo 2: W.R. FamEduc→Instrucción	503.69	343	0	0.048	3.07	629.29	160.69	902.35
Modelo 3: W.R. Instrucción→EcoVision	563.66	344	1	0.056	3.35	687.66	219.66	955.99
Modelo 4: W.R. FamEduc→EcoVision	545.26	344	0	0.053	3.26	669.26	201.26	937.59
Modelo 5: W.R. Instrucción→SocVision	568.41	344	0	0.056	3.38	692.41	224.41	960.74
Modelo 6: W.R. FamEduc→SocVision	534.13	344	0	0.052	3.21	658.13	190.13	926.46
Modelo 7: W.R. EcoVision→RSC Orientac	508.41	344	0	0.048	3.08	632.41	164.41	900.74
Modelo 8: W.R. SocVision→RSC Orientac	506.29	344	0	0.048	3.07	630.29	162.29	898.62

Note: W.R.= Without Relationship; n=151
Expected Cross-Validation Index (ECVI); Akaike's information criterion (AIC); Estimated noncentrality parameter (NCP); Consistent AIC (CAIC)

Fuente: Elaboración propia

En resumen, los resultados de nuestro estudio que se recogen en la Tabla 11, indican que se prefirió el modelo propuesto frente al resto de modelos planteados. Al probar el marco teórico, se ajustaron varios modelos anidados, cada uno de los cuales incorporaba diferentes supuestos sobre los parámetros, ya que tal comparación se considera una parte importante de la evaluación del ajuste del modelo (Bollen, 1989), y

se recomiendan las comparaciones con modelos alternativos razonables como medio para demostrar que un modelo hipotético es la mejor representación de los datos.

6.5. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que el nivel educativo familiar ha de tenerse en cuenta en la instrucción de los futuros estudiantes universitarios, ya que incide positiva y directamente sobre la formación ética recibida, aceptándose la hipótesis H1 (Brenner et al., 2012). El entorno familiar junto con la instrucción ética recibida se asocia a la visión del estudiante sobre la empresa, tanto economicista, centrada en la obtención del beneficio, como social orientada hacia los stakeholders.

La visión economicista de los estudiantes se ve influenciada negativamente por el nivel educativo familiar, aceptándose la hipótesis 2 (Kaifi et al., 2014). Es decir, en el entorno familiar se transmiten los valores principales al estudiante (Balotsky y Steingard, 2016). Esta educación recibida se asocia negativamente con una visión economicista centrada principalmente en la obtención del beneficio y obviando las demandas e intereses y el compromiso con el entorno donde opera la empresa. Sin embargo, y de acuerdo con el modelo teórico, los resultados muestran que la formación familiar incide positivamente en la visión social de los estudiantes (Lau y Haug, 2011), aceptándose la hipótesis 3. En la medida que el nivel formativo familiar es mayor y sus profesiones más vinculadas a decisiones éticas, los estudiantes son más proclives a tener una visión social y menos economicista. En este sentido, resultaría relevante detectar el perfil familiar de los estudiantes y apoyar en los que tengan arraigados unos principios éticos acordes con la sostenibilidad y la aceptación de compromisos sociales el desarrollo de las actividades y fomentar foros de discusión sobre esos aspectos.

A su vez, la visión economicista se ve afectada por la instrucción ética recibida (Griffin y Prakash, 2014). La instrucción ética se asocia positivamente con la visión economicista, rechazándose la Hipótesis 4. La instrucción ética debería contrarrestar la visión economicista que los estudiantes han adquirido en otras materias. Sin embargo, se ha obtenido una relación positiva entre ambas variables. Este resultado parece indicar que, a pesar del enfoque dado a la instrucción ética y sobre RSC, los estudiantes siguen primando la obtención de beneficios y perciben este tipo de actuación en relación con el

efecto que puedan tener sobre indicadores de desempeño financiero. Esto podría indicar que la instrucción sobre estos aspectos o son insuficientes o no son bien interpretados por el alumno que enfoca la formación recibida sobre ética como herramienta para la obtención de ventajas competitivas o beneficios. De este resultado, se podría deducir que los aspectos éticos y de RSC tratados a lo largo de la asignatura impartida son insuficientes para corregir una visión economicista que el estudiante universitario ha ido forjando con la formación recibida en otras materias y que constituye el prisma de observación de la realidad empresarial. En este sentido se ve necesario dar un paso adicional en la formación integrando la visión economicista y social en la toma de decisiones empresariales (Stubbs y Cocklin, 2008), lo que supone un reto en la docencia. Esto responde además a las demandas actuales donde se considera que las empresas generan un valor compartido que pertenece a los diferentes grupos de interés que han participado en su consecución y que la actuación empresarial tiene como objetivo la sostenibilidad a largo plazo, lo que requiere la inclusión no solo de indicadores de desempeño financiero, sino también atender a demandas de carácter no financiero con los stakeholders.

El enfoque social u orientado hacia los stakeholders también se ve afectado positivamente, no solo por el nivel educativo de los padres, según hemos señalado sino también por la instrucción recibida, centrada en los aspectos éticos empresariales, aceptándose la hipótesis 5 (Cagle y Baucus, 2006; Hatch y Stephen, 2015). El entorno familiar, donde se transmiten los distintos valores, da lugar a una visión social del alumno, pero esta relación se ve potenciada cuando se forma al alumno en estos aspectos ya que, como se pueden observar en los resultados obtenidos, el efecto positivo es mayor cuando incide la instrucción (Balotsky y Steingard, 2006). Así pues, se puede confirmar que la instrucción en ética influye de forma positiva en el enfoque social (Hatch y Stephen, 2015) y de ahí la importancia de incluir materias relacionadas con la ética y la RSC en los planes de estudios, así como el peso de dicha instrucción sobre el resto de las materias impartidas a lo largo del grado (Aldazaba et al., 2017). En este caso, una contribución del trabajo es poner de manifiesto que la instrucción impartida con un enfoque positivo y proactivo refuerza la visión social de los estudiantes, necesaria para entender la RSC desde una perspectiva estratégica (O'Leary y Stewart, 2013; Loeb, 2015).

Cada visión, economicista o social, da lugar a posiciones distintas en relación a la RSC y a integración en las estrategias empresariales. En el caso de la visión economicista,

la orientación hacia la RSC de los estudiantes es negativa, aceptándose la hipótesis 6. Estos estudiantes presentan una falta de orientación hacia la idea de incorporar aspectos de RSC en su empresa. Por el contrario, los estudiantes con una visión social, enfocada hacia los stakeholders tienen una inclinación a favorecer la implantación de políticas de RSC, aceptándose la Hipótesis 7. Esta evidencia hace un llamamiento hacia la importancia de incorporar contenidos de RSC en los planes de estudios y que hagan un especial hincapié en los aspectos sociales y medioambientales que rodean a la empresa. Parece que es a través de la impartición de este tipo de instrucción cuando el alumno cambia la visión que tiene hacia la empresa como entidad cuyo principal objetivo es la obtención de beneficio e incorpora otros criterios que ayudarán a la sostenibilidad (Mulá et al., 2017). Una contribución del trabajo es que la vinculación de la ética a la RSC e incidir en la visión social y el modo en el que se adquiere supone una aportación a la teoría de los stakeholders en el ámbito de la instrucción universitaria.

A modo de conclusiones podemos señalar que el objetivo de nuestro estudio ha consistido en analizar la incidencia de la instrucción universitaria en aspectos de ética y de RSC empresarial y su incidencia en la visión economicista y social de los estudiantes, así como el posterior efecto sobre su orientación hacia la RSC empresarial. Hemos partido de una situación inicial que tenía en cuenta el entorno familiar del estudiante, entendiendo que es en este ambiente donde se adquiere la base de los principales valores del estudiante, con los que se puede contar al impartir la instrucción.

Esta instrucción será determinante para poder distinguir dos enfoques o visiones por parte de los estudiantes. Una de ellas, en la que tradicionalmente se ha venido insistiendo, hace que la visión del estudiante sea economicista y se oriente hacia el mercado (Cagle y Baucus, 2006), y la otra, social orientada hacia los stakeholders y la sostenibilidad (Wang y Calvano, 2015). El cambio de enfoque que se está produciendo en el mundo empresarial desde la utilidad hacia la sostenibilidad pone de manifiesto la necesidad de incidir más en los aspectos éticos y de RSC, para conseguir el cambio de orientación en los estudiantes que demandan las empresas, de forma que estas visiones no sean antagónicas, sino que se integren en el plano superior de la sostenibilidad y de la creación de valor compartido por todos los grupos de interés que participan en la entidad.

En consonancia con la literatura previa, la instrucción en ética empresarial y en RSC afecta de forma positiva a la visión social empresarial, pero, por el contrario, la aportación que realiza nuestro estudio es que dicha instrucción también tiene una

incidencia positiva sobre la visión economicista de la empresa. Por lo tanto, no es condición suficiente que se incluyan en los planes de estudios de grados de empresa asignaturas relacionadas con la RSC, sino que habría que analizar con detalle cómo se imparte, si desde una perspectiva proactiva y positiva o reactiva y negativa e incluso la influencia del profesor que la imparte. Asimismo, como limitación, podríamos señalar que el peso de dichos contenidos es muy inferior al del resto en los que prevalece la visión economicista de la empresa, por lo que la incidencia de ésta puede ser mayor. Es necesario que se consideren no solo objetivos de resultados financieros, sino también otros de carácter no financiero que demandan los stakeholders relacionados con las empresas (seguridad, promoción, atención a la comunidad, cuidado del medioambiente, entre otros).

Los resultados muestran que la instrucción de aspectos específicos de ética y de RSC incide positivamente en la visión social del estudiante y, por tanto, de la concienciación sobre las necesidades e intereses de los stakeholders. A su vez, esa visión se ve reflejada en una actitud proactiva hacia la orientación e implantación de estrategias de RSC. Esto es, una instrucción en ética se puede relacionar con una puesta en práctica de políticas y estrategias de RSC en la empresa.

También ha quedado patente la influencia de factores personales de los estudiantes, tales como el entorno familiar, contribuyendo en este sentido a la literatura previa. Como futura línea de investigación se plantea analizar la posible incidencia de otros factores personales como el género o actitudes como la solidaridad, la empatía o la disposición hacia el emprendimiento social.

Capítulo 6. Incidencia de la formación universitaria sobre la orientación hacia la Responsabilidad Social Corporativa

Anexo 2: Cuestionario

1. Edad					
2. Sexo					
3. Número de clases a las que has asistido en esta asignatura		0	1	2	3
4. Sector (Objeto social) de la empresa sobre la que has elaborado el plan de empresa					
5. Valora la influencia que pueden tener en ti los siguientes factores para favorecer incorporar aspectos de Responsabilidad Social a tu empresa:					
		POCO IMPORTANTE			MUY IMPORTANTE
V1	Educación Familiar	1	2	3	4 5
V2	La formación en los estudios previos a la Universidad	1	2	3	4 5
V3	La formación en los estudios en la Universidad	1	2	3	4 5
6. En relación con las clases recibidas de ética y RSC, indica el grado de acuerdo o desacuerdo.					
		POCO IMPORTANTE			MUY IMPORTANTE
V4	El conocimiento de aspectos éticos me ayudará en mi futuro trabajo	1	2	3	4 5
V5	futuro	1	2	3	4 5
V6	El conocimiento de aspectos éticos me ayudará a decidir en los conflictos entre trabajador y empresa	1	2	3	4 5
V7	empresarial	1	2	3	4 5
V8	Aunque no es necesario, pienso que todos los estudiantes de esta facultad deberían poder acceder a un curso de ética empresarial	1	2	3	4 5
V9	Las directrices y sugerencias sobre ética recibidas son importantes en esta carrera	1	2	3	4 5
V10	El conocimiento adquirido en las clases de ética ha sido valioso para mí	1	2	3	4 5
7. En relación con tu sensibilidad hacia temas sociales, establece el grado de importancia de los siguientes ítems en la empresa que habéis creado:					
		POCO IMPORTANTE			MUY IMPORTANTE
V11	El enfoque de tu idea de negocio tiene en cuenta los temas sociales	1	2	3	4 5
V12	Estás firmemente comprometido/a con una visión social	1	2	3	4 5
V13	Consideras prioritarios en tu estrategia empresarial los asuntos sociales	1	2	3	4 5
V14	Soy capaz de identificar una necesidad social en relación con mi negocio	1	2	3	4 5
V15	A través de mi empresa soy capaz de crear una visión social propia	1	2	3	4 5
V16	Estoy motivado para atender una necesidad social	1	2	3	4 5
V17	Estoy decidido a que mi empresa sea un agente de cambio social	1	2	3	4 5
V18	Con mi empresa pienso que puedo satisfacer una necesidad social	1	2	3	4 5
7. En relación con tu sensibilidad hacia temas sociales, establece el grado de importancia de los siguientes ítems en la empresa que habéis creado:					
		POCO IMPORTANTE			MUY IMPORTANTE
V19	Un objetivo de mi empresa es mejorar la calidad de vida en el largo plazo	1	2	3	4 5
V20	La actividad de mi empresa mejora una necesidad social a largo plazo	1	2	3	4 5
V21	Mi empresa promueve un equilibrio de las preocupaciones económicas, sociales y ambientales	1	2	3	4 5
V22	Mi empresa promueve un equilibrio entre la misión social y el valor social	1	2	3	4 5
V23	Mi empresa promueve soluciones que sean éticas	1	2	3	4 5
8. Delimita el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes actitudes hacia la Responsabilidad Social Corporativa:					
		POCO IMPORTANTE			MUY IMPORTANTE
V24	La producción de bienes eficientes es la única cosa que la sociedad espera de las empresas	1	2	3	4 5
V25	prioritario	1	2	3	4 5
V26	Una empresa que ignora la RSC puede obtener ventajas competitivas sobre otra que no lo haga	1	2	3	4 5
V27	La responsabilidad social, cuando reduce el patrimonio de los accionistas supone un robo. Los directivos se están apropiando de dinero que pertenece a los accionistas	1	2	3	4 5
V28	Los líderes empresariales deben gestionar instituciones económicas y no asuntos sociales	1	2	3	4 5
V28	Las empresas tienen demasiado poder y no deberían comprometerse en actividades sociales que les podrían otorgar más poder	1	2	3	4 5

**CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS**

A continuación, se exponen las principales conclusiones de esta tesis doctoral:

El tiempo para impartir formación ética y sobre RSC en las materias de los títulos de empresa es limitado, lo que obliga a realizar una reflexión profunda, previa a su impartición y sobre una serie de aspectos, para alcanzar mejor el objetivo de que los estudiantes sean capaces de tomar decisiones éticas correctas.

En primer lugar, es necesario conocer la filosofía moral personal de los estudiantes para plantear el método docente más adecuado para conseguir los objetivos.

En segundo lugar, es necesario adoptar un enfoque ético concreto acorde con un marco teórico empresarial que considere aspectos éticos. En el caso que nos ocupa, teniendo en cuenta que las empresas tienden a establecer principios, normalizar las conductas apropiadas y crear procedimientos de control, el enfoque moral más adecuado es el idealismo, que establece la existencia de principios éticos universales básicos a los que es necesario ajustarse para obrar bien. Estos principios llevan consigo la preocupación por el bienestar de otros y defiende que siempre es posible evitar el daño a otros. Esto nos lleva a poder tomar la teoría de los stakeholders como marco teórico para el desarrollo de la ética empresarial.

En tercer lugar, es necesario seleccionar un método docente. Éste debe ser práctico y tratando de crear en los estudiantes una actitud proactiva que esté sólidamente basada en principios éticos y morales. En ese sentido la instrucción no debe centrarse en casos negativos o extremos, en actuaciones fraudulentas o dolosas, sino que ha de ser una instrucción proactiva, a través de actuaciones destinadas a mejorar el entorno o impulsar iniciativas constructivas de carácter social.

Los resultados de esta tesis muestran que los estudiantes que acceden a los estudios universitarios de los títulos de empresa siguen, en general, una filosofía personal ética relativista, donde sus decisiones no se basan en unos principios universales, lo que dificulta que apliquen principios éticos universales en el campo de los negocios. A la hora de emplearlos en el entorno empresarial siguen una filosofía utilitarista, generalmente, según unos parámetros que se asemejan al modelo propuesto por Friedman, más centrado en la empresa y la obtención de beneficios y no en la satisfacción de los intereses, a veces en conflicto, de los diferentes grupos de interés.

Los estudiantes, a medida que se van formando, son más conscientes del poder de las empresas, mientras que perciben que la capacidad de la sociedad para que la empresa atienda sus expectativas y demandas disminuye, lo cual evidencia que los alumnos no tienen una noción clara de los requerimientos éticos y de los intereses legítimos de la sociedad que la empresa debe respetar y atender.

Esta idea está ligada a la propia percepción ética que tienen los alumnos, puesto que muestran incongruencias en sus respuestas tanto al inicio como al final del semestre. Estos hechos parecen indicar que es necesario una formación explícita y sistemática en contenidos éticos, ya que dichos conocimientos no están consolidados e impartidos de forma transversal o el contexto no logra que los estudiantes los asuman en sus pautas personales ni, por tanto, los apliquen.

Cuando los estudiantes delimitan los compromisos éticos de la empresa hacia la sociedad, bajo su perspectiva, no consideran que la empresa tenga responsabilidades respecto a todos y cada uno de los diferentes grupos de interés que se ven afectados por la actividad empresarial. En este sentido, solo destacan aspectos relacionados con el trabajador y el producto, así como la obtención del beneficio económico, dejando al margen aspectos medioambientales o la consideración de que la empresa deba promover soluciones éticas. La formación transversal recibida ha provocado cambios mínimos, en los aspectos sociales, que resultan insuficientes desde una perspectiva ética de los stakeholders. Los estudiantes tienen una visión reducida sobre los compromisos éticos de las empresas. Consideran que las razones para adoptar medidas son principalmente de tipo utilitarista: éxito, liderazgo, imagen y reputación y obtención de beneficios.

Sin embargo, si la enseñanza de la ética se hace de un modo específico e integrada en una asignatura concreta del curso tiene un impacto positivo y significativo en la calificación final obtenida. Hemos comprobado que la formación ética basada en un enfoque positivo, proactivo y orientado a la atención y a las situaciones reales está relacionada con la toma de decisiones éticas correctas, que buscan el bienestar de los agentes implicados y el bien común. La mayoría de las investigaciones realizadas se han centrado en la enseñanza a través de críticas a prácticas ilegales o utilizando comportamientos extremos, pero nuestros resultados muestran que una orientación positiva de la instrucción aplicada a realidades concretas, y basada en las características personales de los estudiantes, obtiene resultados positivos y, posiblemente, más duraderos a lo largo del tiempo

El método de enseñanza adoptado teniendo en cuenta la sensibilidad ética, enfrentándose a realidades concretas mediante estudios de casos, las experiencias de los conferenciantes invitados y su aplicación en un contexto particular, como la inclusión de aspectos éticos en la idea de negocio presentada, permite efectivamente a los estudiantes adquirir las competencias en materia ética que se esperan de ellos y a ser capaces de aplicarlas correctamente a un caso concreto. Las competencias éticas adquiridas se valoran positivamente en cuanto a su aplicabilidad en futuras decisiones empresariales.

Las características personales que influyen en las competencias adquiridas por parte de los estudiantes, o que se asocian a la toma de decisiones éticas, están relacionadas con el aspecto emocional del comportamiento de los estudiantes, pero no sólo, ya que inciden también otros factores. Entre las características personales, se encontró que la empatía estaba asociada de manera positiva y significativa con la adquisición de las competencias.

Nuestros resultados muestran que los valores y sensibilidades de los estudiantes les llevan a adoptar una posición proactiva ante los problemas éticos que se plantean en el mundo de los negocios. Estos resultados nos hacen considerar que es importante en la formación ética tener en cuenta la empatía de los estudiantes, para que la instrucción ética sea más eficaz y duradera. En la medida que hay estudiantes que no son empáticos, resulta necesario aplicar distintos métodos de enseñanza que logren la transmisión de conocimientos o se basen en razonamientos objetivos. Es necesario introducir diferentes enfoques en la formación ética para garantizar que la instrucción alcance sus objetivos.

En cuanto al género, los resultados muestran que el hecho de ser mujer es un factor que influye en la toma de decisiones éticas. Un enfoque ético orientado a la atención y el cuidado, que considere e intente satisfacer las necesidades y demandas de los agentes implicados, está relacionado con los comportamientos que se consideran femeninos. Este estudio contribuye al conocimiento de las formas más adecuadas de impartir instrucción ética a las mujeres. Las mujeres muestran un mayor razonamiento moral que sus homólogos masculinos, obteniendo mejores resultados.

Los resultados obtenidos muestran que el nivel educativo familiar ha de tenerse en cuenta en la instrucción de los estudiantes universitarios, ya que incide positiva y directamente sobre la formación ética recibida. El entorno familiar junto con la instrucción ética recibida serán determinantes para poder distinguir dos enfoques o

visiones por parte del alumnado. Una de ellas, en la que tradicionalmente se ha venido insistiendo, hace que la visión del estudiante sea economicista y se oriente hacia el mercado y la otra, social orientada hacia los stakeholders y la sostenibilidad.

El entorno familiar, donde se transmiten una serie de valores, especialmente los valores sociales y de solidaridad, proporciona una visión social al estudiante. Esta relación se ve potenciada y reforzada cuando se forma al alumno en estos aspectos, ya que los resultados muestran que el efecto positivo es mayor cuando incide la instrucción en ética.

Por otra parte, los resultados muestran que la visión economicista de los estudiantes se ve influenciada negativamente por el nivel educativo familiar. Sin embargo, la instrucción ética se asocia positivamente con esa visión economicista. De este resultado, se podría deducir que los aspectos éticos y de RSC tratados a lo largo de la asignatura impartida son insuficientes para corregir una visión economicista que el estudiante universitario ha ido forjando con la formación recibida en otras materias y que constituye el prisma de observación de la realidad empresarial. También puede ocurrir que la lectura que hacen de las actuaciones sociales y medioambientales las realicen en el marco de la teoría de la legitimación, o de la teoría de recursos y capacidades y no en el marco de la teoría de los stakeholders.

En consonancia con la literatura previa, la instrucción en ética empresarial y en RSC afecta de forma positiva a la visión social empresarial, pero, por el contrario, la aportación que realiza nuestro estudio es que dicha instrucción también tiene una incidencia positiva sobre la visión economicista de la empresa. Por lo tanto, no es condición suficiente que se incluyan en los planes de estudios de grados de empresa asignaturas relacionadas con la RSC, sino que habría que analizar con detalle cómo se imparte, si desde una perspectiva proactiva y positiva o reactiva y negativa e incluso el enfoque o marco teórico que esté adoptando el profesor en su impartición.

Así pues, se puede confirmar que la instrucción en ética influye de forma positiva en la visión social. De ahí la importancia de incluir materias relacionadas con la ética y la RSC en los planes de estudios, así como el peso que se le dé a dicha instrucción sobre el resto de las materias impartidas a lo largo del grado.

Una contribución de la tesis es poner de manifiesto que la instrucción impartida con un enfoque positivo y proactivo refuerza la visión social de los estudiantes, necesaria

para entender la RSC desde una perspectiva estratégica. El cambio de enfoque que se está produciendo en el mundo empresarial desde la utilidad hacia la sostenibilidad pone de manifiesto la necesidad de incidir más en los aspectos éticos y de RSC para conseguir el cambio de orientación en los estudiantes que demandan las empresas, de forma que estas visiones no sean antagónicas, sino que se integren en el plano superior de la sostenibilidad y de la creación de valor compartido por todos los grupos de interés que participan en la entidad.

Cada visión, economicista o social, da lugar a posiciones distintas en relación a la RSC y a integración en las estrategias empresariales. En el caso de la visión economicista, la orientación hacia la RSC de los estudiantes es negativa. Estos estudiantes presentan una falta de orientación hacia la idea de incorporar aspectos de RSC en su empresa. Por el contrario, los estudiantes con una visión social, enfocada hacia los stakeholders tienen una inclinación a favorecer la implantación de políticas de RSC. Esta evidencia hace un llamamiento hacia la importancia de incorporar asignaturas de RSC en los planes de estudios y que hagan un especial hincapié en los aspectos sociales y medioambientales que rodean a la empresa. Parece que es a través de la impartición de este tipo de instrucción cuando el alumno cambia la visión que tiene hacia la empresa como entidad cuyo principal objetivo es la obtención de beneficio e incorpora otros criterios que ayudarán a la sostenibilidad.

Una contribución de nuestra investigación es que la vinculación de la ética a la RSC, la incidencia en la visión social y el modo en el que se adquiere supone una aportación a la teoría de los stakeholders en el ámbito de la instrucción universitaria.

Limitaciones de la investigación

La investigación presentada en esta tesis doctoral no está exenta de algunas limitaciones que es necesario resaltar. Como limitaciones generales de los tres trabajos empíricos, podemos señalar, que en todos ellos se analiza un solo año, lo que limita la generalización de las conclusiones. Es recomendable analizar un mayor espacio temporal, puesto que los grados de media tienen una duración de cuatro años durante los cuales están recibiendo diferentes tipos de formación, entre ellos, instrucción ética.

Respecto al tamaño de la muestra empleada en los tres trabajos, cabe indicar que no es muy grande, lo que limita igualmente la generalización de los resultados. Se trata de una asignatura concreta impartida durante un curso concreto en una Facultad también determinada.

Hemos de señalar que, cuando han impartido las clases varios profesores, aunque se han dado una serie de pautas comunes para la transmisión de los contenidos éticos, puede que la puesta en práctica no haya sido totalmente homogénea.

Los modelos planteados destacan varios factores que afectan a la adquisición de la competencia ética y la toma de decisiones ética, pero el modelo no explica toda la realidad. Los resultados son explicativos de la realidad, pero sería necesario determinar otras variables que pueden afectar a los resultados finales obtenidos.

La instrucción se ha valorado a través de la percepción de los estudiantes de aquello por lo que se les identifica, lo que puede condicionar sus respuestas.

Los conocimientos adquiridos se evalúan al final del período de instrucción, cuando los resultados obtenidos son presumiblemente más favorables. Es necesario seguir estudiando para determinar si esta mejora es duradera, ya que algunos autores opinan lo contrario.

Por último, podríamos señalar que el peso de las asignaturas con contenidos éticos es muy inferior al del resto en las que prevalece la visión economicista de la empresa, por lo que la incidencia de ésta puede ser mayor. Es necesario que también en el resto de las asignaturas se consideren no solo objetivos de resultados financieros (beneficios) sino también otros de carácter no financiero que demandan los stakeholders relacionados con las empresas (seguridad, promoción, atención a la comunidad, cuidado del medioambiente, entre otros).

Líneas futuras de investigación

La revisión de la literatura y el trabajo empírico desarrollado en la presente tesis doctoral ponen de manifiesto algunos campos de estudio y que constituyen líneas de investigación futura.

Como futura línea de investigación plantearemos otras metodologías docentes para impartir la formación ética a fin de lograr una mayor concienciación del estudiante para su futura puesta en práctica. Como contribución práctica, entre otras, encontramos que la instrucción no debe centrarse en casos negativos o extremos. En este sentido, la búsqueda y aplicación de otros enfoques es un área de investigación futura.

Asimismo, y con el fin de extenderlo a todos los estudiantes, debemos integrar el razonamiento ético en las decisiones de los estudiantes, para lo cual es necesario incorporar diferentes metodologías de enseñanza adaptadas a personalidades menos sensibles, constituyendo otra área de investigación futura.

Otra línea de investigación futura podría ser el análisis de los proyectos empresariales puestos realmente en marcha por parte de los estudiantes, una vez finalizados sus estudios, para comprobar si el enfoque hacia la RSC se ha introducido estratégicamente en el negocio creado.

Como futura línea de investigación podría plantearse el estudio de la evolución en relación a la percepción ética, visión empresarial y enfoque hacia la RSC de los alumnos a lo largo de todo el grado, analizando la situación nada más comenzar sus estudios y al terminar los mismos. Tendría como limitación el seguimiento a aquellos alumnos que abandonen o que retrasen la realización de los diferentes cursos que componen el grado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abländer, M. S., Roloff, J., & Nayır, D. Z. (2016). Suppliers as stewards? Managing social standards in first-and second-tier suppliers. *Journal of Business Ethics*, 139(4), 661-683.
- Abdolmohammadi, M.J. y Reeves, M.F. (2000). Effects of Education and Intervention on Business Students' Ethical Cognition: A Cross Sectional and Longitudinal Study. *Teaching Business Ethics*, 4(3), 269-284.
- Abdul R.Z. & Ibrahim S. (2002). Executive and management attitudes towards corporate social responsibility in Malaysia. *Corporate Governance*, 2(4), 10.
- Abrams, F. W. (1951). Management's responsibilities in a complex world. *Harvard Business Review*, 29(3), 29-34.
- Abratt, R., Nel, D., & Higgs, N. S. (1992). An examination of the ethical beliefs of managers using selected scenarios in a cross-cultural environment. *Journal of Business Ethics*, 11(1), 29-35.
- Ackoff, R. L., & Greenberg, D. (2008). *Turning Learning Right Side Up: Putting Education Back on Track (paperback)*. Pearson Prentice Hall.
- Adams, C. (2000). *Help Firms to Open Up*. The Times Higher Educational Supplement, 3rd November, 18.
- Adams, J. S., Tashchian, A., & Shore, T. H. (2001). Codes of ethics as signals for ethical behaviour. *Journal of Business Ethics*, 29(3), 199–211.
- Adams, C. A., Hill, W. Y., & Roberts, C. B. (1998). Corporate social reporting practices in Western Europe: Legitimizing corporate behaviour?. *The British Accounting Review*, 30(1), 1-21.
- Adler, N. (1997). *International Dimensions of Organizational Behavior*. Cincinnati, OH: South-Western College Publishing.
- Akaah, I. P., & Riordan, E. A. (1989). Judgments of marketing professionals about ethical issues in marketing research: A replication and extension. *Journal of Marketing Research*, 26(1), 112-120.

- Albert, L. S., Reynolds, S. J., & Turan, B. (2015). Turning inward or focusing out? Navigating theories of interpersonal and ethical cognitions to understand ethical decision-making. *Journal of Business Ethics, 130*(2), 467-484.
- Aldazabal, M. E., Espinosa-Pike, M., & Martín-Arroyuelo, A. M. (2017). The antecedents of ethical climates in the Spanish business higher education institutions. *Journal of Academic Ethics, 15*(4), 343-363.
- Ali, M. A., & Jung, H. J. (2017). CSR and the workplace attitudes of irregular employees: The case of subcontracted workers in Korea. *Business Ethics: A European Review, 26*(2), 130-146.
- Alias, S. N., & Ismail, M. (2015). Antecedents of philanthropic behavior of health care volunteers. *European Journal of Training and Development, 39*(4), 277-297.
- Allen, D. (2009). A Novel Approach to Business Ethics Training: Improving Moral Reasoning in Just Few Weeks. *Journal of Business Ethics, 88* (2), pp. 367-379.
- Almeida, M. D. G. M. C., & Coelho, A. F. M. (2019). The antecedents of corporate reputation and image and their impacts on employee commitment and performance: The moderating role of CSR. *Corporate Reputation Review, 22*(1), 10-25.
- Alonso-Almeida, M.D.M., Fernandez De Navarrete F.C. & Rodriguez-Pomeda, J. (2015). Corporate social responsibility perception in business students as future managers: a multifactorial analysis. *Business Ethics, 24*(1), 1-17.
- Amaral, L. P., Martins, N., & Gouveia, J. B. (2015). Quest for a sustainable university: a review. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 16*(2), 155-172.
- Ametrano, I. M. (2014). Teaching ethical decision making: Helping students reconcile personal and professional values. *Journal of Counseling & Development, 92*(2), 154-161.
- Amin-Chaudhry, A. (2016). Corporate social responsibility—from a mere concept to an expected business practice. *Social Responsibility Journal, 12*(1), 190-207.
- Amran, A. B., Ling, L. L., & Sofri, Y. (2007). A study of corporate philanthropic traits among major Malaysian corporations. *Social Responsibility Journal, 3*(4), 21-30.

- Anderson, J.C. & Gerbing, D.W. (1988). Structural equation modelling in practice: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 3(103), 411-423.
- Andrews, K. R. (1989). Ethics in practice. *Harvard Business Review*, 67(5), 99-104.
- Angelidis, J. & Ibrahim N.A. (2002). Practical Implications of Educational Background of Future Corporate Executives Social Responsibility Orientation. *Teaching Business Ethics*, 6, 117-126.
- Angelidis, J. & Ibrahim, N. (2004). An exploratory study of the impact of degree of religiousness upon an individual's corporate social responsiveness orientation. *Journal of Business Ethics*, 51(2), 119-128.
- Aracil, E. (2019). Corporate social responsibility of Islamic and conventional banks. *International Journal of Emerging Markets*, 14(4), 582-600.
- Arce, D.G & Gentile, M.C. (2015). Giving Voice to Values as a Leverage Point in Business Ethics Education. *Journal of Business Ethics*, 131(3), 535-542.
- Arco-Castro, M. L. (2020). *La filantropía corporativa en la estrategia empresarial y en la orientación hacia los stakeholders*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Argandoña, M. (2002). *Ética empresarial*. Madrid: Trotta.
- Arli, D., Bucic, T., Harris, J. & Lasmono, H. (2014). Perceptions of Corporate Social Responsibility Among Indonesian College Students. *Journal of Asia-Pacific Business*, 15(3), 231-259.
- Arlow, P. (1991). Personal characteristics in college students' evaluations of business ethics and corporate social responsibility. *Journal of Business Ethics*, 10(1), 63-69.
- Arlow, P., & Ulrich, T. A. (1980). Business ethics, social-responsibility and business students-an empirical-comparison of clarks study. *Akron Business and Economic Review*, 11(3), 17-22.
- Arnsperger, C., & Van Parijs, P. (2002). *Ética económica y social*. Teorías de la justicia.
- Arráez Monllor, M. A. (2014). *La fundamentación normativa de la ética empresarial: una propuesta sobre la justicia y el cuidado de los valores centrales*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

- Ashrafi, M., Adams, M., Walker, T. R., & Magnan, G. (2018). How corporate social responsibility can be integrated into corporate sustainability: A theoretical review of their relationships. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 25(8), 672-682.
- Astroulakis, N. (2019). The Applied-Ethical Structural Synthesis of International Development. *Problemas del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía*, 50(197).
- Aupperle, K. E., Carroll, A. B. & Hatfield, J. D. (1985). An empirical examination of the relationship between corporate social responsibility and profitability. *Academy of Management Journal*, 28(2), 446-463.
- Austin, L. L., & Gaither, B. M. (2016). Examining public response to corporate social initiative types: A quantitative content analysis of Coca-Cola's social media. *Social Marketing Quarterly*, 22(4), 290-306.
- Avram, D.O., Domnanovich, J., Kronengerg, C. & Scholz, M. (2018). Exploring the integration of corporate social responsibility into the strategies of small-and medium-sized enterprises: a systematic literature review. *Journal of Cleaner Production*, 201, 254-271.
- Bae, S., Masud, M., & Kim, J. (2018). A cross-country investigation of corporate governance and corporate sustainability disclosure: A signaling theory perspective. *Sustainability*, 10(8), 2611.
- Baeza Muñoz, M. d. A. (2019). Proyecto docente e investigador presentado a concurso de acceso al cuerpo de Profesores Titulares de Universidad. Granada.
- Bagire, V. A., Tusiime, I., Nalweyiso, G., & Kakooza, J. B. (2011). Contextual environment and stakeholder perception of corporate social responsibility practices in Uganda. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 18(2), 102-109.
- Bagozzi, R.P. (2006). The Role of Social and Self-conscious Emotions in the Regulation of Business-to-Business Relationships in Salesperson-Customer Interactions. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 21(7), 453-457.

- Balotsky, E. R. & Steingard, D.S. (2006). How Teaching Business Ethics Makes a Difference: Findings from an Ethical Learning Model. *Journal of Business Ethics Education*, 3, 5-34.
- Bampton, R. & Cowton, C.J. (2002). Pionering in Ethics Teaching: The Case of Management Accounting in Universities in the British Isles. *Teaching Business Ethics*, 6, 279-295.
- Bampton, R. & Cowton, C.J. (2013). Taking stock of accounting ethics scholarship: a review of the journal literature. *Journal of Business Ethics*, 114(3), 549-563.
- Banks, L. (1975). *The Mission of Our Business Society*. Harvard Business Review 53(1), 57-65.
- Bardi, A. & Schwartz, S.H. (2003). Values and behavior: Strength and Structure of Relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1207–1220.
- Barnea, A., & Rubin, A. (2010). Corporate social responsibility as a conflict between shareholders. *Journal of Business Ethics*, 97(1), 71-86.
- Barrena-Martínez, J., López-Fernández, M., & Romero-Fernández, P. M. (2017). socially responsible human resource policies and practices: Academic and professional validation. *European Research on Management and Business Economics*, 23(1), 55-61.
- Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barnea, A., & Rubin, A. (2010). Corporate social responsibility as a conflict between shareholders. *Journal of Business Ethics*, 97(1), 71-86.
- Barnett, M. L., & Salomon, R. M. (2012). Does it pay to be really good? Addressing the shape of the relationship between social and financial performance. *Strategic Management Journal*, 33(11), 1304-1320.
- Barnett, T., Bass, K. & Brown, G. (1994). Ethical Ideology and Ethical Judgement Regarding Ethical Issues in Business. *Journal of Business Ethics*, 13, 469-480.
- Barry, B. (1979). On Editing Ethics. *Ethics* 90, 1, 1-6.

- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M. & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8, 416-430.
- Bartlett, D. (2003). Management and business ethics: a critique and integration of ethical decision-making models. *British Journal of Management*, 14(3), 223-235.
- Baskentli, S., Sen, S., Du, S., & Bhattacharya, C. B. (2019). Consumer reactions to corporate social responsibility: The role of CSR domains. *Journal of Business Research*, 95, 502-513.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern ethics*. Oxford, UK & Cambridge, USA Blackwell.
- Beauchamp, T. L., & Bowie, N. E. (2001). *Ethical Theory and Business*, Seven Edition, Prentice Hall Upper Saddle River. New Jersey.
- Becker, H., & Fritzsche, D. J. (1987). Business ethics: A cross-cultural comparison of managers' attitudes. *Journal of Business Ethics*, 6(4), 289-295.
- Belando-Montoro, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234.
- Beske-Janssen, P., Schaltegger, S., & Liedke, S. (2019). Performance measurement in sustainable supply chain management: linking research and practice. In *Handbook on the Sustainable Supply Chain*. Edward Elgar Publishing, 331-356.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural equation models. *Psychological Bulletin*, Vol.107, pp.238-246.
- Betz, M., O'Connell L. & Shepard, J.M. (1989). Gender Differences in Productivity for Unethical Behavior. *Journal of Business Ethics*, 8, 321-324.
- Bhaduri, S. N., & Selarka, E. (2016). Corporate Social Responsibility Around the World: An Overview of Theoretical Framework, and Evolution. *Corporate governance and corporate social responsibility of Indian companies*, Springer, Singapore, 11-32.
- Bi, Ç. S., Suher, İ. K. & Altınbaşak, İ. (2009). Corporate social responsibility orientation and employer attractiveness. *Journal of Yasar University*, 4(15).

- Blanthorne, C., Kovar, S.E., & Fisher, D.G. (2007). Accounting Educators' Opinions about Ethics in the Curriculum: An Extensive View. *Issues in Accounting Education*, 22:3, 355-390.
- Boatright, J. R. (2000). Globalization and the Ethics of Business. *Business Ethics Quarterly*, 10(1), 1-6.
- Bollen, K.A. (1989), *Structural Equations with Latent Variables*, John Wiley and Sons, New York, NY.
- Bolton, L. E., & Mattila, A. S. (2015). How does corporate social responsibility affect consumer response to service failure in buyer-seller relationships?. *Journal of Retailing*, 91(1), 140-153.
- Bonfiglioli, E. Lance, M., Ambrosini, V. (2006). Developing the wider role of business in society: The experience of Microsoft in developing training and supporting employability. *Corporate Governance: The International Journal of Business in Society*, 6(4), 401-408.
- Borghesi, R., Houston, J. F., & Naranjo, A. (2014). Corporate socially responsible investments: CEO altruism, reputation, and shareholder interests. *Journal of Corporate Finance*, 26, 164-181.
- Borkowski, S.C. & Ugras, Y.J. (1992). The Ethical Attitudes of Students as a Function of Age, Sex and Experience. *Journal of Business Ethics*, 11, 961-979.
- Borkowski, S.C. & Ugras, Y.J. (1998). Business Students and Ethics: A Meta-Analysis. *Journal of Business Ethics*, 17, 1117-1127.
- Bouslah, K., Kryzanowski, L., & M'Zali, B. (2018). Social performance and firm risk: Impact of the financial crisis. *Journal of Business Ethics*, 149(3), 643-669.
- Bowen, H. R. (1953). *Social Responsibility of the Businessman*. Harper & Row, New York.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: a model for effective performance*. John Wiley & Sons.
- Brammer, S., & Millington, A. (2003). The effect of stakeholder preferences, organizational structure and industry type on corporate community involvement. *Journal of Business Ethics*, 45(3), 213-226.

- Brammer, S., & Millington, A. (2005). Corporate reputation and philanthropy: An empirical analysis. *Journal of Business Ethics*, 61(1), 29-44.
- Brampton R. & Maclagan P. (2005). Why Teach Ethics to Accounting Students? A Response to the Sceptics. *Business Ethics: A European Review*, 14 (3), 290 – 300.
- Branco, M. C., Delgado, C., & Marques, C. (2018). How do sustainability reports from the Nordic and the Mediterranean European countries compare?. *Review of Managerial Science*, 12(4), 917-936.
- Brenner, S. N., & Molander, E. A. (1977). Is ethics of business changing. *Harvard Business Review*, 55(1), 57-71.
- Brenner, V., Watkins, A., & Flying, P. (2012). Accounting Student Views on Ethics. *Journal of Accounting and Finance*, vol. 12 (5), 110-117.
- Broadbent, J., Laughlin, R. & Alwani-Starr, V. (2010). Steering for Sustainability Higher Education in England. *Public Management Review*, 12 (4), 461–473.
- Broggi, M., & Lagasio, V. (2019). Environmental, social, and governance and company profitability: Are financial intermediaries different?. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 26(3), 576-587.
- Brønn, P. S., & Vidaver-Cohen, D. (2009). Corporate motives for social initiative: Legitimacy, sustainability, or the bottom line?. *Journal of Business Ethics*, 87(1), 91-109.
- Brower, J., Kashmiri, S., & Mahajan, V. (2017). Signaling virtue: Does firm corporate social performance trajectory moderate the social performance–financial performance relationship?. *Journal of Business Research*, 81, 86-95.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
- Browning, J., & Zabriskie, N. B. (1983). How ethical are industrial buyers?. *Industrial Marketing Management*, 12(4), 219-224.
- Brundtland, G. H. (1987). Brundtland report. Our common future. *Comissão Mundial*.
- Brunton, M. & Eweje, G. (2010). The Influence of Culture on Ethical Perception held by Business Students in a New Zealand University. *Business Ethics: A European Review*, 19(4), 349-362.

- Brunton, M., Eweje, G., & Taskin, N. (2017). Communicating corporate social responsibility to internal stakeholders: walking the walk or just talking the talk?. *Business Strategy and the Environment*, 26(1), 31-48.
- Burkhardt-Holm, P., & Chebbi, C. (2008). Master's degree in sustainable development in Switzerland, the first master course comprising three faculties. *Environmental Science and Pollution Research*, 15(2), 136–142.
- Burns, D.J. (2012). Exploring the effects of using consumer culture as a unifying pedagogical framework on the ethical perceptions of MBA students. *Business Ethics: A European Review*, 21(1), 1-14.
- Business for Social Responsibility, (2003). Overview of Corporate Social Responsibility. from:<http://www.bsr.org/CSRResources/IssueBriefDetail.cfm?DocumentID=48809>.
- Byerly, R.T.; Dave, D. & Medlin, B.D. (2002), Ethics in Business Program Curricula: An Empirical Investigation of the Attitudes and Perceptions of United States Students. *International Journal of Management*, 19, 357-365.
- Caballero, K., & Bolivar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.
- Cacioppe, R., Forster, N. & Fox, M. (2008). A Survey of Managers' Perceptions of Corporate Ethics and Social Responsibility and Actions that may affect Companies' success. *Journal of Business Ethics*, 82 (3), 681-700.
- Cagle Julie A.B. & Baucus Melissa S. (2006), Case Studies of Ethics Scandals: Effects on Ethical Perceptions of Finance Students. *Journal of Business Ethics*, 64, 213–229.
- Calabor, M.S., Mora, A. y Moya, S. (2018). Adquisición de competencias a través de juegos serios en el área contable: un análisis empírico. *Spanish Accounting Review*, 21(1), 38–47.
- Camacho I., Fernández, J.L. y Miralles, J. (2002). *Ética de la empresa*. Desclée de Brouwer, Bilbao.

- Camilleri, M. A. (2018). Theoretical insights on integrated reporting: The inclusion of non-financial capitals in corporate disclosures. *Corporate Communications: An International Journal*, 23(4), 567-581.
- Cameron, R.A. & O'Leary, C. (2015). Improving Ethical Attitudes or Simply Teaching Ethical Codes? The Reality of Accounting Ethics Education. *Accounting Education*, 24(4), 275-290.
- Cantrell, J. E., Kyriazis, E., & Noble, G. (2015). Developing CSR giving as a dynamic capability for salient stakeholder management. *Journal of Business Ethics*, 130(2), 403-421.
- Caride Gómez, J. A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 91-126.
- Carr, D. (2005). Personal and Interpersonal Relationships in Education and Teaching: A Virtue Ethical Perspective. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), septiembre, 255-271.
- Carr, D. (2006). Professional and Personal Values and Virtues in Education and Teaching. *Oxford Review of Education*, 32 (2), mayo, 171-183.
- Carroll, A. B. (1979). A three-dimensional conceptual model of corporate performance. *Academy of Management Review*, 4(4), 497-505.
- Carroll, A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders. *Business Horizons*, 34(4), 39-48.
- Carroll, A. B. (1999). Corporate social responsibility: Evolution of a definitional construct. *Business & Society*, 38(3), 268-295.
- Carroll, A. B. (2008). A history of corporate social responsibility: Concepts and practices. *The Oxford Handbook of Corporate Social Responsibility*, 19-46.
- Carroll, A. B., & Shabana, K. M. (2010). The business case for corporate social responsibility: A review of concepts, research and practice. *International Journal of Management Reviews*, 12(1), 85-105.
- Castelo-Branco M., & Lima-Rodrigues, L. (2006). Corporate social responsibility and resource-based perspectives. *Journal of Business Ethics*, 69(2), 111-132.

- Castillo, I. (coord.) (2010). Una aproximación al estado de la RSE en la enseñanza en España. <http://www.compromisorse.com>.
- Cavico, F. J., & Mujtaba, B. G. (2009). The state of business schools, business education, and business ethics, *Journal of Academic and Business Ethics*, 2.
- Cavico, F.J. & Mujtaba, B.G. (2009). *Business Ethics: The Moral Foundation of Leadership, Management, and Entrepreneurship (2nd edition)*. Pearson Custom Publications. Boston, United States.
- Chaplais, C, Mard, &. & Marsat, S. (2016). The auditor facing ethical dilemmas: The impact of ethical training on compliance with a code of conduct, *Comptabilité Contrôle Audit*, 22(1), pp.53-83.
- Chelli, M., Durocher, S., & Richard, J. (2014). France's new economic regulations: insights from institutional legitimacy theory. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*.
- Chen, Y. & Tang, T.L. (2006). Attitude Toward and Propensity to Engage in Unethical Behavior: Measurement Invariance Across Major Among University Students, *Journal of business Ethics*, 69(1), 77-93.
- Cheong, C. W., Sinnakkannu, J., & Ramasamy, S. (2017). Reactive or proactive? Investor sentiment as a driver of corporate social responsibility. *Research in International Business and Finance*, 42, 572-582.
- Chewning, R. C. (1983). *Business ethics in a changing culture*. Prentice Hall.
- Chirieleison, C. & Scrucca, L. (2017). Shaping students' attitudes towards business ethics and corporate social responsibility: education versus personal perspectives, *Education* 7(5), 83-95.
- Chowdhury, R. H., Choi, S., Ennis, S. & Chung, D. (2019). Which Dimension of Corporate Social Responsibility is a Value Driver in the Oil and Gas Industry?. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 36(2), 260-272.
- Christensen, A., Cote, J., & Latham, C. (2016). Insights Regarding the Applicability of the Defining Issues Test to Advance Ethics Research with Accounting Students: A Meta-Analytic Review. *Journal of Business Ethics*, 133(1), 141-163.

- Christensen, A., Cote, J., & Latham, C. (2018). Developing Ethical Confidence: The Impact of Action-Oriented Ethics Instruction. *Journal of Business Ethics*, 153, 1157-1175.
- Christensen, L.J.; Peirce, E.; Hartman, L.P.; Hoffman, W.M. & Carrier, J. (2007). Ethics, CSR, and Sustainability Education in the Financial Times Top 50 Global Business Schools: Baseline Data and Future Research Directions. *Journal of Business Ethics*, 73, 347-368.
- Chul, J.P., Mool, P., Naa, J.H., & Lee, C.G. (2014). The Effects of Creating Shared Value on Corporate Performance. *Journal of Distribution Science*, 12(10), 29-35.
- Ciampi, F. (2018). Using corporate social responsibility orientation characteristics for small enterprise default prediction. *WSEAS Transaction Business Economics Journal*, 15, 113-127.
- Clegg, S., Kornberger, M., & Rhodes, C. (2007). Business ethics as practice. *British Journal of Management*, 18(2), 107-122.
- Closon, C., Leys, C. & Hellemans, C. (2015). Perceptions of corporate social responsibility, organizational commitment and job satisfaction. *Management Research: The Journal of the Iberoamerican Academy of Management*.
- Cochran, P. L., & Wood, R. A. (1984). Corporate social responsibility and financial performance. *Academy of Management Journal*, 27(1), 42-56.
- Cohen, J., Pant, L. & Sharp, D. (2001). An Examination of Differences in Ethical Decision-Making between Canadian Business Students and Accounting Professionals. *Journal of Business Ethics*, 30(4), 319–336.
- Cole, R. & Snider, B. (2019). Managing in turbulent times: The impact of sustainability in management education on current and future business leaders. *Journal of Cleaner Production*, 210, 1622-1634.
- Collins, D. & Wartick, S.L. (1995). Business and society/business ethics courses: Twenty years at the crossroads. *Business and Society*, 1, 51–89.
- Colucci-Gray, L., Camino, E., Barbiero, G. & Gray, D. (2006). From Scientific Literacy to Sustainability Literacy: An Ecological Framework for Education. *Science Education*, 90 (2), 227-52.

- Comisión de las Comunidades Europeas. (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2008). *Nuevas capacidades para nuevos empleos. Previsión de las capacidades necesarias y su adecuación a las exigencias del mercado laboral*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Bruselas. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3aem0012>
- Comisión Europea (2011). *Apoyar el crecimiento y el empleo – una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior en Europa*. Comunicación de la Comisión, Bruselas. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aef0030>
- Comisión Europea (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 estrategia renovada de la UE (2011-2014) sobre la responsabilidad social de las empresas. Bruselas. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX%3A52011DC0681>
- Comisión Europea (2013). Grupo de alto nivel para la modernización de la enseñanza superior. Recomendaciones para la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Bruselas. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_es.htm
- Comisión Europea (2016). *Una nueva agenda de capacidades para Europa. Trabajar juntos para reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Bruselas. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/ES/1-2016-381-ES-F1-1.PDF>
- Comisión Europea (2017). *Strengthening European Identity through Education and Culture*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al

- Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Strasbourg.
https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/communication-strengthening-european-identity-education-culture_en.pdf
- Connelly, B. L., Certo, S. T., Ireland R. D., & Reutzel, C. R. (2011). Signaling theory: A review and assessment. *Journal of Management*, 37(1), 39-67.
- Conroy, S. & Emerson, T. (2004). Business Ethics and Religion: Religiosity as a Predictor of Ethical Awareness Among Students. *Journal of Business Ethics*, 50(4), 383–396.
- Consejo Económico y Social (2018). El futuro del trabajo. Informe 03/2018. Madrid. Consejo Económico y Social.
<http://www.ces.es/documents/10180/5461461/Inf0318.pdf>
- Cooly, P.L & Roden, P. F. (1988). *Business Financial Management*, New York: The Dryden Press.
- Cornelius, N. J., Wallace, J. & Tassabehji, R. (2007). An analysis of Corporate Social Responsibility, Corporate Identity and Ethics Teaching in Business School. *Journal of Business Ethics*, 76(1), 117-135.
- Cortina, A. (2002). La ética de las organizaciones sanitarias. *Revista gerencia y políticas de salud*, 1(3), 6-14.
- Cowton, C.J. & Cummins, J. (2003). Teaching Business Ethics in UK Higher Education: Progress and Prospects. *Teaching Business Ethics*, 7(1), 37-54.
- Craft, J. L. (2013). A review of the empirical ethical decision-making literature: 2004–2011. *Journal of Business Ethics*, 117(2), 221-259.
- Cramer J, Heijden A, Jonker J (2006). Corporate social responsibility: making sense through thinking and acting. *Business Ethics*, 15(4), 380–389.
- Cuenca, Á. (2010). Ética de la Comunicación. *Anales de Documentación*, 2, 9-19.
- Cuervo, A. (2005). La maximización del valor de los accionistas versus la responsabilidad social corporativa, ¿compatibilidad?. *Economistas*, 106, 13-21.
- Cupertino, S., Consolandi, C., & Vercelli, A. (2019). Corporate social performance, financialization, and real Investment in US manufacturing firms. *Sustainability*, 11(7), 1836.

- Dahlsrud, A. (2008). How corporate social responsibility is defined: An analysis of 37 definitions. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 15(1), 1-13.
- Damali, D. (2006). Insights into triple bottom line integration from a learning organization perspective. *Business Process Management*, 12(6), 809-21.
- Davidson, P., & Griffin, R. W. (2000). *Management: Australia in a global context*. John Wiley & Sons Australia.
- Davis, K. (1973). The case for and against business assumption of social responsibilities. *Academy of Management Journal*, 16(2), 312-322.
- Davis, M. A., Andersen, M. G., & Curtis, M. B. (2001). Measuring ethical ideology in business ethics: A critical analysis of the ethics position questionnaire. *Journal of business ethics*, 32(1), 35-53.
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M.H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- De Chiara, A., & Russo Spena, T. (2011). CSR strategy in multinational firms: Focus on human resources, suppliers and community. *Journal of Global Responsibility*, 2(1), 60-74.
- Deegan, C., Rankin, M., & Tobin, J. (2002). An examination of the corporate social and environmental disclosures of BHP from 1983-1997: A test of legitimacy theory. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 15(3), 312-343.
- De George, R. T. (1982). The moral responsibility of the hospital. *The Journal of Medicine and Philosophy*, 7(1), 87-100.
- De George, R. T. (1987). The status of business ethics: past and future. *Journal of Business Ethics*, 6(3), 201-211.
- De George, R. T. (1999). Business ethics and the information age. *Business and Society Review*, 104(3), 261-278.

- De Haan, G. (2006). The BLK '21' programme in Germany: A 'Gestaltungskompetenz' based model for education for sustainable development. *Environmental Education Research, 12*(1), 19–32.
- Degie, B., & Kebede, W. (2019). Corporate social responsibility and its prospect for community development in Ethiopia. *International Social Work, 62*(1), 376-389.
- Del Barrio García, S. & Luque Martínez, T. (2012). Análisis de ecuaciones estructurales, in Luque Martínez, T. (Ed.). *Técnicas de análisis de investigación de mercados*, Pirámide, Madrid, Chapter 3, 489-557.
- Delaney, J. T., & Sockell, D. (1992). Do company ethics training programs make a difference? An empirical analysis. *Journal of Business Ethics, 11*(9), 719-727.
- Delgado, C., Venkatesh, M., Branco, M. C., & Silva, T. (2019). Ethics, responsibility and sustainability orientation among economics and management masters' students. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 21*(2), 181-199.
- Dellaportas, S. (2006). Making a difference with a discrete course on accounting ethics. *Journal of Business Ethics, 65*(4), 391-404.
- Demuijnck, G. (2015). Universal Values and Virtues in Management Versus Cross-Cultural Moral Relativism: An Educational Strategy to Clear the Ground for Business Ethics. *Journal of Business Ethics, 128*, 817–835.
- De Roeck, K., El Akremi, A., & Swaen, V. (2016). Consistency matters! How and when does corporate social responsibility affect employees' organizational identification?. *Journal of Management Studies, 53*(7), 1141-1168.
- Derrida, J. (1992). *Fuerza de ley: el "fundamento místico de la autoridad"*. Doxa. 11, 129-191.
- Desjardins, J. R., & McCall, J. J. (1985). *Contemporary Issues in Business Ethics*. Wadsworth, Belmont, CA.
- Desjardins, J.R. & Diedrich, E. (2003). Learning What It Really Costs: Teaching Business Ethics with Life-Cycle Case Studies. *Journal of Business Ethics, 48*, 33–42.

- Desplaces, D.E., Melchar, D.E., Beauvais, L.L. & Bosco, S.M. (2007). The impact of business education on moral judgment competence: an empirical study. *Journal of Business Ethics*, 74(1), 73–87.
- Dey, P. K., Petridis, N. E., Petridis, K., Malesios, C., Nixon, J. D., & Ghosh, S. K. (2018). Environmental management and corporate social responsibility practices of small and medium-sized enterprises. *Journal of Cleaner Production*, 195, 687-702.
- Díaz de la Cruz, C., & Fernández Fernández, J. L. (2016). Marco conceptual de la ética y la responsabilidad social empresarial: un enfoque antropológico y estratégico. *Revista Empresa y Humanismo*.19 (2), 69-118.
- Directiva 2014/95/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 26 de junio de 2013: Divulgación de información no financiera e información sobre diversidad por parte de grandes empresas y grupos. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/LSU/?uri=CELEX:32014L0095>
- Doh, J. P., & Tashman, P. (2014). Half a world away: The integration and assimilation of corporate social responsibility, sustainability, and sustainable development in business school curricula. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 21(3), 131-142.
- Donaldson, L. (1990). The ethereal hand: Organizational economics and management theory. *Academy of Management Review*, 15(3), 369-381.
- Donaldson, L., & Davis, J. H. (1991). Stewardship theory or agency theory: CEO governance and shareholder returns. *Australian Journal of Management*, 16(1), 49-64.
- Donaldson, T. (2003). Editor's comments: Taking Ethics seriously - a mission now more possible. *Academy Management Review*, 3 (28), 363-366.
- Donaldson, T. & Werhane, P. eds. (1979). *Ethical Issues in Business: A Philosophical Approach*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Donaldson, T. & Dunfee, T. W. (1994). Toward a unified conception of business ethics: Integrative social contracts theory. *Academy of Management Review*, 19(2), 252-284.

- Donaldson, T., & Dunfee, T. W. (1995). Integrative social contracts theory: A communitarian conception of economic ethics. *Economics & Philosophy, 11*(1), 85-112.
- Douglas, P. C., Davidson, R. A., & Schwartz, B. N. (2001). The effect of organizational culture and ethical orientation on accountants' ethical judgments. *Journal of Business Ethics, 34*(2), 101-121.
- Drucker, P. F. (1981). What is business ethics?. *The Public Interest, 63*, 18.
- Du Gay, P. (2000). *In praise of bureaucracy: Weber-organization-ethics*. Sage.
- Dubinsky, A. J., & Ingram, T. N. (1984). Correlates of salespeople's ethical conflict: An exploratory investigation. *Journal of Business Ethics, 3*(4), 343-353.
- Dyllick, T., & Muff, K. (2016). Clarifying the meaning of sustainable business: Introducing a typology from business-as-usual to true business sustainability. *Organization & Environment, 29*(2), 156-174.
- Dzupina, M. (2016). A theoretical study on cross-national differences on corporate social responsibility orientation (CSRO). *European Journal of Science and Theology, 12*(1), 163-169.
- Edwards-Schachter, M., García-Granero, A., Sánchez-Barrioluengo, M., Quesada-Pineda, H. & Amara, N. (2015). Disentangling competences: interrelationships on creativity, innovation and entrepreneurship. *Thinking Skills and Creativity, 16*(June), 27–39.
- Ehie, I.C. (2016). Examining the corporate social responsibility orientation in developing countries: an empirical investigation of the Carroll's CSR pyramid. *International Journal of Business Governance and Ethics, 11*(1), 1-20.
- Elango, B., Paul, K., Kundu, S.K. & Paudel, S.K. (2010). Organizational Ethics Individual Ethics, and Ethical Intentions in International Decision-Making. *Journal of Business Ethics, 97*, 543-561.
- Elkington, J. (1997). The triple bottom line sustainability's accountants. Retrieved January, 23, 2003.
- Elm, D. R., & Radin, T. J. (2012). Ethical decision making: Special or no different?. *Journal of Business Ethics, 107*(3), 313-329.

- Els, G. (2009). Attitudes of accounting students towards ethics, continuous professional development and lifelong learning. *African Journal of Business Ethics*, 4(1), 46-53.
- Epstein, E. M. (1976). The social role of business enterprise in Britain: An American perspective: Part I. *Journal of Management Studies*, 13(3), 213-233.
- Epstein, E. M. (1987). The corporate social policy process: Beyond business ethics, corporate social responsibility, and corporate social responsiveness. *California Management Review*, 29(3), 99-114.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Erikson, E. (1987), *A Way of Looking at Things* (Norton and Company, New York, NY).
- Escriba Esteve, A. (2018). *Proyecto Docente presentado al concurso-oposición del Cuerpo de Catedráticos de Universidad*. Universidad de Valencia. Valencia.
- Espinosa-Pike, M. y Aldazabal, E. (2017). Ética y responsabilidad social en la formación superior empresarial: presente y futuro. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, 24, 1-20.
- Espinosa-Pike, M., Aldazabal, E. y Martín, A. (2017). The Antecedents of Ethical Climates in the Spanish Business Higher Education Institutions, *Journal of Academic Ethics*, 15(4), 343-363.
- Esteban Bara, F. (2004) *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos. Un cambio de mirada desde la universidad*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Etheredge, J. M. (1999). The perceived role of ethics and social responsibility: An alternative scale structure. *Journal of Business Ethics*, 18(1), 51-64.
- Etzioni, A. (2002). *When it comes to ethics b-schools get an F*. *Washington Post*, 4 August, B4.
- European Higher Education Area-Ehea (2019). *European Higher Education Area and Bologna Process*. Descartado en <http://www.ehea.info/index.php>
- Evans, F.J. & Robertson, J. (2003). Ethics in the business curriculum: A survey of deans in AACSB schools. *Business and Society Review*, 3, 233–248.

- Evans, J. M., Treviño, L. K., & Weaver, G. R. (2006). Who's in the ethics driver's seat? Factors influencing ethics in the MBA curriculum. *Academy of Management Learning & Education*, 5(3), 278-293.
- Farinós, M. J. (2017). Sustainability as an object of corporate social responsibility. *VITRUVIO-International Journal of Architectural Technology and Sustainability*, 2(1), 13-22.
- Fatoki, O. (2016). Gender and Behaviour - Gender and the perception of corporate social responsibility by university students in South Africa. *Gender & Behaviour*, 14(3), 7574-7588.
- Felton, E.L. & Sims, R.R. (2005). Teaching Business Ethics: Targeted Outputs. *Journal of Business Ethics*, 60, 377-391.
- Ferguson, J., Collison, D., Power, D. & Stevenson, L. (2011). Accounting Education, Socialization and the Ethics of Business. *Business Ethics: A European Review*, 20 (1), 12-29.
- Fernández-Guadaño, J. & Sarria-Pedroza, J. H. (2018). Impact of corporate social responsibility on value creation from a stakeholder perspective. *Sustainability*, 10(6), 2062-2072.
- Fernández, J. L. (2003). *Ética y responsabilidad social y modelo de empresa*. Madrid: Trottas.
- Fernández, J.L. & Bajo, A. (2010). The presence of business ethics and CSR in Higer Education curricula for executives: The Case of Spain, *Journal of Business Ethics Education*, 7, 25-38.
- Ferrell, O. C., Harrison, D. E., Ferrell, L., & Hair, J. F. (2019). Business ethics, corporate social responsibility, and brand attitudes: An exploratory study. *Journal of Business Research*, 95, 491-501.
- Fisher, A. (2004). *The logic of real arguments*. Cambridge University Press.
- Fisher, J. (2004). Social responsibility and ethics: clarifying the concepts. *Journal of Business Ethics*, 52(4), 391-400.
- Fisher, K., Geenen, J., Jurcevic, M., McClintock, K., & Davis, G. (2009). Applying asset based community development as a strategy for CSR: A Canadian perspective on

- a win-win for stakeholders and SMEs. *Business ethics: A European review*, 18(1), 66-82.
- Fitzpatrick, J. (2013). Business Students' Perceptions of Corporate Social Responsibility. *College Student Journal*, 47(1), 86-96.
- Flammer, C. (2018). Competing for government procurement contracts: The role of corporate social responsibility. *Strategic Management Journal*, 39(5), 1299-1324.
- Fletcher, J. (1966). *Situation ethics: The new morality*. Philadelphia, PA: Westminster Press.
- Fombrun, C. & Van Riel, C. (1997). The Reputational Landscape. *Corporate Reputation Review*, 1: 5-13.
- Fombrun, C., & Shanley, M. (1990). What's in a Name? Reputation Building and Corporate Strategy. *Academy of Management Journal*, 33, 233-258.
- Fontela, E., & Guzmán, J. (2003). Economía ética y bienestar social. *Pirámide. Madrid*.
- Ford, R. C. & Richardson, W. D. (1994). Ethical decision making: A review of the empirical literature. *Journal of Business Ethics*, 13(3), 205-221.
- Forsyth, D. R. (1980). A taxonomy of ethical ideologies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(1), 175.
- Forsyth, D. R. (1992). Judging the morality of business practices: The influence of personal moral philosophies. *Journal of business Ethics*, 11(5-6), 461-470.
- Forsyth, D. R. (2004). Inferences about actions performed in constraining context: Correspondence bias or correspondent inference?. *Current Psychology*, 23, 41-51.
- Forsyth, D. R., Nye, J. L., & Kelley, K. (1988). Idealism, relativism, and the ethic of caring. *The Journal of Psychology*, 122(3), 243-248.
- Fosfuri, A., Giarratana, M. S., & Roca, E. (2011). Community-focused strategies. *Strategic Organization*, 9(3), 222-239.
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. *Hermenéutica del sujeto*, 107.

- Francés, P. (2002). Ética aplicada, racionalidad y prácticas sociales: el caso de la ética empresarial. *Telos: Revista Iberoamericana de estudios utilitaristas*, 14 (2), 33-56.
- Francis, R., & Armstrong, A. (2003). Ethics as a risk management strategy: The Australian experience. *Journal of Business Ethics*, 45(4), 375-385.
- Franco, C. (2010). ¿Ética ecológica o medioambiental? *Acta Amaz*, 39 (1), 113-120.
- Frank, G., Ofobike, E. & Gradisher, S. (2010). Teaching Business Ethics: A quandary for accounting educators. *Journal of Education for Business*, 85, 132-138.
- Frederick, W. C. (2016). Commentary corporate social responsibility: Deep roots, flourishing growth, promising future. *Frontiers in Psychology*, 7, 129.
- Freeman, E. (2012). La gestión empresarial basada en los stakeholders y la reputación. En BBVA (Ed.), *Valores y ética para el siglo XXI* (pp. 389-413). España: T.F. Editores.
- Freeman, R. E. (1984). Strategic management: strategic management: A stakeholder approach. B. The politics of stakeholder theory: some future directions. *Business Ethics Quarterly*, 4(4), 409-421.
- Freeman, R. E., & Reed, D. L. (1983). Stockholders and stakeholders: A new perspective on corporate governance. *California Management Review*, 25(3), 88-106.
- French, P. A. (1984). *Collective and Corporate Responsibility*. Columbia University Press, New York.
- Friedman, A. L., & Miles, S. (2006). *Stakeholders: Theory and practice*. Oxford University Press.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago, University of Chicago Press.
- Friedman, M. (1970), *The New York Times Magazine*, 13 September.
- Friedman, M. (1970). A theoretical framework for monetary analysis. *Journal of Political Economy*, 78(2), 193-238.
- Fry, L. W., & Slocum, J. W. (2008). Maximizing the triple bottom line through spiritual leadership. *Organizational dynamics*, 37(1), 86.

- Gallardo-Vázquez, D. & Sanchez-Hernandez, M. I. (2014). Measuring Corporate Social Responsibility for competitive success at a regional level. *Journal of Cleaner Production*, 72, 14-22.
- Galant, A., & Cadez, S. (2017). Corporate social responsibility and financial performance relationship: A review of measurement approaches. *Economic Research-Ekonomska istraživanja*, 30(1), 676-693.
- Galvão, A.; Mendes, L.; Marques, C. & Mascarenhas, C. (2019). Factors influencing students' corporate social responsibility orientation in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 215, 290-304.
- Gandz, J. & Hayes, N. (1988). Teaching Business Ethics. *Journal of Business Ethics*, 7(9), 657-669.
- Gao, Y., & Yang, H. (2016). Do employees support corporate philanthropy? Evidence from Chinese listed companies. *Management and Organization Review*, 12(4), 747-768.
- García López, R. (2002) *Deberes cívicos de los estudiantes universitarios*. Madrid, UNED.
- García-López R, Sales-Ciges A, Moliner-García O & Ferrández-Barrueco R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(1). <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3166>
- García-Morales, V. J., Martín-Rojas, R., & Garde-Sánchez, R. (2020). How to Encourage Social Entrepreneurship Action? Using Web 2.0 Technologies in Higher Education Institutions. *Journal of Business Ethics*, 161(2), 329-350.
- García, S. (2011). *La ética en las instituciones económicas y sociales*. Madrid: Unión Editorial.
- Garde Sánchez, R., Rodríguez Bolívar, M.P. & López Hernández, A.M. (2017), Corporate and managerial characteristics as drivers of social responsibility disclosure by state-owned enterprises, *Review of Managerial Science*, 11, 633–659.
- Garde Sánchez, R., Rodríguez Bolívar, M.P. & López Hernández, A.M. (2017), Perceptions of stakeholder pressure for supply-chain social responsibility and

- information disclosure by state-owned enterprises, *The International Journal of Logistics Management*, 28(4), 1027-1053.
- George, J. J., Yan, J., & Leidner, D. E. (2019). Data philanthropy: Corporate responsibility with strategic value?. *Information Systems Management*, 1-12.
- Gholipour, T., Nayeri, M. & Mehdi, S. (2012). Investigation of attitudes about corporate social responsibility: business students in Iran. *African Journal of Business Management*, 6(14), 5105-5113.
- Giacalone, R.A. & Thompson, K.R. (2006). Business ethics and social responsibility education: shifting the worldview. *Academy of Management Learning and Education*, 3, 266-277.
- Gilbert, R., Balatti, J., Turner, P. & Whitehouse H. (2004). The Generic Skills Debate in Research Higher Degrees. *Higher Education Research & Development*, 23 (3), 375-388.
- Gill, R. W., & Leinbach, L. J. (1983). Corporate social responsibility in Hong Kong. *California Management Review*, 25(2), 107-123.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Gilligan, C. (1987). Moral orientation and moral development. In E. Kittay, & D. Meyers (Eds.), *Women and moral theory* (pp. 19-33). Totowa, NJ: Rowman & Littlefield Publishers.
- Gimenez, C., & Sierra, V. (2013). Sustainable supply chains: Governance mechanisms to greening suppliers. *Journal of Business Ethics*, 116(1), 189-203.
- Gimenez, C., & Tachizawa, E. M. (2012). Extending sustainability to suppliers: A systematic literature review. *Supply Chain Management: An International Journal*, 17(5), 531-543.
- Glac, K. (2009). Understanding socially responsible investing: The effect of decision frames and trade-off options. *Journal of Business Ethics*, 87(1), 41-55.
- Glac, K. (2014). The influence of shareholders on corporate social responsibility. *Economics, Management, and Financial Markets*, 9(3), 34-79.

- Godfrey, P. C. (2005). The relationship between corporate philanthropy and shareholder wealth: A risk management perspective. *Academy of Management Review*, 30(4), 777-798.
- Godfrey, P. C., Merrill, C. B., & Hansen, J. M. (2009). The relationship between corporate social responsibility and shareholder value: An empirical test of the risk management hypothesis. *Strategic Management Journal*, 30(4), 425-445.
- Gold, J. M., & Rogers, J. D. (1995). Intimacy and isolation: A validation study of Erikson's theory. *Journal of Humanistic Psychology*, 35(1), 78-86.
- Goll, I. & Rasheed, A. (2004). The Moderating Effect of Environmental Munificence and Dynamism on the Relationship Between Discretionary Social Responsibility and Firm Performance. *Journal of Business Ethics*, 49, 41–54.
- Gomez-Carrasco, P., Guillamon-Saorin, E., & Garcia Osma, B. (2016). The illusion of CSR: Drawing the line between core and supplementary CSR. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 7(1), 125-151.
- Gómez-Isa, F. (2000). Las empresas transnacionales y los derechos humanos. *Boletín de Estudios Económicos*, 55, 333.
- Gómez-Isa, F. (2000). Las empresas transnacionales y los derechos humanos. *Boletín de Estudios Económicos*, 55, 333.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Grace, D., & Cohen, S. (1998). *Business ethics: Australian problems and cases*. Melbourne: Oxford University Press, pp. 35-36.
- Graham, A. (2012). The Teaching of Ethics in Undergraduate Accounting Programmes: The Students' Perspective. *Accounting Education*, 21(6), 599-613.
- Griffin, J.J. & Prakash, A. (2014). Corporate Responsibility: Initiatives and Mechanisms. *Business & Society*, 53(4), 465-482.
- Guerras-Martín, L. Á., Navas-López, J. E., & Sáez, P. L. (2015). *La dirección estratégica de la empresa: teoría y aplicaciones*. Aranzadi.

- Gupta, S., Walker II, E. D. & Swanson, N.J. (2011). Ethical behavior of graduate business students: An examination of the effect of age, gender, GPA, and work experience. *Southern Journal of Business Ethics*, 3, 137-151.
- Gutiérrez-Rincon, V. A., & Paramo-Salas J. A. (2015). Past, present and¿ future? Of the institutional theory in organizational analysis: a literature review, 10.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological review*, 108(4), 814.
- Haleem, F., Farooq, S., & Wæhrens, B. V. (2017). Supplier corporate social responsibility practices and sourcing geography. *Journal of Cleaner Production*, 153, 92-103.
- Hall, N. L., & Jeanneret, T. (2015). Social licence to operate: An opportunity to enhance CSR for deeper communication and engagement. *Corporate Communications: An International Journal*, 20(2), 213-227.
- Hansmann, R., Mieg, H. A., & Frischknecht, P. M. (2010). Qualifications for contributing to sustainable development a survey of environmental sciences graduates. *Gaia-Ecological Perspectives for Science and Society*, 19(4), 278–286.
- Ham, M., Pap, A. & Pezic, M. (2015). The attitudes of business students towards corporate social responsibility: evidence from Eastern Croatia. *Proceedings of the 4th International Scientific Symposium Economy of Eastern Croatia* *Vision and Growth, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Economics, Croatia*, 4, 693-702.
- Hameed, I., Riaz, Z., Arain, G. A., & Farooq, O. (2016). How do internal and external CSR affect employees' organizational identification? A perspective from the group engagement model. *Frontiers in Psychology*, 7, 788.
- Hannah, S. T., Avolio, B. J., & May, D. R. (2011). Moral maturation and moral conation: A capacity approach to explaining moral thought and action. *Academy of Management Review*, 36(4), 663-685.
- Harjoto, M. A., & Salas, J. (2017). Strategic and institutional sustainability: Corporate social responsibility, brand value, and Interbrand listing. *Journal of Product & Brand Management*, 26(6), 545-558.

- Hartmann, J., & Moeller, S. (2014). Chain liability in multitier supply chains? Responsibility attributions for unsustainable supplier behavior. *Journal of Operations Management*, 32(5), 281-294.
- Hasan, I., Kobeissi, N., Liu, L., & Wang, H. (2018). Corporate social responsibility and firm financial performance: The mediating role of productivity. *Journal of Business Ethics*, 149(3), 671-688.
- Haski-Leventhal, D., & Foot, C. (2016). The relationship between disclosure and household donations to nonprofit organizations in Australia. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 45(5), 992-1012.
- Haski-Leventhal, D., Pournader, M. & McKinnon, A. (2017). The role of gender and age in business students' values, CSR attitudes, and responsible management education: learnings from the PRME International Survey. *Journal of Business Ethics*, 146 (1), 219-239.
- Hatch, C. & Stephen, S. (2015). The effectiveness of social responsibility courses in higher education. *Journal of Learning in Higher Education*, 11(2), 15-21.
- Havlová, K. (2015). What integrated reporting changed: The case study of early adopters. *Procedia Economics and Finance*, 34, 231-237.
- Hawkins, D. I., & Cocanougher, A. B. (1972). Student evaluations of the ethics of marketing practices: The role of marketing education. *Journal of Marketing*, 36(2), 61-64.
- He, H., Chao, M. M., & Zhu, W. (2019). Cause-related marketing and employee engagement: The roles of admiration, implicit morality beliefs, and moral identity. *Journal of Business Research*, 95, 83-92.
- Hegarty, W. H., & Sims, H. P. (1979). Organizational philosophy, policies, and objectives related to unethical decision behavior: A laboratory experiment. *Journal of Applied Psychology*, 64(3), 331.
- Henle, C. A., Giacalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (2005). The role of ethical ideology in workplace deviance. *Journal of Business Ethics*, 56(3), 219-230.
- Hess, D. W. & Norman, C.S. (2004). Teaching Ethics in Investment Classes: A Series of Vignettes. *Journal of Financial Education*, 41–60.

- Hetherington, F. (1969). Legal theory: Shareholders, managers, and corporate social responsibility. *Stanford Law Review*, 248(250), 258-283.
- Heugens, P. P. M. A. R. (2006). Environmental issue management: Towards a multi-level theory of environmental management competence. *Business Strategy and the Environment*, 15, 363–376.
- Hillman, A. J., & Keim, G. D. (2001). Shareholder value, stakeholder management, and social issues: What's the bottom line?. *Strategic Management Journal*, 22(2), 125-139.
- Hirsch, A. (2003). Elementos significativos de la ética profesional, en HIRSCH, A. y LÓPEZ, R. *Ética profesional e identidad institucional*. México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 27-42.
- Holley, E. A., & Mitcham, C. (2016). The Pebble mine dialogue: A case study in public engagement and the social license to operate. *Resources Policy*, 47, 18-27.
- Holton, I., Glass, J., & Price, A. D. F. (2010). Managing for sustainability: Findings from four company case studies in the UK precast concrete industry. *Journal of Cleaner Production*, 18, 152–160.
- Hooker, J. (2004). The Case Against Business Ethics Education. *Journal of Business Ethics Education*, 1 (1), 73-86.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53 – 60.
- Hopkins, M.M., & Bilimoria, D. (2004). Care and Justice Orientations in Workplace Ethical Dilemmas of Women Business Owners. *Group & Organization Management*, 29(4), 495–516.
- Hosmer, L. (2006). *The Ethics of Management*. Boston, MA: McGraw-Hill Irwin.
- Hosmer, L. (2008). *The Ethics of Management*. New York, NY: McGraw Hill Irwin.
- Hsieh, J., Curtis, K. P. & Smith, A. W. (2008). Implications of stakeholder concept and market orientation in the US nonprofit arts context. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 5(1), 1-13.

- Hunt, S. D., Chonko L. B. & Wilcox J. B. (1984). Ethical Problems of Marketing Researchers. *Journal of Marketing Research* 21, 309–324.
- Hwang, J., & Kandampully, J. (2015). Embracing CSR in pro-social relationship marketing program: Understanding driving forces of positive consumer responses. *Journal of Services Marketing*, 29(5), 344-353.
- Iannone, A.P. (1989). *Contemporary Moral Controversies in Business*. London and New York: Oxford University Press.
- Iannone, A.P. (1991). Critical Interaction: Judgement, decision, and the social testing of moral hypotheses. *International Journal of Moral and Social Studies*, 6(2), 135.
- Ibrahim, N.A., Howard, D.P. & Angelidis, J.P. (2008). The relationship between religiousness and corporate social responsibility orientation: are there differences between business managers and students?. *Journal of Business Ethics*, 78(1,2), 165–174.
- Izraeli, D. (1988). Ethical beliefs and behavior among managers: A cross-cultural perspective. *Journal of Business Ethics*, 7(4), 263-271.
- Jackson, R. W., Wood, C. M., & Zboja, J. J. (2013). The dissolution of ethical decision-making in organizations: A comprehensive review and model. *Journal of Business Ethics*, 116(2), 233-250.
- Jamali, D. (2008). A stakeholder approach to corporate social responsibility: A fresh perspective into theory and practice. *Journal of Business Ethics*, 82(1), 213-231.
- Jamali, D., Safieddine, A. M., & Rabbath, M. (2008). Corporate governance and corporate social responsibility synergies and interrelationships. *Corporate Governance: An International Review*, 16(5), 443-459.
- Jenkins, R. (2009). Corporate Social Responsibility. En Jan, P., & Van Staveren, I. (Ed). *Handbook of Economics and Ethics*. (69-77). Massachusetts, USA: Edward Elgar Publishing, Inc.
- Jensen, M. C., & Meckling, W. H. (1976). Theory of the firm: managerial behavior, agency costs and ownership structure. *Journal of Finance Economics*, 3.

- Jijelava, D., & Vanclay, F. (2017). Legitimacy, credibility and trust as the key components of a social license to operate: An analysis of BP's projects in Georgia. *Journal of Cleaner Production*, 140, 1077-1086.
- Johnson, J. A., Cheek, J. M., & Smither, R. (1983). The structure of empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(6), 1299-1312.
- Johnson, P., & Smith, K. (1999). Contextualizing business ethics: Anomie and social life. *Human Relations*, 52(11), 1351-1375.
- Jones, C. (2003). As if Business Ethics were Possible, within Such Limits'... *Organization*, 10(2), 223-248.
- Jones, DA, Willness, CR, Glavas A. (2017). When corporate social responsibility (CSR) meets organizational psychology: New frontiers in microCSR research and fulfilling a quid pro quo through multilevel insights. *Frontiers in Psychology*, 8(520), 1-14.
- Jones, K. Alabaster, T & Walton, J. (1998), Virtual Environments for Environmental Reporting. *Greener Management International*, 21, 121-137.
- Jones, T. M. (1980). Corporate social responsibility revisited, redefined. *California Management Review*, 22(3), 59-67.
- Jones, T. M. (1991). Ethical Decision Making by Individuals in Organizations: An Issue-contingent Model, *Academy of Management Review*, 16(2), 366-395.
- Jones, T. M., & Gautschi, F. H. (1988). Will the ethics of business change? A survey of future executives. *Journal of Business Ethics*, 7(4), 231-248.
- Jones, T. M., & Ryan, L. V. (1997). The link between ethical judgment and action in organizations: A moral approbation approach. *Organization Science*, 8(6), 663-680.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1996), LISREL VIII, SPSS, Inc., Chicago, IL.
- Jorge, M.L., & Peña, F.J.A. (2014). Determinants of corporate social responsibility and business ethics education in Spanish universities. *Business Ethics a European Review*, 23(2), 139-153.
- Joyner, B. E., & Payne, D. (2002). Evolution and implementation: A study of values, business ethics and corporate social responsibility. *Journal of Business Ethics*, 41(4), 297-311.

- Kabongo, J.D., Chang, K. & Li, Y. (2013). The Impact of Operational Diversity on Corporate Philanthropy: An Empirical Study of U.S. Companies. *Journal of Business Ethics*, 116(1), 49-65.
- Kagan, S. (2018). *Normative ethics*. Routledge.
- Kagawa, F. (2007). Dissonance in students' perceptions of sustainable development and sustainability: Implications for curriculum change. *International journal of sustainability in higher education*, 8(3), 317-338.
- Kaifi, B., Khandar, N., Noor, O. & Poluka L. (2014). International business students' understanding, perception, and commitment to corporate social responsibility: a study based upon gender, generational affiliation and culture. *Business and Management Research*, 3, 34-42.
- Kang, J. S., Chiang, C. F., Huangthanapan, K., & Downing, S. (2015). Corporate social responsibility and sustainability balanced scorecard: The case study of family-owned hotels. *International Journal of Hospitality Management*, 48, 124-134.
- Kao, E.H., Yeh, C.C., Wang L.H. & Fung, H.G. (2018). The relationship between CSR and performance: evidence in China. *Pacific-Basin Finance Journal*, 51, 155-170.
- Karataş-Özkan, M., Nicolopoulou, K., & Özbilgin, M. F. (Eds.). (2014). *Corporate social responsibility and human resource management: a diversity perspective*. Edward Elgar Publishing.
- Katz, M. (1963). *Decisions and values: A rationale for secondary school guidance*. College Entrance Examination Board.
- Katz, R.L. (1963). *Empathy: Its nature and uses*. London: Free Press of Glencoe, Collier-Macmillan.
- Kennedy, E. J. & Lawton, L. (1998). Religiousness and business ethics. *Journal of Business Ethics*, 17(2), 163-175.
- Ketchand, A. A., Morris, R. E., & Shafer, W. E. (1999). An analysis of the role of moral intensity in auditing judgments. *Research on Accounting Ethics*, JAI Press, 249-269.
- Kim, S. (2019). The process model of corporate social responsibility (CSR) communication: CSR communication and its relationship with consumers' CSR

- knowledge, trust, and corporate reputation perception. *Journal of Business Ethics*, 154(4), 1143-1159.
- Kim, M., Kim, B. & Oh, S. (2018). Relational benefit on satisfaction and durability in strategic corporate social responsibility. *Sustainability*, 10(4), 1104.
- Kim, D. Y., Kim, S. B., & Kim, K. J. (2019). Building corporate reputation, overcoming consumer skepticism, and establishing trust: Choosing the right message types and social causes in the restaurant industry. *Service Business*, 13(2), 363-388.
- Kish-Gephard, J.J., Harrison, D.A. & Triviño, L.K. (2010). Bad Apples, Bad Cases, and Bad Barrels: Meta-Analytic Evidence About Sources of Unethical Decisions at Work. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 1-31.
- Kjonstad, B., & Willmott, H. (1995). Business ethics: Restrictive or empowering?. *Journal of Business Ethics*, 14(6), 445-464.
- Kok, P., Weile, T. V. D., McKenna R. & Brown, A. (2001). A Corporate Social Responsibility Audit within a Quality Management Framework. *Journal of Business Ethics*, 31(4), 285–297.
- Kolodinsky, R., Madden, T., Zisk, D. & Henkel, E. (2010). Attitudes about corporate social responsibility: business student predictors. *Journal of Business Ethics*, 91(2), 167-181.
- Laczniak, G. R., & Inderrieden, E. J. (1987). The influence of stated organizational concern upon ethical decision making. *Journal of Business Ethics*, 6(4), 297-307.
- Lam, H. K. (2018). Doing good across organizational boundaries: Sustainable supply chain practices and firms' financial risk. *International Journal of Operations & Production Management*, 38(12), 2389-2412.
- Lampe, J. (1996). The impact of ethics in accounting curricula. *Research on Accounting Ethics*, 2, 187-220.
- Lan, G., Gowing, M., McManhon, S., Rieger, F. & King, N. (2008). A study of the relationship between personal values and moral reasoning of undergraduate business students. *Journal of Business Ethics*, Vol.78, No.1, pp.121–139.

- Lans, T., Blok, V., & Wesselink, R. (2014). Learning apart and together: Towards an integrated competence framework for sustainable entrepreneurship in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 62, 37–47.
- Langenderfer, H. & Rockness, J. (1993). The AAA Project on Professionalism and Ethics, in W. May (ed.), *Ethics in the Accounting Curriculum (American Accounting Association)*.
- Larrán, M. & Andrades, F. J. (2014). Determinants of corporate social responsibility and business ethics education in Spanish universities. *Business Ethics: A European Review*, 23(2), 139-153.
- Larrán, M., López, A. & Andrades, F.J. (2012). El proceso de Bolonia: ¿Ha propiciado una mayor incorporación de la responsabilidad social en los grados relacionados con la Economía y la Empresa?. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 345-363.
- Lau, L.K. & Haug, J.C. (2011). The Impact of Sex, College, Major, and Student Classification on Students' Perception of Ethics. *Mustang Journal of Business and Ethics*, 1, 92-105.
- Lee, M. D. P. (2008). A review of the theories of corporate social responsibility: Its evolutionary path and the road ahead. *International Journal of Management Reviews*, 10(1), 53-73.
- Lee, Y. M. & Hu, J. L. (2018). Integrated approaches for business sustainability: The perspective of corporate social responsibility. *Sustainability*, 10(7), 2318.
- Leggett, M., Kinnear, A., Boyce M. & Bennet, I. (2004). Student and staff perceptions of the importance of generic skills in science. *Higher Education Research & Development*, 23 (3). 295-312.
- Lehmann, E. L. & J. P. Romano (2005). *Testing statistical hypotheses*, Springer New York (3rd edition), corr. 2nd printing 2006, XIV, 786, ISBN: 0-387-98864-5
- Leitsch, D. L. (2004). Differences in the perceptions of moral intensity in the moral decision process: An empirical examination of accounting students. *Journal of Business Ethics*, 53(3), 313-323.
- Levitt, T. (1958). The Dangers of Social Responsibility. *Harvard Business Review*, Sept-Oct.

- Lim, J. S., & Greenwood, C. A. (2017). Communicating corporate social responsibility (CSR): Stakeholder responsiveness and engagement strategy to achieve CSR goals. *Public Relations Review*, 43(4), 768-776.
- Lindsey, L. L. M., Yun, K. A., & Hill, J. B. (2007). Anticipated guilt as motivation to help unknown others: An examination of empathy as a moderator. *Communication Research*, 34(4), 468-480.
- Lins, K. V., Servaes, H., & Tamayo, A. (2017). Social capital, trust, and firm performance: The value of corporate social responsibility during the financial crisis. *The Journal of Finance*, 72(4), 1785-1824.
- Lister, J. (2018). The policy role of corporate carbon management: Co-regulating ecological effectiveness. *Global Policy*, 9(4), 538-548.
- Liu, Y., Zhao, S., Li, R., Zhou, L., & Tian, F. (2018). The relationship between organizational identification and internal whistle-blowing: The joint moderating effects of perceived ethical climate and proactive personality. *Review of Managerial Science*, 12(1), 113-134.
- Lock, I., & Schulz-Knappe, C. (2019). Credible corporate social responsibility (CSR) communication predicts legitimacy: Evidence from an experimental study. *Corporate Communications: An International Journal*, 24(1), 2-20.
- Loe, T. W., Ferrell, L., & Mansfield, P. (2000). A review of empirical studies assessing ethical decision making in business. *Journal of business ethics*, 25(3), 185-204.
- Loeb, S.E. (2015). Active Learning: An Advantageous Yet Challenging Approach to Accounting Ethics Instruction. *Journal of Business Ethics*, Vol.127(1), 221-230.
- Lozano, J. M., & Gómez, M. F. (1999). *Ética y empresa*. Madrid: Trotta.
- Lu, J., Ren, L., Lin, W., He, Y., & Streimikis, J. (2019). Policies to promote corporate social responsibility (CSR) and assessment of CSR impacts. *Business Administration and Management*, 22(1), 82-98.
- Luffarelli, J., & Awaysheh, A. (2018). The impact of indirect corporate social performance signals on firm value: Evidence from an Event Study. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 25, 295-310.

- Luo, X., & Bhattacharya, C. B. (2009). The debate over doing good: Corporate social performance, strategic marketing levers, and firm-idiosyncratic risk. *Journal of Marketing*, 73(6), 198-213.
- Luthar, H.K. & Karri, R. (2005). Exposure to Ethics Education and the Perception of Linkage Between Organizational Ethical Behavior and Business Outcomes. *Journal of Business Ethics*, 61, 353–368.
- Mäkelä, H., & Näsi, S. (2010). Social responsibilities of MNCs in downsizing operations: A Finnish forest sector case analysed from the stakeholder, social contract and legitimacy theory point of view. *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 23(2), 149–174.
- Ma, J-H., Ahn, Y-H., & Choi, S-B. (2018). The impact of the buyer participation in CSR activities on a supply chain. *Journal of Distribution Science*, 16 (3), 23-32.
- Maas, K., & Liket, K. (2011). Talk the walk: Measuring the impact of strategic philanthropy. *Journal of Business Ethics*, 100(3), 445-464.
- Maclagan, P. (1995). Ethical thinking in organizations implications for management education. *Management Learning*, 26(2), 159-177.
- Maclagan, P. (2002). Reflections on the Integration of Ethics Teaching into a British Undergraduate Management Degree Programme, *Teaching Business Ethics*, 6(3), 297-318.
- Maclagan, P. (2008). Organizations and responsibility: A critical overview. *Systems Research and Behavioral Science: The Official Journal of the International Federation for Systems Research*, 25(3), 371-381.
- Madison, R. & Schmidt. (2006). Survey of time devoted to ethics in accountancy programs in North American Colleges and Universities. *Issues in Accounting Education*, 21(2), 99-109.
- Madison, R. & Schmidt. (2006). Survey of time devoted to ethics in accountancy programs in North American Colleges and Universities. *Issues in Accounting Education*, 21(2), 99-109.
- Madsen, P. M., & Rodgers, Z. J. (2015). Looking good by doing good: The antecedents and consequences of stakeholder attention to corporate disaster relief. *Strategic Management Journal*, 36(5), 776-794.

- Maier, M. (1997). Gender Equity, Organizational Transformation and Challenger. *Journal of Business Ethics*, 16(9), 943-962.
- Mamic, I. (2005). Managing Global Supply Chain: The Sports Footwear, Apparel and Retail Sectors. *Journal of Business Ethics*, 59 (1/2), 81-100.
- Manoliadis, O. (2009). Education for sustainability: Experiences from Greece. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 135(2), 70–74.
- Margolis, J. D., & Walsh, J. P. (2003). Misery loves companies: Rethinking social initiatives by business. *Administrative Science Quarterly*, 48(2), 268-305.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954.
- Marshall, B., & Dewe, P. (1997). An investigation of the components of moral intensity. *Journal of Business Ethics*, 16(5), 521-529.
- Marti, C. P., Rovira-Val, M. R., & Drescher, L. G. (2015). Are firms that contribute to sustainable development better financially?. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 22(5), 305-319.
- Martín Rojas, R., García Morales, V.J. & Mihi Ramírez, A. (2011). How can we increase Spanish technology firm's performance?. *Journal of Knowledge Management*, 15(5), 759-778.
- Martinov-Bennie, N. & Mladenovic, R. (2015). Investigation of the Impact of an Ethical Framework and an Integrated Ethics Education on Accounting Students, Ethical Sensitivity and Judgment. *Journal of Business Ethics*, 127(1), 189-203.
- Matten, D. & Moon, J. (2004). Corporate social responsibility education in Europe. *Journal of Business Ethics*, 54(4), 323-337.
- May, D. R., & Pauli, K. P. (2002). The role of moral intensity in ethical decision making: A review and investigation of moral recognition, evaluation, and intention. *Business & Society*, 41(1), 84-117.
- Mayer, R. (1992). Guiding students' processing of scientific information in text. En M. Pressley, K. Harris, & J. Guthrie, *Promoting academic competence and literacy in school* (págs. 243-258). New York: Academic Press.

- McCarthy, I.N. (1997). Professional Ethics Code Conflict Situations: Ethical and Value Orientation of Collegiate Accounting Students. *Journal of Business Ethics*, 16(12-13), 1467-1473.
- McDonald, G.M. (2004). A case example: integrating ethics into the academic business curriculum. *Journal of Business Ethics*, 54, 371-384.
- McGuire, J. B., Sundgren, A. & Schneeweis, T. (1988). Corporate social responsibility and firm financial performance. *Academy of Management Journal*, 31(4), 854-872.
- McGuire, J. W. (1963). *Business and society*. McGraw-hill.
- McKnight, B., & Linnenluecke, M. K. (2016). How firm responses to natural disasters strengthen community resilience: A stakeholder-based perspective. *Organization & Environment*, 29(3), 290-307.
- McMahon, J. M., & Cohen, R. (2009). Lost in cyberspace: ethical decision making in the online environment. *Ethics and Information technology*, 11(1), 1-17.
- McNichols, C. W., & Zimmerer, T. W. (1985). Situational ethics: An empirical study of differentiators of student attitudes. *Journal of Business Ethics*, 4(3), 175-180.
- McWilliams, A., & Siegel, D. (2001). Corporate social responsibility: A theory of the firm perspective. *Academy of Management Review*, 26(1), 117-127.
- McWilliams, A., Siegel, D. S., & Wright, P. M. (2006). Corporate social responsibility: Strategic implications. *Journal of Management Studies*, 43(1), 1-18.
- Melé, D. (2007). Responsabilidad Social de la Empresa: Una Revisión Crítica a las Principales Teorías. *Ekonomiaz*, 65(2), 235-246.
- Melé, D. (2009). Integrating personalism into virtue-based business ethics: The personalist and the common good principles. *Journal of Business Ethics*, 88(1), 227-244.
- Mencl, J., & May, D. R. (2009). The effects of proximity and empathy on ethical decision-making: An exploratory investigation. *Journal of Business Ethics*, 85(2), 201-226.
- Menéndez Varela, J. L. (2009). La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación. *OBSERVAR: Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes*, 3, 5-41.

- Menguc, B., & Ozanne, L. K. (2005). Challenges of the “green imperative”: A natural resource-based approach to the environmental orientation–business performance relationship. *Journal of Business Research*, 58(4), 430-438.
- Michavila, F., Martínez, J.M., Martín- González, M., García-Peñalvo, F.J. Y Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015* (Primer informe de resultados). Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitario.
- Miller, W.F. & Becker, D.A. (2011). Ethics In The Accounting Curriculum: What Is Really Being Covered? *American Journal of Business Education*, 4:10, 1-9.
- Minguez, R. (2014). Ethics of family life and transmission of moral values. *Revista de Educación*, 363, 210-229.
- Mintz, S. M. (1995). Virtue Ethics and Accounting Education. *Issues in Accounting Education (Fall)*, 247–267.
- Mintz, S.M. (2006). Accounting ethics education: integrating reflective learning and virtue ethics. *Journal of Accounting Education*, 24, 97-117.
- Miralles-Quiros, M. D. M., Miralles-Quiros, J. L., & Arraiano, I. G. (2017). Are firms that contribute to sustainable development valued by investors?. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 24(1), 71-84.
- Miras-Rodríguez, M. D. M., Carrasco-Gallego, A., & Escobar-Pérez, B. (2013). Are socially responsible behaviors paid off equally? A Cross-cultural analysis. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 22(4), 237-256.
- Miras-Rodríguez, M. D. M., Carrasco-Gallego, A., & Escobar-Pérez, B. (2015). Has the CSR engagement of electrical companies had an effect on their performance? A closer look at the environment. *Business Strategy and the Environment*, 24(8), 819-835.
- Mitroff, I.I. & Swanson, D. (2004). An open letter to the deans and the faculties of American business schools. *Journal of Business Ethics*, 54(2), 185–189.
- Molyneaux, D. (2004). After Andersen: An experience of integrating ethics into Undergraduate accountancy education. *Journal of Business Ethics*, 54, 385-398.

- Montecchia, A., Giordano, F., & Grieco, C. (2016). Communicating CSR: Integrated approach or selfie? Evidence from the Milan stock exchange. *Journal of Cleaner Production*, 136, 42-52.
- Moore, G.E. (1960). *Principia Ethica*, Cambridge: The University Press.
- Moratis, L. (2018). Signaling responsibility? Applying signaling theory to the ISO 26000 standard for social responsibility. *Sustainability*, 10(11), 1-20.
- Morris, S. A., & McDonald, R. A. (1995). The role of moral intensity in moral judgments: An empirical investigation. *Journal of Business Ethics*, 14(9), 715-726.
- Muijen, H. (2004). Corporate social responsibility starts at university. *Journal of Business Ethics*, 53(1-2), 235-246.
- Mujtaba, B. G.; Pattaratalwanich, P. & Chawavisit, C. (2009). Business Ethics Perspectives of Thai Law Students: A Study of Age and Gender in Moral Development. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, 7(3), 1-15.
- Mulà, I.; Tilbury, D.; Ryan, A.; Mader, M.; Dlouhà, J.; Mader, C.; Benayas, J.; Dlouhý, J. & Alba, D. (2017). Catalysing change in Higher Education for sustainable development: a review of professional development initiatives for university educators. *International Journal of Sustainability High Education*, 18, 798-820.
- Mulder, M. (2014). Conceptions of Professional Competence. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International handbook on research into professional and practice-based learning* (pp. 107–137). Dordrecht: Springer.
- Munro, V., Arli, D., & Rundle-Thiele, S. (2018). CSR engagement and values in a pre-emerging and emerging country context. *International Journal of Emerging Markets*, 13(5), 1251-1272.
- Murphy, P. E., Smith, J. E. & Daley, J. M. (1992). Executive Attitudes, Organizational Size and Ethical Issues: Perspectives on a Service Industry. *Journal of Business Ethics*, 11, 11–17.
- Muth, M., & Donaldson, L. (1998). Stewardship theory and board structure: A contingency approach. *Corporate Governance: An International Review*, 6(1), 5-28.

- Navarro, M.A., López, López, M.V., Casado, L. y Fuentes, F. M.A. (2011). Evaluación de las Competencias Genéricas en la Implantación de los Grados de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada. *VIII Jornada de Docencia de la Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad*.
- Navarro, P. (2008). The MBA core curricula of top-ranked US business schools: A study in failure? *Academy of Management Learning & Education*, 7(1), 108-123.
- Nelson, J.K., Poms, L.W. & Wolf P.P. (2012). Developing Efficacy Beliefs for Ethics and Diversity Management. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 49-68.
- Neville, B. A., & Menguc, B. (2006). Stakeholder multiplicity: Toward an understanding of the interactions between stakeholders. *Journal of Business Ethics*, 66(4), 377-391.
- Neville, B. A., Bell, S. J., & Whitwell, G. J. (2011). Stakeholder salience revisited: Refining, redefining, and refueling an underdeveloped conceptual tool. *Journal of Business Ethics*, 102(3), 357-378.
- Nga, J.K.H. & Shamuganathan, G. (2010). The Influence of Personality Traits and Demographic Factors on Social Entrepreneurship Start Up Intentions. *Journal of Business Ethics*, 95(2), 259-282.
- Nicholls, J, Hair, J.F. Jr., Ragland C. & Schimmel. K. (2013). Ethics, Corporate Social Responsibility, and Sustainability Education in AACSB Undergraduate and Graduate Marketing Curricula: A Benchmark Study, *Journal of Marketing Education*, 35(2) 129 –140.
- Nicholson, A. & Cushman C. (2000). Developing Successful Employees: Perceptions of Industry Leaders and Academicians. *Education and Training*, 42, 366-371.
- Nicolaides, A. (2006). The Implementation of Environmental Management towards Sustainable Universities and Education for Sustainable Development as an Ethical Imperative. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7 (4), 414-424.

- Nonet, G., Kassel, K. & Meijs, L. (2016). Understanding responsible management: emerging themes and variations from European business school programs. *Journal of Business Ethics*, 139, 717-736.
- Norman, W. & MacDonald, C. (2003). Getting to the bottom of ‘triple bottom line’. *Business Ethic Quarterly*, 16, 45-59.
- North, D. (1990). *Institutional, institutional Change and Economic Performance*. Reino Unido: Cabbridge University Press.
- Nutt, L., & Bell, L. (2002). Divided loyalties, divided expectations: Research ethics, professional and occupational responsibilities. *Ethics in qualitative research*, 70-90.
- O’Fallon, M. J., & Butterfield, K. D. (2005). A review of the empirical ethical decision-making literature: 1996–2003. *Journal of Business Ethics*, 59(4), 375-413.
- Oh, H., Bae, J., Currim, I. S., Lim, J., & Zhang, Y. (2016). Marketing spending, firm visibility, and asymmetric stock returns of corporate social responsibility strengths and concerns. *European Journal of Marketing*, 50(5/6), 838-862.
- O’Leary, C., & Stewart, J. (2013). The interaction of learning styles and teaching methodologies in accounting ethical instruction. *Journal of Business Ethics*, 113(2), 225-241.
- O’Riordan, L., & Fairbrass, J. (2014). Managing CSR stakeholder engagement: A new conceptual framework. *Journal of Business Ethics*, 125(1), 121-145.
- O’Leary, C. & Stewart, J. (2013). The Interaction of Learning Styles and Teaching Methodologies in Accounting Ethical Instruction. *Journal of Business Ethics*, 113(2), 225-241.
- Okpara, J. O., Koumbiadis, N. & Idowu, S. O. (2013). Corporate social responsibility in business education: A review of current status of american business school’s curriculum. *Corporate Social Responsibility*, 219-233, Springer.
- Orlitzky, M. (2011). Institutional logics in the study of organizations: The social construction of the relationship between corporate social and financial performance. *Business Ethics Quarterly*, 21(3), 409-444.

- Orlitzky, M., Schmidt, F. L. & Rynes, S. L. (2003). Corporate social and financial performance: A meta-analysis. *Organization Studies*, 24(3), 403-441.
- Ortiz S. R. (2003). *Visión y Gestión Empresarial*. Ediciones Paraninfo, España, ISBN 978-849- 7322-40.
- Osagie, E. R., Wesselink, R., Blok, V., Lans, T., & Mulder, M. (2016). Individual competencies for corporate social responsibility: A literature and practice perspective. *Journal of Business Ethics*, 135(2), 233-252.
- Packalén, S. (2010). Culture and sustainability. *Corporate social responsibility and environmental management*, 17(2), 118-121.
- Paine, L. S. (1994). Law, ethics, and managerial judgment. *Journal of Legal Studies Education*, 12, 153.
- Paintal, M. & Bhullar, M. (2017). A study of orientation of management students of Punjab towards corporate social responsibility. *Journal of Humanities and Social Science*, 22(10), 40-44.
- Palacios Terán, G. A. (2017). *La práctica de ética y valores de los docentes, su incidencia en la formación profesional de los estudiantes de la Facultad de Filosofía*, Universidad Central del Ecuador.
- Palm, C. & Bisman J. (2010). Benchmarking Introductory Accounting Curricula: Experience from Australia. *Accounting Education: An International Journal*, 19 (1-2), 179-201.
- Panait, M., Voica, M. C. & Radulescu, I. (2014). The Activity of Capital Market ‘Actors: Under the Sign of Social Responsibility. *Procedia Economics and Finance*, 8, 522-528.
- Paolillo, J. G., & Vitell, S. J. (2002). An empirical investigation of the influence of selected personal, organizational and moral intensity factors on ethical decision making. *Journal of Business Ethics*, 35(1), 65-74.
- Park, H. (2005). The role of idealism and relativism as dispositional characteristics in the socially responsible decision-making process. *Journal of Business Ethics*, 56(1), 81-98.

- Parker, M. (2003). Introduction: Ethics, politics and organizing. *Organization*, 10(2), 187-203.
- Parmar, B. L., Freeman, R. E., Harrison, J. S., Wicks, A. C., Purnell, L., & De Colle, S. (2010). Stakeholder theory: The state of the art. *The Academy of Management Annals*, 4(1), 403-445.
- Pedersen, E.R. (2006). Perceptions of Performance: how European Organizations experience EMAS Registration. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 14 (2), 61-73.
- Peloza, J., & Shang, J. (2011). How can corporate social responsibility activities create value for stakeholders? A systematic review. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 39(1), 117-135.
- Penrose, E. (1959). *The Theory of the Growth of the Firm*, New York: John Wiley and Sons.
- Pérez López, J. A. (1993). *Ética y dirección de empresas*. Technical Note.
- Pérez, A., & Rodríguez del Bosque, I. (2013). Measuring CSR image: Three studies to develop and to validate a reliable measurement tool. *Journal of Business Ethics*, 118(2), 265-286.
- Pérez, A., & Rodríguez del Bosque, I. (2015). Corporate social responsibility and customer loyalty: Exploring the role of identification, satisfaction and type of company. *Journal of Services Marketing*, 29(1), 15-25.
- Petrick, J. A., & Quinn, J. F. (2001). The challenge of leadership accountability for integrity capacity as a strategic asset. *Journal of Business Ethics*, 34(3-4), 331-343.
- Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2002). The end of business schools? Less success than meets the eye. *Academy of management learning & education*, 1(1), 78-95.
- Phillips, R. A., & Margolis, J. D. (1999). Toward an ethics of organizations. *Business Ethics Quarterly*, 9(4), 619-638.
- Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2002). *La ventaja competitiva de la filantropía corporativa*. Harvard Business Review, 80(12), 49-62.

- Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2006). The link between competitive advantage and corporate social responsibility. *Harvard Business Review*, 84(12), 78-92.
- Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2011). La creación de valor compartido. *Harvard Business Review*, 1, 5-18.
- Posner, B. Z., & Schmidt, W. H. (1984). Values and the American manager: An update. *California Management Review*, 26(3), 202-216.
- Postigo, J. C. F. (2015). El fundamento antropológico del bioderecho. Una reflexión biojurídica. *Cuadernos de bioética*, 26(1), 13-23.
- Preston, N., Samford, C. & Connors, C. (2002). *Encouraging Ethics and Challenging Corruption*. Sydney: The Federation Press.
- Puncheva-Michelotti, P., Vocino, A., Michelotti, M., & Gahan, P. (2018). Employees or Consumers? The role of competing identities in individuals' evaluations of corporate reputation. *Personnel Review*, 47(6), 1265-1288.
- Qiao, L., & Wu, J. (2019). Pay for being responsible: The effect of target firm's corporate social responsibility on cross-border acquisition premiums. *Sustainability*, 11(5), 1291.
- Quinn, J. J. (1997). Personal ethics and business ethics: The ethical attitudes of owner/managers of small business. *Journal of Business Ethics*, 16(2), 119-127.
- Rahman, S. (2011). Evaluation of definitions: ten dimensions of corporate social responsibility. *World Reviewer of Business Research*, 1(1), 166-176.
- Ramachandran, V. (2011). Strategic corporate social responsibility: A 'dynamic capabilities' Perspective. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 18, 285-293.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Actualización 2019. <https://dle.rae.es/?w=diccionario>.
- Redfern, L. & Crawford, J. (2004). An Empirical Investigation of the Ethical Position Questionnaire in the People's Republic of China. *Journal of Business Ethics*, 50, 199-210.
- Rest, J. R. 1979. *Revised manual for the Defined Issues Test: An objective test of moral judgment development*. Minneapolis: Minnesota Moral Research Projects.

- Reverte, C. (2009). Determinants of corporate social responsibility disclosure ratings by Spanish listed firms. *Journal of Business Ethics*, 88(2), 351-366.
- Ricoeur, P. (2002). Ética y moral. *Doce textos fundamentales de la Ética del siglo XX*, 241-255.
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning?. *Futures*, 44, 127–135.
- Robbins, S.P. & Coulter, M. (2000), *Administración*, 6ª Edición, México, Prentice Hall.
- Robertson, D. C. (1993). Empiricism in business ethics: Suggested research directions. *Journal of Business Ethics*, 12(8), 585-599.
- Rodrigo, P., Aqueveque, C., & Duran, I. J. (2019). Do employees value strategic CSR? A tale of affective organizational commitment and its underlying mechanisms. *Business Ethics: A European Review*, 28(4), 459-475.
- Rodríguez Gomez, S., Lopez Perez, M., Garde Sánchez, R. & Rodríguez Ariza, L. (2020). Factors in the acquisition of ethical training. *Education + Training*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2019-0006>.
- Rohatgi, V.K. (1976). An Introduction to Probability Theory and Mathematical Statistics. *The American Statistician*, 56(4), 331-332.
- Roome, N. (2005). *Corporate social responsibility: European context and perspectives* (No. 2013/14311). ULB--Universite Libre de Bruxelles.
- Rosenthal, M., & Yudin, P. (1967). Positivism. *A Dictionary of Philosophy*. Progress Publishers.
- Rossouw, G. J., & Van Vuuren, L. J. (2003). Modes of managing morality: A descriptive model of strategies for managing ethics. *Journal of Business Ethics*, 46(4), 389-402.
- Rost, K., & Ehrmann, T. (2017). Reporting biases in empirical management research: The example of win-win corporate social responsibility. *Business & Society*, 56(6), 840-888.

- Rothenhoefer, L. M. (2019). The impact of CSR on corporate reputation perceptions of the public—A configurational multi-time, multi-source perspective. *Business Ethics: A European Review*, 28(2), 141-155.
- Runes, D. D. (1964). *Dictionary of Philosophy*. Littlefields, Adams and Co., Patterson, NJ).
- Rutherford, M.A., Parks, L., Cavazos, D.E. & White, C.D. (2012). Business Ethics as a Required Course: Investigating the Factors Impacting the Decision to Require Ethics in the Undergraduate Business Core Curriculum. *Academy of Management Learning & Education*, 11 (2), 174-186.
- Saat, M., Porter, S & Woodbine, G. (2012). A Longitudinal Study of Accounting Students' Ethical Judgement Making Ability. *Accounting Education*, 21(3), 215-229.
- Sady, M., Żak, A., & Rzepka, K. (2019). The Role of Universities in Sustainability-Oriented Competencies Development: Insights from an Empirical Study on Polish Universities. *Administrative Sciences*, 9(3), 1-20.
- Sae, J. (2005). Societal ethics and legal system facing contemporary marketing strategies: an Australian insight. *Journal of Business Economics and Management*, 6(4), 189-197.
- Saeidi, S. P., Sofian, S., Saeidi, P., Saeidi, S. P., & Saeidi, S. A. (2015). How does corporate social responsibility contribute to firm financial performance? The mediating role of competitive advantage, reputation, and customer satisfaction. *Journal of Business Research*, 68(2), 341-350.
- Saia, D. H., Carroll, A. B., & Buchholtz, A. K. (2003). Philanthropy as strategy: When corporate charity “begins at home”. *Business & Society*, 42(2), 169-201.
- Salganik, L. H., Rychen, D. S., Moser, U., & Konstant, J. W. (2000). *Definición y selección de competencias. Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. Neuchâtel:: OCDE.
- Salvioli, F. (2000). Los derechos Humanos en las convenciones internacionales de la última década del Siglo XX. *Las grandes conferencias mundiales de la década de los 90*, Tomo I - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, pp.11-81 - La Plata. IRI.

- Sancha, C., Gimenez, C., & Sierra, V. (2016). Achieving a socially responsible supply chain through assessment and collaboration. *Journal of Cleaner Production*, *112*, 1934-1947.
- Sanchez Jimenez, V. (2015). Influence between social behavior and business decisions. *Politica y Sociedad*, *52*, 443-464.
- Santis, P., Albuquerque, A., & Lizarelli, F. (2016). Do sustainable companies have a better financial performance? A study on Brazilian public companies. *Journal of Cleaner Production*, *133*, 735-745.
- Santos, F. M. (2012). A positive theory of social entrepreneurship. *Journal of business ethics*, *111*(3), 335-351.
- Santos, R., Wennersten, R., Oliva, E. B., & Leal Filho, W. (2009). Strategies for competitiveness and sustainability: Adaptation of a Brazilian subsidiary of a Swedish multinational corporation. *Journal of Environmental Management*, *90*(12), 3708-3716.
- Saunders, G. & Christopher J.E.R. (2003). Teaching outside the Box: A Look at the Use of Some Nontraditional Teaching Models in Accounting Principles Courses. *Journal of American Academy of Business*, *3* (1-2), 162-165.
- Schaefer, S. D., Terlutter, R., & Diehl, S. (2019). Is my company really doing good? Factors influencing employees' evaluation of the authenticity of their company's corporate social responsibility engagement. *Journal of business research*, *101*, 128-143.
- Schaubroeck, J. M., Hannah, S. T., Avolio, B. J., Kozlowski, S. W., Lord, R. G. & Treviño, L. K. (2012). Embedding ethical leadership within and across organization levels. *Academy of Management Journal*, *55*, 1053–1078.
- Schermerhorn, J. R. (2002). *Organizational Behavior, Management and Leadership*. John Willey & Sons, Inc.
- Schlenker, B. R., & Forsyth, D. R. (1977). On the ethics of psychological research. *Journal of Experimental Social Psychology*, *13*(4), 369-396.
- Schmidt, M.A., & Cracau, D. (2017). A cross-country comparison of the corporate social responsibility orientation in Germany and Qatar: an empirical study among business students. *Business and Professional Ethics Journal*, *37*(1), 67-104.

- Schuman, M. C. (1995). Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *Academic of Management Review*, 20(3), 571-610.
- Schwartz, S. & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures – taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(3), 268–290.
- Segalas, J., Ferrer-Balas, D., Svanstrom, M., Lundqvist, U., & Mulder, K. F. (2009). What has to be learnt for sustainability? A comparison of bachelor engineering education competencies at three European universities. *Sustainable Science*, 4(1), 17–27.
- Seifert, B., Morris, S. A., & Bartkus, B. R. (2003). Comparing big givers and small givers: Financial correlates of corporate philanthropy. *Journal of Business Ethics*, 45(3), 195-211.
- Sen, S., Bhattacharya, C. B., & Korschun, D. (2006). The role of corporate social responsibility in strengthening multiple stakeholder relationships: A field experiment. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 34(2), 158-166.
- Senge, P.M. (1998). The practice of innovation. *Leader to Leader*, Vol. 9, pp. 16-22.
- Serrano González-Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*, 13(1), 1-27.
- Servaes, H., & Tamayo, A. (2013). The impact of corporate social responsibility on firm value: The role of customer awareness. *Management Science*, 59(5), 1045-1061.
- Serwinek, P. J. (1992). Demographic & related differences in ethical views among small businesses. *Journal of Business Ethics*, 11(7), 555-566.
- Setó-Pamies, D. & Papaoikonomou, E. (2016). A multi-level perspective for the integration of ethics, corporate social responsibility and sustainability (ECSRS) in management education. *Journal of Business Ethics*, 136, 523-538.
- Setó-Pamies, D., Domingo-Vernis, M. & Rabassa-Figueras, N. (2011). Corporate Social Responsibility in Management Education. Current Status in Spanish Universities. *Journal of Management & Organization*, Volume 17, Issue 5, 604-620.

- Shafer, W. E., Fukukawa, K., & Lee, G. M. (2007). Values and the perceived importance of ethics and social responsibility: The US versus China. *Journal of Business Ethics*, 70(3), 265-284.
- Sharland, A., Fiedler, A. & Menon, M. (2013). Ethics in the Business Curriculum: Does Delivery Need to be Revisited?. *Sothorn Journal of Business & Ethics*, 5.
- Shaw, W.H. & Barry, V. (2001). *Moral Issues in Business*. Wadsworth. Thomson Learning, Inc.
- Shawkat, T., Habib, S., & Khan, S. A. (2019). Socially Responsible Identity: Linking Corporate Social Responsibility, Strategic Implementation and Quality Performance. *Pakistan Business Review*, 20(3), 612-625.
- Sheth, H. & Babiak, K.M. (2010). Beyond the Game: Perceptions and Practices of Corporate Social Responsibility in the Professional Sport Industry. *Journal of Business Ethics*, 91, 433–450.
- Shnayder, L., & Van Rijnsoever, F. J. (2018). How expected outcomes, stakeholders, and institutions influence corporate social responsibility at different levels of large basic needs firms. *Business Strategy and the Environment*, 27, 1689-1707.
- Shnayder, L., Van Rijnsoever, F. J., & Hekkert, M. P. (2016). Motivations for Corporate Social Responsibility in the packaged food industry: An institutional and stakeholder management perspective. *Journal of Cleaner Production*, 122, 212-227.
- Sidiropoulos, E. (2014). Education for sustainability in business education programs: a question of value. *Journal of Cleaner Production*, 85, 472-487.
- Siegel, D. S., & Vitaliano, D. F. (2007). An empirical analysis of the strategic use of corporate social responsibility. *Journal of Economics & Management Strategy*, 16(3), 773-792.
- Sigurjonsson, T. O., Arnardottir, A. A., Vaiman, V. & Rikhardsson, P. (2015). Managers' Views on Ethics Education in Business Schools: An Empirical Study. *Journal Business Ethics*, 130, 1–13.
- Simon, H. A. (1945). *Administrative Behavior: A study of decision-making processes in administrative organization*. New York: Free.

- Singer, A. E. (2013). Teaching Ethics Cases: a Pragmatic Approach. *Business Ethics: An European Review*, Vol. 22, 1.
- Singer, P. (2011). *Practical ethics*. Cambridge University Press.
- Singh, P., Sethuraman, K., & Lam, J. (2017). Impact of corporate social responsibility dimensions on firm value: Some evidence from Hong Kong and China. *Sustainability*, 9(9), 1532.
- Singhapakdi, A., & Vitell, S. J. (1990). Marketing ethics: Factors influencing perceptions of ethical problems and alternatives. *Journal of Macromarketing*, 10(1), 4-18.
- Singhapakdi, A., Vitell, S. J., & Kraft, K. L. (1996). Moral intensity and ethical decision-making of marketing professionals. *Journal of Business Research*, 36(3), 245-255.
- Skotnicki, T. (2000). Community Citizenship, A new Brand on the Market. *Business Review Weekly*, 22(29), 26-28.
- Slack, R. E., Corlett, S., & Morris, R. (2015). Exploring employee engagement with (corporate) social responsibility: A social exchange perspective on organizational participation. *Journal of Business Ethics*, 127(3), 537-548.
- Slocum, A., Rohlfer, S., & Gonzalez-Canton, C. (2014). Teaching business ethics through strategically integrated micro-insertions. *Journal of Business Ethics*, 125(1), 45-58.
- Soana, M. G. (2011). The relationship between corporate social performance and corporate financial performance in the banking sector. *Journal of Business Ethics*, 104(1), 133.
- Soares, C. (2003). Corporate versus individual moral responsibility. *Journal of Business Ethics*, 46(2), 143-150.
- Solbrekke, T. D. & Karseth, B. (2006). Professional Responsibility: An issue for Higher Education?, *Higher Education*, 52 (1), 95-119.
- Sparks, J. R., & Hunt, S. D. (1998). Marketing researcher ethical sensitivity: Conceptualization, measurement, and exploratory investigation. *Journal of Marketing*, 62(2), 92-109.

- Spence, L. J., Schmidpeter, R., & Habisch, A. (2003). Assessing social capital: Small and medium sized enterprises in Germany and the UK. *Journal of Business Ethics*, 47(1), 17-29.
- Spence, M. (1973). Job market signalling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3): 355-374.
- Stevens, G. E., Richardson W. D. & Abramowitz. A. E. (1989). Perceptual Differences of Ethical Decision Situations Business vs. Law: A Difference of Opinion?. *Southern Management Association Proceedings*, 199–201.
- Stevens, R.E., Harris, O.J. & Williamson, S. (1993). A comparison of Ethical Evaluations of Business School Faculty and Students: a Pilot Study. *Journal of Business Ethics*, 12:8, 611–619.
- Stoner, G. & Milner M. (2010). Embedding Generic Employability Ekills in an Accounting Degree: Development and Impediments. *Accounting Education*, 19 (1): 123-138.
- Story, J., & Neves, P. (2015). When corporate social responsibility (CSR) increases performance: Exploring the role of intrinsic and extrinsic CSR attribution. *Business Ethics: A European Review*, 24(2), 111-124.
- Stubbs, W., & Cocklin, C. (2008). Teaching sustainability to business students: shifting mindset. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(3), 206-221.
- Su, W., Peng, M. W., Tan, W., & Cheung, Y. L. (2016). The signaling effect of corporate social responsibility in emerging economies. *Journal of Business Ethics*, 134(3), 479-491
- Suchman, M. C. (1995). Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*, 20(3), 571-610.
- Sun, W., Yao, S., & Govind, R. (2019). Reexamining corporate social responsibility and shareholder value: the inverted-U-shaped relationship and the moderation of marketing capability. *Journal of Business Ethics*, 160(4), 1001-1017.
- Syn, J. (2014). The social license: empowering communities and a better way forward. *Social epistemology*, 28(3-4), 318-339.

- Tajfel, H. 1978. *Differentiation between social groups*. London: Academic Press.
- Tajfel, H. and Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict". In *The social psychology of intergroup relations*. Edited by: Austin, W. G. and Worchel, S. 33–47. Monterey CA: Brooks-Cole.
- Taliento, M., Favino, C., & Netti, A. (2019). Impact of environmental, social, and governance information on economic performance: Evidence of a corporate ‘sustainability advantage’ from Europe. *Sustainability*, 11(6), 1738.
- Tang, Z., & Tang, J. (2017). Stakeholder corporate social responsibility orientation congruence, entrepreneurial orientation and environmental performance of Chinese small and medium-sized enterprises. *British Journal of Management*, 29(2), 1-18.
- Tao, W., Song, B., Ferguson, M. A., & Kochhar, S. (2018). Employees’ prosocial behavioral intentions through empowerment in CSR decision-making. *Public Relations Review*, 44(5), 667-680.
- Taylor, P. W. (1975). *Principles of ethics: An introduction*. Belmont, CA: Dickenson Publishing Company, Inc.
- Tayşir, E. A., & Pazarçık, Y. (2013). Business ethics, social responsibility and corporate governance: Does the strategic management field really care about these concepts?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 99, 294-303.
- Teixeira, A., Ferreira, M. R., Correia, A. & Lima, V. (2018). Students’ perceptions of corporate social responsibility: evidences from a Portuguese higher education institution. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 15(2), 235-252.
- Tello Castrillón, C., & Rodríguez Córdoba, M. D. P. (2014). Conceptual categories of the study organizational social responsibility. *Hallazgos*, 11(22), 119-135.
- Thompson, K.R. (2006). A conversation with Steven Kerr: On a rational approach to understanding and teaching ethics. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 2, 61-74.
- Thorne, L., Mahoney, L. S., Gregory, K., & Convery, S. (2017). A comparison of Canadian and US CSR strategic alliances, CSR reporting, and CSR performance: Insights into implicit–explicit CSR. *Journal of Business Ethics*, 143(1), 85-98.

- Tkalac Verčič, A., & Čorić, D. S. (2018). The relationship between reputation, employer branding and corporate social responsibility. *Public Relations Review*, 44(4), 444-452.
- Tollin, K., & Christensen, L. B. (2019). Sustainability marketing commitment: Empirical insights about its drivers at the corporate and functional level of marketing. *Journal of Business Ethics*, 156(4), 1165-1185.
- Tonge A., L. & Lawton A. (2003). The Enron Story: You Can Fool Some of the People Some of the Time... *Business Ethics: A European Review*, 12, 4–22.
- Toussaint, L. & Webb, J.R. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *Journal of Social Psychology*, 146(6) 673–685.
- Trevino, L. K. (1992). Moral reasoning and business ethics: Implications for research, education, and management. *Journal of Business Ethics*, 11(5-6), 445-459.
- Trevino, L. K., & Nelson, K. A. (1999). *Managing Business Ethics: Straight Talk About How to Do It Right*. John Wiley & Sons. Inc. New York.
- Treviño, L. K., Den Nieuwenboer, N. A., & Kish-Gephart, J. J. (2014). (Un) ethical behavior in organizations. *Annual Review of Psychology*, 65.
- Treviño, L. K., Weaver G. R. & Reynolds S. J. (2006). Behavioral Ethics in Organizations: A Review, *Journal of Management*, 32: 951-990.
- Triadó Ivern, X. M., Estabanell Minguell, M., Márquez Cebrián, M. D., & del Corral Manuel de Villena, I. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 55-76.
- Trias F. (2007), *El Libro Negro del Emprendedor: No digas que no te lo advirtieron*, Editorial Empresa Activa, Barcelona, España, ISBN: 978-849-662-72-60.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Psychology Press.
- Tsalikis, J., & Fritzsche, D. J. (2013). Business ethics: A literature review with a focus on marketing ethics. *Citation Classics from the Journal of Business Ethics*, Springer, Dordrecht, pp. 337-404.

- Turner, M. R., McIntosh, T., Reid, S. W., & Buckley, M. R. (2019). Corporate implementation of socially controversial CSR initiatives: Implications for human resource management. *Human Resource Management Review*, 29(1), 125-136.
- Tweedie, D., Dyball, M. C., Hazelton, J. & Wright, S. (2013). Teaching Global Ethical Standards: A Case and Strategy for Broadening the Accounting Ethics Curriculum. *Journal of Business Ethics*, 115(1), 1-15.
- Twenge, J.M., Campbell, S.M, Hoffman, B.J. & Lance, C.E. (2010). Generational difference in work values: Leisure and extrinsic values increasing, social and intrinsic values decreasing. *Journal of Management*, 36, 1117-1142.
- Uribe-Macías, M. E., Vargas-Moreno, Ó. A. & Merchán-Paredes, L. (2018). Corporate social responsibility and sustainability, enabling criteria in projects management. *Entramado*, 14(1), 52-63.
- Urien Angulo, B., Ballester Izquierdo, A., Idareta Goldaracena, F., Úriz Pemán, M. J., & Viscarret Garro, J. J. (2016). Variables asociadas a la toma de decisiones éticas: una propuesta para las organizaciones de intervención social. *Revista Internacional de los Estudios Vascos*, 61, 1, 126-157.
- Van den Heuvel, G., Soeters J. & Gossling, T. (2014). Global business, global responsibilities: corporate social responsibility orientations within a multinational bank. *Business & Society*, 53(3), 378-413.
- Vázquez, J. L., Lanero, A. & Licandro, O. (2013). Corporate social responsibility and higher education: uruguay university students'perceptions1. *Economics & Sociology*, 6(2), 145.
- Veiga, J. F. (2004). Bringing ethics into the mainstream: An introduction to the special topic. *Academy of Management Perspectives*, 18(2), 37-38.
- Velasquez, M. G. (1982). *Business Ethics: Concepts and Cases*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Vershoor, C. (2000). New Survey Shows Greater Concern for Ethical Behavior. *Strategic Finance*, 82(3), 22-24.
- Victor, B., & Cullen, J. B. (1988). The organizational bases of ethical work climates. *Administrative Science Quarterly*, 101-125.

- Viezzer, M. (2006). Environment, education and sustainable development. *Convergence*, 39(4), 45-50.
- Villa, A y Poblete, M. (coord.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias*, Ed Deusto: Bilbao.
- Vitell, S. J. (1986). *Marketing ethics: Conceptual and empirical foundations of a positive theory of decision making in marketing situations having ethical content* (Doctoral dissertation, Texas Tech University).
- Vitell, S. J., Nwachukwu, S. L., & Barnes, J. H. (1993). The effects of culture on ethical decision-making: An application of Hofstede's typology. *Journal of business Ethics*, 12(10), 753-760.
- Vitell, S. J., Paolillo, J. G., & Thomas, J. L. (2003). The perceived role of ethics and social responsibility: A study of marketing professionals. *Business Ethics Quarterly*, 13(1), 63-86.
- Vitell, S. J. (2015). A case for consumer social responsibility (CnSR): Including a selected review of consumer ethics/social responsibility research. *Journal of Business Ethics*, 130(4), 767-774.
- Vitell, S.J. & Davis, D.L. (1990). Ethical Beliefs of MIS Professionals: The Frequency and Opportunity for Unethical Behavior. *Journal of Business Ethics*, 9 (1), 63-70.
- Vogel, D. J. (2005). Is there a market for virtue?: The business case for corporate social responsibility. *California Management Review*, 47(4), 19-45.
- Waddock, S. & Smith, N. (2000). Relationships: The Real Challenge of Corporative Global Citizenshipw. *Business and Society Review*, 105(1), 47-62.
- Walker, G. (2009). Corporate Social Responsibility through Sport. *The Journal of Corporate Citizenship*, 35, pp.81.
- Walton, C. C. (1967). *Corporate social responsibilities*. Wadsworth Publishing Company.
- Wang L. & Juslin, H. (2012). Values and Corporate Social Responsibility Perceptions of Chinese University Students. *Journal of Academic Ethics*, 10(1), 57-82.

- Wang, L.C. & Calvano, L. (2015). Is Business Ethics Education Effective? An Analysis of Gender, Personal Ethical Perspectives, and Moral Judgment. *Journal of Business Ethics*, 126, 591–602.
- Wang, Q., Dou, J., & Jia, S. (2016). A meta-analytic review of corporate social responsibility and corporate financial performance: The moderating effect of contextual factors. *Business & Society*, 55(8), 1083-1121.
- Wang, S., & Gao, Y. (2016). What do we know about corporate social responsibility research? A content analysis. *The Irish Journal of Management*, 35(1), 1-16.
- Waples, E.P., Antes, A.L., Murphy, S.T., Connelly, S. & Mumford, M.D. (2009). A meta-analytic investigation of business ethics instruction. *Journal of Business Ethics*, 87(1), 133–151.
- Wartick, S. L., & Cochran, P. L. (1985). The evolution of the corporate social performance model. *Academy of Management Review*, 10(4), 758-769.
- Watson, V. (2003). Conflicting rationalities: Implications for planning theory and ethics. *Planning Theory & Practice*, 4(4), 395-407.
- WCED (1987). *Our Common Future*, The World Commission on Environment and Development, University Press, Oxford.
- Weber, J. (1990). Measuring the Impact of Teaching Ethics to Future Managers: a Review. Assessment and Recommendations. *Journal of Business Ethics*, 9, 183–190.
- Weeks, W. A., & Nantel, J. (1992). Corporate codes of ethics and sales force behavior: A case study. *Journal of Business Ethics*, 11(10), 753-760.
- Westermann-Behaylo, M. K., Van Buren, H. J., & Berman, S. L. (2016). Stakeholder capability enhancement as a path to promote human dignity and cooperative advantage. *Business Ethics Quarterly*, 26(4), 529-555.
- White, K., MacDonnell, R., & Ellard, J. H. (2012). Belief in a just world: Consumer intentions and behaviors toward ethical products. *Journal of Marketing*, 76(1), 103-118.

- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6, 203–218.
- Xie, C., Bagozzi, R. P., & Grønhaug, K. (2015). The role of moral emotions and individual differences in consumer responses to corporate green and non-green actions. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(3), 333-356.
- Wals, A. E. J., & Jickling, B. (2002). Sustainability in higher education: from double-think and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *Higher Education Policy*, 15, 121–131.
- Wang, J., & Coffey, B. S. (1992). Board composition and corporate philanthropy. *Journal of Business Ethics*, 11(10), 771-778.
- Wilks, S. S. (1962). *Mathematical Statistics*, John Wiley & Sons.
- Willcoxson, L.; Wynder, M. & Laing G.K. (2010). A Whole-of-program Approach to the Development of Generic and Professional Skills in a University Accounting Program, *Accounting Education: An International Journal*, 19 (1-2): 65-91.
- Williams, B. A. O. (2006). *Philosophy as a humanistic discipline*. Princeton University Press.
- Wilson, E. (2016). What is the social licence to operate? Local perceptions of oil and gas projects in Russia's Komi Republic and Sakhalin Island. *The Extractive Industries and Society*, 3(1), 73-81.
- Winter, S.J., Stylianou, A.C. & Giacalone, R.A. (2004). Individual Differences in the Acceptability of Unethical Information Technology Practice: The Case of Machiavellianism and Ethical Ideology. *Journal of Business Ethics*, 54, 279-301.
- Wójcik, P. (2018). The business case for corporate social responsibility: A literature overview and integrative framework. *Journal of Management and Business Administration*. Central Europe, 26(1), 121-148.
- Wood, D. J. (1991). Corporate social performance revisited. *Academy of Management Review*, 16(4), 691-718.

- Wood, J., Longenecker, J. McKinney, J. & Moore, C. (1988). Ethical Attitudes of Students and Business Professionals: A Study of Moral Reasoning. *Journal of Business Ethics*, 7, 249-257.
- Wright, G. B. & C. P. Cullinan (1997) The Relationship between an individual's value and perceptions of moral intensity: An empirical study. *Behavioral Research in Accounting*, 9, 26-41.
- Yamamura, J.H. & Stedham, Y. (2011). Business ethics in Japan: Taking a closer look at the role of age. *Journal of International Business Research*, supl. Special Issue 10(3), 153-170.
- Yasser, Q. R., Al Mamun, A., & Ahmed, I. (2017). Corporate social responsibility and gender diversity: Insights from Asia Pacific. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 24(3), 210-221.
- Yin, J., & Jamali, D. (2016). Strategic corporate social responsibility of multinational companies subsidiaries in emerging markets: Evidence from China. *Long Range Planning*, 49(5), 541-558.
- Yoder, M., Strandholm, K. & VanHemert, M. (2017). Preaching to the choir? Effect of required CSR courses on CSR attitudes. *Journal of Academy of Business and Economics*, 10, 1-19.
- Yoon, B., & Chung, Y. (2018). The effects of corporate social responsibility on firm performance: A stakeholder approach. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 37, 89-96.
- Zadek, S., Sabapathy, J., Dossing, H., & Swift, T. (2003). Responsible competitiveness: Corporate responsibility clusters in action. *The Copenhagen Centre/Accountability*. January.
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14, 107-130.
- Zahra, S.A & La Tour, M. (1987). Corporate Social Responsibility and Organizational Effectiveness: A Multivariate Approach. *Journal of Business Ethic*, 6, 459-467.
- Zerbini, F. (2017). CSR initiatives as market signals: A review and research agenda. *Journal of Business Ethics*, 146(1), 1-23.

Zyznarska-Dworczak, B. (2018). Legitimacy Theory in Management Accounting Research. *Problemy Zarządzania*, 16(72), 195-203.