



FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES

**LA ENSEÑANZA DE ASIGNATURAS BASADAS EN VALORES EN EL GRADO EN
ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS EN LA UNIVERSIDAD
ESPAÑOLA.**

Estudio de sus objetivos competenciales y metodológicos

Autor: Lic. Consuelo Benito Olalla
Director: Profa. Dra. Amparo Merino de Diego
Prof. Dr. José Luis Fernández Fernández

Madrid
Noviembre, 2018

Índice

Agradecimientos	VII
Lista de acrónimos	VIII
Introducción	1
Justificación del tema de estudio	3
Objetivo de la investigación	9
Metodología	10
Estructura	10
Capítulo 1: Metodología: Desarrollo del proceso de análisis de datos	12
1.1 Análisis descriptivo	13
1.1.1 Identificación de los cursos en valores	13
1.1.2 Descripción de datos.....	16
1.2 Análisis de contenido y temático	16
1.2.1 Lectura ordenada	17
1.2.2 Clasificación de los textos.....	18
1.2.3 Desarrollo del proceso de análisis de datos	20
1.3 Conclusiones	23
1.4 Limitaciones	23
Capítulo 2: La educación moral en los estudios de gestión empresarial	25
2.1 Educación Moral	25
2.2 La misión de la universidad como educadora moral	28
2.2.1 Historia de la educación moral en el entorno internacional	32
2.3 El papel de las agencias de acreditación y de las iniciativas institucionales universitarias	38
2.4 La educación moral en el grado de ADE	44
2.5 El dilema sobre cómo y cuándo enseñar Ética Empresarial, RSC y Sostenibilidad	48
2.5.1 Estudio de cursos transversales	48
2.5.2 Estudio de cursos específicos	49
2.5.3 Docencia y competencia del claustro	51
Capítulo 3: La educación en valores en los estudios de gestión empresarial en España	58
3.1 Historia de la educación moral en el entorno español	58
3.2 La evolución de las enseñanzas en valores en la universidad española	61
3.2.1 Evolución de la oferta formativa	62
3.2.2 Conclusiones	68
Capítulo 4: Competencias impartidas en las asignaturas en valores	69
4.1 Competencias para las asignaturas en valores	69
4.2 Marco de los cuatro pilares	72
4.3 El estudio	74
4.4 Resultados	75
4.5 Discusión y conclusiones	78
Capítulo 5: Metodologías pedagógicas utilizadas	83
5.1 Metodologías pedagógicas	84
5.2 Aprendizaje transformador	87
5.3 Paradigma Pedagógico Ignaciano	88

5.4 Resultados	91
5.5 Discusión y conclusiones	93
Capítulo 6: Conclusiones y futuras líneas de investigación.....	97
6.1 Conclusiones	98
6.1.1 Evolución y presencia de las asignaturas en valores en el entorno español....	99
Propuestas.....	99
6.1.2 Competencias.....	100
Propuestas.....	101
6.1.3 Metodologías pedagógicas	101
Propuestas.....	102
6.2 Futuras líneas de investigación.....	103
Consideración final.....	107
Bibliografía.....	108

Índice de Tablas

Tabla 1: Datos recogidos (universidades, titulaciones y asignaturas)	14
Tabla 2: Clasificación de las guías docentes	19
Tabla 3: Códigos utilizados	21
Tabla 4: Metodologías pedagógicas utilizadas	22
Tabla 5: Número de escuelas adheridas al PRME	41
Tabla 6: Nº de universidades con estudios de ADE.....	62
Tabla 7: Nº Grados - dobles Grados que ofrecen algún tipo de asignatura de Ética, Sostenibilidad o RSC / Nº de asignaturas.....	63
Tabla 8: Peso relativo de Universidades Públicas / Privadas (%) que ofrecen alguna asignatura sobre estas materias	63
Tabla 9: Universidades religiosas / no religiosas, que imparten alguna asignatura de Ética, Sostenibilidad o RSC (%).....	64
Tabla 10: Nº Grados - dobles Grados / ofrecen algún tipo de asignatura de de Ética, Sostenibilidad o RSC	66
Tabla 11: % de las asignaturas en función del nº créditos que se otorgan.....	66
Tabla 12: Competencias para la educación en sostenibilidad	73
Tabla 13: Códigos utilizados para medir las competencias para la educación en sostenibilidad.....	75
Tabla 14: Frecuencias de las referencias al marco de los cuatro pilares en la sección de competencias de los syllabus (N=55)	76
Tabla 15: Aproximaciones a la enseñanza aprendizaje descrito en los artículos	85
Tabla 16: Marco del aprendizaje transformador y el paradigma pedagógico Ignaciano.....	91
Tabla 17: Metodologías presentes en las guías docentes N=55	92

Índice de Figuras

Figura 1: Áreas de acción de la RSU	8
Figura 2: Guías docentes disponibles 2016.....	15
Figura 3: Idioma de las guías docentes 2016.....	15
Figura 4: Número de cursos y relación de créditos.....	67
Figura 5: Frecuencia de referencias a códigos de competencias tomando las 55 guías juntas	77

Gráficos

Gráfico 1: Porcentaje de presencia de asignaturas ESRSC en universidades pública o privadas.....	64
Gráfico 2: Porcentaje de presencia de asignaturas ESRSC en universidades privadas: religiosas / no religiosas.....	65

Anexos

Anexo 1: Lista detallada de universidades y títulos de cursos.....	126
Anexo 2: Metodologías utilizadas por universidad.....	128

Agradecimientos

Este trabajo que ahora concluye no podría haberse realizado sin la ayuda de tantas personas que me han acompañado a lo largo de estos cinco años. En primer lugar me gustaría agradecer a mis directores, Amparo Merino y José Luis Fernández, su generosidad profesional que es una de las muchas cosas que he aprendido y espero poder replicar en el futuro. Me han dejado crecer y, a la vez, me han apoyado en todo lo que he ido necesitando.

También a toda la Comisión Académica del Programa de Competitividad Empresarial y Territorial, Innovación y Sostenibilidad – CETIS que han ido supervisando este trabajo y motivándome en el proceso. A Juan José Barbachano por su labor como coordinador del programa y a Carmen Meneses por su apoyo y disponibilidad con todo lo relativo a NVIVO.

Seguidamente a mis compañeros de doctorado; si bien realizar una tesis es un proyecto solitario, encontrarme con ellos en las sesiones de formación y compartir avances ha sido muy importante para mí. Siempre han tenido la palabra de ánimo oportuna y un consejo pertinente.

En el plano personal quiero agradecer a mi tía, M^a Antonia Olalla, todo su apoyo con sugerencias y correcciones. Ella siempre ha sido mi mentora en lo personal y profesional.

A mis padres, Javier y Consuelo, por ser los precedentes en este proyecto. Recuerdo vivamente la defensa de sus respectivas tesis doctorales, seguro que fueron precursores, sin yo saberlo, de esta iniciativa. Hoy con sus ganas de superación siguen siendo una inspiración para mí.

A mi marido, José, el mejor compañero de cada proyecto vital y profesional que he iniciado. Y finalmente, a mis cuatro hijos: José, Javier, Ignacio y Claudia. Espero que el tiempo que les ha quitado esta tesis compense con el ejemplo de capacidad de trabajo, esfuerzo y afán de superación que les he querido transmitir a lo largo de estos años.

Lista de acrónimos

AACSB	<i>Association to Advance Collegiate Schools of Business</i>
ABIS	<i>Academy of Business in Society</i>
ADE	Administración y Dirección de Empresas
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad
EBEN	<i>European Business Ethics Network</i>
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EQF	<i>European Qualifications Framework</i>
EQUIS	<i>European Quality Improvement System</i>
ESRSC	Ética, Sostenibilidad, Responsabilidad Social Corporativa
GRLI	<i>Globally Responsible Leadership Initiative</i>
IAJBS	<i>International Association of Jesuit Business Schools</i>
MBA	<i>Master of Business Administration</i>
ONG	Organización no gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PRME	<i>Principles for Responsible Management Education</i> (Principios para la Educación Responsable en la Gestión)
RS	Responsabilidad Social
RSC	Responsabilidad Social Corporativa
RSE	Responsabilidad Social Empresarial
RSU	Responsabilidad Social Universitaria
UN	<i>United Nations</i>
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Introducción

¿Qué significado tiene enseñar Ética Empresarial, Sostenibilidad y Responsabilidad Social Corporativa? Tras los pasados escándalos financieros, muchos docentes e investigadores miran con ojos críticos el tipo de formación y los contenidos curriculares que se imparten en Facultades de Administración de Empresas y en Escuelas de Negocios. A diez años de la caída de Lehman Brothers y las consecuencias de la crisis económica que sufrimos desde entonces, se plantean interrogantes que de una parte, preguntan por la oferta de materias relacionadas con Ética, Responsabilidad Social y Sostenibilidad en los planes de estudios; y de otra parte, cuestionan la efectividad de la docencia de este tipo de materias en el caso de que se impartan. Algunas de las cuestiones más recurrentes podrían quedar formuladas en los siguientes términos: ¿Recogen los planes de estudio asignaturas en las que se busque desarrollar competencias tales como la honradez profesional, la ética de los negocios y la responsabilidad por el futuro? ¿Qué peso tienen estas materias en el currículo del Grado en Administración y Dirección de Empresas? Y sobre todo, hasta qué punto la teoría y la docencia de este tipo de asignaturas son capaces de transformar la praxis de las personas.

El objetivo que buscamos con la presente tesis doctoral es, por una parte, conocer si se está enseñando Ética Empresarial, Sostenibilidad y Responsabilidad Social Corporativa (en adelante ESRSC) en las universidades españolas en la titulación de Grado en Administración y Dirección de Empresas. Identificada la realidad docente al respecto, nos preguntaremos a continuación por el modo en el que se estructuran estas disciplinas académicas. Analizaremos para ello, de manera crítica la metodología y las competencias mediante las cuales se quiere transmitir a los futuros egresados la preocupación por la dimensión ética de las cuestiones, la implicación profesional y la opción personal por los valores del largo plazo y la sostenibilidad.

Este estudio doctoral tiene su origen en el Observatorio que la Cátedra de Ética Económica y Empresarial de la Universidad Pontificia Comillas puso en marcha en el año 2007. Con el denominado *Observatorio Académico sobre Ética Empresarial, Responsabilidad Social Empresarial y Sostenibilidad*, se pretendía analizar qué tipo de formación se estaba ofreciendo en los grados de Administración y Dirección de Empresas en las universidades y escuelas de negocios españolas a quienes cursaban dichas titulaciones. El Observatorio llevó a efecto recogida de datos e informaciones en tres oleadas, correspondientes a los años 2007, 2009 y 2013. Del análisis de los resultados obtenidos se deduce la evidencia de que ha ido generándose un mayor compromiso académico por parte de las instituciones para formar y sensibilizar a los futuros profesionales, mediante la oferta de asignaturas ESRSC. Al parecer, con esta labor informativa y

de concienciación se buscaba, a fin de cuentas, tratar de reducir el riesgo de que se volvieran a reproducir los comportamientos que condujeron a la crisis económica de 2008 y a prácticas delictivas y corruptas en las dinámicas financieras. Se quería evitar las nefastas consecuencias - económicas, sociales y políticas - que la pérdida de confianza en las empresas y organizaciones y en quienes las dirigen, podría tener para el conjunto de la sociedad.

Por otra parte, esta tesis doctoral, se alinea de manera expresa con los objetivos de los Principios para la Educación Responsable en Gestión (PRME) de la ONU. Los PRME (<http://www.unprme.org/>), habían sido desarrollados en el año 2007 por un equipo de sesenta decanos, directores y representantes oficiales de algunas de las más importantes instituciones académicas del mundo, con la finalidad de crear una plataforma de centros que siguieran los seis principios siguientes: 1) Identificar como propósito institucional el desarrollar las capacidades de los estudiantes para que en el futuro sean capaces de crear valor sostenible en el marco de una economía incluyente. 2) Apuesta por los valores de la responsabilidad global, el respeto de los derechos humanos, la lucha contra la corrupción, los derechos laborales y la equidad. 3) Utilización de una metodología que permita un aprendizaje eficaz para un liderazgo responsable. 4) Investigación acerca del impacto de la empresa en la sociedad y su función a la hora de conseguir, no solo resultados económicos sino también sociales, con exquisito respeto al medioambiente. 5) Establecimiento de alianzas con directores y empresarios que aporten valor conceptual y práctico. 6) Diálogo sistemático abierto y constructivo entre instituciones educativas, empresas, administraciones públicas, organizaciones de la sociedad civil, asociaciones de consumidores, medios de comunicación y cualquier otro tipo de grupo que pueda aportar perspectivas de interés sobre aspectos críticos relacionados con la sostenibilidad y la responsabilidad social mundial.

El origen de la idea de los principios del PRME hay que buscarlo en las providencias del Pacto Mundial de la ONU (<http://www.pactomundial.org/>). La Universidad Pontificia Comillas, en cuya Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales - ICADE - se inscribe esta investigación, es suscriptora, a través de la Cátedra de Ética Económica y Empresarial, tanto del Pacto Mundial cuanto de los PRME. Por lo demás, esta tesis aportará datos referidos al correspondiente Capítulo Ibérico del PRME.

Desde el punto de vista profesional, como docente en Comillas-ICADE, debo destacar el alto grado de motivación de nuestra parte por contribuir a la transmisión de los contenidos de estas materias a los estudiantes del Grado en ADE. Personalmente, me identifico y asumo como propia la tradición jesuita de la Universidad Pontificia Comillas que en su plan estratégico 2014-2018 declara expresamente ideas tales como las que recogemos a continuación: que Comillas “apuesta por la persona y el compromiso ético y social” y que, en tal sentido,

busca “contribuir, desde el humanismo cristiano, a la innovación científica y al sentido crítico transformador de la sociedad.” Declara, igualmente que la Universidad, está “comprometida con el objetivo de formar buenos profesionales y mejores personas, que sean competentes, conscientes, compasivas y comprometidas, para poner su contribución en la tarea de construir una sociedad más fraterna, justa y sostenible en términos socioeconómicos, medioambientales y sociales.”¹

En la misma línea, el Padre Adolfo Nicolás, S.I., Gran Canciller de la Universidad y Superior General de la Compañía de Jesús hasta octubre de 2016, en diversos foros ha animado a la comunidad universitaria a dar mayor protagonismo a la ética, las humanidades y las ciencias sociales en el diseño del modelo de sociedad para el siglo XXI (Lección inaugural del curso académico 2011-2012, Universidad de Deusto)² y ha indicado que “los mejores educadores implican al estudiante en la reflexión y en la responsabilidad por avanzar y crear nuevos paradigmas” (Conferencia sobre la misión universitaria de la Compañía, Universidad Pontificia Comillas)³.

De acuerdo con lo que va dicho, es obvio el *interés del conocimiento* que anima esta investigación, al tratar de conocer y valorar críticamente el modo en el que se llevan a cabo los diseños curriculares y las prácticas docentes en este tipo de disciplinas en la universidad española. Tiene una necesaria vertiente teórica, pero al mismo tiempo ofrecerá una concreción práctica. En tal sentido, deberá entenderse la aproximación crítica que llevaremos a cabo desde el contraste entre la facticidad empírica, realizada mediante el análisis en profundidad de los planes de estudio y los programas de estas materias, y los ideales que nos sirven de referencia.

Justificación del tema de estudio

Son múltiples las voces que insisten en que las empresas y sus líderes debieran adoptar un cambio sistémico para tratar de adaptarse a los retos sociales, medioambientales y culturales que el momento presente nos plantea. El futuro de la civilización humana, insisten, está, en gran medida, en manos de los líderes de las mayores empresas; por ello la humanidad necesitaría un liderazgo responsable que se tomara en serio, desde una visión a largo plazo y atenta a las consecuencias de las decisiones empresariales, entre otras cosas, la correcta administración y el cuidado del planeta. En tal sentido, insisten estas voces, en cómo el modelo de administrador responsable, debiera considerar la justicia social, la sostenibilidad y las necesidades de las generaciones futuras, cuando llevara a cabo actuaciones que pudieran comprometer los intereses de aquellas.

¹ http://www.comillas.edu/Documentos/Plan_Estrategico_2014_2018.pdf

² <https://www.ausjal.org/wp-content/uploads/Leccion%CC%83n-inaugural-del-curso-acad%CC%A9mico-2011-2012.-Universidad-de-DEUSTO..pdf>

³ <https://www.ausjal.org/wp-content/uploads/Conferencia-sobre-mision%CC%81n-universitaria.36.pdf>

Naturalmente, este cambio sistémico y el desarrollo de la mentalidad del líder responsable no los pueden realizar las empresas solas: van a requerir el concurso y la colaboración de otras múltiples instancias -Estados y administraciones, organismos multilaterales, ONG, instituciones de la sociedad civil, Iglesias...- Ahora bien, si hay algo que parece destacarse como clave de actuación en este sentido, es la educación (Waddock 2017).

El papel de la educación como motor clave para preparar a las personas para vivir juntas de manera sostenible está ampliamente reconocido, como se ilustró en su día, con la constitución de la United Nations Decade for Education for Sustainable Development (2005-2014) (UNECE, 2012), y en particular, desde la Agenda 21 (UNSD, 1992) que se refiere a la educación como “crítica para conseguir conciencia ética y medioambiental, valores y actitudes, habilidades y comportamiento coherente con el desarrollo sostenible y para una efectiva participación pública en la toma de decisión” (UNSD, 1992, capítulo 36.3). No obstante, la educación contribuye frecuentemente a formas de vida poco deseables por la falta de oportunidades que se brindan a los estudiantes para cuestionar críticamente los sistemas y estructuras que fomentan formas de vida no sostenibles (UNECE, 2012).

A este respecto, las instituciones de educación superior son vistas, de una parte, como agentes que contribuyen a la crisis de sostenibilidad (Tilbury, 2011); y de otra, como actores clave en el proceso de transformación hacia sociedades sostenibles a través de sus funciones de educación, investigación y divulgación (Mochizuki y Fadeeva, 2010; Karatzoglou, 2013; Wals, 2014). Este rol ha sido reconocido en un número considerable de declaraciones de sostenibilidad en la educación superior, tales como Talloires, Halifax, Kyoto, Lüneburg, Barcelona, Graz, y Abuja (Karatzoglou, 2013; Lozano et al., 2013).

Cuando se habla de esta responsabilidad en el campo de la gestión de la educación, se suele criticar que las escuelas de negocios han contribuido significativamente a la insostenibilidad y la desigualdad de clases sociales y a las diferencias de poder adquisitivo entre ellas (Akrivou y Bradbury-Huang, 2015; Fotaki y Prasad, 2015). Se les acusa de estar demasiado orientadas al mercado y excesivamente preocupadas por su posicionamiento en los rankings (Gioia y Corley, 2002; Pfeffer y Fong, 2004). Por ello, el conocimiento convencional de las escuelas de negocio está siendo cada vez más cuestionado (Baden y Higgs, 2015; Pfeffer, 2005; Ghoshal, 2005), ya que, según se señala, inculcan, al parecer, a sus estudiantes “una visión del mundo en la que todo gira alrededor de los negocios porque así crecerá la riqueza, y se asume que, centrándonos en los intereses de la empresa, mejoran los intereses personales y los de la sociedad en su conjunto” (Giacalone y Thompson, 2006: 267).

Así mismo, en las escuelas de negocios parece también estar fallando la identificación del objetivo último y el punto en el que se fijan a la hora de diseñar

organizaciones efectivas y eficientes. Se echan en falta preguntas tan nucleares como son las que cuestionan el *telos*, la razón profunda de ser de la institución y sobre todo el “para quién” (Hinings y Greenwood, 2002) y “para qué” (Handy, 2002) se enseña a gestionar y a dirigir empresas y organizaciones.

Asumiendo que la gestión de empresas nunca es algo ideológicamente neutro ni libre de (pre)juicios de valor (Grey, 2004), existe una preocupación creciente sobre el papel de las instituciones académicas a la hora de modelar las actitudes y los comportamientos de los futuros líderes empresariales (Setó-Pamies y Papaoikonomou, 2016). En tal sentido se señala que las universidades deberían preguntarse sobre la efectividad de su actual currículo, y aceptar su responsabilidad de, no solo enseñar sobre valores a sus alumnos sino también permitirles que los interioricen y los asuman como propios configurando su personalidad (Cavaliere et al., 2010; Freeman et al., 2009; Piper et al., 1993; Van Niekerk, 2003).

Los retos de sostenibilidad que emergen a partir de los sistemas complejos que definen los patrones de producción y consumo, son habitualmente definidos como *problemas perversos* (*wicked problems*). Este tipo de problemas reciben tal denominación debido a que contienen un alto grado de ambigüedad, ofrecen múltiples interconexiones con distintos ámbitos de realidades, evidencian una gran complejidad, generan controversias y sobre todo, se generan en entornos de elevada incertidumbre (Lotz-Sisitka et al., 2015; Rieckman, 2012).

La resolución de este tipo de problemas requiere competencias disruptivas y procesos de aprendizaje novedosos e innovadores (Lans et al., 2014; Lotz-Sisitka et al., 2015; Wals y Jickling, 2002) que permitan ir más allá de los enfoques de aprendizaje centrados en los conocimientos disciplinares aportados por los profesores. Los alumnos debieran adquirir la capacidad para cuestionar sus propias hipótesis a la hora de enfrentarse a los citados *problemas perversos* (Frisk y Larson, 2011; Lans et al., 2014) si pretenden convertirse en auténticos agentes de cambio y transformación social (Wiek et al., 2011).

Este enfoque reconoce los límites de posturas ideológicas asentadas como cuasi dogmas en cuanto que se subraya de manera, quizás excesiva, la relevancia del cambio de estructuras como condición de posibilidad para los cambios de las conductas. Desde esta perspectiva se manifiesta que de los cambios estructurales no siempre se derivan transformaciones por parte de la persona ya sea en las actitudes ya en las cosmovisiones (Setó-Pamies y Papaoikonomou, 2016). En la misma línea, autores como Robert Bellah (2007) subrayan el hecho de que la propia naturaleza del *statu quo* socialmente construido coloca a la educación formal en el centro del desmontado de viejos hábitos de pensamiento y acción - *Habits of heart* - y en la aparición de otros nuevos, más alineados con los requerimientos de sostenibilidad (Akrivou y Bradbury-Huang, 2015; Dobson, 2007).

Así, el Pacto Mundial de las Naciones Unidas (United Nations Global Compact) del año 2007, destaca el papel de las instituciones académicas a la hora de ayudar a configurar las actitudes y comportamientos de los líderes empresariales. Alineado con ello, el primero de los Principios del PRME al que hicimos alusión en unos párrafos anteriores, convoca a las universidades a “desarrollar las capacidades de los estudiantes para que en el futuro se conviertan en generadores de valor sostenible para el mundo empresarial y la sociedad” (PRME)⁴.

Este tipo de preocupaciones no es nuevo. Cabe al respecto recordar que, ya desde el inicio del pasado siglo, las universidades y escuelas de negocios se vienen cuestionando su papel como agentes de transformación social. A tal respecto, parece asumirse que para cumplir bien con su misión, las universidades son responsables de promover el pensamiento y el diálogo crítico para contribuir a construir modos y prácticas que permitan afrontar con sistema los conflictos entre los conocimientos y los valores (Foster, 2001; Wals y Jickling, 2002).

Como hemos indicado anteriormente, la ideología que subyace de manera ampliamente generalizada en las escuelas de negocios está siendo cuestionada y criticada (Baden y Higgs 2015; Pfeffer, 2005; Ghoshal, 2005), toda vez que, se viene a decir, dichas instituciones enseñan a sus alumnos a centrarse de manera exclusiva y a veces obsesiva en el corto plazo, en la maximización del beneficio para el accionista, y en una orientación excesivamente centrada en lo financiero (*the business of business is business*).

Por último, cabría hacerse eco de cómo, con frecuencia, dichas instituciones caen en una suerte de *ceguera teleológica* y pierden de vista los objetivos finales, su razón profunda de ser, el sentido y el propósito final de la docencia y la investigación en *management*. Pues, en efecto, al subrayar desde la investigación la necesidad de construir y diseñar organizaciones y estructuras eficaces, a veces se tiene la impresión de que se desatiende el momento más estratégico y, sobre todo, la *dimensión ética* del proceso, toda vez que, como ya hemos señalado más arriba, parecen quedar sin cuestión aspectos esenciales que apuntan al *por qué* y el *para qué* de todo ello (Hinings y Greenwood, 2002).

Por lo demás, sobre todo tras el rosario de escándalos financieros de los últimos tiempos se ha puesto de manifiesto la necesidad de reenfocar el papel que las instituciones universitarias debieran desempeñar como transformadores de la sociedad. Un autor que conoce perfectamente el funcionamiento de una de las más prestigiosas escuelas de negocios del mundo, Ghoshal (2005), llevaba la crítica al corazón del problema cuando denunciaba que las ideas y las teorías parciales que se transmiten en estas instituciones, acaban siendo responsables

⁴ <http://www.unprme.org/about-prme/the-six-principles.php>

de reforzar prácticas gerenciales indeseables y que se critican con razón. En muchas asignaturas técnicas, económicas y financieras, se cuelean planteamientos filosóficos y políticos cuestionables, tales como el individualismo metodológico, el materialismo relativista, el cortoplacismo como estrategia, el utilitarismo estrecho de miras como horizonte.

Supuesto lo anterior, conviene recordar que, además de la docencia y la transmisión de conocimientos teóricos, la universidades y escuelas de negocios, como organizaciones educativas, encuentran otras áreas de actuación que no conviene desatender. Por ejemplo, la integración de la Responsabilidad Social (en adelante, RS) en la gestión y en el conjunto de actividades que realizan estas instituciones académicas es también una de las demandas actuales de la sociedad. Dicha expectativa social empieza a rubricarse bajo el título de *Responsabilidad Social Universitaria* (RSU).

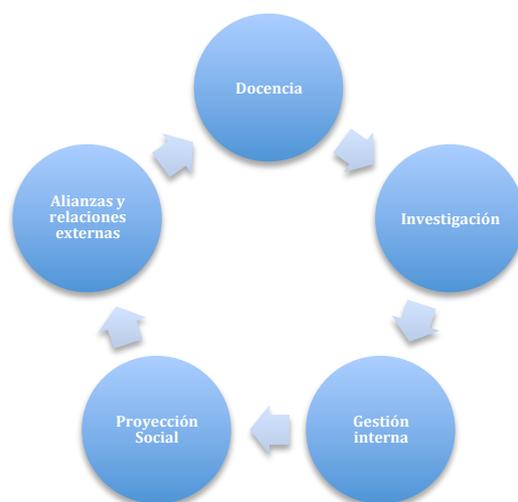
La Responsabilidad Social Universitaria (Vallaeyts et al., 2009, Wigmore-Álvarez y Ruiz-Lozano, 2012 y Sotomayor, 2012) se diferencia de la Responsabilidad Social Corporativa por el hecho de que aquella debe ocuparse de un tipo de impactos diferentes a los que las empresas se enfrentan. Si bien los impactos a nivel organizativo y social son comunes, los de tipo académico, educativo y cognitivo que demandan soluciones a problemas de orden pedagógicos y epistemológicos, son completamente ajenos a las organizaciones empresariales.

Por consiguiente, la Responsabilidad Social Universitaria cabría definirla, siguiendo a Vallaeyts (2008), como una política de calidad ética en las actividades de toda la comunidad universitaria: estudiantes, profesores, investigadores, autoridades académicas, personal de administración y servicios; a través de una gestión responsable del impacto educativo, cognitivo, de empleo y en el medio ambiente por parte de la universidad, en diálogo participativo con la sociedad, para promover el desarrollo humano sostenible.

De todos los grupos de interés en la RSU hay dos, los estudiantes y los profesores, que marcan la diferencia entre la RSU y la RSE, dado que generan en la sociedad cierto tipo de impactos tales como la formación profesional y ciudadana que las empresas, en principio, no atienden.

En consecuencia la RSU podría definirse por arreglo a las áreas de acción que señalamos en la figura 1:

Figura 1: Áreas de acción de la RSU



Fuente: Adaptado de Vallaes (2008)

Conviene señalar que son muchos los autores tales como Piper *et al* (1993), Van Niekerk (2003), Freeman *et al* (2009) y Cavaliere *et al* (2010) que afirman que la sociedad demanda de la educación que, a partir de los contenidos teóricos se deriven prácticas éticas y socialmente responsables en el entorno laboral. Para los mismos autores, las universidades deberán preguntarse en qué medida el actual currículo en ESRSC se traduce en aquellos comportamientos que se consideran deseables.

Como hemos dicho, esta investigación se centrará en el estudio de las titulaciones de grado de las universidades españolas. La mayoría de los estudios encontrados en la literatura estudian la realidad anglosajona en relación con la enseñanza de la ESRSC o latinoamericana en relación con la RSU. En España los trabajos empíricos revisados sobre la enseñanza de la ESRSC de diversos autores como Argandoña (1999), Setó-Pamies *et al* (2011), Larrán *et al* (2012), Fernández y Wigmore-Álvarez (2013) y Robina (2014), están limitados a un ámbito geográfico o a la presencia de estas asignaturas pero no analizan los contenidos de las materias impartidas.

Ya Piper *et al* en 1993 señalaban que estábamos ante un momento muy oportuno para introducir la ética empresarial y los valores en la formación del alumnado pues el interés social por incorporarlo era muy grande. En la actualidad, estas materias ya están presentes en muchos programas pero, como señalan numerosos autores tales como: Akrivou y Bradbury-Huang, 2015; Fotaki y

Prasad, 2015 y Waddock, 2017, existe una oportunidad para institucionalizar el esfuerzo para que tengan un impacto positivo a largo plazo en nuestras sociedades.

En la misma línea, Lee y Taylor (2013) realizan un análisis sobre los artículos publicados en el *Journal of Moral Education* en los últimos cuarenta años y en el mismo destacan que conceptos clave como la *ética aplicada* y la *ética de los negocios* han sido descuidados en estas publicaciones. Esto nos da una idea de que hay recorrido para trabajar en la dimensión ética de la vida profesional.

Objetivo de la investigación

La presente investigación persigue un triple objetivo. Por un lado, *descriptivo*: conocer el estado de la cuestión de la enseñanza de la ética empresarial, la sostenibilidad y la responsabilidad social corporativa en los estudios de ADE en España. En segundo lugar, *explicativo*: entender y analizar qué competencias se están enseñando y con qué metodologías pedagógicas. Y, por último, *propositivo*: Interpretando el contenido de las guías docentes desde enfoques transformadores para el alumno y para sus visiones del mundo.

Dentro de este contexto, los objetivos particulares de esta investigación serán:

- Conocer el grado de implantación de la Ética Empresarial, la Sostenibilidad y la RSC en la enseñanza superior española en los grados y dobles grados de ADE, tanto en universidades públicas como en privadas.
- Analizar la evolución que ha tenido la enseñanza de la Ética Empresarial, la Sostenibilidad y la RSC desde 2007 hasta la actualidad.
- Identificar y examinar las competencias que se pretenden transmitir en las diferentes universidades.
- Examinar las herramientas pedagógicas utilizadas en las asignaturas de estas materias en las facultades de ADE en España.
- Proponer enfoques que tengan impacto en la transformación personal de los participantes en estos cursos.

La contribución específica de nuestro estudio podría sintetizarse en estas consideraciones: llevamos a cabo un análisis de las materias en el caso español; una aproximación holística al universo de la muestra; una propuesta que podría tener aplicación práctica aportando pistas para mejorar la docencia de tal modo que no se quede en puros conocimientos sino que tenga un impacto transformador en el sujeto.

Metodología

Para abordar estos objetivos, el estudio que se presenta a continuación se ha realizado mediante un análisis exploratorio del contenido de los *syllabi* de las asignaturas ESRSC en los grados de ADE en las universidades españolas. Entendemos que el objeto de estudio resulta pertinente, toda vez que, de acuerdo a las indicaciones facilitadas por la ANECA –Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de la educación superior en España -, las guías docentes, *syllabi*, deben recoger, que competencias se pretende desarrollar en los alumnos mediante la impartición de estas materias. También deben reflejar qué metodologías pedagógicas se van a utilizar. Por consiguiente, reiteramos nuestro convencimiento de que las guías docentes que vamos a analizar constituyen una excelente fuente de información para explorar estas cuestiones.

Una vez identificadas y recopiladas las guías docentes llevaremos a cabo un análisis de contenido de las mismas. El análisis de contenido es una metodología que se viene utilizando comúnmente en educación para estudiar consideraciones pedagógicas y educativas en general (Brock y Steiner, 2009; Priester et al., 2008). Esta forma de proceder puede ser también aplicada a la investigación en el campo concreto de la educación para la sostenibilidad en la enseñanza superior (Fisher y Bonn, 2017; Miller, Wesley y Williams, 2012; Setó-Pamies, Domingo-Vernis, y Rabassa-Figueras, 2011; Wu et al., 2010).

Por lo demás, el análisis de contenido de las competencias proporciona información valiosa sobre los objetivos del proceso de aprendizaje en un programa de estudio. Permite también conocer cuál es la visión dominante en los cursos ESRSC en la universidad española. Finalmente nos permitirá aventurar posibles modos y patrones para el cambio en la docencia e investigación de este tipo de materias.

Estructura

Para llevar a cabo el estudio que nos proponemos estructuramos nuestro proceso por referencia a los siguientes momentos: El capítulo primero, describe de manera detallada, la metodología que seguimos para identificar el objeto de estudio y analizar el contenido y las temáticas a partir de las guías docentes. Ello nos pondrá en situación para conocer qué tipo de competencias se están queriendo desarrollar y que metodologías pedagógicas se están utilizando para desarrollarlas.

Posteriormente en el capítulo segundo, llevaremos a efecto la descripción del marco teórico y conceptual partiendo de una revisión a fondo de la literatura tanto por lo que respecta a la educación moral cuanto a la razón profunda de ser de la universidad y las asignaturas ESRSC en las instituciones de enseñanza superior.

En el capítulo tercero, se presentará el análisis descriptivo de la presencia de la enseñanza de estas materias en los grados y dobles grados de ADE en las universidades españolas. Se tendrán en cuenta para el análisis los resultados obtenidos en las diferentes recogidas de datos, de parte del Observatorio al que más arriba hemos hecho referencia, en los años 2007, 2009, 2013 y 2016.

Seguidamente, en el capítulo cuatro entraremos más a fondo a analizar las competencias identificadas. Ello nos permitirá avanzar una taxonomía de las competencias para la educación en sostenibilidad a partir de trabajos previos y que denominaremos el marco de los cuatro pilares por referencia a, en línea con el informe Delors, los siguientes puntos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. En dicho capítulo se incluirá una aproximación a la bibliografía pertinente en función del interés que perseguimos.

El capítulo cinco aborda la cuestión de las metodologías utilizadas para la docencia de las asignaturas ESRSC. Partiendo de las distintas aproximaciones nosotros apostaremos por un aprendizaje transformador alineado con el paradigma pedagógico Ignaciano.

Para concluir, en el capítulo sexto aportaremos unas reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de estas materias. Se señalan también futuras líneas de investigación.

Capítulo 1: Metodología: Desarrollo del proceso de análisis de datos

La pregunta sobre el tipo de paradigma en la educación en gestión que se requiere para atender eficazmente el reto actual de la desigualdad y la sostenibilidad (Von Der Heidt y Lamberton, 2011) es central para la Ética Empresarial, la RSC y la Sostenibilidad como aproximación a la educación en el área de gestión. En esta tesis doctoral pretendemos responder a esta pregunta utilizando para ello la metodología de los análisis descriptivo y de contenido. Este trabajo integra los conceptos de ética empresarial, responsabilidad social corporativa y sostenibilidad como los usados comúnmente en la literatura, siendo conscientes de que existen diferencias conceptuales entre ellas así como complementariedad (Christensen et al., 2007; Setó-Pamies y Papoikonomou, 2016). Otros autores también han estudiado estas tres disciplinas unidas, argumentando que son las que tienen impacto en los valores que los futuros profesionales tendrán que utilizar para afrontar sus decisiones empresariales (Godemann *et al.*, 2011; Morris y Grogan, 2015; Murphy, Sharma y Moon, 2012; Nicholls *et al.*, 2013; Piper et al., 1993; Sabbaghi & Cavanagh, 2015; Sastre, 2015 y Wu, Huang y Kuo, 2010).

Como hemos indicado anteriormente, la presente investigación persigue un triple objetivo. Por un lado, *descriptivo*: conocer el estado de la cuestión de la enseñanza de la Ética Empresarial, la Sostenibilidad y la Responsabilidad Social Corporativa en España. En segundo lugar, *explicativo*: entender y analizar qué competencias se están enseñando, con qué metodología. Y, por último, *propositivo*: Interpretando el contenido de las guías docentes desde enfoques transformadores para el alumno y la relación con su entorno.

Con este fin, el estudio que se presenta a continuación se ha realizado a partir de (i) un análisis descriptivo de la formación que en materias relacionadas con la Ética Empresarial, la RSC y la Sostenibilidad (ESRSC) están recibiendo los alumnos de ADE en la Universidad Española y (ii) un análisis de contenido y temático de las guías docentes de estas asignaturas - para entender y analizar qué competencias se están impartiendo y con qué metodologías - este análisis es el objeto principal de estudio de esta tesis doctoral.

A continuación, pasamos a describir el proceso seguido en la investigación, así como a detallar la oportunidad de la metodología utilizada. El capítulo está organizado de la siguiente manera: Empezaremos planteando el análisis descriptivo llevado a cabo y seguiremos detallando el análisis de contenido y temático que se ha seguido en la sección de competencias y de metodologías pedagógicas encontrados en las guías docentes de las asignaturas ESRSC.

1.1 Análisis descriptivo

1.1.1 Identificación de los cursos en valores

Como hemos indicado anteriormente, en el capítulo tercero presentaremos el estado de la cuestión de la enseñanza de la Ética Empresarial, la Sostenibilidad y la Responsabilidad Social Corporativa en España, primer objetivo de esta investigación. En este momento procedemos a indicar como se han obtenido los datos.

Para identificar las asignaturas especializadas en valores que reciben los alumnos de ADE en España, hemos llevado a cabo nuestro análisis a partir de las páginas Web de las universidades. Recogimos las guías docentes de asignaturas *ad hoc*, utilizando descriptores seleccionados previamente que, a partir de su denominación, se ha establecido la relación con las ESRSC.

Los descriptores utilizados han sido los siguientes:

- Ética Empresarial,
- RSE (o variantes del tipo RSC, RC, RSO y similares),
- Sostenibilidad,
- Desarrollo Sostenible,
- Compromiso Social,
- Gobierno Corporativo,
- Deontología,
- Marketing Social.

Como ha quedado manifestado anteriormente, en la literatura sobre la educación para la gestión de empresas es común el uso de estos términos como los relacionados con la ética, las sostenibilidad y la responsabilidad social (Wu et al., 2010). La última toma de datos se ha realizado en Marzo de 2016. Debemos señalar que la recogida de datos de los años 2007, 2009 y 2013, se ha efectuado por miembros de la Cátedra de Ética Económica y Empresarial siguiendo la misma metodología que se ha descrito anteriormente.

Sin menoscabo de otro tipo de programas seguidos por empresarios y directivos, el foco de esta tesis se centra en los estudios de Administración y Dirección de Empresas (en adelante, ADE), tanto en titulaciones simples como combinadas, ofrecidos en la totalidad de las universidades españolas reconocidas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (en adelante, Ministerio de Educación).

Como decimos, los datos recogidos han sido obtenidos del análisis de las páginas Web oficiales de las distintas universidades españolas identificadas por el Ministerio de Educación en su propia página oficial. De la oferta explicitada en dichas páginas de cada centro, se han ido extrayendo las guías docentes de los programas correspondientes a las titulaciones de ADE –simples y dobles- de cada universidad, mostrados públicamente. Analizados estos programas, se han ido recogiendo las asignaturas tanto obligatorias como opcionales que dentro de estas titulaciones se ofertaban, siempre que en su denominación recogieran uno o varios de los descriptores mencionados anteriormente.

De las 80 universidades españolas, 79 ofrecen grados de ADE. Con estas 79 se ha buscado en sus páginas webs oficiales qué grados en ADE simples o combinados imparten. Se han obtenido 212 grados. En estos grados, se han identificado 156 cursos en materias ESRSC durante el curso académico 2015-2016, incluyendo asignaturas obligatorias y optativas. Finalmente, el corpus de los textos lo componen 55 guías docentes dado que muchas veces, estos 156 cursos, son los mismos para el grado de ADE y los dobles grados ofrecidos (Ver anexo 3.1 con relación de universidades y cursos).

Los datos, recogidos en una tabla de Excel han sido los siguientes:

Tabla 1: Datos recogidos (universidades, titulaciones y asignaturas)

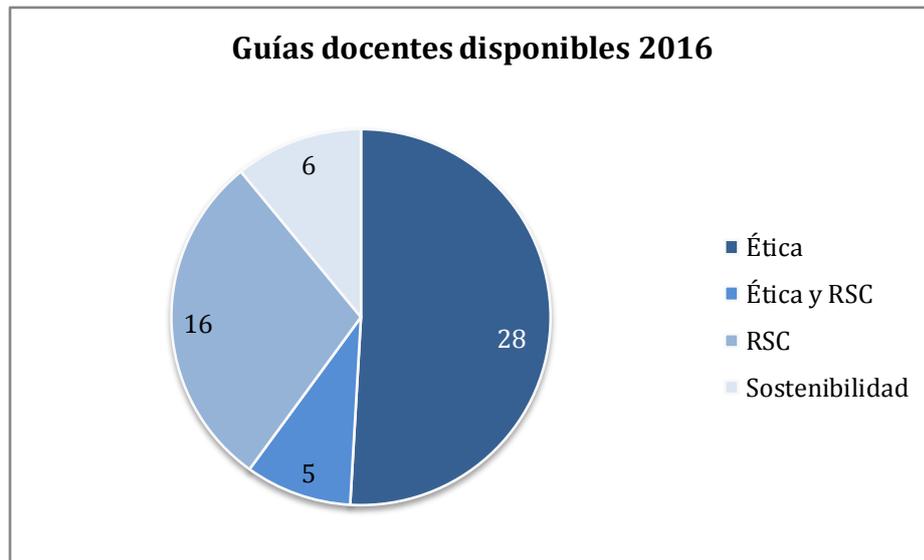
Datos recogidos
Nombre Universidad
Carácter público o privado
Página web
Nombre de la asignatura
Grado de impartición
Curso
Número de créditos
Titulación del profesorado
Obligatoria / optativa
Bibliografía
Universidad firmante del PRME
Cátedras de Ética o RSC

Fuente: Elaboración propia

En definitiva, se han identificado que se ofertan 156 asignaturas relacionadas con estas materias; pero al repetirse muchas de ellas entre el grado de ADE y los dobles grados, el universo de estudio ha comprendido 55 guías docentes disponibles. De ellas, 28 son de Ética, 6 de Sostenibilidad, 16 de RSC y 5 que

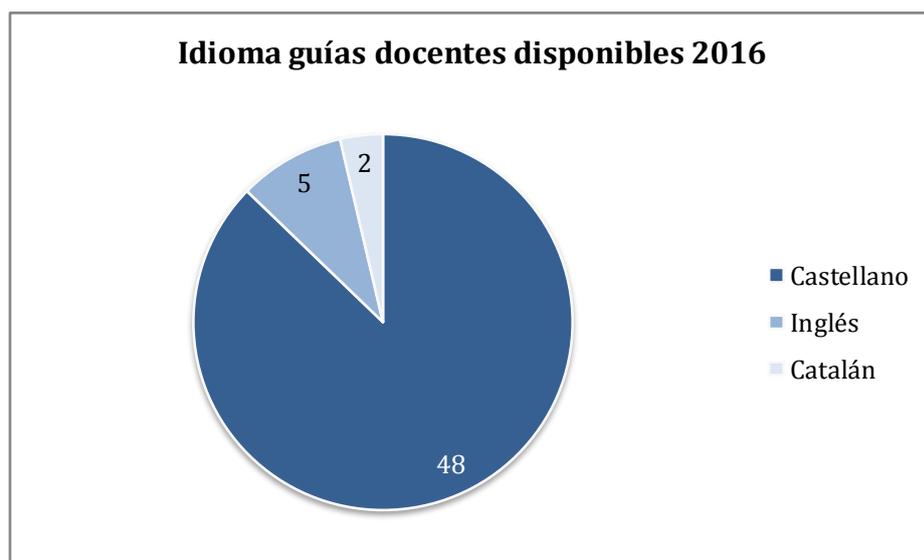
combinan Ética y RSC. El idioma de las mismas es el castellano en 48 casos, el inglés en 5 y el catalán en 2.

Figura 2: Guías docentes disponibles 2016



Fuente: Elaboración Propia

Figura 3: Idioma de las guías docentes 2016



Fuente: Elaboración Propia

1.1.2 Descripción de datos

Como ya hemos indicado en el capítulo tercero, una vez completada la recogida de datos procederemos a analizar los mismos y su evolución desde el 2007 hasta el 2016. Esta descripción nos ayudará a entender el contexto de la enseñanza en ESRSC en la universidad española para profundizar con posterioridad en la competencias impartidas y las metodologías pedagógicas utilizadas.

Para Ladner (2014, p.139) los etnógrafos han de hacer dos cosas, describir la información para posteriormente interpretarla. Tras el análisis descriptivo pasaremos a la interpretación de los datos y esto lo realizaremos mediante al análisis del contenido y temático (Vaismoradi et al., 2013) de las partes de competencias y metodologías pedagógicas encontradas en las cincuenta y cinco guías docentes. A continuación se describe el proceso realizado.

1.2 Análisis de contenido y temático

Numerosos autores señalan que la hermenéutica o interpretación de textos es un marco epistemológico para el análisis de contenidos. Autores como Thompson (1997), Conde (2009), Park et al (2012) y Jacobs (2014) defienden la hermenéutica como metodología de investigación válida para analizar numerosos textos de forma rápida y segura, dando la oportunidad de desarrollar una comprensión holística del fenómeno de estudio. Por lo demás, es un método replicable, si se utilizan los mismos filtros.

El análisis de contenido es una metodología usada comúnmente para examinar filosofías, temas y aproximaciones pedagógicas en la educación (Brock y Steiner, 2009; Priester et al., 2008), y puede ser aplicada igualmente en el campo de la educación para la sostenibilidad (Fisher y Bonn, 2017; Miller, Wesley y Williams, 2012; Setó-Pamies, Domingo-Vernis, y Rabassa-Figueras, 2011; Wu et al., 2010). En concreto el análisis de contenido es para Neuendorf (2004), una metodología rica y que nos ofrece la oportunidad de entender el significado profundo de los textos objeto de estudio. No obstante, el análisis de contenido requiere según Horsfall, Byrne-Armstrong y Higgs (2001) una planificación rigurosa y mucha atención sobre el fenómeno de estudio para obtener unos resultados productivos.

Tal y como señalan Hardy et al. (2004) y Fierke (2004), el análisis de contenido difiere del análisis del discurso y ambos juegan diferentes papeles en la investigación científica. Para explorar una realidad social, el análisis de contenido es menos interpretativo, asume consistencia de significado, es objetivo, sistemático (Fierke, 2004) y permite el recuento y la codificación (Hardy et al., 2004).

Complementario al análisis de contenido, el análisis temático es una búsqueda de temas que emergen de los textos y son relevantes para el fenómeno de estudio (Daly, Kellehear y Gliksman, 1997 en Fereday y Muir-Cochrane, 2006). Los márgenes entre el análisis de contenido y el análisis temático están poco claros para Vaismoradi et al. (2013), por ello muchas veces se usan indistintamente.

Ya que el objeto principal de estudio de esta investigación es entender y analizar qué competencias se están enseñando en las materias de Ética Empresarial, RSC y Sostenibilidad y qué enfoque metodológico se está utilizando para impartir las mismas, hemos considerado el análisis de contenido y el análisis temático como metodologías válidas para atender los objetivos de esta investigación. Para ello, hemos analizado e interpretado el contenido de las guías docentes de estas asignaturas durante el curso 2015-2016, corpus de nuestra investigación, a partir de codificaciones y correlaciones. Este análisis nos permitirá tener una visión de la realidad educativa con las competencias y los enfoques metodológicos utilizados en estas materias. De acuerdo con las indicaciones facilitadas por la ANECA –Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de la educación superior en España -, la información sobre las competencias a desarrollar y la metodología pedagógica utilizada tiene que estar incluida en las guías docentes de los cursos. Por ello, estas son una fuente excelente de información para explorar la cuestión de las competencias.

Tras este análisis interpretaremos el contenido de las guías docentes desde enfoques transformadores para el alumno y para sus visiones del mundo. Los pasos seguidos han sido los siguientes:

- Lectura ordenada
- Clasificación de los textos
- Análisis de la sección de competencias
- Análisis de la sección de metodologías pedagógicas

1.2.1 Lectura ordenada

Como primer paso para obtener una idea general de los textos que posteriormente se iban a analizar se ha realizado una primera lectura de conjunto, minuciosa, sistemática y ordenada. Conde (2009) recomienda una preparación del trabajo haciendo una lectura ordenada del corpus de textos, para crear así un orden inteligible a partir de la masa ingente y muy dispersa de informaciones que se producen en una investigación de este tipo. Cada investigador, en función de los objetivos y de la propia forma, de las propias rutinas personales de su trabajo, debe desarrollar su forma de lectura ordenada. Agar (1980), también sugiere que se debe leer la documentación completa varias

veces para sumergirse en los detalles y obtener una idea del todo antes de descomponerlo.

En la misma línea, para Fereday y Muir-Cochrane (2006) y Vaismoradi et al. (2013), el análisis temático requiere una lectura cuidadosa y ordenada para reconocer patrones dentro de los textos que nos ayudarán a clasificarlos por categorías y temáticas de análisis.

1.2.2 Clasificación de los textos

Posteriormente a la lectura ordenada hemos procedido a la descomposición y fragmentación de los textos. Para este análisis se ha utilizado el paquete informático NVivo 11. La herramienta NVivo 11 ha facilitado en este estudio el análisis de datos cualitativos y ha dado la opción de presentarlos de forma visual. Se basa en frecuencia de palabras y en la cuantificación de las mismas para luego interpretarlas.

Según Valdemoros et al (2011) facilita la división de textos en unidades de significado, la asignación de códigos y el recuento de unidades de texto codificadas. El tratamiento informático de los datos ayuda al investigador, según Palacios et al (2013) a hacerse una visión de conjunto del objeto de estudio. La gran cantidad de datos que pueden obtenerse de protocolos de observación, técnicas de registro, observaciones etnográficas, etc., deben ser tratados con herramientas potentes que permitan el aprovechamiento de esta información. En nuestro caso el NVivo 11 cumple estos requerimientos.

Como primer paso, se han introducido las 55 guías docentes en la herramienta informática y luego se han clasificado los textos en unidades de significado. Los textos analizados han sido fragmentados en base a la organización de las diferentes guías docentes según las recomendaciones de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación).

En la tabla que se muestra a continuación se detallan las categorías en la que se han fragmentado los textos.

Tabla 2: Clasificación de las guías docentes

1	Disciplinas Teóricas	Ética
		RSC
		Sostenibilidad
		Titulos asignaturas
2	Enfoques Metodológicos	Analizan códigos de conducta
		Analizan textos filosóficos
		Estudio de Casos
		Clases Magistrales
		Debates
		Ejercicios de reflexión grupal
		Ejercicios de reflexión individual
		Experiencias de Aprendizaje Servicio
3	Evaluaciones	Tutorías
		Examen final
		Participación en clase
		Proyecto grupal
4	Objetivos y desarrollo de competencias	Proyecto individual
		Competencias
		Objetivos
5	Otros	Resultados de Aprendizaje
		Perfil del Profesorado
		Audiovisuales
		Bibliografía
		Bibliografía complementaria

Fuente: Elaboración propia

El proceso de codificación se ha realizado basado en los objetivos de la investigación y en la revisión de la literatura (Vaismoradi et al., 2013). Inicialmente, los códigos *a priori* fueron obtenidos de la literatura, y los *in vivo* emergieron directamente de los datos. Una vez completado el proceso de codificación, se ha ido construyendo el análisis de los datos.

Conde (2009) recomienda dos formas de afrontar el trabajo de análisis e interpretación del corpus de textos. Una, descomponer y fragmentar inicialmente el corpus de textos de la investigación en distintas unidades elementales de análisis para en un movimiento y fase posterior, tratar de realizar una síntesis. Otra, aproximarse a los textos de una forma más global e integral, de una forma más holística para, en un movimiento posterior, tratar de desarrollar un trabajo de análisis más particularizado y de detalle sobre el citado corpus de textos.

En este estudio, como hemos indicado anteriormente, se ha optado por la primera recomendación: La fragmentación de los textos en unidades de análisis ya que hemos querido analizar algunas unidades individualmente; las competencias y las metodologías pedagógicas.

1.2.3 Desarrollo del proceso de análisis de datos

La primera parte del análisis de datos se ha realizado basándonos en frecuencias de palabras y en la cuantificación de las mismas para luego interpretarlas. Aquí se ha pretendido identificar lo que destaca de los textos y qué palabras tienen más relevancia. Se han utilizado también las nubes de palabras que nos han permitido entender visualmente el peso que en el texto tienen algunos conceptos. Este mismo ejercicio se ha realizado también con los verbos como herramienta para categorizar qué tipo de acciones, procesos o estados dominan en los textos.

Creswell (2007) sugiere que el análisis de datos, consiste en preparar, organizar, catalogar en temas, codificar y finalmente representar los datos en cifras, tablas o discursos. Los pasos centrales para codificar la información son (i) reducir los datos en segmentos con significados y asignando nombres a los segmentos, combinando los códigos en categorías más amplias o temas y; (ii) exponer los datos haciendo comparaciones, gráficos, tablas y cuadros. Después de organizar los datos, se debe continuar el análisis para conseguir tener una idea del contenido de toda la base de datos. El siguiente paso será, partiendo de la lectura, describir, clasificar e interpretar los datos. En este momento, el formar códigos y categorías constituye el centro del análisis cualitativo.

Posteriormente se han analizado de manera específica los textos que hacían referencia a competencias y a enfoques metodológicos

1.2.3.1 Análisis de la sección de competencias

En el capítulo cuatro de esta tesis analizaremos la sección de competencias identificadas en las guías utilizando el marco integrado de competencias para la sostenibilidad como base para el proceso de codificación (Véase *infra* tabla 4.1 Competencias para la educación en sostenibilidad).

El proceso de codificación se ha realizado mediante el análisis directo de contenido, válido cuando existe un proceso de investigación previo para identificar las categorías de codificación (Hsieh and Shannon 2005). Esta estrategia es apropiada cuando el objetivo de la investigación es identificar todos los casos de un fenómeno en particular según unos códigos predeterminados que emergen de la literatura (Hsieh and Shannon 2005).

A continuación, se presenta un cuadro con los códigos utilizados para analizar las competencias formuladas en las guías para contrastarlas con el marco de

competencias para la sostenibilidad. Estos códigos emergen del marco de competencias para la sostenibilidad que presentaremos en el capítulo cuatro de manera más detallada y al que remitimos al lector para captar el sentido de los códigos que ofrecemos en la tabla 3.3..

Los cuatro pilares a los que hacemos referencia emergen del marco de los cuatro pilares de Delors (1998) al que también haremos referencia en el capítulo cuatro.

Tabla 3: Códigos utilizados

<u>Marco de los cuatro pilares</u>	<u>Códigos</u>
Aprender a conocer	pensar, conocer, entender, largo plazo, futuro, sistema, complejidad, interconexión, crítica, evaluar, interdisciplinaridad
Aprender a hacer	trabajar, planificar, proceso, implementar, participar, practicar, integrar, resolver, comunicar, actuar, cambiar
Aprender a ser	empatía, compasión, solidaridad, perspectiva, reflexionar, motivar, valorar, tolerancia, ambigüedad, incertidumbre
Aprender a vivir juntos	cultura, cosmopolitanismo, colaborar, conflicto, diversidad, compromiso, stakeholder, justicia, medioambiente, paz

Fuente: Elaboración propia

Analizando la presencia de estos códigos en las guías, estaremos en condiciones de entender el peso que cada uno de los cuatro pilares se le otorga en el entorno español.

1.2.3.2 Análisis de la sección de metodologías pedagógicas

Tras el anterior análisis dedicado a las competencias, en el capítulo cinco se presenta el análisis de las metodologías pedagógicas utilizadas. Este tiene una aproximación exploratoria y descriptiva basándose en el análisis de contenido cualitativo del apartado de metodologías pedagógicas de las cincuenta y cinco guías docentes analizadas.

Para obtener una visión de conjunto de las metodologías utilizadas en los diferentes cursos ESRSC, se han clasificado las diferentes actividades en base a la tabla que se presenta a continuación que une el marco del aprendizaje transformador y el paradigma pedagógico Ignaciano. En el capítulo cinco explicaremos el significado del aprendizaje transformador y por qué encaja con el paradigma pedagógico Ignaciano al que haremos referencia detallada en el mismo capítulo.

Tabla 4: Metodologías pedagógicas utilizadas

Dimensión	Dominio	Objetivo	Metodología pedagógica	PPI
Cabeza	Cognitivo	Estudio académico: entender los conceptos de ética empresarial, sostenibilidad y responsabilidad social corporativa	Aprendizaje via lecturas, clases magistrales, discusiones en el aula, incluyendo el pensamiento crítico	Reflexión, Evaluación
Manos	Psicomotor	Habilidades prácticas	Actividades de aprendizaje servicio, investigaciones de problemas con casos reales, prácticas en empresas	Acción, Experiencia
Corazón	Afectivo	Permitir que los valores y actitudes se conviertan en comportamientos	Diarios personales y grupales, análisis de problemas, estudio de casos, tutorías personales	Contexto, Reflexión

Fuente: Adaptado de Sipos et al., 2008 y Van Hise, 2013

Correlativamente a lo que hicimos cuando hablábamos de los códigos y el marco de los cuatro pilares, la presente tabla requiere ser interpretada como una aproximación a la topología anímica implicada y al proceso de aprendizaje concernido. Desde el punto de vista de lo que luego llamaremos aprendizaje transformador, cabe hablar de tres dominios por referencia a tres metáforas anatómicas: la cabeza, para el conocer; las manos, como referencia a las habilidades prácticas del hacer; y el corazón, conectado con lo afectivo, con la sensibilidad y los valores. En línea analógica, las metodologías correlacionan de la manera siguiente: la reflexión con lo cognitivo (cabeza); la acción y la experiencia, con las habilidades prácticas (manos) y la captación holística del contexto con el ámbito afectivo (corazón).

Conde (2009) indica que en los textos existe un doble plano en el trabajo de lectura: uno más manifiesto y evidente, que consistiría en un análisis más descriptivo, y otro plano de análisis más intensivo, que trataría de dar cuenta de los planos y las dimensiones que estarían más latentes e implícitas.

Gadamer (2008) y Ricoeur y Corona (2001), coinciden en manifestar que lo que queremos comprender en un texto no es algo oculto detrás del texto, sino “algo expuesto frente a él”, es decir, algo que está presente, visible en el propio texto y que abre el mismo hacia nuevos mundos.

Como hemos reiterado, en este estudio se pretende describir lo encontrado en las materias ESRSC en la gestión empresarial en la universidad española; y también, en un análisis más intensivo se busca entender qué competencias y

enfoques metodológicos prevalecen para identificar lagunas y oportunidades de mejora de cara al futuro en el apartado de conclusiones.

En definitiva, por un lado, se describirá lo visible en el propio texto; y por otro se interpretará lo encontrado con las lentes de los marcos teóricos aportados.

1.3 Conclusiones

Para Conde (2009), solo la narración o la escritura permiten reconstruir y expresar la propia estructura, la propia consistencia y coherencia del discurso analizado y reconstruido como tal. Por ello, nosotros en la discusión y conclusiones posteriores nos aproximaremos a la narración, sacando conclusiones, describiendo resultados, e interpretando los textos, relacionando los datos con la literatura.

Para visualizar los conceptos centrales del discurso se han utilizado representaciones gráficas y tablas de frecuencia de palabras. En las tablas, la herramienta nos ha dado la repetición de palabras, pero se ha elaborado la información obtenida agrupando los términos con el mismo significado para facilitar el análisis del contenido.

En nuestras conclusiones aportaremos citas directas para ilustrar nuestra contribución, pues como señalan Fareday y Muir-Cochrane (2006), el rigor interpretativo requiere que el investigador demuestre claramente cómo se ha llegado a la interpretación de la información y para ello se sugiere que ilustre sus resultados con citas directas de los textos, ya que así se dará mayor validez a su investigación.

1.4 Limitaciones

Es importante advertir que esta investigación se basa en los datos mostrados por las universidades en sus páginas Web. Por tanto, no se ha comprobado si, la oferta publicada, efectivamente se ha ofrecido en la realidad. Por ejemplo, se puede dar la circunstancia de que la asignatura sea de carácter optativo, y si el número de alumnos que la solicitan ha sido insuficiente, finalmente no se haya impartido. También se ha podido identificar que el "estallido" de titulaciones que ha provocado el Espacio Europeo de Educación Superior (Proceso de Bolonia), haga que algunas asignaturas - tanto obligatorias como optativas - aún no se estén impartiendo por haberse comenzado sólo los primeros cursos y no contar aún con alumnos para cursos más avanzados.

Por otro lado, el análisis que se describe en este apartado, cubre la representación de la voluntad de los docentes, pero no se ha comprobado si efectivamente lo representado es realmente lo llevado a cabo finalmente.

Tampoco hemos realizado observaciones en el aula que nos hubieran permitido la interacción con los docentes o con los alumnos ni se han efectuado entrevistas que hubieran permitido comunicarnos directamente con los actores y conocer aspectos no visibilizados en las guías docentes.

Jacobs (2014) indica también que este tipo de análisis puede tener el sesgo de la interpretación que tiene el investigador dado que nunca mantiene una posición neutral al respecto. Está influido por su tradición y su historia. Por nuestra parte, reconocemos expresamente en nuestro caso dicha imposibilidad de llevar a cabo una absoluta puesta entre paréntesis (*epoché*) a la hora de efectuar nuestro estudio.

Finalmente tampoco se ha contextualizado el estudio con la transversalidad que estas materias hayan tenido en otras asignaturas no específicas ni con el análisis de las iniciativas que las diferentes universidades tienen a nivel institucional en materia de Responsabilidad Social. La formación en esta temática no solo se transmite dentro del aula y una investigación futura en esta dirección puede dar una visión más holística del objeto de estudio.

Capítulo 2: La educación moral en los estudios de gestión empresarial

La revisión bibliográfica que hemos llevado a efecto a partir de los artículos y trabajos publicados en distintas revistas académicas nacionales e internacionales ha puesto de manifiesto la relevancia del campo de estudio así como también nos ha ayudado a identificar áreas menos exploradas dignas de atender.

En un primer momento se reflejará lo que dice la literatura sobre la educación moral para concretarlo posteriormente en la reflexión que se ha venido haciendo respecto, por un lado, a cuál haya de ser la misión de la universidad y por otro, en relación con el papel que han tenido las agencias de acreditación universitaria como incentivo para el desarrollo de estas asignaturas. Posteriormente analizaremos la evolución histórica de estas materias y los enfoques de la literatura en torno al modo de impartirlas. Tras esta primera aproximación, nos centraremos en el área de la gestión empresarial que, no se olvide, constituye el objeto de este estudio, por lo que tiene relación con las asignaturas de Ética Empresarial, de Sostenibilidad y de RSC (en adelante ESRSC). En el capítulo tercero, presentaremos la evolución de la enseñanza de las asignaturas ESRSC en España y en los capítulos cuatro y cinco de esta tesis, centraremos nuestro interés en el estudio del desarrollo de las competencias, por un lado; y en los enfoques metodológicos que recomiendan diversos autores para la enseñanza y aprendizaje de las ESRSC, por otro.

2.1 Educación Moral

La educación moral es un concepto ampliamente investigado por varias generaciones desde diferentes disciplinas tales como la Pedagogía, la Psicología, la Filosofía o la Sociología. Con frecuencia, como no podría haber sido de otra manera, el abordaje a la hora de estudiar el fenómeno, hubo de conocer una clara metodología multidisciplinar. En 1971, nace la revista académica internacional *Journal of Moral Education* donde se publican numerosos artículos sobre esta materia. Como acabamos de anticipar, en este apartado primero nos centraremos en la revisión de la literatura identificada en este campo desde la aproximación educativa al mismo. El objetivo de esta revisión será profundizar sobre el concepto de *educación moral* y conocer las *recomendaciones* de diversos autores *para impartirla* de manera efectiva.

Lee y Taylor (2013) realizan un análisis sobre los artículos publicados en el *Journal of Moral Education* en los últimos cuarenta años. En el mismo indican que la disciplina más utilizada para la investigación sobre educación moral es la educativa con predominio de las investigaciones anglosajonas. En los años 70 las investigaciones estaban muy relacionadas con la religión. Con el crecimiento del secularismo, el individualismo y el pluralismo que estos autores sitúan sobre

todo en los años 80, se produjo una distinción entre educación religiosa y educación moral. Por otro lado, en los años 90, los académicos y educadores ampliaron la educación moral y emergieron nuevos conceptos como educación para la ciudadanía y conciencia cívica. En los comienzos del siglo XXI volvieron conceptos como la ética de la virtud. Sin embargo, como indicábamos en el capítulo anterior, conceptos clave como la ética aplicada y la ética de los negocios han sido descuidados tradicionalmente en aquellas publicaciones.

Lo mencionado anteriormente nos da una idea de cómo el concepto de educación moral ha ido evolucionando y de cuáles son los campos que, en esta materia, parecen requerir mayor atención en investigaciones futuras. Desde un punto de vista complementario, Koh (2012) indica cómo, generalmente, hay una cierta resistencia por parte de los alumnos y de los mismos profesores a la hora de abordar discusiones morales y debates éticos. Ello parece lógico, dado que, muchas veces, los profesores no están preparados para impartir este tipo de materias. Y precisamente es esta circunstancia la que lleva a Dan (2012) a decir que los educadores, en definitiva, deberían ser conscientes de este hecho y tener presentes las dificultades a las que se probablemente se van a tener que enfrentar cuando estén realizando su trabajo.

Las dificultades a las que el educador moral se enfrenta son de dos tipos principales: unas, *las internas*, sobre las que puede acabar teniendo algún tipo de control eficaz. Y otras, *las externas*, que se sitúan fuera y, a menudo, lejos del alcance del educador.

Según el propio Dan (2012), las dificultades internas están relacionadas con el espacio que hay entre el conocimiento moral y la conducta moral. Existen varias barreras a la hora de trasladar el conocimiento moral -lo que se reconoce como bueno o malo, como acción correcta o inapropiada- a una conducta moral -un comportamiento ético-. Siendo esto así y, una vez reconocida la dificultad de mantener la coherencia del traslado automático de lo que se percibe y conoce como deseable desde el punto de vista moral, a lo que se hace de hecho con la actuación, parece razonable pensar que lo suyo sería, no sólo dar contenidos y formar en conocimiento moral, sino también generar competencias que ayuden a los alumnos a enfrentarse y superar toda clase de dificultades en el proceso de convertir sus creencias en acciones.

Muchas veces el educador no es consciente de que sus propios vicios son, a menudo, un mal ejemplo para sus estudiantes. Evidentemente la mejor forma de educar en valores es transmitiéndolos con nuestra forma de actuar. También Krek (2015) profundiza en este concepto al afirmar que en la educación moral, particularmente en los primeros años del desarrollo, los actos irreflexivos de los adultos, tienen impacto en el desarrollo de la personalidad y en la reflexión ética autónoma. A través de la acción es como la educación moral debe formar la

estructura personal del individuo. Si apoyamos el aprendizaje a través de la acción, abrimos espacio para que el sujeto opere.

Por otra parte, las dificultades externas están relacionadas para Dan (2012) con el concepto de que el poder de lo moral es muchas veces débil, y el ser humano tiene tendencia a romper las normas para probar las consecuencias de lo prohibido. Según esto, la práctica de la educación moral provoca un incentivo a probar lo inmoral. Muchas veces los docentes de estas materias no tienen conocimiento de primera mano sobre lo que significa el mal y esto les hace incompetentes para ayudar a los que necesitan guía moral. Adicionalmente, los estándares morales fijados son tan altos que el alumno y el profesor los ven imposibles de cumplir. Si reconocemos que la mejor forma de enseñar educación moral es con el ejemplo, para los docentes que representan modelos morales deficientes, esto sería una misión imposible. Si los alumnos encuentran discrepancias entre lo que enseñan los educadores y su conducta actual, el aprendizaje no será efectivo. La coherencia entre lo que se enseña y lo que se vive es básica para favorecer el aprendizaje del alumno.

Desde otro punto de vista, ciertos autores como Williams (2011), Dan (2012) y Krek (2015) recomiendan para consolidar la educación moral el ejercicio de la evaluación y de la reflexión moral. Con esta actividad de autoevaluación es como dejaremos claras nuestras ideas morales y reforzaremos nuestro sentido moral. Como es sabido, este concepto de evaluación y reflexión es también una característica de la pedagogía Ignaciana (Ignatian pedagogy, 2014).⁵ En un capítulo ulterior abundaremos en esta intuición. Si evaluamos nuestro comportamiento moral, ejercitamos la reflexión personal.

Hand (2014) indica que la primera idea sobre educación moral es que se puede aprender. Los alumnos deben aprender lo que la moral les demanda y adquirir la motivación para someterse a su autoridad. Según este autor, habría dos componentes en la educación moral: la formación moral y la capacidad de interrogación moral y tanto el uno como el otro necesitan ser reforzados. La formación moral es el intento de que el estudiante suscriba ciertos estándares morales y decida cumplirlos. La interrogación moral consiste en investigar sobre qué estándares morales están justificados y cuáles no.

Por otro lado, indica Hand que la moral genera controversia, ya que hay mucho desconocimiento sobre los requisitos de la moral y el por qué debemos cumplirlos. La educación moral tiene que ver con el cultivo de virtudes. La diferencia entre suscribir un estándar moral y creer que la suscripción a este estándar está justificada es importante. Los estándares morales de la persona tienen dos características. La primera es que cuando una persona cumple con unos estándares morales, tiende a esperar que los demás también los suscriban.

⁵ <http://jesuitinstitute.org/Pages/IgnatianPedagogy.htm>

La segunda es que, cuando una persona falla a la hora de actuar de acuerdo a unos parámetros a los que se había sometido asume que tendrá algún tipo de penalización o castigo. Por ello, un estándar es moral cuando su cumplimiento es asumido universalmente y su no cumplimiento lleva a ser sancionado. Por todo esto, para el mismo autor, la misión central de la educación moral es la educación en y sobre estándares morales y el cultivo de virtudes. En la misma línea y como veremos en los capítulos cuatro y cinco de esta investigación necesita que se abra al *aprender a ser* y pasar la experiencia por el *corazón*.

La educación moral contemporánea pasa por un momento difícil asociado con el concepto de no reflexión o actos irreflexivos. El adulto como ser social normalizado debe ser capaz de reflexionar y ser responsable de sus actos. Por todo esto, tal y como señala Krek (2015), no debemos retrasar el aprendizaje de esta disciplina.

Para concretar la educación moral en el campo de la educación universitaria, pasamos a continuación a analizar el papel de la universidad en la práctica de la enseñanza de valores en la gestión empresarial.

2.2 La misión de la universidad como educadora moral

Existe un amplio debate en torno al papel que debe desempeñar la universidad. Ya Ortega y Gasset (1930) en su escrito sobre la misión de la universidad afirma que las instituciones de educación superior han de transmitir conocimiento y formar a los profesionales que necesita la sociedad. Pero también señala que la universidad debe promover el pensamiento crítico y enseñar a pensar. Debe plantear soluciones a los graves problemas de la humanidad hoy, estando abierta y sumergida en la plena actualidad. La universidad ha de estar en el mundo para que sus alumnos sean capaces de vivir e influir vitalmente según las alturas de los tiempos.

Los retos de sostenibilidad que emergen a partir de los sistemas complejos que definen los patrones de producción y consumo, son habitualmente definidos como problemas complejos, ya que contienen un alto grado de ambigüedad, interconexiones, controversia e incertidumbre (Lotz-Sisitka et al., 2015; Rieckman, 2012). Estos problemas, requieren competencias disruptivas y procesos de aprendizaje de una magnitud superior (Lans et al., 2014; Lotz-Sisitka et al., 2015; Wals y Jickling, 2002) que nos permitan ir más allá de enfoques centrados en conocimiento disciplinar y aportaciones de los profesores, para que los alumnos adquieran la capacidad de cuestionar sus propias hipótesis a la hora de enfrentarse a esos problemas complejos (Frisk y Larson, 2011; Lans et al., 2014), y convertirse en agentes de cambio (Wiek et al., 2011).

Por todo lo anterior, formar estos profesionales supone equiparles con la

interiorización de la justicia social, porque esto forma parte de la capacidad para entender, sentir y actuar en medio de la confusión y la incertidumbre que implican los problemas complejos. En la Conferencia sobre “*El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la Educación Superior de la Compañía de Jesús de Estados Unidos*” impartida en la Universidad de Santa Clara, el entonces Prepósito General de la Compañía, Peter-Hans Kolvenbach, S.J. (2000) indica que la promoción de la justicia es también misión en las instituciones educativas jesuitas. Así mismo añade que la palabra “promoción” tiene connotación de estrategia bien planificada para hacer un mundo justo. En consecuencia, el criterio real de evaluación de las universidades radica en lo que nuestros estudiantes lleguen a ser; personas completas para los demás, instruidas en una solidaridad bien informada. Por lo tanto, la educación hoy debe ser sometida a reflexión para adaptarse a las exigencias de los problemas sociales actuales.

Desde una consideración más particularizada, cabe dar entrada a planteamientos de académicos que se han venido preocupando por el tema en los últimos tiempos. Por ejemplo, Sylvestre *et al.* (2013), apuntan que en la Declaración de Sostenibilidad en la Educación Superior de Talloires de 1990, los Presidentes, Rectores y Vicerrectores de las universidades de todas las regiones del mundo manifestaron su profunda preocupación por la velocidad y escalada sin precedentes de la polución medioambiental y la degradación de los recursos naturales. Posteriormente en la declaración de Bonn (UNESCO, 2009), Altbach *et al.* (2009) indicaban que, a pesar del crecimiento económico sin precedentes del siglo XX, la pobreza y la desigualdad todavía afectaban a demasiadas personas. El peligro de acostumbrarse a problemas tales como la degradación ecológica o la pobreza es que nos olvidamos de la agencia causante de los mismos y por ello hacemos invisibles las estructuras institucionales que los perpetúan, haciendo imposible intentar atender el núcleo de estos problemas.

En el año 2009, en la Declaración de Sostenibilidad para la Educación Superior de Turín (G8) se señalaba que los Presidentes asistentes a la cumbre de universidades reconocían el papel tan importante que la educación y la investigación desempeñaban en la información, promoción e implementación del desarrollo sostenible y responsable. Pero para Sylvestre, McNeil y Wright (2013), la citada declaración evitaba cualquier mención de culpabilidad de las universidades por cómo el conocimiento generado entre sus paredes, había contribuido a la crisis socio-económica del momento. Esta, según decían, implicaba una falta de autorreflexión por parte de las universidades. De todas formas, las declaraciones de sostenibilidad resaltan cómo los principios de sostenibilidad han de ser incorporados en las instituciones académicas pero no reflejan cómo sus acciones pasadas han contribuido a la no sostenibilidad del entorno.

Los mismos autores, utilizaron el análisis crítico del discurso para estudiar diez Declaraciones de Sostenibilidad para la Educación Superior desde 1990 hasta 2009 (Sylvestre, McNeil y Wright, 2013). La evolución en estas declaraciones demuestra que existe una mayor concienciación en cuanto al papel que las universidades tienen para implementar los principios de sostenibilidad en sus instituciones y que las mismas están dando pasos significativos para cambiar sus estructuras tradicionales y su rol en la sociedad.

Por otro lado, Guillén *et al* (2007) analizan la evolución de la formación en valores éticos en el Marco Europeo de Calificaciones. Varias autoridades internacionales han insistido en la importancia de la educación en ética de los futuros profesionales. Con el proceso de la creación del Espacio Europeo de la Educación Superior, los primeros pasos ya se iniciaron para incorporar la ética en el sistema común del Marco Europeo de Calificaciones: *European Qualifications Framework (EQF)*. La creación del marco europeo común para la educación superior comenzó en 1998 con la Declaración de la Sorbona y más tarde, en 1999 con la Declaración de Bolonia. El objetivo es promover y facilitar la movilidad de los estudiantes mediante la armonización de las titulaciones y el aseguramiento de la calidad educativa en el continente. Como parte de este proceso, se desarrolló el Marco Europeo de Calificaciones para tener un sistema de calificaciones común.

Así mismo, el *Libro Verde de la Comisión Europea* (2001) señala que la educación ética para los empleados y directivos deber ser considerada como un elemento clave en términos de responsabilidad individual para la empleabilidad y la sostenibilidad a largo plazo. Para mantener un alto nivel de empleo también es esencial prever las necesidades futuras (por ejemplo, de aptitudes ecológicas y en áreas como la sanidad o la asistencia social), y adaptar en consecuencia los sistemas de educación y formación, los planes de estudios y las cualificaciones, en colaboración con los interlocutores sociales, *Libro Verde* (2001).

En el 2005 la Comisión Europea hizo referencia al concepto de competencia ética como la posesión de ciertos valores personales y profesionales, como competencia necesaria a adquirir y evaluar con el resto durante el periodo de formación y educación. Esta competencia ética es un progreso desde el razonamiento teórico a la acción práctica, de lo general a lo particular, de la actitud reactiva a la proactiva, de la promoción de las acciones éticas.

No obstante, según Guillén *et al* (2007) en el año 2006 se produce una reducción gradual de la ética en el EQF y ya en los documentos de ese año, los temas éticos desaparecen de los documentos de trabajo. Concluyen que, aunque existió un interés inicial en mencionar la competencia ética como parte de un proceso de aprendizaje para toda la vida, su definición dentro del EQF y su papel, no está claro ni es consistente. Para los mismos autores, si la ética no se considera explícitamente en el sistema educativo, los directivos no tendrán noción de

normas de conducta profesional ni de las virtudes que deben tener para seguir esas normas. Vienen a concluir que es preciso dar a la ética la importancia que merece y que tiene en el desarrollo personal y social de los ciudadanos europeos.

Por su parte Sastre (2015) indica que cada vez cobra más fuerza la teoría de que las organizaciones deben devolver a la sociedad algo de lo que de ella reciben y señala que, en este sentido, las escuelas de negocios podrían desempeñar un papel destacado a la hora de concienciar a los alumnos al respecto. Las escuelas de negocios tienen, pues, la posibilidad de ejercer un papel relevante colaborando con otras organizaciones para abordar adecuadamente el cambio y la formación de líderes que tendrán que afrontar un mundo radicalmente diferente. Transmitiendo a los alumnos que la empresa no está al margen de la sociedad sino que es parte de la misma.

Así mismo, Werner y Stoner (2015) sostienen que, en la actualidad, la educación en las escuelas de negocios, apoya, permite, justifica e intensifica los aspectos no sostenibles del actual sistema empresarial. Por ello, según estos autores, dichos centros educativos son parte del problema en la no sostenibilidad global. Por consiguiente, los académicos de todas las disciplinas tendrían una especial oportunidad y obligación para atender este problema. Transformando su docencia y su investigación, tienen la oportunidad de contribuir a crear un mundo más sostenible. Se trataría de revisar el modelo y al extremo, de hacer una llamada a cambios drásticos en el paradigma producción-consumo-distribución. Werner y Stoner (2015) insisten en que, para materializar estos cambios, habría que empezar por transformar la educación y la investigación que se realiza en las escuelas de negocios.

Según los autores que estamos considerando (Werner y Stoner, 2015), la educación en gestión es vista por muchos como el vehículo apropiado para formar a individuos que aspiren a trabajar con éxito en empresas con ánimo de lucro en un mundo muy similar al actual. Las empresas y la educación en gestión aceptan el estado actual del mundo empresarial global, buscando quizás predecir cómo puede evolucionar, pero asignando pocas energías a considerar las apropiadas y posibles contribuciones a dar forma a esa evolución. Para estos autores los alumnos deben ser formados para contribuir en transformar el paradigma del *Business as Usual* al *Not Business as Usual* o *Business for a Sustainable World*, en el que se enseñe a los alumnos a mejorar los resultados de las empresas a la vez que a procurar minimizar el daño al medioambiente y a la sociedad.

En resumen, muchos autores desde diferentes instituciones académicas se han pronunciado respecto a la misión de la universidad. Esta va más allá de la formación meramente académica y debe ser también formadora en valores. Y estos, entre otras vías, podrían ser transmitidos por un lado, mediante estas asignaturas tales como las que a nosotros nos interesan: la Ética Empresarial, la

Sostenibilidad y la RSC, y por otro, transversalmente incluyendo esta temática en cualquier tipo de asignatura.

2.2.1 Historia de la educación moral en el entorno internacional

A la hora de analizar la enseñanza de estas materias y los desafíos a los que se han de enfrentar las universidades españolas, es necesario referirse y profundizar en los trabajos que se han llevado a cabo previamente. Como ocurre en casi todas las disciplinas objeto de estudio científico, en el caso de la enseñanza de las ESRSC se han publicado diversos estudios acerca del modo de introducir su enseñanza en el currículo académico (ver, por ejemplo, Christensen et al., 2007, Cornelius et al., 2007, Crane 2004, Godemann et al., 2011, Matten y Moon 2004, Nicholson y DeMoss 2009, Piotrowski et al., 2014, Piper et al., 2003, Rusinko 2010, Srinivasan 2011, Wu et al., 2010).

Como hemos mencionado anteriormente, la mayoría de los estudios identificados sobre la enseñanza de estas materias se han realizado en el entorno anglosajón y con mayor foco en los programas de postgrado. En España se han encontrado estudios parciales (ver, por ejemplo, Argandoña 1999, Fernández y Bajo, 2010, Larrán et al., 2014, Setó-Pamies et al., 2011) que ya aportan elementos de interés, como inmediatamente dejaremos sentado. Con todo, también observamos que, en estos abordajes llevados a término en nuestro país, aún queda margen de estudio suficientemente amplio y relevante. Pensemos, por caso, que ninguno de los trabajos a los que hemos tenido ocasión de acceder y que tratan del estudio del tipo de disciplinas que nos concierne, analizaba con la profundidad que sería deseable las guías docentes de los cursos específicos sobre estas materias.

Antes de avanzar por nuestra parte en el estudio que da sentido a esta tesis doctoral, es preciso dejar constancia de algunas de las conclusiones que emergen de los estudios llevados a cabo en este ámbito y que han de ser considerados como punto de partida para nuestra investigación.

La enseñanza de la ética empresarial como disciplina académica es un fenómeno relativamente nuevo, según afirma Richard De George (1987). Según este autor, el origen inmediato de la disciplina, habría que datarlo en torno a 1970, cuando un grupo de académicos de universidades católicas de Estados Unidos habrían empezado a estudiar los negocios desde la perspectiva de la teoría ética, dando carta de ciudadanía universitaria a la, desde entonces, denominada: *Business Ethics*.

No es el momento de entrar en este asunto, pero conviene dejar constancia de cómo los enfoques, ya en los inicios de la consolidación académica de la disciplina, fluctuaron en función de si quienes se acercaban a ella procedían del campo de la Filosofía o de la Teología Moral, o si, por el contrario, lo hacían desde

las ciencias del *management* o de la conexa *Business and Society*. Aunque, en el fondo, unos y otros compartían el objetivo central de estudiar la ética, aplicada al mundo de los negocios y -andando el tiempo y el desarrollo disciplinar- las empresas y organizaciones, unos ponían el acento más en lo filosófico-moral, mientras los otros tendían a subrayar el momento de gestión organizativa. Se llegó incluso a establecer una suerte de dicotomía entre los que hablaban e investigaban en *Business ETHICS* y lo que lo hacían en *BUSINESS Ethics*.

Al margen de estas consideraciones epistemológicas y de método, lo cierto es que un abordaje ético a las prácticas empresariales de los años ochenta del pasado siglo, cuando empezaba a generalizarse el aire globalizador que cristalizaría del todo con el hundimiento al final de la década del imperio soviético, estaban más que justificadas: De una parte, estaba el rosario de escándalos financieros, en buena medida debidos a los procesos de fusiones y adquisiciones de empresas (M&A) con apalancamientos arriesgados (LBO) y objetivos, a veces, cortoplacistas y muy cuestionables, tanto económica cuanto éticamente (Ver por ejemplo los casos Enron, Worldcom, Laboratorios Merck, Bernard Madoff, Jerome Kerviel o Yasuo Hamanaka entre otros (Moreno, 2008)). Además, estaban los desastres y "accidentes" -el que protagonizó la petrolera Exxon en la península de Valdez; el de la Union Caribe Corporation en Bohpal, en la India entre otros- motivados por una gestión deficiente, una más que obvia falta de calidad organizativa, a veces un cortoplacismo exclusivista y maximizador del valor de las acciones.

En tercer término, estaba el ambiente sociológico del, llamémosle *yuppismo*. Ha quedado retratado magistralmente en películas como *La hoguera de las vanidades* o la primera entrega de *Wall Street*. Todo yuppy que se apreciara, es decir: que hubiera cursado un caro MBA en alguna de las escuelas de negocios más reputadas de los EE.UU., podría pasar a ser considerado un fracasado, un paria... si antes de los 30 ó los 35 años no era ya multimillonario. Como indica Gordon Gekko, el personaje de la película *Wall Street* de Oliver Stone, "*La codicia, es buena*" (Freeman et al., 2009).

Ese parecía ser el fin y el objetivo de la actividad profesional de financieros y directivos de empresa en general. A él se aplicaban con denudo unos y otros... Lo que hizo saltar todas las alarmas de antiguos alumnos de aquellas universidades y Business Schools, fue el dato preocupante de que, precisamente estudiantes con calificaciones excelentes y números uno de promociones, empezaran a acabar en la cárcel por delitos económicos.

La reputación de aquellas instituciones educativas comenzaba a verse cuestionada. Lo mismo ocurría con la de profesionales y egresados de promociones anteriores que, al parecer, habían venido trabajando en el ámbito de las finanzas y el mundo de los negocios con más elevados estándares de buen hacer y de honradez profesional.

Fue esto, precisamente, lo que llevó a un grupo de antiguos alumnos *-alumni-* de la Harvard Business School a dotar una cantidad generosa para tratar de poner coto a aquella decepcionante realidad. La escuela puso manos a la obra con empeños y dio carta de ciudadanía práctica a una preocupación que ya se venía sintiendo de tiempo atrás, que la academia, como indicábamos, ya tenía en agenda desde algunos años atrás; y que algunas instituciones de tipo confesional, venían tradicionalmente incorporando a su currículum, como señalaremos más adelante.

Puso Harvard manos a la obra, bajo el liderazgo de su, entonces, *dean*, el profesor Thomas Piper. Según se vio (Piper *et al.* 1993), había tres realidades a superar que frustraron las iniciativas de implementar un programa en ética empresarial:

- Necesidad de incorporar un programa amplio y transversal en toda la etapa formativa.
- Necesidad de que toda la comunidad docente lo acoja y se involucre.
- Ausencia de sentimiento de necesidad de cambio.

En la década de los años 80 esta situación cambió totalmente, ya que los escándalos financieros evidenciaron la pérdida de confianza, resaltaron las preocupaciones medioambientales y los excesos asociados a la desregulación. Las prácticas americanas sobre competitividad en el entorno global cuestionaron la suficiencia de la educación en dirección de empresas y temas como liderazgo, ética empresarial y responsabilidad social volvieron a estar en auge.

En este contexto, un grupo de académicos, encabezados por Thomas Donaldson y Richard T. DeGeorge formaron la *Society for Business Ethics* de la que emergieron dos revistas: *Journal of Business Ethics* en 1982 y *Business Ethics Quarterly* en 1991. Por lo demás, según Freeman *et al.* (2009), desde mediados de los 80 proliferaron también cursos, libros de textos, casos de estudio y organizaciones. En Europa, por su parte, aparecen revistas sobre Ética Empresarial y Ética de las Organizaciones, como *Business Ethics: A European Review* en 1992. También aparecen otras publicaciones, tales como, por caso la *Business Strategy and the Environment*, *Sustainable Development*, *European Environment*, orientada hacia aspectos más directamente conectados con la dimensión ecológica de la sostenibilidad.

Respecto al alcance de la implantación curricular durante aquellos años, hemos de recordar cómo en 1991 Schoenfeldt, McDonald y Youngblood (1991) señalaban que el 73% de las escuelas de negocios asociadas a la AACSB acreditaban programas con cursos específicos en Ética Empresarial en sus currículos.

Para Gioia (2002) muchas escuelas de negocios no se tomaban en serio la formación en ética dentro de sus currículos. Según ellos, había un debate en

cuanto al lugar que debían ocupar las clases de Ética. Esto llevaba a que esta materia quedara rebajada por el coste de oportunidad a favor de otros cursos más relacionados con el mundo empresarial. La única razón por la que no era eliminada del currículo, era simplemente porque la AACSB (*Association to Advance Collegiate Schools of Business*) lo requería, aunque no especificara cómo implementarla. Los mismos autores señalan como muchas veces el enseñar materias como Ética, Responsabilidad Social y otros cursos de este tipo, era, en sus palabras, una lucha constante. Concluían señalando cómo los últimos escándalos financieros debieran ser una llamada de atención sobre la responsabilidad de los docentes a la hora de dar importancia a la enseñanza en ética práctica.

En 2004, Matten y Moon, realizaron un estudio sobre la enseñanza de la RSC en las universidades europeas. En dicho trabajo (Matten y Moon 2004) se evidencia la heterogeneidad de conceptos asociados a RSC tales como: Ética Empresarial, Sostenibilidad, RSC, Gobierno Corporativo, Gestión de grupos de interés, Globalización, Inversiones éticas... Tal como señalábamos más arriba, en dicho trabajo, se revisan los recursos que las universidades dedican a tener centros de investigación en RSC y muestran que solo 1/5 de los centros que han contestado a la encuesta, tienen uno. Las empresas, afirman los autores del estudio, todavía no parecen haberse dado cuenta del potencial que tendría el apoyar financieramente este tipo de investigaciones.

Por otro lado, Christensen *et al* (2007) realizan un estudio sobre 50 MBA globales (El Master en Administración de Empresas Global es un programa centrado en formar directivos en el entorno internacional). En el mismo, los decanos y directores de los programas contestan a una encuesta sobre la integración en sus currículos de las materias que nos ocupan en esta tesis doctoral y llegan a la conclusión de que la mayoría de las escuelas incluyen algunos de estos temas en su oferta formativa (Ética, Sostenibilidad y RSC); y que incluso un tercio de las mismas incluyen los tres aspectos en sus programas. Parece detectarse una mayor tendencia a incluir cursos sobre sostenibilidad (entendida como medioambiental) debido a la existencia de una demanda explícita de parte de los estudiantes, interesados, al parecer, por estos asuntos. Por último, señalan los autores del trabajo del que nos estamos haciendo eco, cómo algunas escuelas enseñan estas materias, utilizando el aprendizaje experimental y las técnicas de inmersión, es decir, con estancias en ciudades extranjeras realizando actividades de aprendizaje-servicio.

En el año 2009 Nicholson y De Moss, realizaron un nuevo estudio sobre la enseñanza de la Ética y la Responsabilidad Social en 380 universidades norteamericanas acreditadas por la AACSB. En el mismo, tras analizar unos cuestionarios a los que habían respondido los decanos de aquellas instituciones, llegan a las siguientes conclusiones: Las escuelas más pequeñas y las privadas

son las que tienen mayor inclusión de ética empresarial y responsabilidad social en su currículo. Por contra, las instituciones públicas tienen menos generalizada la docencia de aquellas disciplinas. Ahora bien, dado que la mayoría de los graduados salen de las universidades públicas, el dato no deja de generar cierta preocupación. A este respecto, los autores del estudio sugieren que deberían programarse cursos *ad hoc* y, especialmente en los dos últimos años de grado, que, a su parecer, es cuando los alumnos debieran estar expuestos a problemas éticos y de responsabilidad social ya que es cuando, a su entender, tendrán un impacto mayor este tipo de asignaturas. Defienden, en consecuencia, que es en la especialidad donde se deberían incluir estas materias. Naturalmente, ello implicará, sin duda, un mayor soporte institucional para formar o re-formar a los docentes de cada especialidad.

Siguiendo con este recorrido diacrónico que venimos llevando a cabo de manera sintética, hemos de hacer mención a cómo Nicholls *et al.* (2013) realizan, también, un estudio más ajustado y concreto. Analizan de qué manera se están implementando los estudios de ética, de responsabilidad social y de sostenibilidad en los programas de marketing impartidos en las escuelas de negocios acreditadas por la AACSB. Los resultados sugieren que el 57% de las mismas incorporaban dichas materias en aquellos programas dedicados al marketing. Los mismos autores señalan que existe más presencia de estas asignaturas en los estudios de postgrado.

Ahondando en la línea de preocupación por el impacto real sobre los discentes de los estudios de aspectos relacionados con la ESRSC, Cavaliere *et al.* (2010) y Williams (2011) señalan cómo la sociedad está demandando que la educación recibida no se quede en mera teoría, sino que, por el contrario, aquella formación teórica recibida debiera traducirse en la práctica en un comportamiento ético, perceptible en el entorno laboral. Tal como señalábamos en el principio de este capítulo, las universidades deberían preguntarse sobre la eficacia del actual currículo en ética y asumir la responsabilidad de tratar de equiparar la *enseñanza* de la Ética, impartida desde la institución, con el *aprendizaje* de patrones de conducta y modos de comportamiento éticos en el posterior ejercicio de la actividad profesional.

Una pretensión tal constituye, a todas luces, una tarea titánica, cuando no quimérica. Y, sin duda, un empeño de cuyo éxito resulta poco menos que imposible garantizar el resultado. Sabido es que la acción de cada sujeto, el quehacer de cada profesional, en cualquier marco organizativo que se lleve a efecto, depende de muchos más factores que del hecho de haber asistido a un curso universitario sobre Ética o RSE. De hecho, la conducta está en función de múltiples factores, que, por lo demás, ofrecen muy variado tenor -valores personales, condiciones del contexto, clima organizativo, estilo y cultura, incentivos para actuar de una manera u otra, oportunidades u ocasiones para

incumplir las leyes, las normas y la ética, etc.-, que se escapan al alcance de lo que una institución universitaria puede, con mínimo realismo en sus pretensiones, estar en condiciones de garantizar al conjunto de la sociedad.

De todas formas, aunque la enseñanza de este tipo de disciplinas no garantiza la mejora ética, ni de las personas, ni de una empresa determinada, Van Niekerk (2003) considera que, cuando menos, sí que equipa positivamente a las personas involucradas en la resolución de los conflictos morales que surgen en los contextos organizativos y empresariales. Y, en todo caso, afirma este autor, para luchar contra la corrupción es extremadamente importante incrementar el nivel de conciencia moral de las organizaciones; y esto, según indica, al parecer inspirándose en Hegel, puede incrementarse, vía sensibilización de los empleados, a través de cursos de formación donde se les haga caer en la cuenta de la relevancia que tiene la dimensión ética de las cuestiones, con vistas a una actuación responsable en aras de un entorno verdaderamente sostenible. En definitiva, viene a decir Van Niekerk, ahondar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética tiene sentido pues, de alguna manera, acabará modulando y modificando nuestra manera de actuar.

De lo que va dicho, habríamos de sacar algunos corolarios. En primer lugar, que la educación en ética en las escuelas de negocio no será la palabra mágica que haga desaparecer la corrupción y el fraude. En segundo término, habría que mantener, además, que la enseñanza de la Ética Empresarial no nos va a suministrar fórmulas fáciles y sencillas, a partir de las cuales se incrementen de forma automática el *status moral* de una empresa u organización o las acciones de las personas. Ahora bien, también es cierto -o al menos así lo estima Van Niekerk (2003)- que con paciencia y tiempo los efectos de aquella sensibilización hacia la importancia de la ética en la dinámica organizativa, social y personal, acabarán por verse reflejados en actuaciones más responsables y entornos más sostenibles.

Freeman *et al.* (2009) sugieren que el cambio real se producirá cuando la enseñanza de la Ética Empresarial deje de ser un apéndice en la educación en los estudios de *management* y administración y dirección de empresas -nuestro ADE- y se emprenda un esfuerzo a largo plazo para incluir consideraciones éticas en el núcleo de la educación de esta actividad profesional. Ello, por lo demás, implicaría un cambio en la consideración de lo que haya de entenderse por el centro de gravedad de la empresa. Habría que cambiar el enfoque desde la orientación a la búsqueda del beneficio, hacia un enfoque más bien dirigido a la creación de valor. Desde este enfoque, sostienen Freeman y sus colaboradores en el trabajo que referenciamos, se destacarían, más allá de la búsqueda del beneficio, otros objetivos diferenciadores, tales como, por ejemplo, la creación de un trabajo digno para los empleados, las ayudas para cubrir las necesidades sociales o la mejora del medioambiente.

En Diciembre de 2002, como señalan Setó-Pamies et al (2011), la Asamblea General de Naciones Unidas declaró la década de Educación en Desarrollo Sostenible (2005-2014), con el objetivo de promover la educación como base de una sociedad más sostenible y que integrara el desarrollo sostenible en todos los niveles de educación. Esto es un signo más de cómo este campo de estudio es cada vez más relevante en el entorno globalizado en el que hoy operan nuestras empresas. Como se puede comprobar, la disciplina ha ido evolucionando y va adquiriendo mayor relevancia progresivamente. Así mismo, el conocimiento en estas materias ha crecido notablemente.

Una vez analizado cómo diversos autores se han posicionado ante la educación moral y la misión de la universidad en la misma pasamos a considerar el papel que las agencias de acreditación han tenido en el desarrollo de estas materias.

2.3 El papel de las agencias de acreditación y de las iniciativas institucionales universitarias

La tendencia hacia la integración de la RS, la Sostenibilidad y la Ética en las titulaciones del ámbito de la empresa podría explicarse por el desarrollo de diferentes pronunciamientos institucionales realizados desde distintas agencias de acreditación de calidad de la educación universitaria, en los que se subraya la inclusión de valores éticos y sociales en los planes de estudios de este tipo de titulaciones. Son explícitos a este respecto, por ejemplo los trabajos de Murphy *et al* (2012), Mills *et al* (2013) y Sastre (2015).

A continuación, se detallan las recomendaciones de algunas de las principales agencias de acreditación:

- a) ***The Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB)***⁶, una de las mayores organizaciones de acreditación de escuelas de negocios del mundo, no requiere la inclusión del curso de Ética Empresarial como parte del currículo. Sí recomienda que los temas éticos sean incluidos en el currículo, pero no indica cómo. Su descriptor de contenido respecto al concepto de ética es el siguiente: "Los planes de estudio del ámbito de ADE incluirán el razonamiento ético, entendido como la capacidad de identificar los problemas éticos y darles solución de una manera socialmente responsable, en sus áreas de conocimiento generales. Así mismo, en las áreas de conocimiento de gestión y dirección, incluirán la responsabilidad social, sostenibilidad y comportamiento ético respecto a las organizaciones y a la sociedad en general" (AACSB, 2015).

Sastre (2015) indica que en el estudio *Business School Data Guide*

⁶ <http://www.aacsb.edu/>

llevado a cabo por la AACSB en el 2014, los cursos de Ética son los que más han crecido en los últimos años. De modo acumulado, un 37,5% desde el año 2008.

El Comité de Ética de la AACSB, en su informe de 2004 al Comité de Dirección de dicha asociación, sugiere que es tiempo de impulsar el compromiso con la responsabilidad ética, tanto desde un punto de vista individual como corporativo. Las escuelas deben alentar a los estudiantes para que desarrollen una comprensión más profunda de los aspectos relacionados con la responsabilidad y gobiernos corporativos, dotándoles de herramientas para reconocer y responder a las cuestiones éticas, tanto individual como organizativamente.

- b) Otra de las asociaciones clave en el asunto que nos viene ocupando en este apartado es *The European Quality Improvement System (EQUIS)*⁷, que sugiere a las universidades que buscan su acreditación, que incluyan en sus currículos asignaturas como Ética, Responsabilidad Social Corporativa y Sostenibilidad. Además, recomienda que el entorno de aprendizaje favorezca el desarrollo de las habilidades necesarias para la dirección de empresas y fomente en el alumno el sentido de la responsabilidad global (EQUIS, 2015).

Para Larrán *et al* (2014) y Waddock (2007), las universidades que persiguen la acreditación por EQUIS deben estar capacitadas para describir las vías por las que la ética empresarial y la RSC están incorporadas en los procesos de desarrollo personal.

- c) También el **Instituto Aspen**⁸ se centra sobre todo en la educación que se imparte en las escuelas de negocios con su iniciativa *Beyond Pinstripes*. Este instituto publica este informe como alternativa a los *rankings* de las escuelas de negocio. En el mismo resaltan los programas de MBA que integran asuntos relacionados con lo social y lo sostenible en su currículo. Como indicador de cambio, el informe refleja que desde el 2001 hasta el 2011, el porcentaje de programas de MBA que tienen como requisito los cursos dedicados a estas materias se han incrementado del 34 al 79 por ciento.

En la primavera de 2012 el instituto anunció la suspensión de este *ranking*. Hoy se dedican a trabajar en proyectos de educación en gestión con el objetivo de alinear educación y desarrollo de líderes empresariales con las mayores aspiraciones en el capitalismo y la

⁷ <http://www.efmd.org/>

⁸ <http://aspeninstitute.es/>

democracia (Instituto Aspen, 2016).

- d) Por otro lado, los **Principios para una Educación Responsable en Gestión** (PRME por sus siglas en inglés *Principles for Responsible Management Education*)⁹. Iniciativa de la ONU ligada al *Global Compact* que cuenta ya con la adhesión de unas 500 entidades formativas. A través de estos principios se pretende que todas las instituciones y asociaciones dedicadas a la educación superior para la formación directiva establezcan procesos de mejora continua con el fin de desarrollar una nueva generación de líderes empresariales capaces de gestionar los complejos desafíos a los que se enfrentan las empresas y la sociedad en el siglo XXI. De ahí, la importancia de que las escuelas de negocios y universidades de todo el mundo vayan adaptando sus programas de estudio, investigación, metodologías de enseñanza y estrategias institucionales a estos nuevos retos (PRME, 2016).

Los PRME cuentan con las asociaciones más representativas de escuelas de negocios a nivel mundial y su equipo de gobierno está formado por las siguientes¹⁰:

- UN Global Compact (unglobalcompact.org)
- Graduate Management Admission Council (GMAC) (gmac.com).
- The Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB International) (aacsb.edu).
- European Foundation for Management Development (EFMD) (efmd.org)
- Association of MBA (AMBA) (mbaworld.com)
- Association of African Business Schools (AABS) (aabschools.com)
- Central and East European Management Development Association (CEEMAN)(ceeman.org)
- Latin American Council of Management Schools (CLADEA) (cladea.org)
- The Academy of Business in Society (ABIS) (abis-global.org)
- Globally Responsible Leadership Initiative (GRLI) (grii.org)

En la siguiente tabla presentamos un listado del número de escuelas adheridas al PRME por país:

⁹ <http://www.unprme.org/>

¹⁰ <http://www.unprme.org/about-prme/steering-committee/index.php>

Tabla 5: Número de escuelas adheridas al PRME

País	Número de Escuelas	Porcentaje
EEUU	95	16,8%
Reino Unido	47	8,3%
India	30	5,3%
Alemania	28	5,0%
Francia	25	4,4%
Brasil	24	4,3%
España	24	4,3%
Australia	18	3,2%
China	15	2,7%
Suiza	15	2,7%
Canadá	14	2,5%
México	14	2,5%
Resto	216	38,2%
Total		100,0%

Fuente: Sastre (2015)

En la Tabla 5, podemos observar que Estados Unidos es el país con mayor porcentaje de instituciones adscritas al PRME (Sastre, 2015).

Godeman *et al* (2011) realizan un estudio sobre los reportes de progreso elaborados por las primeras cien instituciones firmantes de los PRME. Tras su análisis identifican algunos mensajes clave, dentro de los mismos. Los más relevantes dentro de la enseñanza de la sostenibilidad y la ética profesional indican que la mayoría de las instituciones firmantes tienen como objetivo introducir estos conceptos en su formación, investigación y operaciones, siendo la enseñanza donde tienden a poner mayor esfuerzo. Además, no se debe olvidar que las escuelas de negocios están desarrollando nuevos programas o cursos sobre estas materias y son menos las instituciones que lo hacen de forma transversal. La mayoría de las instituciones utilizan métodos tradicionales como el estudio de casos para impartir estas asignaturas, pero es cierto también que cada vez se tiende a introducir nuevas herramientas metodológicas tales como testimonios de empresas, experiencias de aprendizaje servicio y retos empresariales. Por último, la mayoría de las instituciones ofrecen más cursos sobre estas materias en los programas de postgrado y se constata cómo la mayoría de este tipo de informes de progreso proceden de instituciones norteamericanas y europeas.

- e) Una de las asociaciones de escuelas de negocio y empresas más representativas a nivel internacional es *The Academy of Business in*

Society (ABIS)¹¹, que es una red global de más de cien instituciones académicas y empresas cuya experiencia, compromiso y recursos, según afirman, se dedican a invertir en un futuro más sostenible para las empresas en la sociedad. Su secretariado apoya a sus miembros dándoles acceso a la red de contactos y recursos. Su misión es construir puentes que refuercen la colaboración entre el mundo empresarial y el académico para acelerar el cambio sistemático en la educación y la práctica de las empresas (ABIS, 2016).

- f) En el ámbito europeo, la firma de la Declaración de Bolonia en 1999 sentó las bases para la homogeneización del sistema universitario. Con el fin de incrementar su competitividad. Veintinueve países miembros de la Unión Europea, entre ellos España, firmaron la declaración para la creación del **Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)**¹² (Larrán *et al*, 2014). Esta Declaración ha exigido un mayor compromiso social a las universidades europeas, según Larrán *et al* (2012). Por su parte, para Setó-Pamies *et al* (2011) la convergencia con Europa ofrece a España la oportunidad de consolidar y replicar las buenas prácticas existentes en la comunidad internacional de educación superior.

En el año 2000, fruto de los objetivos de la Declaración de Bolonia, algunas instituciones europeas se unieron para desarrollar de manera conjunta un proyecto llamado "Tuning – Sintonizar las estructuras educativas de Europa". En este proyecto se fijaron puntos de referencia mutuos entre las instituciones. En la relación de las treinta competencias generales propuestas en el proyecto, la número veintiocho (CG 28) es, precisamente, la que hace referencia explícita a lo que denominan compromiso ético (Proyecto Tuning 2000).¹³

- g) Larrán *et al* (2014) afirman que en España la **Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad (ANECA)**¹⁴ remarca la necesidad de incrementar la presencia de la RSC en los planes de estudios de las universidades españolas. A este respecto, las universidades españolas deben elaborar una memoria susceptible de acreditación por la ANECA, donde se recoge información relacionada con los planes de estudio, objetivos y competencias que debieran adquirir los estudiantes. Además, hay que resaltar el papel que pueden desempeñar las diferentes agencias autonómicas de

¹¹ <http://www.abis-global.org>

¹² <http://www.eees.es>

¹³ <http://ees.universia.es/europa>

¹⁴ <http://www.aneca.es>

evaluación de la calidad universitaria en consonancia con el proceso de convergencia europea y con la cultura de la evaluación de la calidad.

- h) La **Estrategia Universidad 2015** es una iniciativa encaminada a la modernización de las universidades españolas mediante la coordinación de los correspondientes sistemas universitarios. La misma reitera la importancia de la RSC como misión del sistema universitario español y de sus universidades. Así mismo indica cómo desde una perspectiva social, la sociedad demanda soluciones a los retos con los que se enfrenta, entre los que se pueden destacar entre otros y a modo de ejemplo el cambio climático y un desarrollo más sostenible, desarrollo y utilización más eficiente de energías alternativas, nuevas soluciones y fármacos a las enfermedades y problemas sanitarios emergentes. Todos los grandes retos actuales van a necesitar nuevos conocimientos y profesionales altamente preparados, así como una necesidad de actualización continua de los contenidos y sistemas de aprendizaje (Estrategia Universidad 2015).
- i) Por otro lado, existe una gran oportunidad para las escuelas de negocio dirigidas por jesuitas. Esta oportunidad surge, según Werner y Stoner (2015), del gran número de universidades regidas por la Compañía de Jesús y de su excelente reputación. De acuerdo con sus principios han sido llamadas claramente a comprometerse con la sostenibilidad global. Un ejemplo de cómo esta llamada está influenciando las Escuelas de Negocio de Jesuitas es la acción tomada por la ***International Association of Jesuit Business Schools (IAJBS)***. La junta de la misma se ha comprometido a dedicar sus Foros Mundiales durante los próximos diez años al tema del liderazgo para la sostenibilidad global, un compromiso que ha llevado entre otras medidas a la propuesta para la creación de un *Journal of Management for Global Sustainability*, realizada en el World Forum celebrado en el Ateneo de Manila en julio de 2010.

Wigmore-Álvarez (2015) indica también que, para integrar la gestión de la RS y definir sus políticas, se recomienda a las escuelas no adheridas a ninguna iniciativa de fomento de la RS que valoren la posibilidad de hacerlo. La elaboración de los *Informes de Progreso* permite ampliar la visibilidad de las acciones llevadas a cabo por las instituciones, así como de los resultados obtenidos.

Como se puede constatar en este apartado, son muchas las instituciones que están promoviendo iniciativas para incluir este tipo de materias en la formación de los alumnos de Administración y Dirección de Empresas.

Para concretar la educación moral en el campo de la gestión empresarial disponemos de una serie de asignaturas tales como la Ética Empresarial, la Sostenibilidad y la Responsabilidad Social Corporativa. Estas asignaturas, en principio, serían las que ponen en práctica la disciplina de la educación moral. A continuación pasamos a analizarlas.

2.4 La educación moral en el grado de ADE

La Ética Empresarial, la Responsabilidad Social Corporativa y la Sostenibilidad son conceptos que, aunque presentan sus propias peculiaridades, contienen un poso común susceptible de integración. Es esta, sin duda, una tendencia que estamos observando en la actualidad. En este trabajo, los analizaremos en conjunto, pues son los que nos van a dar una visión holística de la educación en estas materias.

En la literatura revisada se ha encontrado una variedad de trabajos que analizan la integración de estas materias en los planes de estudio del ámbito empresarial de forma aislada, diferenciando entre estos tres temas. Por el contrario, esta tesis doctoral pretende analizar la ESRSC como un compendio de términos relacionados que abarque la Ética Empresarial, la Sostenibilidad medioambiental y la Responsabilidad Social. También otros autores han seguido el método que nosotros llevaremos a cabo en nuestra investigación. Tales son, por caso: Sabbaghi y Cavanagh (2015), Morris y Grogan (2015), Sastre (2015), Nicholls et al (2013), Murphy, Sharma y Moon, (2012), Setó-Pamies et al (2011), Godemann et al (2011) y Piper et al (1993). La razón que explica que se tomen en conjunto estas tres disciplinas estriba en que, probablemente, hayan de tener impacto en los valores que los futuros profesionales tendrán que utilizar para afrontar sus decisiones empresariales en el futuro.

Matten y Moon (2004) evidencian también la heterogeneidad de conceptos asociados a ESRSC tales como: ética empresarial, sostenibilidad, RSC, gobierno corporativo, gestión de grupos de interés, globalización, inversiones éticas... y entienden que la ESRSC es un concepto que agrupa todos estos aspectos que, en definitiva, vienen a reflejar el compromiso entre la empresa y la sociedad. Liderazgo, ética y responsabilidad social se adoptarán en conjunto, según Piper *et al* (1993) como un esfuerzo por dirigir la atención hacia una gestión de la empresa que sea proactiva y que use el análisis ético como oportunidad para las acciones positivas.

En la misma línea, Sabbaghi y Cavanagh (2015) señalan que la Ética, la Sostenibilidad y la Responsabilidad Social deben ser parte esencial de la

educación en Administración de Empresas, ya que son las materias que forman nuestros valores y nos ayudan a entender el impacto que nuestras acciones tienen en el mundo. Por su parte, Setó-Pamies y Papoikonomou (2016) proponen un modelo integrado para guiar la combinación de estas tres materias en la universidad.

Tras resaltar la convergencia de estos tres términos que se complementan, se aporta a continuación definiciones de los mismos considerando, como indican Setó-Pamies y Papoikonomou (2016), que están relacionados pero que tienen diferentes raíces y han evolucionado desde diferentes antecedentes.

RSC: Existe mucha heterogeneidad y literatura sobre la definición de RSC. Las Naciones Unidas, la definen como el compromiso voluntario que las empresas hacen para la mejora social, económica y ambiental. Por otra parte, Fernández et al. (2016) lo definen como una filosofía empresarial centrada en todos los *stakeholders* y orientada a la contribución de las empresas a asegurar un mundo más humano, eficiente y justo.

La Estrategia Española de Responsabilidad Social de las Empresas 2014-2020 define la RSC en los siguientes términos:

*La responsabilidad social de la empresa es, además del cumplimiento estricto de las obligaciones legales vigentes, la integración voluntaria por parte de la empresa, en su gobierno y gestión, en su estrategia, políticas y procedimientos, de las preocupaciones sociales, laborales, ambientales y de respeto a los derechos humanos que surgen de la relación y el diálogo transparentes con sus grupos de interés, responsabilizándose así de las consecuencias y de los impactos que derivan de sus acciones.*¹⁵

La última definición propuesta por la Unión Europea¹⁶ señala la RSC como «la integración voluntaria, por parte de las empresas, de objetivos sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y en sus relaciones con el resto de actores implicados» centrándose en los impactos que la misma tiene en la sociedad.

Para los británicos Burchell y Cook (2006) este concepto fue diseñado como punto de partida para dar forma a las acciones de las empresas en conjunto con los agentes sociales, las ONG y las autoridades locales que dirigen los servicios sociales y, de esta manera, reforzar su responsabilidad social. Pero, al tratarse de algo voluntario, muchas empresas manifiestan cierta inquietud ya que implica que las empresas eligen voluntariamente contribuir a mejorar la sociedad y cuidar el medio ambiente en lugar de asegurarnos que lo hacen por ley. Regular la RSC, en lugar de perjudicar a las empresas que están activas en este área,

¹⁵ http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/EERSE_WEB.pdf

¹⁶ <https://eur-lex.europa.eu>

protegerá a las que estén seriamente comprometidas con la RSC ante las que no lo están. Esta interpretación identifica la RSC como una obligación de cumplimiento para todas las empresas en lugar de un extra opcional.

Dahlsrud (2008), señala cinco dimensiones de la RSC, (1) medioambiental, (2) social, (3) económica, (4) de los grupos de interés y (5) de los voluntariados.

La RSC quiere ir más allá del cumplimiento de las leyes y las normas, dando por hecho su respeto y su estricto cumplimiento. Bajo el concepto de administración y de gestión se engloban un conjunto de prácticas, estrategias y sistemas empresariales que persiguen un nuevo equilibrio entre las dimensiones económica, social y ambiental. La RSC es sinónimo de transparencia de los inversores, de buen gobierno de las sociedades cotizadas, códigos éticos, iniciativas de acción social y mecenazgo cultural, entre otras iniciativas (Asociación para las Naciones Unidas en España)¹⁷.

Así pues, la responsabilidad social es una dimensión de la ética empresarial. Y si la responsabilidad social no quiere quedar reducida a cosmética, a burocracia, o a ambas cosas, tiene que hundir sus raíces en una sólida ética empresarial (Cortina y Conill, 1996).

Sostenibilidad: Constructo, para Stubbs y Cocklin (2008) y Fernández et al. (2016), muy discutido ya que existen numerosos términos usados en la literatura como desarrollo sostenible, sostenibilidad humana, sostenibilidad social, sostenibilidad ecológica, medioambiental y corporativa. La definición más citada se encuentra en la Comisión Mundial de Medioambiente y Desarrollo de la ONU:

"Son aquellas medidas que cubren las demandas de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para cubrir sus propias necesidades" (Comisión Mundial de Medioambiente y Desarrollo, 1987:8).

En el trabajo de Morris y Grogan (2015) se describe sostenibilidad como la capacidad de perdurar. Comprende tres dimensiones: medioambiental, económica y social. Por un lado, la dimensión medioambiental se preocupa por la conservación del medioambiente y de sus habitantes, atendiendo a los impactos de los residuos, reduciendo el uso de los recursos naturales y minimizando el impacto sobre el cambio climático. Por otro lado, la dimensión económica, que se refiere al comportamiento y las interacciones entre los individuos y las organizaciones y a su papel en el proceso de producción, consumo y distribución de los bienes. Por último, la dimensión de justicia social, que afecta a la comprensión de la prácticas de empleo, diferencias en estándares de producción y el reconocimiento de los diferentes actores con énfasis en la equidad y su relación con las personas.

¹⁷ <http://www.anue.org/es/content/responsabilidad-social>

Ética Empresarial: Para Acevedo (2013) es el estudio filosófico de la moral en el entorno empresarial. Examina los principios morales, las prácticas y los problemas de la empresa de una forma sistémica a nivel organizacional, grupal y personal. También analiza la evaluación ética de los sistemas económicos, de la estrategia organizacional, de las políticas, de los sistemas y de las acciones de la empresa, así como el carácter y comportamiento del empleado y del grupo. Todo esto es parte de la ética empresarial.

Así mismo Williams (2011) puntualiza que la ética empresarial describe los principios morales de un individuo a la hora de abordar un problema empresarial o una transacción comercial. Analiza tres perspectivas: la normativa, la descriptiva y la aplicada. La ética normativa se refiere a la teoría moral de la ética, facilita recomendaciones sobre lo correcto e incorrecto y el porqué. La ética descriptiva refleja las creencias de la persona sobre moralidad y se centra en lo que la persona realmente hace. Y por último, la ética aplicada que se refiere a la aplicación de las teorías normativas y las prescripciones sobre qué hacer en un contexto determinado.

Algunos matices en las definiciones de ética en los libros de texto analizados por los profesores canadienses Baetz y Sharp (2004):

1. Ética definida desde el punto de vista de responsabilidad social.
2. Ética definida como perspectiva individual y responsabilidad social desde el punto de vista de la organización.
3. Ética empresarial definida como perspectiva personal y gobierno corporativo desde la perspectiva organizacional.

Aproximándonos a los libros de texto en español sobre ética empresarial, Camacho et al., (2013) en su libro *Ética y Responsabilidad Empresarial* señalan que es necesario desarrollar una ética del mundo de la empresa para ayudar con ello al alumno a descubrir la dimensión ética inherente en la actividad económica y empresarial. Para los mismos autores, la ética empresarial se ocupa de la corrección moral de las diversas relaciones que la empresa entabla con sus *stakeholders*. Es decir, un conjunto de reglas, criterios y modos de razonar que producen relaciones genuinas de cooperación entre todos los actores involucrados en la empresa sin sacrificar ningún interés legítimo de los que operan en torno a la misma. Así mismo Cortina y Conill (1996) en su libro *Ética de la Empresa* afirman que la ética empresarial debe ayudar a la empresa a tomar decisiones prudentes generando los hábitos y predisposiciones necesarias para tomarlas.

Una vez hemos explicitado los conceptos de estas disciplinas y su convergencia pasamos a presentar las disyuntivas en la enseñanza aprendizaje de estas

materia.

2.5 El dilema sobre cómo y cuándo enseñar Ética Empresarial, RSC y Sostenibilidad

El modo y momento en el currículo universitario destinado a la enseñanza de la ESRSC es objeto de controversia entre distintos autores. Por lo demás, hay un debate sobre si conviene programar un curso específico y obligatorio; o si la ética debiera estar integrada transversalmente en cada curso del grado (Melé, 2008). Muchos autores se inclinan por responder a este respecto que, más que de una separación dicotómica, lo procedente sería entenderla como una oportunidad para sumar estrategias de docencia y aprendizaje en lo referente a la ESRSC.

2.5.1 Estudio de cursos transversales

En la literatura revisada se han encontrado diversos autores como Robina (2014), Tello et al (2013), Larrán et al (2012), Dhooge (2011), Persons (2012), Bandyk (2010), Freeman et al (2009), Grant (2008) y Gioia (2002) que abogan por la transversalidad de estas materias.

Persons (2012) propone un modelo de incorporación de estas materias en otras asignaturas de ADE, estableciendo diferentes proyectos prácticos con preguntas sobre RSC, Ética y Sostenibilidad. Estos proyectos pueden ser adaptados fácilmente a las diferentes materias con modificaciones mínimas y pueden ser evaluados por docentes de diferentes disciplinas. The European Academy of Business in Society -creada, en su día, por seis Escuelas de Negocio Europeas líderes en la enseñanza de RSC; y de la que forma parte también la Universidad Pontificia Comillas a través de la Cátedra de ética Económica y Empresarial-recomienda también este modelo de enseñanza transversal (ABIS, 2016). Y por su parte, el trabajo de Grant (2008) relaciona los conflictos éticos con diferentes disciplinas, tales como: Recursos Humanos, Marketing y Ventas, Logística y Producción, Sistemas de Información, Contabilidad, Finanzas, y Servicios Legales. Sugiere que, si el alumno no estudia las materias de ESRSC transversalmente en las diferentes disciplinas, se perderá mucho de la complejidad del mundo real.

Así mismo, para Larrán et al (2012) el gran reto de la enseñanza de estas materias está en la incorporación de sus contenidos en la mayor parte de las otras materias. Esto evitaría considerar la RSC y la Ética Empresarial como algo especializado para tenerla presente también en la formación contable, financiera, organizacional, estratégica, etc. Gioia (2002) añade que el comportamiento empresarial ético debe ser una dimensión de los cursos de Finanzas, Contabilidad y Marketing; y sugiere que los miembros del claustro debieran preocuparse por mantenerse al día en los temas relacionados con la práctica de la Ética Empresarial, participando en cursos de formación estructurados para este fin.

En la misma línea, Baetz y Sharp (2004) realizaron un estudio sobre una muestra de veinticinco cursos en universidades americanas donde la Ética se enseñaba transversalmente. En él, revisaron el temario que contenían dichos cursos. Señalan que, en ocasiones, los cursos son impartidos por profesores que carecen de la formación adecuada en estas materias y que la teoría que los libros de texto y casos incluyen sobre esta disciplina es muy superficial. Así mismo, consideran que el material disponible para los docentes es insuficiente, especialmente para profesores nuevos en la enseñanza de estas materias. Por otro lado, los mismos autores son conscientes de que incluir temas éticos en las diferentes materias clave en la formación de Administración y Dirección de Empresas, es importante para transmitir al alumno, por un lado, el convencimiento de que los asuntos éticos podrán emerger en cualquiera de las áreas de la organización; y, en segundo lugar, para hacer hincapié en la importancia de ser sensible hacia la dimensión ética de los problemas de gestión y estar en condiciones de poder enfrentarse a estos casos en un contexto empresarial.

También Williams (2011) realiza un estudio sobre la enseñanza de la Ética Empresarial en las universidades estatales de Michigan y resalta que la mayoría de estos programas enseñan la asignatura de Ética y Sostenibilidad de forma transversal. Recomienda facilitar a los estudiantes la oportunidad de practicar el comportamiento éticamente responsable por medio de ejercicios tales como la evaluación de casos y los juegos de rol.

Una buena práctica para ayudar a impartir estas materias transversalmente según Bandyk (2010) es la que propone el Profesor de Ética Empresarial Tim Fort, de la Universidad George Washington (School of Business). Este profesor ha empezado a producir vídeos para uso en clases diferentes a la de Ética. En dichas filmaciones habla de las implicaciones éticas que tienen las materias que los estudiantes están aprendiendo en esas otras asignaturas.

Finalmente, hagamos mención a este respecto al punto de vista mantenido por el profesor Domènec Melé (2008), para quien el reto no sólo es tener la mejor pedagogía a la hora de enseñar la Ética Empresarial sino, sobre todo, saber integrar la Ética en cualquier curso de ADE.

2.5.2 Estudio de cursos específicos

Otros autores como Gilbert (1992), Cavaliere, Mlvaney y Swerdlow (2010) y Ketcham (2003) no están a favor de la enseñanza de estas materias de manera transversal, porque consideran que, de esa forma, se corre el riesgo de llegar a reducir la importancia de las mismas. En su opinión, los profesores carecen muchas veces de la formación necesaria en estas materias. Y que, si bien pueden estar cualificados para resolver conflictos éticos en contextos de negocios, pueden, sin embargo, no sentirse cómodos cuando tengan que abordar de manera más sistemática conceptos abstractos de Ética.

Según Ketcham (2003) apunta, sería improcedente pedir a cada miembro del profesorado de las escuelas de negocio ser experto en Ética. Además, este autor considera que el enseñar Ética de forma transversal supone trivializarla. Para que la Ética, aplicada a otras asignaturas, sea entendida, los sistemas éticos y sus fundamentos deben ser comprendidos por el alumno previamente y esto solo se puede hacer mediante la impartición de un curso específico. Tras conversaciones con muchos profesores de escuelas de negocio, el autor afirma que se ha enseñado poca Ética transversalmente y que el modelo no funciona. Insiste en que los fundamentos morales se tienen que abordar en un curso específico y que no se debieran mezclar planos curriculares. Por otra parte, considera que esta disciplina debiera ser impartida por profesores de Filosofía usando libros de texto específicos. Sin esta formación, concluye Ketcham, los alumnos estarán mal formados y no sabrán enfrentarse a los dilemas éticos que se les presenten en el quehacer profesional.

Para Echániz (2003) enseñar estas materias en asignaturas específicas supone un espacio para una reflexión profunda sobre la profesión, explicita campos especialmente sensibles a la reflexión ética dentro de la profesión, permite una revisión crítica de conceptos y presupuestos de otras materias y para muchas de las profesiones existen manuales específicos de Ética profesional, mientras que en los manuales del resto de materias no se suele incidir en la dimensión ética. Aunque, por otro lado, se podrían correr varios riesgos: primero, que la ética pudiera llegar a ser considerada como un añadido, como algo ajeno a la titulación. Cabría incluso que llegara a confundirse con estudios relacionados con otro tipo de asignaturas, tales como, por caso, la de la Religión. Y finalmente, apunta a la dificultad que la materia tendría a la hora de encontrar acomodo preciso en el marco de las estructuras departamentales, con demasiada frecuencia, excesivamente rígidas.

Por su parte, Piper et al (1993), indican también que si no se cubren estas materias en los cursos troncales, enviamos una señal a los alumnos de que los asuntos éticos no son prioritarios y, subjetivamente, restamos importancia a los cursos específicos en estas materias.

En todo caso, tanto Piper et al (1993), cuanto Hasnas (2013) afirman que ninguno de los dos modelos mencionados anteriormente ha sido efectivo para poner las ESRSC en el centro de la experiencia en la escuela de negocios. Cada modelo tiene beneficios, pero implementados de manera inconexa, adolecen también de importantes limitaciones. Por ello, proponen un modelo mixto, con un curso especializado en Ética en el primer año de la formación y luego complementarlo, mediante la inclusión transversal de estas cuestiones en las diferentes materias del *currículum* académico.

Otro aspecto sobre el que no acaba de haber consenso es el relativo a cuál haya de ser el momento más adecuado en el que se deba abordar la enseñanza de la

disciplina de la Ética Empresarial en el currículo; así como a si este curso debiera tener algún tipo de requerimientos previos, ya sea de cariz académico, ya de cualquier otro tipo de experiencias formativas. La pregunta central es si es mejor enseñarla en los primeros años de formación a modo de pilar fundante o si, por el contrario, resultaría más conveniente programarla hacia el final de los estudios para beneficiarse de los conocimientos adquiridos en otros cursos y materias. A este respecto, procede subrayar cómo para ciertos autores, tales como Gilbert (1992) y Crane (2004) el mejor enfoque es el que tienen muchas escuelas de negocio que han incorporado el curso de Ética Empresarial en los primeros años del currículo y fomentan entre el resto de los docentes la incorporación de consideraciones éticas en el resto de los cursos. Dichos autores abogan, en todo caso, por la obligatoriedad de la disciplina de Ética en el diseño de los programas.

Al mismo respecto, Godemann et al (2011) indican que existe una gran diferencia en la presencia de estas asignaturas entre los estudios de grado y los de postgrado. Al parecer, las escuelas de negocio ofrecen más asignaturas de este tipo en los cursos de postgrado que en los de grado.

Desde otro punto de vista, en relación con la obligatoriedad u optatividad de este tipo de materias, Piper et al (1993) y Dhooge (2011) sugieren que los programas que se basan exclusivamente en la optatividad son insuficientes, por dos motivos: primero, porque si la asignatura es optativa, podría darse el caso de que solo un porcentaje pequeño de alumnos decidiera escogerla. Y, en segundo término, porque normalmente las optativas se ofrecen en los últimos años de la formación, con lo que el impacto sería probablemente más limitado. Viene a concluirse, en consecuencia, que las asignaturas optativas en estas materias tendrían que ser ofrecidas en estos programas junto con una materia obligatoria en el primer año y otras transversales a lo largo del currículo.

Nicholson y DeMoss (2009) sugieren que en los dos últimos años de grado es cuando los alumnos deben estar expuestos a los problemas éticos y de responsabilidad social ya que es cuando cabría esperar un mayor impacto de dicha exposición. Defienden, en definitiva, que es en la especialidad donde se deberían incluir estas materias, toda vez que ello implica un mayor soporte institucional para formar o reformar a los docentes de cada especialidad.

2.5.3 Docencia y competencia del claustro

Para Baetz y Sharp (2004) en la formación al profesorado se deben cubrir conceptos teóricos sobre las diferentes teorías éticas para aplicarlas luego a los casos concretos de cada materia. Estos conceptos serían: justicia, deontología, relativismo y utilitarismo. Es importante resaltar cómo las diferentes teorías éticas están en tensión. Ninguna de estas doctrinas filosófico-morales agota de manera completa todas las cuestiones del entorno ESRCs. Unas miran más a las

consecuencias de nuestros actos y otras a las intenciones de los mismos. Todas ellas en conjunto son complementarias.

Algunos de los obstáculos en la enseñanza de la Ética Empresarial que no afectan a otras disciplinas son:

1. Los temas tratados generan controversia y son a menudo personales, lo que puede hacer sentirse incómodo tanto al profesor como al estudiante.
2. Algunos estudiantes e incluso algunos docentes, piensan que estos temas son irrelevantes ya que estos valores deben ser adquiridos en etapas mucho más tempranas de la vida y en otros contextos como pueden ser la familia o la Iglesia.

Murphy et al (2012), constatan que los docentes son el motor principal a la hora de introducir formación efectiva en estas materias. Por ello, desde el año 2003 observan una tendencia institucional desde las universidades y las escuelas de negocios a motivar a los docentes hacia la formación, investigación y docencia en estas materias.

Piper et al (1993) entrevistaron a profesores del claustro de la Harvard Business School en el Grado en Administración y Dirección de Empresas, y constataron que cuando se les preguntaba a los profesores sobre cómo introducir temas éticos en sus asignaturas, manifestaban que habían encontrado fácilmente la oportunidad de hacerlo. El proceso de reflexión sobre el desarrollo curricular había comenzado.

Sin embargo, algunos profesores manifestaron ciertas barreras que fueron las mismas que encontraron Godemann et al (2011), en su estudio sobre los informes de progreso de las universidades firmantes de los PRME. Fundamentalmente, fueron las siguientes:

1. Asunciones sobre la definición de Ética Empresarial: gran parte del profesorado entrevistado define la Ética Empresarial como una opción individual, no como algo con impacto organizativo. Esta concepción, además, genera preocupación ya que implica debatir sobre creencias personales y sistemas de valores. Puede generar tensiones irreconciliables entre conceptos del curso concreto y conceptos de la Ética Empresarial, como por ejemplo la supervivencia y prosperidad de la empresa.

Otros profesores perciben la Ética Empresarial como altruismo, algo que no tiene nada que ver con la realidad competitiva del entorno empresarial. Veían la introducción de esta materia en sus cursos como una invitación a dar sermones en el aula.

De lo que va dicho se desprende que es necesaria una definición más amplia de la Ética Empresarial, con modelos que incluyan todas las áreas de las tomas de

decisiones a nivel individual, organizacional y sistémico. Dar un foco más proactivo a las posibilidades de las decisiones éticamente responsables con ejemplos de organizaciones ejemplares.

2. Asunciones sobre los objetivos de la universidad en relación con la Ética Empresarial: ¿Cambiar el comportamiento de los alumnos? Muchos docentes no quieren adoctrinar a los alumnos e intentar cambiar su sistema de valores. Prefieren animar a los alumnos a ser conscientes de las implicaciones que tienen sus decisiones.

Para solucionar esto se detectó la necesidad de facilitar modelos de casos y planes de estudio a los docentes para la integración de los asuntos éticos en los aspectos financieros o de marketing, así como en los modelos de negocio. Poco se conseguirá si la ética se concibe como algo aislado de la práctica de la gestión empresarial.

3. La necesidad de un sistema visible de incentivos que acapare la atención de los aspectos éticos en cada área funcional: Muchas veces los docentes carecen de interés por dedicar tiempo a investigar o a escribir un caso que no les va a generar una publicación. ¿Cuál es el coste de oportunidad de dedicar tiempo a la Ética Empresarial?

Quizás interese contratar a personas que investiguen con calidad sobre estos temas. De esta manera se mandará una señal de la importancia que cada universidad da a la materia. Por otro lado, se podrían promover incentivos para que el personal investigador incluya preguntas relacionadas con los valores en sus investigaciones.

4. Necesidad de organizar grupos de docencia para favorecer la integración de los aspectos éticos en los contenidos del curso. Autores como Nicholson y DeMoss (2009), Hasnas (2013) y Koh (2012) resaltan la deficiente formación de los docentes en estas materias y la carencia de preocupación por las mismas. Afirman también que muchos profesores se sienten forzados a cambiar el contenido de sus asignaturas en el que muchas veces falta tiempo para cubrir sus propias materias para incluir estas disciplinas y que preferirían que estas competencias se cubrieran en un curso específico. Recomiendan, como futura línea de investigación, medir las competencias específicas aconsejables para los docentes en estas áreas. Más adelante incidiremos en este aspecto y haremos nuestra propuesta.

5. La compartimentación del conocimiento en el currículo es también una barrera para integrar la ética.

Por todo esto los docentes necesitan una guía más explícita cuando enseñen estas materias, ya que ellos mismos carecen de los conocimientos teóricos y

pueden sentirse incómodos a la hora de tratar temas éticos en el aula. También se requiere un esfuerzo especial para cubrir los distintos fundamentos éticos en cada caso, como señalan Baetz y Sharp (2004). Los mismos investigadores recomiendan a los autores de casos y notas que tengan en cuenta el nivel de experiencia en la enseñanza de la ética del profesorado. Sugieren que, a la hora de elaborar guías didácticas, las redacten de manera clara y que las complementen con otro tipo de recursos, tales como una lista de los argumentos a favor y en contra de cada caso derivado, de cada teoría ética. Los autores de libros de texto debieran incluir también un marco conceptual claro sobre la Ética Empresarial.

Un reciente estudio sobre las Cátedras de Finanzas (Werner y Stoner 2015) reconoce la falta de conocimiento entre sus profesores sobre la relación entre la sostenibilidad y las finanzas académicas. Una consecuencia de esta situación es que resulta raro encontrar un curso o una sesión de finanzas donde los profesores de este campo critiquen los supuestos básicos y los conceptos clave de su disciplina.

Por otra parte, Godemann et al (2011) recomiendan involucrar a toda la comunidad universitaria con vistas a recopilar ideas y a aclarar expectativas de parte de los empleados y de los estudiantes sobre prácticas sostenibles en la docencia, en la investigación y en la vida del campus.

En el momento actual, y después de atravesar una profunda crisis, no cabe duda de que una de las principales enseñanzas que se han obtenido de esta crisis es, en el ámbito social, que la enseñanza de la ética debe tener un papel importante y transversal en la totalidad de asignaturas del Grado en Administración y Dirección de Empresas.

Como indican, con acierto Piper et al (1993), los docentes de gestión empresarial deben ser conscientes de que incluso en sus silencios, enseñan lecciones de liderazgo, ética y responsabilidad social. Sus esfuerzos por permanecer en zona neutral son en vano. Los estudiantes llegan a las universidades preguntándose qué se valora y se recompensa, qué es legítimo y para qué tienen autoridad. El silencio en estas áreas mandará la señal de que estos temas no son importantes. Gioia (2012) indica que los docentes no deben ser exclusivamente comentaristas críticos desde la seguridad del aula. No solo deben ser observadores críticos de los eventos que acontecen en el mundo empresarial, sino también agentes de cambio activos en la búsqueda de soluciones. Si realmente creemos en el aprendizaje continuo, debemos actuar como si pudiéramos cambiar las actitudes hacia los comportamientos éticos y responsables.

La mayoría de los textos sobre esta materia, señalan que la enseñanza de la Ética Empresarial tiene dos elementos, el primero, los principios teóricos de lo que son las acciones buenas y malas; y, el segundo, la aplicación de estos principios en la

realidad empresarial. En base a esto, la siguiente pregunta sería: ¿quién está capacitado para enseñar esta disciplina? Para Gilbert (1992) y Godemann et al (2011) es una pregunta complicada de responder al incluir una parte de conocimientos teóricos sobre la materia y otros prácticos sobre gestión empresarial. Un profesor cualificado en esta materia debería tener un gran conocimiento de los escritos y principios filosóficos y, a la vez, estar familiarizado con la práctica empresarial de muchas industrias. Pero no hay un programa específico que forme a docentes con esta doble formación.

A este respecto, Freeman et al (2009) apuntan unas recomendaciones que deberían seguir los docentes en Ética Empresarial en el entorno actual:

1. Subrayar el factor competencia tanto como el carácter personal. Muchas veces la ética se asocia al carácter de cada individuo. Formar las competencias éticas es también esencial a la hora de tomar decisiones correctas. La capacidad de anticiparse a las consecuencias de las diferentes opciones que tiene el directivo o empleado delante de sus *stakeholders* y de analizar el potencial daño moral involucrado en sus decisiones, tiene que ser una “competencia formal” que el estudiante debe adquirir para poder valorar las incidencias en su entorno de trabajo.

2. Involucrarse en temas actuales. Para ser una voz importante, ya sea como crítico o como solucionador de problemas, los docentes en Ética Empresarial deben estar en contacto con los problemas que afectan a las empresas para llevar sus ideas y soluciones al entorno real rápidamente.

3. Incorporar un pensamiento sistémico. Por ejemplo, es obvio que muchas de las acciones llevadas a cabo por parte de empresas y sobretodo bancos durante la última crisis (2008-2015), eran perfectamente legales pese al daño que en su momento causaron, no solamente no creando valor para la sociedad a largo plazo, sino incluso destruyéndolo y afectando con ello al bienestar de muchas personas. Los docentes debieran transmitir a los alumnos la conciencia del riesgo sistémico que se pudieran derivar de sus tomas de decisiones.

4. Fomentar una orientación empresarial a la ética. Esta orientación implica una visión amplia sobre cómo las asignaturas, el currículo y la cultura de la universidad contribuyen a la ética. Se debe relacionar la Ética Empresarial con otras disciplinas, fomentando investigaciones en Ética Empresarial con docentes de otros campos, impartiendo seminarios de ética para docentes, etcétera, para así ser capaces de integrar la Ética Empresarial en todo el currículo.

En otro estudio, Acevedo (2013) recomienda los siguientes puntos a tener en cuenta a la hora de impartir cursos de Ética Empresarial:

- Tratar conceptos fundamentales como ética y moral, problemas morales y

dilemas morales, Ética Empresarial y Responsabilidad Social Corporativa.

- Diferenciar ética y ley. Evitar enunciados que puedan implicar que los principios éticos son relativos o que los juicios éticos son simplemente opiniones.
- Tratar principios éticos fundamentales, universales y objetivos y aplicarlos sistemáticamente a temas empresariales y casos.
- Formular juicios éticos y conclusiones basadas en razonamientos éticos.

Sylvestre et al (2013) señalan que en la Declaración de Sostenibilidad en la Educación Superior (Turín, 2009) se especifica que todos los estudiantes deben ser expuestos a temas relacionados con el desarrollo sostenible y animados a involucrarse en la creación de una sociedad sostenible y responsable en el espíritu de la ciudadanía global.

Hasta aquí hemos presentado una revisión de la literatura en el campo de la investigación que llevaremos a cabo. En un primer paso, hemos analizado la evolución de la educación moral, después hemos analizado la misión de la universidad y su relación con las agencias de acreditación universitaria en el desarrollo de estas asignaturas. Posteriormente hemos pasado a revisar los estudios sobre estas asignaturas ESRSC en el entorno internacional para concretarlo posteriormente en el área de las asignaturas que examinaremos en el presente estudio; las de Ética, de Sostenibilidad y de Responsabilidad Social Corporativa. Así mismo hemos explorado las recomendaciones de la literatura sobre el modo de impartirlas y el perfil de los docentes. En nuestro estudio nos vamos a centrar, como ya hemos mencionado con anterioridad, en los cursos específicos de estas asignaturas, que han de estar orientadas a la creación de una ciudadanía interesada en desarrollar valores éticos e incorporar estos criterios para promover comportamientos más éticos, sostenibles y respetuosos con la sociedad global y el medioambiente.

Lo que va dicho hasta este punto constituye una aproximación a nuestro objetivo de estudio, mediante el rastreo bibliográfico. Tras esta primera toma de contacto que nos ha permitido conocer cuál es el estado de la cuestión, creemos estar en condiciones de acometer el estudio detallado y comparado de diferentes guías docentes. Tal será lo que llevaremos a efecto en los siguientes capítulos.

Por todo lo indicado anteriormente, consideramos importante, como indicamos en los objetivos de investigación de esta tesis, de un lado, conocer el estado de la cuestión de la enseñanza de la Ética Empresarial, la Responsabilidad Social Corporativa y la Sostenibilidad en España; y de otro, entender y analizar qué competencias se están enseñando y con qué metodologías pedagógicas. Como tercer objetivo quisiéramos poder llegar proponer enfoques que tengan impacto en la transformación personal de los participantes en estos cursos. Un análisis

riguroso de estos aspectos constituye el objeto de estudio que se pretende abordar en esta tesis.

La revisión de la literatura sobre competencias en ESRSC se presentan en el inicio del capítulo cuatro de esta tesis que sigue con la investigación al respecto, así mismo, la revisión sobre metodologías pedagógicas se encuentra en el capítulo cinco.

Capítulo 3: La educación en valores en los estudios de gestión empresarial en España

En el capítulo que presentamos a continuación detallaremos la evolución histórica que ha tenido la educación moral en el entorno español para abordar posteriormente el primer objetivo planteado en nuestro estudio: conocer el estado de la enseñanza de estas asignaturas en los estudios de ADE en España.

3.1 Historia de la educación moral en el entorno español

La reflexión sobre la dimensión moral de la Economía y de los negocios, por supuesto, no es algo nuevo en España. De hecho, hay una vigorosa tradición, cuyos orígenes cabrían ser rastreados en los siglos XVI y XVII, y cuya concreción más cumplida tuvo lugar entonces, con la Escolástica española tardía que habría de dar lugar a lo que se ha venido conociendo como la *Escuela de Salamanca*.

Se trata de un grupo de profesores que se ven enfrentados a dar respuesta a problemas nunca antes sentidos como tales o al menos con tal perentoriedad. A saber, los derivados de la licitud o no licitud moral de ciertas actividades conexas con el tráfico mercantil.

Si un mercader que operaba en negocios, que traficaba en ferias o que compraba y vendía, por ejemplo, arbitrando... y que, mediante esas actividades obtenía beneficios -supongamos que- elevados; si además, quería ser buen cristiano, temeroso de Dios y salvar su alma... podía llegar a preguntarse si lo que estaba haciendo era moralmente lícito o si, por el contrario, estaba en pecado mortal. Supongamos que el citado penitente se acercaba al confesionario con los dichos escrúpulos de conciencia y le explicaba al confesor lo que le preocupaba. Lo más común sería que el cura no acabara de formarse siquiera idea de lo que estaba en juego. Él sabía que el mandamiento séptimo de la Ley de Dios prohibía el robo. Pero... ¿era robo lo que el comerciante describía?...

Los curas, que no encontraban en los manuales de confesores al uso respuestas a problemas de esta índole, elevaban la consulta a los "doctores" que la santa Madre Iglesia tenía como maestros de Moral en las universidades. Éstos, en consecuencia, hubieron de vérselas con nuevas problemáticas, derivadas, en buena medida, del desarrollo económico que el descubrimiento del Nuevo Mundo trajo consigo. Al enfrentarse con la casuística que emergía desde las preguntas de los párrocos, hubieron de ir articulando -desde la matriz de su pensamiento filosófico-teológico, de raíz tomista y/o suareciana- no sólo respuestas de índole ética; sino que también fueron elaborando un *corpus* de conocimiento nuevo -cambios, tratos, contratos, el precio justo de las cosas, la teoría monetaria, el monopolio, el intercambio internacional...- que, andando el tiempo, habría de dar lugar a la ciencia económica, tal como los escoceses y, en concreto, Adam Smith, habría de elaborar en el siglo XVIII con la publicación de

su estudio sobre *La riqueza de las naciones* (Smith, 2004).

Nombres como los de Francisco de Vitoria (c. 1495-1560), Domingo de Soto (1495-1560), Martín de Azpilicueta (1493-15869), Domingo Báñez (1528-1604), Tomás de Mercado (c. 1500-1575), Luis de Molina (1535-1600). A estos, más conocidos, habría que añadir los nombres de Pedro de Ledesma; Francisco García, autor de un *Tratado utilísimo de todos los contratos, quantos en los negocios humanos se pueden ofrecer* (publicado en Valencia en 1583); Luis de Alcalá, que escribiera un *Tratado de los préstamos que pasan entre mercaderes y tratantes, y por consiguiente, de los logros, cambios, compras adelantadas y ventas al fiado* (publicado en Toledo en 1543).

Aunque no procede que nos extendamos presentando siquiera sea de manera esquemática lo que significaron en la historia de la ciencia económica y de la reflexión ética los maestros de aquella escuela -y de otros que, por el mismo tiempo, enseñaban en Alcalá, en Évora o en Coímbra-, sí conviene, al menos dar una brevísima caracterización, remitiendo a sus fuentes y a los múltiples estudios monográficos que se vienen llevando a efecto sobre los escritos de aquellos maestros desde hace tiempo. Por sólo dar un par de botones como muestra, cabe recordar de una parte, la importancia que diera a esta escuela Marjorie Grice Hutchinson (2016) al dedicar un famoso y muy citado capítulo a los doctores salmanticenses en su libro *Early economic thought in Spain, 1177-1740*. Así mismo, Francisco Gómez Camacho, S.J. (1985) escribe sobre estos doctores y el origen y desarrollo de la ciencia económica. Otro ejemplo lo ofrece J.A. Schumpeter, quien, en su monumental *History of Economic Analysis*, escribiera: *"It is within their systems of moral theology and law that economics gained definite if not separate existence, and it is they who come nearer than does any other group to having been the "founders" of scientific economics"* (Schumpeter, 2006: pg. 97).

Como se desprende de lo que va dicho y que autores como Argandoña (1999) y Gómez-Rivas (1999) corroboran, en España, la ética empresarial no apareció de repente en el s. XIX sino que, como decimos, se remonta a la Escuela de Salamanca.

Por lo demás, es sabido cómo a finales de la década del cincuenta del pasado siglo, se establecieron las primeras Escuelas de Negocios en España (ESADE, ICADE, IESE, ETEA). Estas instituciones complementaban las, por entonces, facultades de Ciencias Políticas y Económicas, más preocupadas por los aspectos macroeconómicos que por el *management* y la dirección de empresas propiamente dicha, quizás con la excepción de la Universidad Comercial de Deusto. Pues bien, el caso es que, en las nuevas escuelas de administración de empresas, se empezaron a unir las teorías de dirección con la ética, basándose en modelos europeos. En este modelo se empieza a concebir la empresa como una comunidad de personas, se desarrollan teorías de responsabilidad social,

criterios de justicia en la distribución del valor económico añadido y conceptos como la participación.

En los años 70 y 80, una nueva ola de ética empresarial apareció en España, basada en el modelo anglosajón tradicional. Pero este modelo, que usaba los libros de texto americanos, que adoptaban una aproximación ecléctica, aplicando diferentes teorías, tuvo una aceptación limitada según Argandoña (1999).

Esta pluralidad de orígenes se puede encontrar también actualmente en la ética empresarial en España, donde encontramos una gran variedad de iniciativas a la hora de enseñar Ética Empresarial.

En 1992 se creó EBEN España, *Ética, Economía y Dirección (Asociación Española de Ética de la Economía y de las Organizaciones)*, con el objetivo de promover el estudio y la aplicación de la ética empresarial. Desde sus inicios es la rama española de la *European Business Ethics Network (EBEN)*. Mantiene una conferencia anual y publica cuatro *newsletter*, noticias, al año, así como una colección titulada *Papeles*, que reproduce lo presentado en sus conferencias. (EBEN España, 2015)¹⁸. En mayo del año 1993, ICADE (Universidad Pontificia Comillas) acogió el Congreso Constituyente del que nació la rama española de EBEN (Fernández, 2017). Rama de la que el mismo autor fue presidente desde su creación hasta junio del año 2007.

Setó-Pamies et al (2011) realizaron un estudio exploratorio sobre la enseñanza de la Ética Empresarial, la Responsabilidad Social Corporativa y la Sostenibilidad en las universidades españolas con datos del año 2007. En el mismo, asumen, como Matten y Moon (2004) que el término RSC es una especie de concepto paraguas que engloba todos estos términos relacionados con la ética empresarial.

Por su parte, Fernández y Bajo (2010) analizan la presencia de estas asignaturas en las universidades y escuelas de negocio españolas durante el curso académico 2009-2010. En el mismo revelan que estas asignaturas sólo se ofrecían en una minoría de los estudios de postgrado (49% de los estudios) y eran casi inexistentes en los de grado (el 27%). Sugerían dichos autores la necesidad de que las instituciones consideraran el valor de impartir estas materias, con el objetivo de generar entre los estudiantes una clara conciencia de la importancia que tiene atender a la dimensión ética de la gestión y de los problemas organizativos.

En el año 2013, volvieron a realizar una segunda oleada del estudio en las titulaciones de grado y constataban una cierta evolución. Del universo de las

¹⁸ Texto completo disponible en <http://www.eben-spain.org/que-es-eben/>

universidades españolas, el 50% ofrecía ya cursos de Ética y RS en los grados y dobles grados de ADE. Este 50% se repartía igualmente entre universidades públicas y privadas. Así mismo, en toda las asignaturas ofrecidas de estas materias, el 64% eran obligatorias frente al 36% que eran optativas.

En 2014, Larrán *et al*, analizan comparativamente la presencia de asignaturas de RSC entre las titulaciones de ADE y marketing, ofertadas por las universidades españolas en el curso académico 2011-2012. Los resultados indican que, mientras en las titulaciones de marketing se ofertan más asignaturas orientadas hacia la ética empresarial, en las titulaciones de ADE se ofertan más asignaturas orientadas hacia la RS y la sostenibilidad. En su estudio, por lo demás, señalan que hay mayor presencia de asignaturas de RSC en las titulaciones de grado y en las universidades privadas.

Por su parte, en su tesis doctoral, Sastre (2015) resume el estudio realizado por el Instituto Aspen en el ámbito de la enseñanza de la Ética Empresarial y la Responsabilidad Social. En el mismo se han analizado más de 149 MBA de más de 22 países en todos los continentes, considerando los más de 12.000 cursos y proyectos de investigación relacionados con la ética y la sociedad, donde se reflejan más de 4.000 iniciativas de apoyo institucional o de estudiantes en este campo. Las conclusiones más relevantes del trabajo de Sastre pueden quedar resumidas por referencia a los dos siguientes aspectos: A pesar del notable desarrollo de la disciplina en España en la última década, es Estados Unidos el país con mayor representatividad y también el más efectivo en el campo de la enseñanza y la investigación de la ética y la responsabilidad social.

Así mismo, el Instituto Aspen, referencia en materia de formación en aspectos éticos, llevaba a cabo hasta el año 2012, un estudio de carácter bianual denominado *Beyond Grey Pinstripes*. En este estudio se trata de analizar cómo las instituciones académicas preparan a los estudiantes para los retos del futuro, y analizan los cursos y su impacto social y ambiental, así como los artículos relevantes publicados al respecto. En su última edición 2011/2012, se observa que únicamente tres escuelas españolas se encuentran entre las 100 primeras: el Instituto de Empresa ocupa la tercera plaza; ESADE la posición duodécima y el IESE la treinta y uno¹⁹.

3.2 La evolución de las enseñanzas en valores en la universidad española

En este apartado analizaremos, la evolución que ha experimentado la oferta docente de la Universidad Española en el grado de ADE en materias relacionadas con la Ética Empresarial, la RSC y la Sostenibilidad. Presentamos, de forma descriptiva, los resultados de estos datos para analizar la evolución desde 2007

¹⁹ www.aspeninstitute.org/publications/beyond-grey-pinstripes-2011-2012-top-100-mba-programs/

hasta 2016. Tras las diferentes rondas de recogida de datos realizadas en 2007, 2009, 2013 y 2016, se constata que tras el Proceso de Bolonia muchas universidades aprovecharon para incorporar en los programas universitarios materias que permitieran a los futuros profesionales prepararse para los retos que el mundo empresarial les supondrá. En el capítulo primero, se ha detallado la metodología utilizada para identificar los cursos ESRSC.

Como ya indicamos en el capítulo de metodología, el objeto de estudio abarca el universo completo de la oferta que las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales realizan de estos estudios específicos, tanto en titulaciones simples como combinadas. Esta última opción ha sufrido un impulso significativo en relación con las muestras de años anteriores. De ahí que aunque en la base de datos del Ministerio de Educación, objeto de esta investigación, se han identificado 79 universidades con estudios de ADE – de un total de 80 registradas-, existan 212 titulaciones posibles en grado o doble grado en ADE. Este gran aumento de la oferta formativa se enmarca dentro de la mayor especialidad que los estudios vienen ofreciendo desde la introducción de las adaptaciones motivadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (Proceso de Bolonia) firmado por los países de la Unión Europea en 1999 y que se completó en 2010.

Tabla 6: Nº de universidades con estudios de ADE

	<u>2007</u>	<u>2009</u>	<u>2013</u>	<u>2016</u>
Nº Universidades	74	74	77	80
Nº Universidades con ADE	65	68	73	79
% Universidades con ADE	87%	92%	95%	99%

Fuente: Elaboración propia

3.2.1 Evolución de la oferta formativa

A continuación se detallan los resultados obtenidos tras el análisis de los programas de ADE, o ADE más otra titulación, de las 79 universidades. Se han identificado en cuáles de estos programas se incluían una o varias de las asignaturas cuya denominación recogía alguno de los descriptores señalados en la presente investigación (Véase el capítulo primero sobre el diseño de la investigación). En 2007 y 2009 el número de universidades que las ofrecían eran un 23% y 26% respectivamente; desde entonces, se aprecia un más que significativo salto cuantitativo y en 2013, tras el estallido de la crisis económica y aprovechando la aparición de nuevas titulaciones con la concreción del Proceso

de Bolonia, sí se ha llevado a cabo una adaptación en los programas formativos de ADE, llegando hasta el 49% el número de universidades que ofertaban asignaturas del tipo que se analizan en esta investigación. Sin embargo, después de tres años, los resultados se han estancado, e indican que aún no son mayoría las universidades españolas que ofrecen esta formación específica, pues sólo 38 universidades actúan en este sentido (un 48%). Aunque no se dispone de información relativa a las muestras de 2007 y 2009 en relación con el número de asignaturas que se imparten, se estima que este indicador ha crecido a medida que el número de grados que ofrecía la asignatura ha ido aumentando. En el 2013 se ofertaban 154 asignaturas y 156 en 2016.

Tabla 7: Nº Grados - dobles Grados que ofrecen algún tipo de asignatura de Ética, Sostenibilidad o RSC / Nº de asignaturas

	2007	2009	2013	2016
Nº Universidades de ADE que ofrecen algún tipo de asignatura	15	18	36	38
% Universidades de ADE que ofrecen algún tipo de asignatura	23%	26%	49%	48%
Nº asignaturas en algún grado o doble grado	N/A	N/A	154	156

Fuente: Elaboración propia

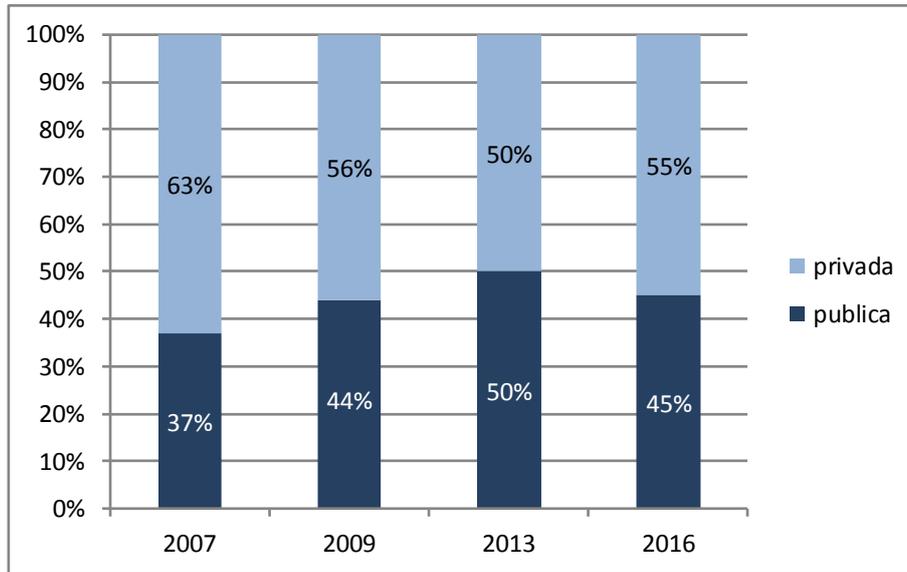
También se ha analizado la evolución de estas asignaturas atendiendo al carácter público o privado de la universidad. En las ediciones de 2007 y 2009 eran las universidades privadas quienes lideraban este ranking, siendo el 63% privadas en la primera edición y el 56% en la segunda. En 2013 se alcanzó la paridad, pero en la toma de datos de 2016, la universidad privada vuelve a ser mayoritaria, con datos parecidos a los de 2009: de las 38 universidades que sí incluyen formación en estas materias en los programas de ADE el reparto es de un 45% en las públicas y un 55% en las privadas.

Tabla 8: Peso relativo de Universidades Públicas / Privadas (%) que ofrecen alguna asignatura sobre estas materias

	2007	2009	2013	2016
% Universidades Públicas / Privadas	37/63	44/56	50/50	45/55

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 1: Porcentaje de presencia de asignaturas ESRSC en universidades pública o privadas



Fuente: Elaboración propia

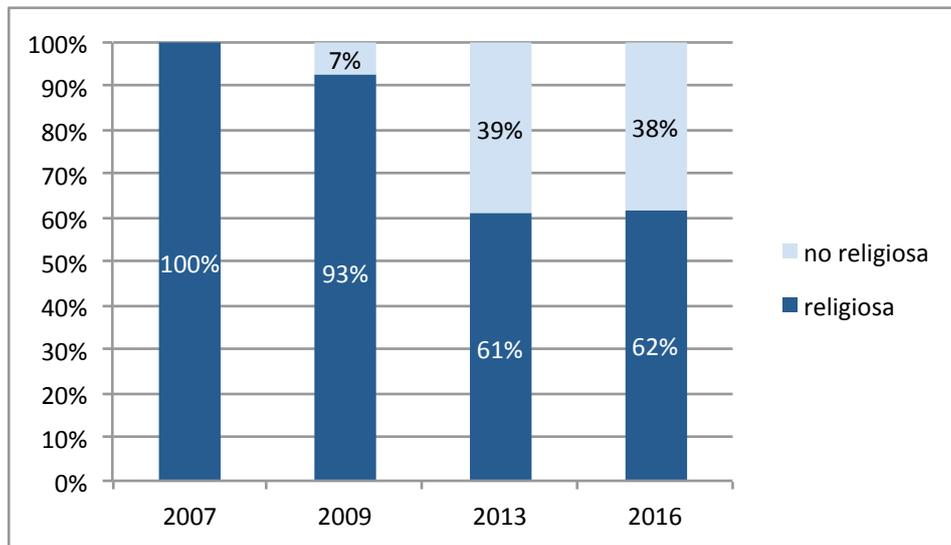
Por otra parte, en 2007, todas las universidades privadas que incluían estas asignaturas eran instituciones académicas religiosas. En 2013 ya eran 7 de un total de 18 el número de universidades no religiosas las que ofertan estos estudios, suponiendo así un 39% del total de instituciones oferentes. En 2016 el número de universidades privadas que incluían la asignatura ascendió a 21 de las cuales, 8 eran de carácter no religioso.

Tabla 9: Universidades religiosas / no religiosas, que imparten alguna asignatura de Ética, Sostenibilidad o RSC (%)

	2007	2009	2013	2016
% Universidades religiosas / no religiosas	100/0	93/7	61/39	62/38

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2: Porcentaje de presencia de asignaturas ESRSC en universidades privadas: religiosas / no religiosas



Fuente: Elaboración propia

Las muestras de 2013 y 2016 permiten el análisis de información complementaria, y se ha analizado (i) el número de titulaciones que ofrecen más de una asignatura, (ii) si son obligatorias u opcionales y (iii) el número de créditos que se otorgan por ellas.

Centrándonos ahora en las titulaciones, cabe señalar como en las tomas de muestras anteriores no se valoró la conveniencia de exponer resultados por titulaciones, pues básicamente –salvo alguna excepción aislada - cada universidad venía ofreciendo una única titulación en ADE. Viendo que desde 2009 se han multiplicado el número de programas de titulaciones combinadas, se ha estimado oportuno mostrar también los resultados por titulaciones. De esta forma, se observa como en el año 2016, de las 212 titulaciones que incluyen ADE, en 102 podemos encontrar alguna asignatura que contenga alguno de estos descriptores y en 110 no hay ninguna asignatura relacionada con estos temas. Como se detalla en la tabla 10, mostrada a continuación, el 48% de las universidades dicen incluir al menos una materia vinculada a la Ética Empresarial, la RSE, la Sostenibilidad y otras relacionadas en el año 2016.

Tabla 10: Nº Grados - dobles Grados / ofrecen algún tipo de asignatura de de Ética, Sostenibilidad o RSC

	<u>2007</u>	<u>2009</u>	<u>2013</u>	<u>2016</u>
Nº Grados / dobles grados ADE	91	92	191	212
Ofrecen asignaturas Ética / RSC	19	25	100	102
% Grados / dobles grados que ofrecen algún tipo de asignatura	21%	27%	52%	48%

Fuente: Elaboración propia

Debemos señalar que aunque en el año 2016 se han detectado 102 titulaciones que ofrecían estas asignaturas hay 27 de las mismas que incluyen más de una asignatura de este tipo en su programa, por esto, el total de asignaturas relacionadas con estas materias asciende a 156 (154 en 2013).

El carácter obligatorio u opcional, apenas ha variado entre 2013 y 2016: En 2016, de las 156 asignaturas, se constata que 98 son de carácter obligatorio (un 63%) mientras que 58 son opcionales (un 37%). De esas 98 asignaturas obligatorias, 90 se imparten en instituciones privadas mientras que 8 lo hacen en públicas. Las optativas, tienen mayoritariamente presencia en las instituciones públicas, pues de las 58 incluidas en esta categoría 52% son impartidas en éstas mientras que el 48% lo hacen en privadas.

En la mayor parte de los casos, las asignaturas con alguno de estos descriptores otorgan 6 créditos (en 110 de las 156, un 71%). Sólo en un caso, en la Universidad Rey Juan Carlos, se ofrece hasta 7,5 créditos. El resto, hasta un 28% de las asignaturas, otorgan créditos en una franja que va de los 3 a los 5 créditos.

Tabla 11: % de las asignaturas en función del nº créditos que se otorgan

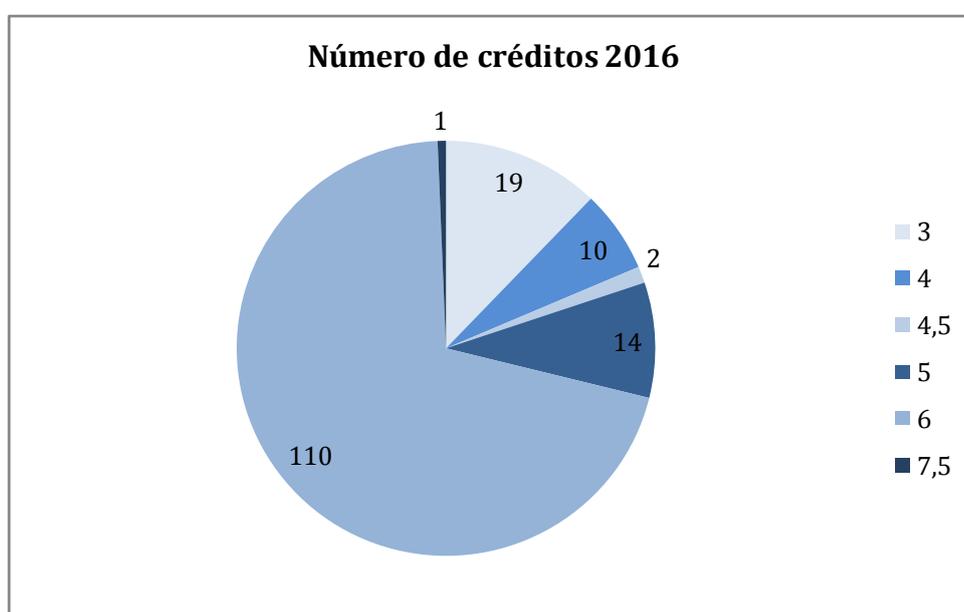
	<u>2013</u>	<u>2016</u>
3 créditos	12%	12%
4 créditos	6%	6%
4,5 créditos	1%	1%
5 créditos	10%	9%
6 créditos	68%	71%
7,5 créditos	-	1%

9 créditos	1%	-
13 créditos	1%	-

Fuente: Elaboración propia

A continuación se presenta una figura con la relación de cursos y número de créditos en el año 2016.

Figura 4: Número de cursos y relación de créditos



Fuente Elaboración propia

Las asignaturas con mayor presencia parecen seguir siendo aquellas cuya denominación incluye la Ética (se entiende Ética Empresarial), bien sea aisladamente, bien junto a algún otro descriptor (RSE, Gobierno Corporativo o Compromiso Empresarial). Siguen a continuación aquellas otras asignaturas que directamente se refieren en su nombre a la RSE (mayoritariamente llamada RSC, pero que en el marco de nuestra investigación consideramos sinónimos a efectos prácticos).

Además de lo detallado hasta aquí, en 2016 se ha recogido más información frente a años anteriores, para conseguir un mapa de la presencia de las asignaturas de estas materias. Así, se ha aprovechado la ocasión para analizar también, detalles que podían extraerse de las guías docentes, tales como año de impartición de la asignatura, idioma de la misma, carácter público o privado de la institución y número de créditos, siempre que estuvieran accesibles en la Web

oficial de la universidad. En el anexo 1 encontraremos la información de todos los datos recogidos.

En esta línea, de las 156 asignaturas que aquí hemos analizado, hay 34 que no muestran su guía docente en la web oficial de sus universidades, lo que representa un significativo 22%. Esta situación se presenta incluso en asignaturas de carácter obligatorio, si bien se podría intuir, sin poder demostrarlo que esta circunstancia se produce por corresponder a asignaturas obligatorias que se ofertan, pero no se imparten actualmente, pues corresponden a cursos avanzados de dobles titulaciones.

3.2.2 Conclusiones

En los últimos años podemos observar dos fenómenos que se producen en la formación que reciben los alumnos de ADE. Por un lado, se ha producido un aumento significativo de titulaciones en este campo, asociándolo a algún tipo de especialización (ADE con Derecho, con Relaciones Internacionales, con Marketing, con Publicidad, etc.). La aparición de estas titulaciones nuevas y la revisión de los programas de los tradicionales estudios de ADE motivados por el Proceso de Bolonia, ha provocado un aumento de la competencia en la oferta educativa al equiparar estudios a nivel transnacional entre países europeos y ha facilitado la introducción de nuevas asignaturas que permitieran adaptar los títulos a los nuevos tiempos. En segundo lugar y de forma paralela, la crisis económica que comenzó en 2008 nos puede llevar a pensar que ha supuesto un detonante en la sensibilización de la Universidad Española para reducir el riesgo de que se reproduzcan los comportamientos que condujeron a la misma.

En relación con estos fenómenos, se constata así un aumento en el número de titulaciones ADE que han decidido incorporar asignaturas relacionadas con Ética Empresarial, Responsabilidad Social o Sostenibilidad. Hemos identificado un conjunto de asignaturas –por su denominación, que incluye alguno de los descriptores que nos permiten vincularlas a estas preocupaciones- que se introducen en el currículo académico con la pretensión de aumentar la sensibilidad de los futuros profesionales hacia temas asociados a los valores corporativos, el compromiso responsable de las empresas con la sociedad y el cuidado social y medioambiental en la gestión empresarial.

Lo analizado hasta el momento nos lleva a pensar que todavía queda mucho camino por recorrer para incorporar estas asignaturas en todos los grados de ADE. Así mismo, la tarea que tenemos por delante es revisar que competencias se trata de facilitar y que metodologías pedagógicas se están utilizando en estas materias para valorar si se requieren cambios que ayuden a cubrir lagunas existentes. Esto es lo que nos proponemos en los siguientes capítulos.

Capítulo 4: Competencias impartidas en las asignaturas en valores

Tal y como venimos presentando en capítulos anteriores, los retos de la ética y la sostenibilidad que nuestras sociedades están afrontando, en conjunción con el papel que tiene el mundo de los negocios en nuestro modelo predominante de producción y consumo, genera una creciente preocupación sobre el rol que deberían desempeñar las instituciones académicas en cómo dar forma a las actitudes y comportamientos de los líderes empresariales en relación con los problemas de sostenibilidad. En este capítulo, mostramos un análisis de contenidos de las asignaturas que se imparten en los grados de ADE de universidades españolas relacionadas con la ética, la responsabilidad social y la sostenibilidad. Examinamos la definición de competencias desde un marco teórico de competencias en sostenibilidad, un tema cuyo interés es cada vez mayor, en la educación superior (Adom̄ent et al., 2014). Específicamente, nos preguntamos hasta qué punto las competencias están orientadas o no para facilitar a los alumnos que se puedan cuestionar sus marcos de referencias para gestionar los problemas de sostenibilidad.

El capítulo está organizado de la siguiente forma, empezaremos con una revisión del marco de competencias, destacando las competencias clave para la sostenibilidad definidas en el contexto de la educación superior. Tras esto analizaremos las competencias más representadas para aportar luego un debate y unas conclusiones principales que surgen a partir del análisis de competencias, usando las lentes interpretativas del enfoque de aprendizaje socialmente transformador. Los resultados revelan que las competencias focalizadas en adquirir el conocimiento y desempeño en el puesto de trabajo son mayoritarias, mientras que existe mucho hueco para implementar enfoques basados en un aprendizaje transformacional de la persona.

4.1 Competencias para las asignaturas en valores

Bajo la influencia de perspectivas constructivistas sociales, el enfoque de competencias ha ganado creciente interés en el campo de la ética y la sostenibilidad, como respuesta a la presunta falta de educación en materias para proveer a los estudiantes de oportunidades para cuestionar las estructuras que promueven estilos de vida insostenibles y para convertirse en agentes de cambio (Mochizuki y Fadeeva, 2010; Tilbury, 2011; UNECE, 2012).

Habida cuenta de la naturaleza compleja de los problemas y soluciones sobre sostenibilidad, no hay consenso sobre el grado y tipo de cambio que debe promoverse, ni sobre la definición de competencias sobre sostenibilidad (Mochizuki y Fadeeva, 2010). Por tanto, es necesaria una mayor investigación sobre, qué competencias deben desarrollarse y cómo deben integrarse en los

curricula (Adomβent et al., 2014; Van Kleef y Roome, 2007; Lambrechts et al., 2013), y como educadores de adultos deberían proactivamente acelerar el desarrollo de una manera de pensar más amplia y sostenible (Rimanoczy, 2014). De la misma manera, dentro del campo de la educación de gestión, podría discutirse que es clave focalizarse en el punto de vista fijado en los programas ESRSC sobre como dar forma a los objetivos, planes acción, competencias y formación. (Giacalone y Thompson, 2006; Sterling, 2007; Stubbs y Cocklin, 2008). No obstante, la investigación sobre competencias en ESRSC está principalmente copada por estudios de casos que ilustran historias de éxito (Barth y Rieckmann 2016; De Haan, 2006), y en contraposición escasean aquellos que buscan informar sobre el *status* actual de cómo se están integrando las competencias para la sostenibilidad en diferentes programas de estudio (Lambrechts et al., 2013).

La mayoría de las contribuciones encontradas en la revisión de la literatura se han focalizado en examinar el grado de penetración de ESRSC en la educación en gestión, con especial hincapié en programas de postgrado (ver, por ejemplo, Christensen et al., 2007, Cornelius et al., 2007, Crane 2004, Godemann et al., 2011, Matten y Moon 2004, Nicholson y DeMoss 2009, Piotrowski et al., 2014, Rusinko 2010, Srinivasan 2011, Wu et al., 2010). La línea de investigación previa, dentro del contexto de la educación en gestión en España, se ha centrado solamente en explorar y describir la presencia y especialización de prácticas en RSC y Ética de los Negocios en el marco de los programas de gestión empresarial ofrecidos en universidades españolas (Fernández y Sanjuán, 2010; Larrán et al., 2014; Setó-Pamies et al., 2011), sin examinar las guías docentes y sin referencias – o muy limitadas – sobre cómo hacer más amplias las perspectivas de sostenibilidad. Esto contrasta con la propuesta de la Asociación Española de Rectores de Universidad (CRUE, 2012), que busca fomentar la inclusión de criterios de sostenibilidad en educación superior. En el campo de las competencias, la propuesta recomienda una revisión de las asignaturas de grado, de forma que los estudiantes puedan desarrollar las competencias necesarias para contextualizar el aprendizaje con capacidad de crítica, usen los recursos de manera sostenible, participen en procesos que promuevan la sostenibilidad en la comunidad y apliquen principios éticos relacionados con valores sostenibles en su comportamiento tanto personal como profesional.

En contra de este antecedente, examinamos las competencias que son integradas en las asignaturas ESRSC dentro de los grados de ADE en universidades españolas. Buscamos en primer lugar, qué competencias claves identificadas en la literatura relacionada con competencias para la sostenibilidad están incluidas; y en segundo lugar, hasta qué punto están orientadas a facilitar a los estudiantes la posibilidad de cuestionar sus puntos de vista, y desarrollar capacidades que les ayuden a lidiar con los retos de sostenibilidad que nuestra sociedad está afrontando.

Influenciados por enfoques constructivos sociales, la noción de competencia ha sido ampliamente adoptada en el campo y agenda de la educación, y ha adquirido una importancia destacable en la educación superior en todo el mundo (Lozano et al., 2013; Stough et al., 2018). Hay un consenso generalizado en la literatura educacional sobre el papel crítico de definir competencias clave y resultados del aprendizaje para poderlos diseñar y enseñar exitosamente en programas académicos (Wiek et al., 2015).

Esto, está también claramente ilustrado a través de tres iniciativas institucionales: 1) el marco de referencia europeo sobre competencias clave para aprendizaje a lo largo de la vida (Parlamento Europeo, 2006)²⁰, que ha influido ampliamente en los desarrollos de políticas nacionales en áreas de educación, contribuyendo a un tipo de aprendizaje y enseñanza basado en competencias en todos los estados miembros; 2) la definición y selección de competencias clave de la OCDE (proyecto DeSeCo), que busca identificar un pequeño - pero clave - grupo de competencias necesarias para afrontar los retos tan complejos del mundo actual (OCDE, 2005)²¹; y 3) la UNESCO (2012)²² ha desarrollado un Marco de Diagnóstico de Calidad sobre Educación General que empieza con la hipótesis de base que, para abordar los requerimientos de hoy y del mañana, el sector de la educación debe impartir las competencias necesarias que van desde capacidades nucleares hasta capacidades ocupacionales, pasando por conocimiento de contenidos, capacidades cognitivas o capacidades más personales.

No obstante, el concepto de competencia ha sido ampliamente debatido y se usa de muchas formas diferentes (Biemans et al., 2004; Mulder et al., 2009; Westera, 2001). Como han sostenido Mochizuki y Fadeeva (2010), una noción de competencia definida de forma demasiado concreta desde un punto de vista de comportamiento relacionado con el desempeño en el puesto de trabajo se ha expandido durante las últimas décadas, movido por las fuerzas de economía global que condicionan los sistemas de educación. No obstante, el término competencia también ha sido conceptualizado con una visión mucho más global desde el punto de vista de los que lo aprenden, desarrollando *clusters* de conocimiento interrelacionado, capacidades, actitudes y metacognición que les permite movilizar recursos para gestionar situaciones complejas e impredecibles (Mulder et al., 2009; Tchibozo, 2011; Velde, 1999; Westera, 2001).

Es más, como destacaron Hoskins y Crick (2010), las competencias integran combinaciones de conocimiento y capacidades con actitudes, valores, deseos y motivaciones, así como “su aplicación en un entorno particular humano en un

²⁰ http://infofpe.cea.es/fpe/norm/Rec%2018_2006.pdf

²¹

<http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

²² <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183651s.pdf>

momento específico dentro de una trayectoria temporal” (p. 122). De esta manera, podría defenderse que una competencia debería verse como construida socialmente, arraigada culturalmente (Biemans et al., 2004) y dependiente fuertemente de valores y virtudes (Hoskins y Crick, 2010; Podger, Mustakova-Possardt y Reid, 2010).

Mientras que la falta de consenso es destacable cuando la idea de competencia se aplica al reto de la sostenibilidad (Barth et al., 2007; Rieckmann, 2012), dos líneas comunes subyacen en las diversas nociones de competencia para la sostenibilidad: la multiplicidad de caminos para llegar a conocer y la orientación para gestionar problemas del mundo real (Hoskins and Crick, 2010).

Ambas suponen un enfoque funcional u orientado a la demanda (i.e. la capacidad de...), así como estructuras mentales internas (i.e. conocimiento, habilidades, actitudes, emociones, valores, motivación relacionada con esa capacidad). Estos recursos internos son movilizados y orquestados para tener interacciones con las demandas del mundo real. Así mismo, las competencias también dependen del contexto, bajo la hipótesis de que los individuos no actúan en un vacío social, sino que la acción siempre tiene lugar en un contexto estructurado dentro de múltiples campos sociales (Rychen y Salganik, 2003).

4.2 Marco de los cuatro pilares

Considerando la triple dimensión de la competencia – orientada a la demanda, estructuras mentales internas y dependiente del contexto -, el frecuentemente aludido marco de referencia de los cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida (Delors, 1998) debería ser reflejado en la delimitación de las competencias para la sostenibilidad: aprendiendo a saber/conocer (AC), aprendiendo a hacer (AH), aprendiendo a vivir juntos (AV) y aprendiendo a ser (AS). Un pilar adicional fue sugerido por la UNESCO durante su proceso analítico propio para las recomendaciones en el Informe Delors: transformarse uno mismo y transformar la sociedad. Este quinto pilar integra los otros cuatro de tal forma que les provee de dirección, ya que pone hincapié en el conocimiento, valores y capacidades para la reflexión personal y sobre el futuro, estilos de vida responsables, adaptabilidad y ciudadanía activa (UNESCO, 2008). En consecuencia, hace mucho más explícita la visión transformativa del aprendizaje (Mezirow, 2006), lo que resulta particularmente apropiado cuando se trata del malvado problema de la sostenibilidad y del correspondiente cambio de paradigma educacional que sin duda es necesario (O’Sullivan, 1999; Sterling, 2010).

En efecto, la noción de competencia (clave) en relación con la sostenibilidad ha sido objeto de discusión a lo largo de la última década, y han sido desarrollados unos cuantos marcos de referencia para articular la educación (superior) desde la perspectiva de los retos de sostenibilidad. La Tabla 4.1 muestra una relación

de competencias, que han sido extraídas de los más comúnmente citados modelos sobre educación sostenibilidad (Barth et al., 2007; Brundiery y Wiek, 2010; Frisk y Larson, 2011; de Haan, 2006; Lotz-Sisitka y Raven, 2009; Rieckmann, 2012; Sterling y Thomas, 2006; Wiek et al. 2011); las competencias están organizadas en cuatro categorías, representadas por el marco de referencia de los cuatro pilares (UNESCO, 2008). Aquellas competencias que puedan ser consideradas más directamente orientadas hacia la transformación de uno mismo y de los demás y en consecuencia, alineadas con el quinto pilar transversal están resaltadas en cursiva.

Tabla 12: Competencias para la educación en sostenibilidad

MARCO DE LOS 4 PILARES	OBJETIVO	COMPETENCIAS PARA LA SOSTENIBILIDAD
APRENDER A CONOCER	Facilitar las herramientas cognitivas necesarias para comprender mejor el mundo y sus complejidades y proporcionar una base apropiada y adecuada para el aprendizaje futuro	Aprendizaje interdisciplinar
		<i>Pensamiento a largo plazo, anticipatorio, previsor y futuro</i>
		Competencia fundacional
		Pensamiento sistémico, entendiendo las interconexiones y manejando complejidades
		Pensamiento crítico
		Evaluación
		Conocimiento de los principios del desarrollo sostenible
APRENDER A HACER	Facilitar las habilidades que permitirán al individuo participar acertadamente en la economía global y en la sociedad	Trabajo interdisciplinario
		Habilidades de planificación e implementación
		Participación en dar forma a los procesos de desarrollo
		Competencia práctica
		Resolución de problemas integrados
		<i>Pensamiento estratégico, orientado a la acción y con habilidades de ser agente de cambio</i>
		Participación
		Comunicación y uso de medios
APRENDER A SER	Facilitar habilidades sociales y para analizarse a uno mismo que permitan al individuo desarrollarse en su máximo potencial psicosocial, afectivo así como físico para llegar a ser una persona completa	<i>Competencias para llevar a cabo acciones que traigan el cambio</i>
		<i>Empatía, compasión y solidaridad</i>
		<i>Perspectiva de cambio</i>
		<i>Capacidad de motivar a uno mismo y a los demás</i>
		<i>Reflexión (con perspectiva) sobre los modelos individuales y culturales</i>
		Competencia reflexiva
		<i>Pensamiento en valores</i>
APRENDER A VIVIR JUNTOS	Presentar a los individuos los valores implícitos en los derechos humanos, principios democráticos, del entendimiento intercultural, respeto y paz a todos los niveles de la sociedad y de las relaciones humanas para permitir al mismo y a las sociedades a vivir en paz y armonía	Tolerancia a la frustración y ambigüedad
		Capacidad de tolerar la incertidumbre
		Percepción cosmopolita, transcultural y cooperación
		Colaboración y cooperación en grupos heterogéneos
		<i>Compromiso con los stakeholders</i>
		Actuación justa y ecológica
		Competencia para valorar la diversidad, el medioambiente y la justicia
<i>Acción cooperativa y resolución de conflictos</i>		

Fuente: Adaptado de Barth et al., 2007; Brundiery y Wiek, 2010; Frisk y Larson, 2011; de Haan, 2006; Lotz-Sisitka y Raven, 2009; Rieckmann, 2012; Sterling y Thomas, 2006; UNESCO (2008); y Wiek et al., 2011.

La orientación a competencias en la educación superior y sostenibilidad dentro del campo de la educación en gestión ha sido recientemente investigado por Mindt y Rieckmann (2017). Los autores concluyen que tan solo el 27,9% de los artículos examinados en su revisión de la literatura hacen referencia a algún grupo de competencias determinado. También concluyen que los investigadores sobre aprendizaje y enseñanza en ESRSC preferiblemente seleccionan y definen su propio grupo de competencias, y solo hacen mención a otros marcos de

referencia a modo parcial y de forma resumida. Los marcos de referencia más conocidos y usados son los de Wiek *et al.* (2011) y Rieckmann (2012). Con un foco más específico en la implantación de RSC en el contexto corporativo, Osagie *et al.* (2016) identifica un grupo de competencias relacionada con la RSC que enfatiza cuatro áreas principales: orientadas cognitivamente, orientadas funcionalmente, orientadas socialmente y metaorientadas.

La literatura en el campo de la educación en gestión tiende a fomentar el aprendizaje experiencial, colaborativo y reflexivo, como los principios básicos para desarrollar las competencias de sostenibilidad en ESRSC (Lambrechts *et al.*, 2013, Mindt y Rieckmann, 2017). Adicionalmente, Lambrechts *et al.* (2013) sostienen que, mientras que la responsabilidad y la inteligencia emocional está ampliamente presente en las asignaturas ESRSC, las competencias que tratan sobre la orientación al sistema, orientación al futuro, compromiso personal y puesta en acción, no están presentes. En la misma línea, Waddock (2007) contribuye al marco de referencia sobre la competencia en sostenibilidad en estudios de gestión destacando tres categorías de capacidades para ser desarrolladas en el currículo, para poder gestionar los imperativos ecológicos, sociales y de negocios: pensamiento de sistemas holísticos; mentalidad basada orientada a principios, impactos y resultados con un amplio foco social; y enfoques cuidadosos y reflexivos sobre gestión y liderazgo. No obstante, como Hesselbarth y Schaltegger (2014) defienden en su revisión, existe una escasez de literatura que hable sobre el perfil específico de competencias de un agente de cambio para la sostenibilidad, en el campo de los estudios de gestión en grado y postgrado. No obstante, como el tipo de cambio a realizar es polémico para los casos de problemas perversos, se podría defender que enfoques amplios como el que sostiene el marco de referencia de los cuatro pilares parece que puede ser apropiado para guiar la definición de ese perfil.

4.3 El estudio

Este capítulo de estudio tiene una aproximación exploratoria y descriptiva basándose en el análisis de contenido cualitativo del apartado competencias de las cincuenta y cinco guías docentes analizadas. En el capítulo primero de esta tesis doctoral se encuentra una descripción más detallada del proceso seguido para identificar las guías así como todo el planteamiento de la investigación seguido en este estudio. Este apartado se ceñirá al análisis de la parte de competencias reflejadas en las guías docentes.

Cabe recordar, como indicamos en el capítulo primero, que se han identificado ofertadas 156 asignaturas ESRSC; pero al repetirse muchas de ellas entre el grado de ADE y los dobles grados, el universo de estudio ha comprendido 55 guías docentes disponibles. De ellas, 28 son de Ética, 6 de Sostenibilidad, 16 de RSC y 5 que combinan Ética y RSC.

Una aproximación inicial a la sección de competencias de los cursos ESRSC ha sido realizada mediante una nube de palabras, identificando que las palabras *negocios, social* y *ética* son las predominantes. Esto es consistente con el foco de los cursos, centrados en la ética empresarial y la RSC (en el 89% de los syllabus analizados), contra una aproximación mas marginal en el campo de la sostenibilidad (11% de los cursos). Así mismo, la alta frecuencia de palabras como tema, capacidad y responsabilidad y de los verbos entender, conocer, aplicar y analizar sugieren que las principales preocupaciones tras el diseño de los cursos están relacionadas con el conocimiento, el comportamiento y la actitud.

A continuación, se presenta un cuadro con los códigos que representan el marco de las competencias para la sostenibilidad revisado en la sección anterior. Estos han sido utilizados para analizar información contenida en las guías docentes y detectar la presencia de las competencias impartidas dentro del marco de competencias para la sostenibilidad.

Tabla 13: Códigos utilizados para medir las competencias para la educación en sostenibilidad

<u>Marco de los cuatro pilares</u>	<u>Códigos</u>
Aprender a conocer	pensar, conocer, entender, largo plazo, futuro, sistema, complejidad, interconexión, crítica, evaluar, interdisciplinaridad
Aprender a hacer	trabajar, planificar, proceso, implementar, participar, practicar, integrar, resolver, comunicar, actuar, cambiar
Aprender a ser	empatía, compasión, solidaridad, perspectiva, reflexionar, motivar, valorar, tolerancia, ambigüedad, incertidumbre
Aprender a vivir juntos	cultura, cosmopolitanismo, colaborar, conflicto, diversidad, compromiso, stakeholder, justicia, medioambiente, paz

Fuente: Elaboración propia

4.4 Resultados

Los resultados del análisis aparecen resumidos en la tabla 14. Las categorías de competencias relacionadas con el aprender a conocer (AC) están incluidas en el 96% de los syllabus. Este pilar, como queda reflejado en la tabla 12 (Competencias para la educación en sostenibilidad), proporciona las herramientas cognitivas necesarias para entender el mundo y sus complejidades y facilita las bases apropiadas para el aprendizaje futuro. Las categorías

relacionadas con el aprender a vivir juntos (AV), están orientadas a exponer al individuo a los valores implícitos en los derechos humanos, en los principios democráticos, en el entendimiento intercultural y en el respeto y la paz en todos los niveles de la sociedad y de las relaciones humanas, están presentes en el 78% de las guías, mientras que solo el 71% mencionan competencias orientadas al pilar aprender a hacer (AH), para facilitar al individuo habilidades para participar efectivamente en la economía global y en la sociedad. Por último el 56% de las guías, incluyen referencias al pilar aprender a ser (AS), que pretende desarrollar en los estudiantes su máximo potencial.

Tabla 14: Frecuencias de las referencias al marco de los cuatro pilares en la sección de competencias de los syllabus (N=55)

Aprender a conocer	53	96%
Conocer/Saber	40	75%
Criticar	22	42%
Entender	15	28%
Sistema	9	17%
Pensar	7	13%
Evaluar	5	9%
Largo plazo	2	4%
Interdisciplinaridad	2	4%
Futuro	1	2%
Complejidad	0	0%
Interconexión	0	0%

Aprender a hacer	39	71%
Trabajar	22	56%
Proceso	15	38%
Actuar	12	31%
Integrar	10	26%
Planificar	6	15%
Resolver	5	13%
Participar	3	8%
Practicar	3	8%
Comunicar	3	8%
Implementar	0	0%
Cambiar	0	0%

Aprender a ser	31	56%
Valorar	20	65%
Perspectiva	12	39%
Reflexionar	3	10%
Empatía	3	10%
Solidaridad	2	6%
Tolerancia	2	6%
Ambigüedad	2	6%
Motivar	1	3%
Compasión	0	0%
Incertidumbre	0	0%

Aprender a vivir juntos	43	78%
Compromiso	26	60%
Cultura	22	51%
Diversidad	13	30%
Stakeholder	7	16%
Medioambiente	7	16%
Justicia	6	14%
Paz	6	14%
Conflicto	4	9%
Colaborar	2	5%
Cosmopolitanismo	0	0%

Fuente: Elaboración propia

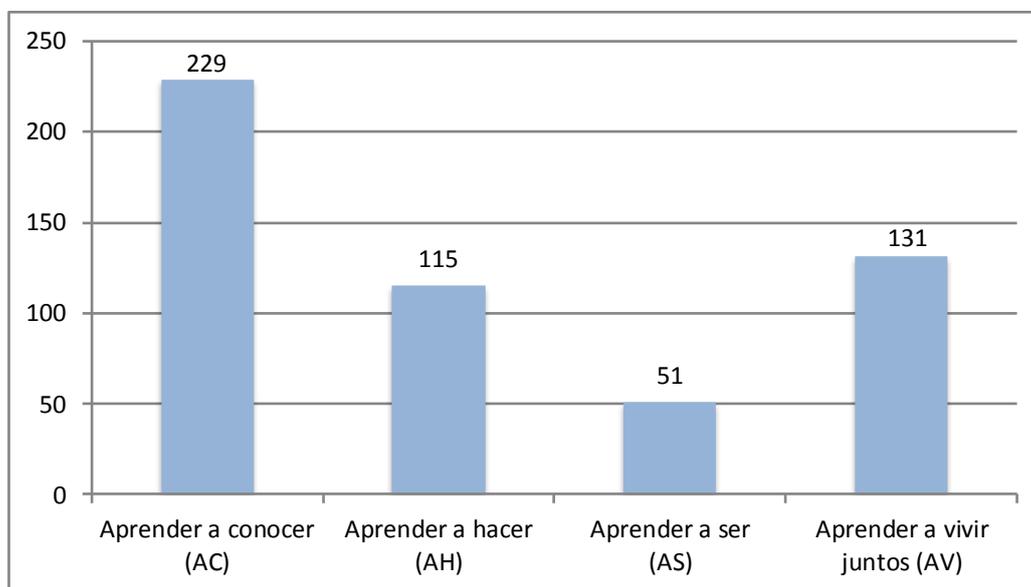
La tabla 14, muestra como los códigos que explican las competencias AC son dominantes, tomando las 55 guías en conjunto, seguido de los códigos AV y AH, mientras que los AS tienen una representación mucho menor. De hecho, solo 2 de los 10 códigos que representan AS están presentes en más de 3 guías: *valor*, presente en 20 guías (65%) y *perspectiva* en 12 (39%), en ambos casos incluidos

con un foco en desarrollar una visión más amplia del mundo en los estudiantes. En relación con los códigos AC, los que predominan son *conocer*, incluido en el 75% de las guías, *crítica* (42%) y *entender* (28%). La palabra *crítica* aparece en 22 guías con foco en formar en pensamiento crítico más que a retar el paradigma existente. Reforzando esta idea, las palabras *complejidad* e *interconexión* están ausentes en las guías. Así mismo, debemos resaltar como las palabras *conocer* y *entender* están presentes con foco en aplicar conocimiento disciplinario en el entorno de trabajo.

En relación con el dominio AV, la palabra *compromiso* está presente en 26 guías (60%), principalmente en relación al compromiso ético; seguido de *cultura* (51%) y *diversidad* (30%), mientras que la idea de *cosmopolitanismo* no aparece. En este pilar se enfatiza el entender las diferentes culturas y la diversidad en los entornos laborales.

Por ultimo, la relevancia del dominio AH en los cursos se expresa con las nociones de *trabajo*, que está presente en más de la mitad de las guías (56%), *proceso* (38%), *actuación* (31%) e *integrar* (26%). Desempeño y conocimiento son por esto, la mayor orientación en la definición de competencias.

Figura 5: Frecuencia de referencias a códigos de competencias tomando las 55 guías juntas



Fuente: Elaboración propia

La figura 5 muestra la frecuencia de los dominios de aprendizaje tomando las guías como un todo. Refleja una frecuencia claramente más alta de las

referencias al pilar AC sobre el resto. El código mencionado más frecuentemente en todos las guías analizadas juntas es *conocer* (126 veces); este código solo representa el 55% de todos los códigos identificados en la categoría AC y el 24% del total de códigos identificados. Las competencias orientadas a la transmisión de conocimiento disciplinar están formuladas con expresiones como *Conectar la ética y la responsabilidad social corporativa con la organización empresarial* o *Entender el papel de la ética en los procesos de toma de decisiones*. Así mismo, la referencia al conocimiento está ampliamente relacionada a su aplicación en el entorno de trabajo (p.ej., *Ser capaz de demostrar un nivel de conocimiento suficiente para el desempeño profesional*; las formulaciones de este tipo están incluidas en el 20% de las guías).

Los códigos que explican la categoría AV son mencionados 131 veces, y se asocian al desarrollo de la habilidad de trabajar en grupos de trabajo diversos. Puede verse ilustrado con competencias definidas como *Los estudiantes mejorarán sus habilidades colaborativas participando en trabajos y presentaciones grupales* o *Aceptando la diversidad de opiniones como base de la vida académica y como un componente esencial de la sociedad contemporánea*. El foco en compromiso, cultura y diversidad es predominante.

En relación a las competencias formuladas sobre la categoría AH, se relacionan frecuentemente con el desarrollo de habilidades de planificación y gestión (p. ej., *Reforzar los hábitos de auto-disciplina y rigor al completar trabajos académicos y gestionar plazos de tiempo*). Otro ejemplo que explica este pilar como competencia para mejorar las competencias prácticas es *Ser capaz de seleccionar y usar la información pertinente para formular soluciones adecuadas a problemas*.

La categoría AS, solo representa el 10% de todos los códigos contados. Las competencias definidas en este dominio son definidas frecuentemente en términos de adquirir las habilidades para el razonamiento moral, ej. *Desarrollar las habilidades necesarias para aplicar los conceptos éticos básicos a los problemas morales del día a día*.

El análisis refleja que las competencias impartidas en los cursos ESRSC españoles están fundamentalmente orientadas a la adquisición de conocimiento disciplinario que facilita a los estudiantes con herramientas para hacer elecciones basadas en valores en el entorno laboral sobre las competencias que buscan transformar su persona y a la sociedad.

4.5 Discusión y conclusiones

Nuestro estudio parte de la premisa de que las instituciones de educación superior son actores clave en el objetivo de construir sociedades más resilientes, mejor equipadas para enfrentarse a las complejidades e incertidumbres que los retos de la sostenibilidad acarrearán. (Mochizuki y Fadeeva, 2010). Desde el

reconocimiento de que las escuelas de negocios, donde el mantra del crecimiento económico y la orientación a los resultados ha prevalecido desde hace tiempo, el creciente aceptado marco de competencias para la sostenibilidad ofrece una guía efectiva para equipar a los estudiantes de empresa con la capacidad de manejar los retos de la sostenibilidad.

En consecuencia, la pregunta sobre que tipo de paradigma de educación en gestión se necesita para atender con eficacia los retos actuales de sociedades no sostenibles y desiguales (Von Der Heidt y Lamberton, 2011), es central para la educación en Ética Empresarial, en Responsabilidad Social y en Sostenibilidad (ESRSC). Por ello, el propósito de nuestro estudio es examinar el estado de la integración de las competencias para la sostenibilidad en los diferentes planes de estudios de ADE en las universidades españolas.

En general, los resultados de nuestro análisis de contenido de las competencias incluidas en las guías docentes muestran que las competencias relacionadas con el conocimiento y la resolución de problemas dominan los objetivos de aprendizaje y se expresan través de esas competencias. Esto se ilustra claramente por el hecho que las palabras conocer/entender y trabajar/hacer están incluidas en la amplia mayoría de las guías. Esta conclusión confirma, en el contexto ESRSC, el énfasis dado a los objetivos cognitivos de la educación a expensas de objetivos afectivos y auto regulatorios (Mustakova-Possardt, 2004; Sterling y Thomas, 2006; Wiek et al., 2011). Además, al hablar de la naturaleza del conocimiento y el trabajo que implica el desarrollo de las competencias AC y AH, las guías incluyen muy poco o nada sobre la compleja, holística, sistémica e interconectada naturaleza del conocimiento requerido para hacer frente a los problemas complejos. El resultado muestra que, de acuerdo con la distinción presentada por Hesselbarth and Schaltegger (2014), el paradigma pedagógico convencional que enfatiza el *input* (contenido) que los estudiantes deben aprender todavía prevalece en los cursos ESRSC en España. Incluso cuando supuestamente siguen una aproximación orientada hacia las competencias, esto es, orientadas al resultado del proceso de aprendizaje, las guías no están diseñadas de hecho para permitir a los estudiantes a manejar esos problemas perversos como resultado de su proceso de aprendizaje.

Siguiendo en esta línea de argumentación, encontramos que las competencias normativas (i.e. las habilidades que permiten atender los problemas de la justicia, la integridad socio ecológica y la ética, Wiek et al., 2011), aunque estén muy representadas en las guías, están principalmente enfocadas a la adquisición de conocimiento normativo desde diferentes marcos éticos que pueden ser aplicados a las decisiones empresariales en el entorno laboral. Esta aproximación está relacionada con el hecho de que la mayoría de los cursos en ESRSC están diseñados dentro de la disciplina de la Ética (60%), y su aplicación a la práctica profesional.

Además, la orientación al entorno laboral es central como podemos ver ilustrado por la alta frecuencia de competencias expresadas en términos como *entendiendo el papel de la ética en el proceso de toma de decisiones, aplicando conceptos éticos básicos a los dilemas morales del día a día, o asumir las dimensiones éticas de las diferentes esferas de acción de la organización*. Este hallazgo está alineado con el argumento expuesto por Mochizuki y Fadeeva (2010) donde “una noción de competencias más amplia relacionada con el desempeño en el lugar de trabajo ha ganado base desde 1980 motivado por la necesidad de los estados de reestructurar los sistemas educativos y formativos para atender los requerimientos de la economía global y permanecer competitivos en el mercado global” (p. 392). Del mismo modo, el dominio AV está construido en las guías alrededor del entendimiento de la diversidad en el entorno laboral, desde el reconocimiento de que en el entorno empresarial se ha incrementado la necesidad de habilidades relacionadas con la adquisición de mentes globales y de inteligencia transcultural. Por ello, es ilustrador que mientras la palabra *cultura* y *diversidad* son relativamente comunes para definir las competencias (incluidas en el 51% y 30% de las guías respectivamente), una palabra como *cosmopolitanismo*, que da un énfasis a todos los seres humanos perteneciendo a una misma comunidad falta totalmente. Competencias en el pilar AV están por ello más definidas como *Identificar los dilemas éticos en relación con la cultura y su impacto en los negocios* y *Entender las relaciones con otras culturas y clases sociales como enriquecedoras*.

Estos resultados muestran la tensión entre dos paradigmas de educación en conflicto: la visión dominante de la educación como transmisora y utilitaria en contraste con una perspectiva más transformadora y emancipadora (Jickling y Wals, 2008; Wals y Jickling, 2002). Bajo estos puntos de vista, el conocimiento no es fijo sino (co)creado, y los estudiantes deben “llegar a ser conscientes de como perciben el mundo con una visión a promover la involucración de los ciudadanos con los temas sociales y medioambientales y participar en los procesos de toma de decisión” (Jickling y Walls, 2008, p. 7). Incluso si la palabra *crítica* (mayormente utilizada como competencia de pensamiento crítico) es mencionada en el 42% de las guías, es típicamente utilizada como parte de la aplicación del razonamiento moral al día a día de los dilemas empresariales. Sin embargo, las referencias al desarrollo de la conciencia crítica del estudiantes sobre sus propias asunciones y mentalidad como raíz de lo eco-social están ausentes en la definición de competencias. En contraste, el aprendizaje transformador requiere que los estudiantes aprendan sobre su propio proceso de aprendizaje, reflexionen sobre sus valores, y desarrollen una filosofía de vida que tenga sentido para ellos y para sus relaciones con otros (Tello et al., 2013; Lotz-Sisitka et al., 2015). El hecho de que solo 3 guías incluyan la palabra *reflexión* y *empatía* entre los objetivos del desarrollo de competencias es una ilustración clara de la falta de aproximaciones transformadoras en los cursos ESRSC. Más allá, solo una guía incluye la idea de desarrollar conciencia del

paradigma dominante en la definición de competencias lo que revela que queda todavía mucha distancia hasta integrar las aproximaciones que faciliten al alumno con posibilidades para transgredir la normas establecidas y para vivir una práctica transformativa como es sugerido por Lotz-Sisitka et al. (2015).

Tal primacía del dominio cognitivo en el proceso de aprendizaje y tal orientación a las competencias sobre un rendimiento adecuado en el entorno laboral dejan desatendido el pilar de AS y el trabajo correspondiente a los estudiantes en su persona para cultivar planes de orden mayor que asuman la eco dependencia de la comunidad, la interdependencia y la interconexión (Mustakova-Possardt, 2004; Podger et al., 2010; Sterling, 2007). Esto esta en contraste profundo con uno de los objetivos de la educación como fue descrito por Orr (1991, para. 21) haciéndose eco del concepto griego de *paideia*:

El objetivo de la educación no es la maestría en la asignatura sino de la persona. La materia de la asignatura es simplemente la herramienta. Tanto como uno usará un martillo y un cincel para esculpir un bloque de mármol, uno usa las ideas y el conocimiento para formar su persona. En gran parte, trabajamos bajo una confusión de fines y medios, pensando que el objetivo de la educación es llenar con todo tipo de hechos, técnicas, métodos e información la mente del estudiante, sin importarnos de cómo y con qué efecto esto será usado.

En consecuencia, cultivar el entendimiento cognitivo del reto de la sostenibilidad y la reformulación de las estructuras técnicas, económicas y sociales no han sido probadas como suficientes para motivar y retar las visiones individuales bajo condiciones complejas, inciertas y de riesgo (Podger y Mustakova-Possardt, 2010; Gough y Scott, 2003). Por ello, las competencias, destinadas a capacitar a las personas a entenderse mejor (Delors, 2006), se vuelven centrales. Como Barnett (2004) claramente propone, “si no hay descripciones estables del mundo, entonces no hay descripciones estables del “yo”. El “yo” es susceptible de ser desestabilizado” (p. 252).

Tal énfasis en el *ser* (y el pilar transversal de transformarse uno mismo y a la sociedad, puede ser añadido) repercute en la función de la subjectificación promulgada por la educación junto con la cualificación y la socialización, como argumenta Biesta (2015). De acuerdo con este autor, estas tres funciones son dominios del propósito de la educación y en cada dominio puede haber diferentes visiones sobre que es el conocimiento y lo que significa existir como seres humanos. Esta perspectiva ayuda a ampliar el concepto de educación como siempre comprometida con el contenido, la estructura y la persona y como de problemática puede ser la educación de solo una de estas perspectivas (Biesta, 2015). Se puede argumentar que el dominio de la cualificación (i.e. la transmisión y adquisición de conocimiento, habilidades y disposiciones), que es articulada a través de los pilares AC y AH, y el dominio de la socialización (i.e. la

transmisión de normas y valores que definen ordenes socioculturales particulares), representados en el pilar AV, prevalecen, en correspondencia con el paradigma instrumental de la educación, enfocada en cambiar comportamientos hacia una dirección determinada. Sin embargo, desde una visión más emancipadora, el reto de la insostenibilidad llama a un énfasis mayor en el dominio de la subjectificación (i.e. la forma en la cual las personas vienen a existir como sujetos más que como objetos de las acciones de otros): si tomamos la reclamación de Biesta (2015) indicando que “cualquier educación que merezca la pena llamarse así, debe *siempre* contribuir al proceso de subjectificación que permita a los educados volverse más autónomos e independientes en su pensamiento y en sus acciones” (p. 21), esta función se vuelve cada vez más relevante para desarrollar las capacidades de los aprendices para enfrentarse a incertidumbres, situaciones mal definidas, y normas conflictivas o divergentes, valores, racionalidades y constructos sociales (Wals, 2011), tan centrales para ESRSC.

Capítulo 5: Metodologías pedagógicas utilizadas

Como ha quedado reflejado en el capítulo cuatro de este documento, las competencias impartidas en los cursos de Ética Empresarial, de Sostenibilidad y de Responsabilidad Social Corporativa (ESRSC) están principalmente centradas en la adquisición de conocimiento y el desempeño en el entorno laboral y no con el objetivo transformar a la persona ni de enseñarla a ser ética, socialmente responsable y comprometida con la sostenibilidad.

En este capítulo de la tesis doctoral utilizaremos el marco del paradigma pedagógico ignaciano (PPI) y del aprendizaje transformador para crear un contexto y evaluar las metodologías pedagógicas utilizadas en los cursos ESRSC en la universidad española. Este marco elegido es el que tiene como principal objetivo transformar al alumno para que esté más preparado para enfrentarse a los retos de sostenibilidad que tendrá que afrontar en el futuro. Estos retos son, como hemos señalado en capítulos anteriores, los que emergen a partir de sistemas complejos de producción y consumo.

El marco de metodologías pedagógicas que utilizaremos en este capítulo llama a un énfasis mayor en el dominio de la subjectificación (i.e. la forma en la cual las personas vienen a existir como sujetos más que como objetos de las acciones de otros) según Biesta (2015) y a abrir más espacios para los estudiantes a “explorar su propia relación con el discurso existente” (Hasslöf y Malmberg, 2015, p. 241).

En esta línea, el aprendizaje transformador, como detallaremos más ampliamente en este capítulo, busca facilitar que el alumno cambie sus marcos de referencia y su visión del mundo (Sipos et al., 2008). Con ello, el mismo entenderá y aplicará el conocimiento para crear valor para él mismo, las organizaciones y la sociedad (Tello *et al.*, 2013). Este objetivo está muy alineado con el ideal de la educación jesuita que busca evaluarse por lo que sus estudiantes lleguen a ser, educando a la *persona completa* con solidaridad bien informada y haciéndose responsables del mundo real en el que viven (Kolvenbach, 2000). El modelo formal de PPI incluye cinco elementos (Van Hise y Massey, 2010): contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación. Todos ellos, como señalaremos más adelante, corresponden con aspectos del aprendizaje transformador.

El capítulo está organizado de la siguiente manera: empezaremos facilitando un marco sobre las metodologías pedagógicas encontradas en la literatura, para posteriormente centrarnos en el aprendizaje transformador y en el paradigma pedagógico ignaciano (PPI). Tras esto, analizaremos las metodologías utilizadas en la universidad española identificando las más representadas y las áreas que se deberían reforzar. Por último, se presentarán unas conclusiones y discusión emergentes del análisis previo.

5.1 Metodologías pedagógicas

Como señala Argandoña (1999), “enseñar ética es más difícil que enseñar contabilidad, finanzas internacionales o estrategia”. Hesselbarth y Schaltegger (2014) afirman que la pregunta sobre que metodología pedagógica es la apropiada para los cursos ESRSC ha sido investigada desde muchas aproximaciones tales como aprendizaje activo (MacVaugh y Norton, 2012) o proyectos de prácticas (Bacon et al., 2011). Aun así, muchas veces estos cambios en el currículo solo se limitan a la pregunta sobre qué enseñar y no se centran en cómo hacerlo. Por ello, una nueva cultura del aprendizaje y la enseñanza en esta área son esenciales para centrarse en el estudiante y facilitar el desarrollo de competencias (UNESCO, 2008; Barth *et al.*, 2007; Sipos *et al.*, 2008; Schaeper, 2009; Lotz-Sisitka *et al.*, 2015). Nuevos enfoques metodológicos y pedagógicos han sido probados y descritos (Ceulemans y De Prins, 2010, Steiner y Posch, 2006, Sterling, 2004, Scoullos y Malotidi, 2004), las nuevas concepciones de la enseñanza pasan por una atención más directa y personalizada del alumno, generando nuevos espacios para la innovación y adaptación a las actuales necesidades del mercado (Robina, 2014).

En la actualidad, el currículo formal está más orientado a la transmisión de conocimiento que a la creación de espacios para el aprendizaje creativo, crítico e innovador donde los estudiantes se cuestionen sus propios modelos de pensamiento y prácticas y desarrollen sus propios proyectos innovadores y creativos o exploren ideas y elecciones alternativas (Corcoran y Wals, 2004). Esto ha quedado reflejado en el capítulo cuatro de esta tesis, donde se constata que las competencias que predominan en el entorno español son las normativas y cualificadoras orientadas al conocimiento y a la resolución de problemas sobre las competencias transformadoras y emancipadoras. Incluso Dhooge (2011) cuando presenta un curso en Ética Empresarial global y su metodología pedagógica indica que el foco de este curso es mejorar la conciencia ética del alumno en el entorno global pero no transformar al mismo.

Para aportar una visión de conjunto sobre el estado de la cuestión, Mindt y Rieckmann (2017) efectúan una revisión bibliográfica sistemática para examinar el estado del arte en torno a los enfoques y métodos de enseñanza y aprendizaje en ESRSC, en el señalan la necesidad de seguir estructurando un debate sobre los enfoques metodológicos utilizados para impartir estas materias. A continuación, se presenta una tabla resumen con los principales hallazgos.

Tabla 15: Aproximaciones a la enseñanza aprendizaje descrito en los artículos

APROXIMACIONES A LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE	Número de Artículos	%
Aprendizaje colaborativo	161	19,4
Aprendizaje experiencial	157	18,9
Aprendizaje basado en problemas	63	7,6
Aprendizaje centrado en el alumno	60	7,2
Aprendizaje por proyectos	59	7,1
Aprendizaje transformador	51	6,1
Aprendizaje en el mundo real	38	4,6
Aprendizaje reflectivo	36	4,3
Aprendizaje basado en un lugar	34	4,1
Aprendizaje activo	30	3,6
<i>Coaching, mentoring, modelling</i>	26	3,1
Aprendizaje-servicio	24	2,9
Aprendizaje interdisciplinar	23	2,8
Aprendizaje tradicional	22	2,6
Aprendizaje virtual	14	1,7
Aprendizaje interdisciplinar	11	1,3
Aprendizaje creativo	9	1,1
Otros	14	1,7
Total	832	100

Fuente: Mindt y Rieckmann (2017)

Como se observa en la tabla, las principales conclusiones que la revisión bibliográfica aporta son las siguientes. En primer lugar, indican que los métodos más mencionados en los artículos analizados son el aprendizaje colaborativo y el experiencial. Numerosos autores tales como Brundiers et al (2010) y Chang et al (2014) señalan que las oportunidades de aprendizaje en el mundo real, contribuyen a la adquisición de competencias claves en sostenibilidad. En esta misma línea se posiciona también Kolvenbach (2000), propósito general de la Compañía de Jesús entre los años 1983 y 2008, que en la conferencia sobre *El compromiso con la justicia en la Educación Superior de la Compañía de Jesús de Estados Unidos* en la Universidad de Santa Clara, manifiesta que los estudiantes a

lo largo de su formación deben dejar entrar en sus vidas la realidad compleja de este mundo incluyendo en los núcleos de sus programas actividades complementarias en las que el estudiante presta un servicio con contactos más allá del campus y con cursos prácticos.

En segundo lugar, Mindt y Rieckmann (2017) afirman que siguen los métodos de aprendizaje basado en problemas, aprendizaje centrado en el alumno, aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje transformador. En esta línea, Shrivastava (2010) sugiere que se debe utilizar una metodología diferente para que los alumnos desarrollen una pasión por la sostenibilidad. Define pasión en este contexto como la energía que surge de aportar más de tu persona en lo que haces. Trabajar de forma natural como extensión de lo que tú eres en lugar de ponerse una máscara y realizar las tareas designadas sin reflexión sobre las mismas. Para ello se debe usar una pedagogía holística que integre aprendizaje físico, emocional y espiritual con el aprendizaje tradicional que suele ser más intelectual. Este aprendizaje será para el mismo autor mucho más transformador. Para Mabey et al. (2015) la preocupación debe surgir sobre qué clase de personas queremos formar más que sobre las normas que deben de cumplir. Debemos estimular la conciencia sobre la acción social como mecanismo de cambio.

Por último, Mindt y Rieckmann (2017) afirman que la literatura revisada sobre la enseñanza de la sostenibilidad integra diferentes disciplinas y perspectivas de los diferentes *stakeholders*. Más de la mitad de los artículos describen la enseñanza y el aprendizaje en estas materias involucrando aspectos disciplinares, así como cooperando con socios externos. Esto es, abriendo los entornos de aprendizaje al mundo integrando problemas del mundo real y permitiendo al alumno aplicar sus conocimientos a estas situaciones reales. Este enfoque permite también estar en contacto con diferentes grupos de interés (*stakeholders*). Por todo esto, una mezcla entre foco en el aprendizaje y foco en el alumno con mucha flexibilidad y actividades como el trabajo en grupo, las tutorías intensivas, y una relación directa entre la teoría y la práctica además de algunas opciones co-curriculares y oportunidades para el aprendizaje informal son metodologías esenciales para la educación del agente de cambio (Hesselbarth y Schaltegger, 2014). De Haan (2006) indica que para adquirir competencias es necesario utilizar metodologías como el trabajo en proyectos y las oportunidades del aprendizaje-experiencial por parte del alumno fuera y dentro del aula.

En resumen, integrando diversos autores, las metodologías más apropiadas para la enseñanza-aprendizaje de valores en ESRSC han de ser una combinación entre: 1) Métodos interactivos y participativos: tales como el método Socrático, discusiones en grupo, juegos de rol, diarios personales o grupales, lluvias de ideas y evaluaciones de compañeros. 2) Métodos orientados a la acción:

aprendiendo mediante prácticas en empresas, aprendizaje-experiencial y resolviendo problemas reales de la comunidad entre otros. 3) Métodos de investigación: Como por ejemplo el análisis bibliográfico, análisis de problemas, clarificación de valores, estudios de casos y mapas de conceptos. 4) Métodos de reflexión: que desarrollen las emociones y la espiritualidad y generen motivación y pasión, tales como sesiones de meditación, lecturas con reflexión (De Haan (2006); Lambrechts et al. (2013); Shrivastava (2010); Barth *et al.*, (2007); Murga-Menoyo (2015); Lehmann *et al.*, (2008) y Thomas, (2009)).

A continuación, tal como hemos indicado en la introducción del presente capítulo, con el fin de visibilizar e integrar enfoques pedagógicos que trabajen en las competencias del *aprender a ser* a la hora de diseñar asignaturas ESRSC, pasamos a detallar el marco del aprendizaje transformador y del paradigma pedagógico ignaciano (PPI) para crear un contexto y evaluar las metodologías pedagógicas utilizadas en las asignaturas en valores en estudios de empresa en la universidad española. Debemos señalar que el presente análisis se centra en las asignaturas como unidad de estudio y no en la transformación más transversal e institucional de los enfoques pedagógicos.

5.2 Aprendizaje transformador

Llamamos aprendizaje transformador al proceso de efectuar cambios en un marco de referencia particular (Mezirow, 1997). El objetivo de este aprendizaje es empoderar al individuo a cambiar sus marcos de referencia o su visión del mundo (Sipos et al., 2008). Con ello el individuo entenderá y aplicará el conocimiento con el objetivo de crear valor para el mismo, las organizaciones y la sociedad (Tello *et al.*, 2013). Para conseguir un aprendizaje transformador y transgresivo se necesita una pedagogía que involucre a muchos actores, como indican Lotz-Sisitka *et al.*, (2015), donde pasemos de hacer lo que hacemos mejor, a hacer cosas mejores de diferente manera, y esto implicará una metodología que transforme. Los mismos autores sugieren conectar lo abstracto con el conocimiento que aportan los casos y enfocarse en la resolución de problemas para el bien común. También permitir el aprendizaje formal e informal para que se produzca un diálogo interactivo entre grupos de diversos actores.

Por consiguiente, Sipos et al. (2008) ofrecen un marco para la pedagogía del aprendizaje transformador en sostenibilidad. En el mismo, organizan los objetivos del aprendizaje transformador en *cabeza, manos y corazón*, equilibrando así los dominios cognitivos, psicomotores y afectivos. Así integran el estudio multidisciplinar (cabeza), las habilidades prácticas (manos) y la transmisión de valores y pasión (corazón) como dominio donde facilitar la experiencia personal y conseguir cambios profundos en conocimientos, habilidades y actitudes que contribuirán a la mejora de la justicia ecológica, social y económica. Petriglieri (2012, citado en Morris y Grogan, 2015) indica

que, si en el pasado pudo ser suficiente educar a los alumnos en cabeza y manos y dejar a otras instituciones encargarse del corazón, esto ya no es posible en la actualidad, ya que las instituciones están muchas veces lejos del individuo. Shrivastava (2010) añade también que para que este aprendizaje transformador se realice y el alumno desarrolle pasión por la sostenibilidad hay que pasar las experiencias de aprendizaje por el corazón y las emociones. Para el mismo autor, el aprendizaje físico serían las manos, el emocional el corazón y el espiritual la cabeza. Todo lo anterior encaja con los argumentos de Hand (2014) que hemos reflejado en el capítulo segundo donde para pasar de suscribir un estándar moral y creer que la suscripción a este estándar está justificada es importante llevar las experiencias al corazón y a las emociones.

Existen tres elementos importantes en el aprendizaje transformador: primero, que el alumno aprenda a aprender; segundo, que reflexione sobre sus valores y tercero, que desarrolle una filosofía de vida que tenga sentido para el mismo y para sus relaciones con otros (Tello *et al.*,2013).

El aprendizaje transformador, es un modelo que recuerda a los profesores de ADE, a los administradores y a las agencias acreditadoras que sus responsabilidades van más allá de los estándares actuales sobre las enseñanzas en ESRSC que son inadecuados para atender las demandas actuales y las esperanzas del mañana (Tello *et al.*,2013).

5.3 Paradigma Pedagógico Ignaciano

Los elementos del aprendizaje transformador citados en el apartado anterior, pueden ser encontrados en el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI). Van Hise (2013) indica que para que la pedagogía sea transformadora hay que incluir lo racional y lo emocional, en este sentido, el PPI lleva uniendo estos dos elementos durante más de 400 años. El PPI forma parte de los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola de donde surge este modelo pedagógico que une lo racional y lo emocional, en lenguaje Ignaciano el afecto y el intelecto, para fomentar el crecimiento y la transformación. Los profesores que siguen este modelo, hablan de acompañar al alumno como el Director acompaña al ejercitante en los Ejercicios Espirituales.

El PPI desarrollado también en el paradigma Ledesma-Kolvenbach busca plantearnos *desde dónde* y *para qué* llevando a cabo planteamientos pragmáticos, integrados y que apunten hacia el avance a favor de la sostenibilidad (Fernández, 2016). Tratar de responder a este reto, es, además, como indica el mismo autor, un esfuerzo de alineamiento con iniciativas que la propia Compañía de Jesús ha venido desplegando desde hace ya casi cincuenta años, durante el generalato del P. Arrupe (1965-1983), cuando se constituyó el entonces denominado Secretariado Jesuita para el Desarrollo Socio Económico (JESEDES) para recoger el reto de la misión de la Compañía (Congregación General 32): *el servicio de la fe*

y la promoción de la justicia. Este secretariado, hoy denominado Secretariado para la Justicia Social y la Ecología (SJSE) asiste al P. General en el desarrollo de la tarea apostólica del a Compañía en su vertiente a favor de la justicia y la reconciliación con la creación.

El modelo formal de PPI incluye cinco elementos (Van Hise y Massey, 2010): contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación. Todos ellos se corresponden con aspectos del aprendizaje transformador. *Contexto*, en términos Ignacianos, hace referencia a conocer las circunstancias personales del alumno, requiriendo que el profesor converse en la medida de sus posibilidades con el mismo. En el marco del aprendizaje transformador, *contexto* se correspondería con la noción de que el alumno traerá sus experiencias personales al aula para así dar posibilidad al profesor de conocer su entorno y circunstancias.

La *experiencia*, debe llevar al alumno más allá y confirmar sus hipótesis. Esto se realizará involucrando al alumno en actividades de aprendizaje activo. La experiencia, según Mezirow (1990), refuerza, extiende y clarifica nuestras estructuras de aprendizaje reforzando nuestras expectativas sobre cómo deben ser las cosas. En palabras del padre Kolvenbach (2000), cuando la experiencia toca al corazón, la mente se siente desafiada a cambiar.

La *reflexión* es también parte del aprendizaje transformador (Mezirow, 1990; Van Hise, 2013), en ambas aproximaciones educativas la reflexión es un elemento clave que unifica la cabeza con el corazón, sacándolos fuera de su zona de confort. Es un elemento crítico sin el que la transformación no se conseguirá.

La reflexión ayudará a los estudiantes a liberarse de prejuicios y sesgos y les llevará a un cambio desde el corazón. En términos usados por Mezirow (1997), un cambio en su marco de referencia. Los dos modelos que proponen estos cambios en conocimientos también llevarán al cambio en las acciones. En la misma línea, Rimanoczy (2014) sugiere que la reflexión no es parte de nuestra cultura y requiere que se desarrolle a través de ejercicios y repeticiones. Escribir reflexiones personales, el uso de diarios o dedicar un minuto de silencio para reflexionar y escribir son algunas de las técnicas que pueden ser utilizadas. También las prácticas meditativas, como pasear, sentarse en silencio, centrarse en la respiración, cerrar los ojos, escucha el latido del corazón entre otros. Como indica Fernández (2016), en palabras de San Ignacio sería el *sentir y gustar de las cosas internamente* (De Loyola, 1990, p.44, anotación segunda).

Acción es el siguiente elemento del PPI y requiere dos pasos: La interiorización y la manifestación externa de la elección. Esto se alinea con la descripción de Boyd y Meyers (1988) sobre el proceso de aprendizaje. Los mismos autores señalan que el papel del discernimiento juega el rol de guiar al aprendiz sobre la reflexión sobre elecciones. El discernimiento es un concepto muy Ignaciano que deriva directamente de los Ejercicios Espirituales. En el discernimiento, la

persona que toma la decisión sigue un proceso secuencial, para elegir entre dos cosas buenas. Uno no aprende discernimiento leyendo acerca de ello sino a través de la práctica, una aproximación claramente experiencial al aprendizaje transformador.

El último elemento del Paradigma Pedagógico Ignaciano es la *evaluación*. Esta será realizada por el alumno que ha de preguntarse por el sentido que ha tenido su experiencia (Mezirow, 1990). Y por el profesor que valorará el crecimiento del alumno en intelecto y afecto. La pregunta no es solo si el alumno ha aprendido la materia, sino si el alumno ha madurado, y crecido moralmente. En otras palabras: ¿ha sido transformada su persona? (Van Hise y Massey, 2010).

En la misma línea y como hemos dejado reflejado en el capítulo segundo, numerosos autores como Williams (2011), Dan (2012) y Krek (2015) recomiendan para consolidar la educación moral el ejercicio de la evaluación y de la reflexión moral. Con esta actividad de autoevaluación es como dejaremos claras nuestras ideas morales y reforzaremos nuestro sentido moral. Si evaluamos nuestro comportamiento moral, ejercitamos la reflexión personal.

El reto que desde la Compañía de Jesús se nos lanza es plantear una educación comprometida y transformadora (Fernández, 2016). De hecho, Adolfo Nicolás (2011), Preósito General de la Compañía de Jesús entre los años 2008 y 2016 hablando de *los retos de a educación superior jesuita hoy* afirmaba que esta debe cambiar a nuestros estudiantes, combinando rigor intelectual con reflexión sobre experiencias para construir un mundo más humano, justo, sostenible y moralmente más maduro.

Existen muchos elementos comunes entre el aprendizaje transformador y el PPI, pues este último busca también transformar a la persona. Por estas similitudes utilizaremos este marco para analizar las metodologías utilizadas los cursos ESRSC en los grados de ADE de la Universidad Española. A continuación, se presenta una tabla con el marco que se utilizará en el análisis de las metodologías pedagógicas utilizadas.

Tabla 16: Marco del aprendizaje transformador y el paradigma pedagógico Ignaciano

Dimensión	Dominio	Objetivo	Metodología pedagógica	PPI
Cabeza	Cognitivo	Estudio académico: entender los conceptos de ética empresarial, sostenibilidad y responsabilidad social corporativa	Aprendizaje via lecturas, clases magistrales, discusiones en el aula, incluyendo el pensamiento crítico	Reflexión, Evaluación
Manos	Psicomotor	Habilidades prácticas	Actividades de aprendizaje servicio, investigaciones de problemas con casos reales, prácticas en empresas	Acción, Experiencia
Corazón	Afectivo	Permitir que los valores y actitudes se conviertan en comportamientos	Diarios personales y grupales, análisis de problemas, estudio de casos, tutorías personales	Contexto, Reflexión

Fuente: Adaptado de Sipos et al., 2008 y Van Hise, 2013

5.4 Resultados

Este capítulo de estudio tiene una aproximación exploratoria y descriptiva basándose en el análisis de contenido cualitativo del apartado de metodologías pedagógicas de las cincuenta y cinco guías docentes analizadas. En el capítulo primero de esta tesis doctoral se encuentra una descripción más detallada del proceso seguido para identificar las guías, así como todo el planteamiento de la investigación seguido en este estudio. Este apartado se ceñirá al análisis de la parte de metodologías pedagógicas reflejadas en las guías docentes.

Cabe resaltar que muchos de los apartados de metodologías pedagógicas analizados son poco descriptivos, es decir, el desarrollo de la explicación de las mismas es limitado. Algunos, simplemente enumeran las metodologías utilizadas y las horas necesarias para completarlas sin profundizar en el contenido de las actividades a realizar.

Para obtener una visión de conjunto de las metodologías utilizadas en los diferentes cursos ESRSC, se han clasificado las diferentes actividades en base a la tabla 16: Marco del aprendizaje transformador y el paradigma pedagógico Ignaciano. La codificación de metodologías se ha realizado utilizando sinónimos siendo la misma bastante sencilla ya que los términos usados en las guías son auto explicativos.

A continuación, se presenta una tabla resumen de los resultados obtenidos sobre las metodologías presentes en las guías. En el anexo 2 se presenta una relación completa por universidad.

Tabla 17: Metodologías presentes en las guías docentes N=55

Dimensión	Dominio	Objetivo	PPI	Metodología pedagógica	Presencia en guías	%
Cabeza	Cognitivo	Estudio académico: entender los conceptos de ética empresarial, sostenibilidad y responsabilidad social corporativa	Reflexión, Evaluación	Clases magistrales	55	100%
				Trabajo individual	39	71%
				Lecturas individuales	32	58%
				Debates y participación	25	45%
				Conferencias, invitados	4	7%
Manos	Psicomotor	Habilidades prácticas	Acción, Experiencia	Estudio de Casos	39	71%
				Aprendizaje servicio	1	2%
				Prácticas en empresas	0	0%
Corazón	Afectivo	Permitir que los valores y actitudes se conviertan en comportamientos	Contexto, Reflexión	Ejercicios reflexión grupal	40	73%
				Tutorías personales	25	45%
				Análisis de problemas	21	38%
				Diarios personales	6	11%
				Diarios de grupo	0	0%

Fuente: Adaptado de Sipos et al., 2008 y Van Hise, 2013

A modo de introducción, cabe señalar que las metodologías más utilizadas son las clases magistrales (aprendizaje tradicional) que están presentes en el 100% de las guías, seguido de las actividades de reflexión grupales (aprendizaje colaborativo) presentes en el 73% de las guías, los estudios de casos (aprendizaje en el mundo real) y el trabajo individual (aprendizaje reflexivo) que están presentes en el 71% de las guías.

En relación con el marco para la pedagogía del aprendizaje transformador en sostenibilidad de Sipos et al. (2008), el estudio multidisciplinar (cabeza), tiene una representación en el 100% de las guías, siendo las clases magistrales las más representadas, como hemos indicado anteriormente, seguidos del trabajo individual (71%), las lecturas individuales (58%) y los debates (45%).

La transmisión de valores y pasión (corazón) como dominio donde facilitar la experiencia personal y conseguir cambios profundos en conocimientos aparecen representados en un 84% de las guías. En este dominio, las metodologías utilizadas son los ejercicios de reflexión grupal (73%), las tutorías personalizadas (45%), los análisis de problemas (38%), los diarios personales (11%) y con ausencia de los diarios grupales.

En relación con las tutorías personales que, se utilizan en el 45% de las guías, estas son siempre opcionales. El profesor pone a disposición del alumno unas horas en las que estará disponible para facilitar información adicional y ayudar con enfoques a las diferentes actividades propuestas en la asignatura. No disponemos de información sobre el uso real que hacen los alumnos de esta oportunidad. Únicamente la universidad Francisco de Vitoria cambia el enfoque de las tutorías a un programa de acompañamiento personalizado donde se trata de:

Acompañar al alumno en su crecimiento personal en el ámbito del servicio a la comunidad universitaria, a través de propuestas que generen una verdadera relación de encuentro (mentoría, tutoría, coaching).

Generar en el alumno un compromiso con sus ámbitos reales, ayudándole a concretar su Proyecto de Desarrollo Personal orientado al desarrollo de la responsabilidad social.

Facilitar la transferencia de lo aprendido en la clase, en el campus y en su vida fuera de la universidad, a través del seguimiento y feedback de cada una de las actividades propuestas en la asignatura (trabajos individuales y grupales, debates, presentaciones, prácticas sociales....)²³.

Por último, las habilidades prácticas (manos) representadas en un 71% de las guías con predominio del estudio de casos (71%) y poca incidencia en el resto de las actividades como las actividades de aprendizaje-servicio que solo aparece en una guía docente.

Cabe resaltar que únicamente en la universidad de Deusto en su guía docente de la asignatura Desafíos Éticos se refleja que la metodología se basa en el "Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto, que divide el proceso de aprendizaje en las cinco fases siguientes: contexto experiencial, observación reflexiva, conceptualización, experimentación activa y evaluación." Además, se expone el porcentaje dedicado a cada fase del aprendizaje siendo el contexto experiencial el 4%, la observación reflexiva el 4%, la conceptualización el 55%, la experimentación activa el 15% y la evaluación formativa el 22 %.

Estos resultados son coherentes con las conclusiones reflejadas en el capítulo cuatro de competencias. El dominio cognitivo (cabeza), donde prima la reflexión y la evaluación es el más representado y se alinea con el marco de competencias con mayor presencia, el *aprendiendo a conocer*. Tras este le sigue el dominio afectivo (corazón), donde prima el contexto y la reflexión que se asocia también con las competencias de *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*. Por último, el dominio psicomotor (manos) donde prima la acción y la experiencia es el menos representado y solo con metodología del estudio de casos, en el campo de las competencias se reflejarían en el *aprender a hacer*.

5.5 Discusión y conclusiones

Este capítulo de la presente tesis doctoral contribuye a la limitada literatura existente sobre metodologías pedagógicas utilizadas en la universidad española en los cursos ESRSC. Mindt y Rieckmann (2017) afirman que la investigación sobre las aproximaciones a la enseñanza de estas materias está dominada por el estudio de casos. Por ello indican que existe espacio para estudios empíricos y

²³ http://notas.ufv.es/documentos/gd/7126_p.pdf

comparativos para contribuir a la clarificación de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje por un lado y el resultado del aprendizaje y el desarrollo de competencias por otro. No obstante, somos conscientes que analizando las guías docentes no podemos dar evidencias de la relación entre el enfoque desarrollado y el logro de las competencias, sino tan sólo de enfoques metodológicos presentes o ausentes en las mismas.

Después de proponer un marco pedagógico, el estudio revela que actualmente las metodologías dominantes en las asignaturas ESRSC son las orientadas a la transmisión de conocimientos. Esto queda reflejado en el uso de clases magistrales en el aula, que es utilizado en el 100% de los casos y es consistente con lo observado en el análisis de competencias, donde se constató que el dominio cognitivo prevalece. Somos conscientes de la importancia de impartir normativa y teoría. Rincón (2014) indica que el estudio teórico de estas materias, se revela fundamental, al enriquecer significativamente el ámbito del análisis económico. Así mismo, ayuda a configurar unos planteamientos más realistas de los problemas económicos actuales. La introducción de criterios ESRSC en este análisis, redundará en una economía más justa, más humana y más auténtica. Los economistas deben estar abiertos al mundo de los valores ESRSC, para poder entender, enjuiciar y orientar las instituciones, políticas y relaciones sociales, en función de los fines básicos de la sociedad humana, tales como, el bienestar de todos y la justicia social, en un ámbito de libertad y de oportunidades para todos (Rincón, 2014). No obstante, esta metodología pedagógica; las clases magistrales, nunca debe ser exclusiva, sino que ha de ser complementada como veremos a continuación.

Otras metodologías clasificadas dentro del dominio cognitivo (cabeza) son las lecturas individuales, el trabajo individual y los debates en el aula. El proceso de evaluación de la competencia “compromiso ético, responsable socialmente y medioambientalmente” en los estudiantes de grado persigue un triple objetivo. En primer lugar, conocer la capacidad del alumno o grupo de trabajo de identificar aquellas conductas en la empresa que son objeto de reprobación grave. Seguidamente, permitir al estudiante la discusión en grupo de las soluciones adoptadas para evitar aquellas conductas. Y, finalmente, recibir las aportaciones realizadas por el resto de los grupos, guiadas por el docente, sobre la materia objeto de estudio (Robina, 2014). Para conseguir estos objetivos, el trabajo individual y los debates en el aula son metodologías muy apropiadas. Estas actividades están menos representadas pero son también útiles para hacer al alumno conocer y reflexionar sobre el entorno en el que desarrollarán su actividad profesional.

El siguiente dominio más pronunciado es el afectivo (corazón) principalmente representado mediante los ejercicios de reflexión grupal, las tutorías y los análisis de problemas. Las tutorías deberían de servir, según el PPI, como

herramienta para conocer las circunstancias personales del alumno, requiriendo que el profesor converse en la medida de sus posibilidades con el mismo. En el contexto del Aprendizaje transformativo correspondería con la noción de que el alumno traerá sus experiencias personales al aula (Van Hise y Massey, 2010). En este sentido, el foco reflejado en las mismas debería ser cambiado, de una mera actividad para aclarar procedimientos sobre la asignatura a programa más personalizado como realiza la universidad Francisco de Vitoria.

Dentro de este dominio, los diarios personales solo están representados en el 11% de las guías y los diarios grupales están ausentes totalmente. En ellos el estudiante recoge de modo sistemático sus reflexiones acerca de su proceso de aprendizaje, con objeto de ser más consciente de sus progresos y logros en la interiorización e integración de nuevo conocimiento (en sus muy diversas formas). Lotz-Sisitka *et al.*, (2015) indican que las metodologías usadas en el aula tienen que llevar a pasar de hacer lo que hacemos mejor, a hacer cosas mejores de diferente manera y esto implicará una metodología que transforme. Para interiorizar lo aprendido, los diarios personales y grupales serán metodologías a reforzar (Gardiner y Rieckmann, 2015).

Y, por último, el dominio psicomotor es el menos representado. En el mismo se enmarcan las actividades experienciales y en esta área se encuentran grandes oportunidades de mejora. Sabbaghi y Cavanagh (2015), Fotaki y Prasad (2015) y Von Der Heidt y Lamberton (2011) sugieren que mantener las prácticas sostenibles en el largo plazo depende de aptitudes. Para desarrollarlas, animan a formar alianzas entre empresas, universidades y comunidades locales para recomendar en los cursos las experiencias de aprendizaje servicio (Ryan et al 2010; Mochizuki y Fadeeva, 2008; Lozano, 2007; Lotz-Sisitka 2011). En los últimos diez años hemos visto una tendencia de aumento de las asociaciones con empresas para establecer iniciativas de sostenibilidad (Tilbury y Cooke, 2005; Sipos et al., 2008). No obstante, esta tendencia no queda reflejada en el marco español donde solo la metodología del caso aparece en el 71% de las guías sin embargo las experiencias de aprendizaje-servicio, las prácticas en empresas y las conferencias e invitados se utilizan en menos del 7% de los casos.

En este sentido, la universidad Francisco de Vitoria propone es su asignatura Educación para la RS, la realización de unas Prácticas Sociales con el siguiente objetivo:

Experimentar en primera persona que sí es posible hacer algo concreto para cambiar el mundo de muchas personas que están en una situación injusta, de marginación, soledad, sufrimiento, abandono, enfermedad... dando un poco de nuestro tiempo y de nuestra persona. Queremos que el alumno se acerque a otras realidades diferentes a las que él vive con ese espíritu de apertura a lo universal que ha de caracterizar a todo universitario. Abrirse al otro para encontrarse y para implicarse desde el

compromiso personal. Para ello, el Departamento de Acción Social asigna a cada alumno un proyecto social en el que participar a lo largo de todo el curso en colaboración con una ONG²⁴.

En la misma línea de argumentación, Shrivastava (2010) indica que para entender el entorno debemos utilizar una pedagogía centrada en lo experiencial y que desarrolle las emociones y el componente espiritual de la persona. La mayoría de los cursos ESRSC, se centran exclusivamente en impartir conocimientos teóricos ignorando el papel que juega el cuerpo y el espíritu en la ejecución del trabajo. También Kolvenbach (2000) sostiene que la solidaridad se aprende a través del contacto.

Como académicos, la enseñanza es una de nuestras principales responsabilidades. Manteniendo esa pasión por enseñar y trasladando esa pasión a la gestión empresarial no es fácil. Tenemos el reto de buscar nuevas aproximaciones metodológicas para transmitir pasión y emoción a nuestros cursos (Shrivastava, 2010). Cada universidad, busca atender a esta responsabilidad utilizando estrategias diferentes en la enseñanza-aprendizaje de estas materias, con este capítulo se ha pretendido recomendar algunas metodologías que están ausentes o son poco utilizadas dentro del marco español.

²⁴ http://notas.ufv.es/documentos/gd/7126_p.pdf

Capítulo 6: Conclusiones y futuras líneas de investigación

En este último capítulo de nuestra tesis doctoral aportaremos algunas reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las asignaturas ESRSC, a partir de las evidencias y los resultados que derivan de nuestro trabajo de investigación.

Consideramos que la contribución que el estudio realiza es doble. Por un lado, se aportan nuevos enfoques y consideraciones en la disciplina de la educación moral. En tal sentido, conviene señalar que en nuestro trabajo hemos conectado los fundamentos éticos de la educación moral con las aproximaciones pedagógicas y metodológicas. Quedaba de manifiesto la pertinencia de articular pensamiento, emoción y acción, a partir de los enfoques que llevamos a cabo en lo que hemos denominado *marco de competencias, marco de aprendizaje transformador y marco de la pedagogía ignaciana*.

De otra parte, con nuestro trabajo, contribuimos a ampliar el ámbito de estudio en las ciencias de administración y dirección de empresas. Del análisis de las metodologías pedagógicas utilizadas y del estudio de las competencias identificadas en favor de la sostenibilidad, deriva una manera de enfocar la educación en gestión que consideramos resulta más completa.

Por lo demás, nuestra aproximación al objeto de estudio ha ido más allá de análisis particulares y concretos orientados a experiencias formativas aisladas. Nosotros examinamos el universo de todas las asignaturas ESRSC de grado que se ofrecen en ADE en las universidades españolas. Para ello hemos procedido a analizar las guías docentes de manera sistemática y minuciosa rastreando entre las competencias que se explicitan como resultado deseable tras haber cursado las asignaturas, las relativas a sostenibilidad. Más allá de ello, hubimos de tener en cuenta consideraciones que nos emplazaban en el ámbito de lo que denominamos *marcos de aprendizaje transformativo*.

Por consiguiente, pensamos que en cierta medida hemos contribuido con nuestra investigación, de una parte, a enriquecer el campo y a ampliar los estudios previos sobre la ESRSC; y de otra, a reforzar anteriores aportaciones respecto a la presencia de la Ética de los Negocios, la Sostenibilidad y la RSC en programas de grado en administración y gestión de empresas.

Para concluir este trabajo, seguidamente daremos cuenta, de una parte, de cuáles han sido los resultados más relevantes a los que hemos llegado tras nuestra investigación. Dichos resultados tienen que ver, por un lado, con la evolución y presencia de las asignaturas ESRSC en España; por otro, con las competencias que se debieran desarrollar a partir de la docencia de estas asignaturas; y finalmente, con las metodologías pedagógicas más eficaces para conseguir esos objetivos. En

línea con lo que vayamos señalando respecto a lo anterior, indicaremos algunas propuestas concretas para cada uno de los subapartados.

Cerraremos el capítulo anticipando algunas futuras líneas de investigación que permitan profundizar en el trabajo que esta tesis ofrece.

6.1 Conclusiones

Como se desprende de lo que va dicho en los capítulos anteriores, esta tesis conecta de manera inmediata con buena parte de las preocupaciones que configuran lo que podríamos denominar las agendas sociales a punto de terminar la segunda década del siglo XXI. Ello quedaba patente cuando en el capítulo dos, en el apartado dedicado al papel de las agencias de acreditación y de las iniciativas institucionales, aparecía expresamente un interés creciente por abundar en esta línea de investigación.

Se sugiere con insistencia que estamos ante la tesitura de tener que llevar a cabo un cambio sistémico crecientemente demandado por la sociedad. El papel de las universidades a este respecto debe ser determinante. La universidad, en su doble función de transmisora del conocimiento y de creadora de nuevos saberes, mediante adecuados procesos de investigación, puede sin duda, ayudar a construir sociedades más resilientes y mejor equipadas para enfrentarse a las complejidades e incertidumbres que los retos de la sostenibilidad acarrearán (Mochizuki y Fadeeva, 2010). De hecho, no partimos de cero; las universidades ya están respondiendo en mayor o menor medida a este reto. Señal de ello es el dato objetivo de que en los últimos años se detecta una mayor presencia de asignaturas sobre valores, así como avances en los diseños curriculares, en los abordajes metodológicos, en la innovación docente y también en las líneas de investigación.

No obstante, todavía queda mucho por hacer y se presentan ante nosotros desafíos ineludibles. De una parte, generalizar la preocupación por estos temas en las instituciones académicas; y de otra, mejorar los currículos y repensar la adaptación a las nuevas realidades de una universidad que, si quiere ser sostenible, se tiene que transformar para, entre otras cosas, responder a los siguientes retos:

1. desarrollar en los estudiantes un espíritu crítico y con valores;
2. ajustar los contenidos curriculares a las competencias que promuevan la sostenibilidad;
3. mejorar los enfoques pedagógicos para contribuir a un aprendizaje transformador.

Las universidades del futuro han de ser conscientes de que, para modificar los negocios, la economía y la sociedad tienen que empezar por su propia

transformación interna. Consideramos que una institución académica que asuma como propio este tipo de planteamientos, caminará de manera inclusiva y transparente y liderará con el ejemplo el proceso de cambio hacia el que orientarse.

Procedemos a continuación, según lo indicado, explicitando los resultados de nuestro estudio e indicando las recomendaciones y propuestas prácticas que de ellos se derivan.

6.1.1 Evolución y presencia de las asignaturas en valores en el entorno español

Hemos analizado la evolución de la presencia de estas asignaturas desde el año 2006 hasta el 2016 y confirmamos que la tendencia ha sido positiva hacia mayor presencia de estas asignaturas en el currículo, con un leve estancamiento desde el año 2013. Se ha producido un salto cualitativo del 21% en el año 2007 al 48% en el año 2016.

Si bien la tendencia al alza es evidente tanto en universidades privadas como en las públicas, el impacto ha sido mayor en las universidades públicas. De hecho, este tipo de asignaturas ha pasado de ser impartidas en un 37% de estas instituciones en el año 2007, a un 50% en el año 2013.

Por lo que hace referencia a las universidades privadas, en las gestionadas por la Iglesia Católica este tipo de materias tienen un peso superior a otras instituciones (61%). Sin embargo, también se observa una tendencia positiva en las universidades sin orientación religiosa.

Por otra parte, en el 63% de las universidades que comienzan a impartir la asignatura, lo hacen con carácter obligatorio. Así mismo, constatamos que la carga lectiva de ESRSC es mayor en el grado en ADE que en los dobles grados.

En relación con la temática del curso, observamos que predominan las asignaturas más orientadas a la Ética Empresarial seguidas luego en las que se enfocan en la Responsabilidad Social Corporativa. Y con un menor peso, al menos en la denominación, respecto a las asignaturas orientadas a la Sostenibilidad.

Propuestas

Observando la demanda actual de la sociedad y sus preocupaciones sociales, consideramos que se debiera **incrementar la presencia** de este tipo de asignaturas en los currículos, para que se generalicen y estén presentes en todos los grados, de todas las titulaciones y de todas las facultades de ADE. Con una docencia bien diseñada, y adecuadamente impartida, es razonable pensar que se vayan adquiriendo paulatinamente las competencias que ya se identifican como deseables. Tales serían, fundamentalmente, el desarrollo de un espíritu crítico y con valores en los estudiantes. En paralelo, esta mayor presencia de asignaturas

ESRSC, estaría enviando de parte de las universidades a la sociedad un mensaje de compromiso respecto a estas preocupaciones sociales.

6.1.2 Competencias

De nuestro análisis de las guías docentes, se deduce que las competencias más habitualmente propuestas como metas a conseguir tras haber cursado estas materias, tienen sobretodo que ver con asuntos relativos al conocimiento y a la resolución de problemas. Se subraya de manera evidente la importancia de los objetivos cognitivos y quedan un poco desatendidos los que apuntan a elementos afectivos y transformadores, que son los que por otra parte parecen tener un alcance más emancipador, y una mayor incidencia en praxis sostenible.

Esto lo vemos reflejado al comprobar que las categorías de competencias relacionadas con el *aprender a conocer* están incluidas en el 96% de los programas; las categorías que tienen que ver con el *aprender a vivir juntos* están presentes en el 78% de las guías; las orientadas al pilar *aprender a hacer* están presentes en el 71% de las guías; mientras que solo el 56% incluyen referencias al pilar *aprender a ser*.

Por lo demás, la mayoría de las competencias identificadas ofrecen un sesgo eminentemente pragmático y tienden a estar orientadas de manera significativa al entorno laboral. En términos generales parecen querer ayudar al alumno a encontrar un trabajo en el marco de relaciones del *statu quo*, mientras que no suelen estimular de manera relevante el cuestionamiento crítico respecto a la realidad social y el sistema económico político en el que la actividad profesional se inscribe. Por otra parte, el tipo de competencias generalizado y al uso, parece apuntar más bien al entorno global de los negocios; y no tanto a otros ámbitos de interconexión que también se observan entre las sociedades en las que las empresas se inscriben, y que apuntan hacia consideraciones más globales donde la humanidad en su conjunto constituye el ámbito de referencia.

En correspondencia con el paradigma instrumental de la educación, al que acabamos de aludir, el dominio de la cualificación (esto es, la transmisión y adquisición de conocimiento, habilidades y disposiciones), que se articula a través de los pilares *aprender a conocer* y *aprender a hacer*, prevalece sobre el dominio de la socialización (o sea, la transmisión de normas y valores que definen ordenes socioculturales particulares), representados en el pilar *aprender a vivir juntos*. Esta segunda perspectiva, por lo demás, sería la que podría impulsar cambios de comportamiento y transformaciones sociales en una dirección más sostenible.

Estos resultados muestran la tensión entre dos paradigmas de educación que habrían de acabar por estar trabados dialécticamente. De una parte, la visión dominante de la educación, entendida como transmisora de conocimientos útiles

(enfoque pragmático utilitarista). En contraste estaría una visión más holística, orientada desde una perspectiva educativa transformadora y emancipadora (Jickling y Wals, 2008; Wals y Jickling, 2002).

Propuestas

Con el fin de adaptar las competencias a los retos que la sociedad de hoy nos presenta, se debe dar mayor prioridad a las **competencias transformadoras** que involucren al estudiante en problemáticas sociales y medioambientales. Con ello el estudiante desarrollaría la conciencia crítica respecto a sus propias asunciones prerrelexivas y a su mentalidad particular.

Dado que el planteamiento exclusivamente cognitivista del reto de la sostenibilidad no parece ser estímulo suficiente como para cuestionar las visiones utilitaristas e individualistas, las competencias que apuntan a la **capacitación de las personas para dialogar y entenderse** mejor entre sí, deberían ser potenciadas, de manera directa en los cursos ESRSC.

En la misma línea, se debería subrayar y dar prioridad como función educativa a la tarea de la construcción personal (i.e. la forma en la cual las personas vienen a existir como sujetos más que como objetos de las acciones de otros) dentro de los cursos ESRSC para dar más opciones a que los estudiantes pongan en cuestión el paradigma dominante y adquieran nuevas perspectivas más complejas y abarcadoras.

6.1.3 Metodologías pedagógicas

Muchos de los apartados de metodologías pedagógicas encontrados en las guías docentes son poco descriptivos y enumeran simplemente las metodologías utilizadas en el aula, sin profundizar realmente en las mismas.

El dominio cognitivo (cabeza), donde prima la reflexión y la evaluación, es el más representado y se alinea con el marco de competencias que tienen mayor presencia: el *aprender a conocer*. Tras este, le sigue el dominio afectivo (corazón), donde prima el contexto y la reflexión que se asocia también con las competencias de *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*. Por último, el dominio psicomotor (manos), donde prima la acción y la experiencia, es el menos representado. Cabe destacar como la metodología del estudio de casos es la única utilizada en este dominio, en el que se busca desarrollar las competencias relativas al *aprender a hacer*.

Las clases magistrales están presentes en el 100% de las guías, seguidas de las actividades de reflexión grupales, presentes en el 73% de las guías. El análisis de casos y el trabajo individual, aparecen en el 71% de los documentos estudiados.

El estudio multidisciplinar (cabeza), tiene una representación en el 100% de las guías, y son las clases magistrales las más representadas, como hemos indicado anteriormente. Le siguen el trabajo individual (71%), las lecturas individuales (58%) y los debates (45%).

La transmisión de valores y motivación (corazón) como dominio donde facilitar la experiencia personal y conseguir cambios profundos en conocimientos, aparecen representados en un 84% de las guías. En este ámbito, las metodologías utilizadas son: los ejercicios de reflexión grupal (73%), las tutorías personalizadas (45%), los análisis de problemas (38%), los diarios personales (11%). No se encuentran, sin embargo, diarios grupales.

Por último, estarían las habilidades prácticas (manos). Estas vendrían a estar representadas en un 71% de las guías, con predominio del estudio de casos (71%). Observamos también escasa incidencia en otro tipo de actividades tales como las conferencias de invitados (7%) y las actividades de aprendizaje-servicio que solo aparece en una guía docente.

Propuestas

Con el fin de mejorar los enfoques pedagógicos proponemos que se utilice una aproximación holística que trate de integrar el aprendizaje físico, el emocional y el espiritual, con el más tradicional de los contenidos intelectuales. En definitiva, se trataría de establecer relaciones más estrechas entre la teoría y la incidencia práctica de la misma. Esta pedagogía que proponemos habría de **equilibrar los dominios cognitivos, psicomotores y afectivos**.

Proponemos también que la enseñanza se abra a entornos de **aprendizaje activo fuera del aula**. Para ello sería conveniente integrar problemas del mundo real que permitan al alumno aplicar sus conocimientos a la resolución de situaciones prácticas. Este enfoque, habría de permitir el contacto con diferentes grupos de interés más allá del ámbito estrictamente académico.

Por último, consideramos conveniente introducir **metodología de reflexión**. Esta dinámica favorecería el desarrollo de las emociones y la espiritualidad y generaría una motivación y una opción por la mejora personal y social a través del ejercicio de la profesión. En definitiva, esta orientación metodológica podría contribuir a articular lo racional con lo emocional.

Nuestro trabajo doctoral ha pretendido dejar claro la importancia de las conexiones entre el individuo, la sociedad - la socialización y la construcción social de la realidad -, y el sistema en su conjunto. Tal vez una de las mayores deficiencias de la educación que se imparte en ADE sea su excesiva fragmentación. En la actualidad separamos la gestión de la vida; tratamos el trabajo y la gestión como un compartimento que dura ocho horas y está desconectado del resto de nuestros proyectos personales. En muchos casos, la

educación que se oferta no logra atender, ni siquiera a cuestionar, el fin, el para qué, y el propósito de la profesión. Una educación que fuera capaz de aportar a las personas lucidez sobre estos aspectos contribuiría a otorgar sentido al quehacer profesional, como modo de autorealización de la persona, en el marco organizativo y empresarial, con vistas a una incidencia humanizante y transformadora, en la sociedad y el sistema en su conjunto. Ello sea dicho, sin minusvalorar la transmisión de contenidos.

La capacidad de generar cambio social desde el nivel organizativo, pasa por un previo (nivel micro): El vínculo con el individuo que tiene en sus manos la posibilidad del cambio; pero ello siempre dentro del marco que aportan las estructuras (nivel meso). Por consiguiente, es importante institucionalizar una especie de diálogo entre lo micro - el individuo -; y lo meso - las estructuras -, con vistas, en último extremo, a la mejora del sistema - nivel macro. De ahí que nuestras propuestas se hagan en referencia a los tres niveles: individual, organizativo y sistémico. Por ello, conviene retener la importancia de los aspectos personales, así como subrayar la conveniencia de utilizar la palanca organizativa para tratar de conseguir un sistema más justo y sostenible.

6.2 Futuras líneas de investigación

En este estudio hemos propuesto un análisis de contenido como metodología de investigación para profundizar en el modo como se está enseñando ESRSC en las universidades españolas en las titulaciones de ADE. No obstante, este trabajo constituye una primera aproximación al objeto de estudio y deja abiertas ulteriores líneas de investigación que merecerían ser abordadas en futuros trabajos. En concreto, atendiendo también a indicaciones de otros autores, nosotros identificamos las siguientes posibilidades de avance en el estudio: Análisis empírico en el aula, mediante observación que utilice una metodología etnográfica y entrevistas en profundidad; estudios de transversalidad; análisis crítico de líneas de investigación; impacto sobre la cultura e identidad de la universidad correspondiente; continuación de estudios longitudinales.

En primer lugar, las guías docentes reflejan una suerte de declaración de intenciones por parte de los docentes, pero de su lectura no se llega a identificar el modo concreto como se imparte la docencia ni siquiera la voluntad definitiva que está detrás de ello. Por ello, el análisis material de las guías no alcanza a ofrecer aspectos, por lo demás fundamentales, que solo desde otros abordajes metodológicos podrían tener cumplida expresión. Por consiguiente, consideramos que llevar a cabo un estudio con observación en el aula y entrevistas con los actores clave (profesores y alumnos) podría aportar luz adicional a nuestra investigación.

Otra futura línea de trabajo podría ser la de contextualizar este tipo de materias cuando se imparten transversalmente dentro de otras asignaturas. Un estudio en

este sentido, contribuiría a analizar la presencia de las materias ESRSC en los estudios de ADE. Es interesante esta aproximación toda vez que, como Godemann et al (2011) indican, el 30% de las escuelas de negocios firmantes del PRME utilizan esta forma de enseñanza.

Por otro lado, dado que la formación en esta temática no solo se transmite dentro del aula, el análisis de iniciativas y centros de investigación que las diferentes universidades tienen a nivel institucional en materia de Responsabilidad Social, podría también dar una visión más holística del objeto de estudio. Murphy, Sharma y Moon (2012) y Godemann et al (2011) sugieren que existe una clara relación entre los indicadores de educación en RSC y la participación de los docentes en actividades de investigación en torno a estas materias. Indican, además que debe haber cooperación entre la industria y los investigadores en RSC para desarrollar proyectos de aprendizaje colaborativos. Por consiguiente, estudiar el número de instituciones españolas que tiene centros de investigación en estas materias y sus relaciones de cooperación con la industria puede enriquecer también este campo de estudio.

En otro orden de cosas, Godemann et al (2011) recomiendan para mejorar la docencia en estas materias la creación de grupos de investigación entre diferentes instituciones para compartir buenas prácticas formativas. Analizar los grupos de investigación en estas materias existentes en las universidades españolas así como el perfil académico del profesorado que imparte estas debiera ser objeto de posterior estudio, con vistas a tener una visión panorámica que permita la mejora en la creación y transmisión de conocimientos en este área.

Finalmente, Nicholson y DeMoss (2009) y Koh (2012) resaltan la deficiente formación de los docentes en estas áreas y la carencia de preocupación por las mismas. Por ello recomiendan, medir las competencias específicas aconsejables para los docentes en ESRSC. Es este un reto que las instituciones debieran plantearse cara al futuro, máxime cuando el análisis de macrodatos permite identificar patrones y ofrecer conclusiones que favorezcan la actividad docente e investigadora y la efectividad de la misma.

Por otro lado, autores como Baker-Shelley et al. (2017) señalan que las escuelas de negocio necesitarían avanzar sobre la institucionalización de la educación moral. Por nuestra parte, consideramos que esta es una aproximación interesante y necesaria. Para ello, serán precisos también nuevos marcos que permitan un análisis sistemático de la sostenibilidad en las organizaciones. Para abordar este asunto, sería muy positivo disponer de rúbricas claras y tangibles que permitan monitorizar el desarrollo de la transformación organizativa.

A este respecto, merece la pena destacar cómo los resultados derivados de nuestra tesis doctoral proporcionan evidencia sobre cómo la educación formal

impartida en las universidades contribuye no solo a la transmisión de conocimientos si no también a la construcción de la personalidad de los alumnos. En este sentido las asignaturas ESRSC pueden sin duda abrir espacios de cuestionamiento y reflexión, donde el estudiante tenga la oportunidad de “explorar su propia relación con el discurso existente” (Hasslöf y Malmberg, 2015, p. 241). A partir de esta aproximación crítica, habiendo adquirido nuevas perspectivas, cabe pensar que los alumnos estén en mejores condiciones para poder someter a revisión el paradigma dominante.

Podríamos considerar que este es uno de los resultados centrales derivados del examen de las guías de cursos ESRSC que hemos llevado a efecto para la redacción de esta tesis doctoral: La sostenibilidad entendida como la búsqueda de respuesta a una crisis de gran calado – no solo económica ni medioambiental sino humana -, que nos afecta globalmente, que condicionará el futuro inmediato y que no podemos dejar de enfrentar desde el presente, con decisión y todos los medios a nuestro alcance. Por lo demás, dicha constatación nos sitúa en la estela de otros investigadores cuando afirman, por ejemplo, que “la sostenibilidad gira en torno a los términos y condiciones de la supervivencia humana y todavía educamos a todos los niveles como si esa crisis no existiera” (Orr, 1992 p. 83).

Si las ESRSC estuvieran exclusivamente orientadas a la aplicación del razonamiento ético en la toma de decisiones empresariales, sin incluir la conciencia de los marcos de referencia en que se desenvuelve la empresa y se llevan a cabo los negocios, no lograrían ir a la verdadera raíz de la crisis de sostenibilidad. Desde esa perspectiva tan estrecha las ESRSC no estarían en condiciones de aportar a los estudiantes la posibilidad de migrar hacia un marco distinto, alineado con los requerimientos que las circunstancias presentes demandan: un marco “más inclusivo, no discriminatorio, abierto, reflexivo y capaz de cambiar emocionalmente” a las personas. Esta es la clave de lo que más arriba hemos presentado como el aprendizaje transformador (Mezirow, 2003, p. 58).

Naturalmente, esta estructura paradigmática, que suponen los marcos de referencia a los que acabamos de hacer mención, constituyen un verdadero reto para las universidades y sobre todo para los profesores universitarios. Tanto las unas como los otros se debaten en un escenario con una lógica dual. De una parte, se les pide formar a los estudiantes para el mercado; es decir, para que, una vez egresados, puedan insertarse profesionalmente en organizaciones y empresas que, en definitiva, se inscriben en un sistema que parece insostenible y al que tienden a reproducir. Por otro lado, conscientes de la insostenibilidad de los procesos económicos, ecológicos y sociales que el modelo dominante supone, las universidades y los profesores universitarios ven aparecer ante sí la necesidad de contribuir a propuestas alternativas, desde una lógica que mire no tanto al resultado utilitarista y cortoplacista, sino, sobre todo, a las aspiraciones globales

de largo plazo. Naturalmente, articular una narrativa que atienda a la doble lógica enunciada constituye no solo un reto intelectual de gran calado sino también una decisión inaplazable por más tiempo.

Hacer este reto visible proporciona una guía fundamental para el diseño de programas en el campo ESRSC. Contribuye a traer la perspectiva micro, normalmente adoptada cuando se trata con la definición de competencias, con la perspectiva macro adoptada cuando se enmarca el resultado del estudio con la visión mundial de cambio de aproximación y sus lentes teóricas correspondientes del aprendizaje social transformador y la sostenibilidad.

Supuesto lo anterior, parece obvio que se necesita investigar más a fondo acerca de cómo sería posible resolver esta especie de dualidad que la ESRSC pone de manifiesto cuando es tomada en serio y que acaba afectando a múltiples niveles y funciones de la universidad. De manera inmediata, en el nivel de los actores individuales y su experiencia con la gestión de esas lógicas conflictivas. Desde el punto de vista organizativo, impacta también en el nivel de estructuras y patrones institucionales en la gestión de los procesos organizacionales, en la toma de decisiones y en los sistemas de gobierno.

Otra línea de investigación futura tendría que ver con la propia identidad de la institución universitaria. Cornelius et al (2007) realizan un estudio donde indican que hay una relación entre la identidad corporativa de la universidad y la inclusión de la Ética, la Sostenibilidad y la RSC en sus currículos, las investigaciones que llevan a efecto y su participación en programas de responsabilidad social. Por nuestra parte, consideramos que analizar la relación existente entre las universidades españolas que enseñan estas materias y la identidad de las mismas, podría arrojar luz respecto a la orientación estratégica de las instituciones. Ello también permitiría llevar a cabo estudios correlacionales y explicativos, que ayudaran a mejorar la integración de la educación moral en las escuelas de negocios.

Además de lo que ya va dicho, procede indicar una nueva línea de estudio. Tal sería la que tiene que ver con la actividad docente y la propia experiencia de los profesores. En el capítulo segundo señalábamos que las dificultades externas a las que se enfrentaban los profesores a la hora de impartir estas materias, tenían que ver con la peculiar índole de la ética. A este respecto, Dan (2012) subraya el hecho de que, de una parte, el poder coercitivo de lo moral es débil; que, de otra parte, el ser humano parece tener una tendencia innata a romper las normas para probar, según sugiere el propio Dan, las consecuencias de lo prohibido. Si esto es así, continúa nuestro autor, la práctica de la educación ética podría, paradójicamente, generar un incentivo a actuar de forma inmoral. Por lo demás, dado que con frecuencia los docentes no disponen de herramientas o formación adecuada para guiar el razonamiento, consideramos que realizar un estudio

sobre las experiencias de los docentes en este campo, podría contribuir a una mayor efectividad en la docencia de estas materias.

Cabría incluso llevar a cabo diseños experimentales con vistas a comprobar la eficacia de determinadas intervenciones pedagógicas en el desarrollo de competencias para la sostenibilidad. Esta aproximación, unida a la anteriormente señalada sobre la experiencia de los profesores, podría facilitar un mejor abordaje de la docencia de estas disciplinas. Ello permitiría a las universidades y escuelas de negocios mejorar los programas en materias de ESRSC.

Consideración final

Esta tesis doctoral ha pretendido arrojar luz sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de asignaturas basadas en valores, dentro de los grados de ADE en la universidad española.

Si la universidad como institución aspira a seguir teniendo en el día de hoy un papel legitimador, no puede dejar de buscar el modo más adecuado de tener un impacto positivo y a largo plazo en nuestras sociedades. En tal sentido –y según hemos venido indicando a lo largo de esta investigación-, es imprescindible apostar por un tipo de formación que eduque y transforme a la persona.

Por nuestra parte, consideramos que, en efecto, uno de los medios para conseguir aquel objetivo de transformación y crecimiento personal son las asignaturas que hemos denominado ESRSC. Estas, desde nuestra aproximación, han de animar al futuro egresado, entre otras cosas, a crear valor sostenible mediante su labor profesional; a tener sensibilidad hacia la dimensión ética de las cuestiones técnicas; a apostar por una responsabilidad global frente a las consecuencias de las acciones u omisiones que proceda; y en definitiva, a configurar una visión del mundo que pueda contribuir a la solución de los grandes problemas de sostenibilidad a los que nos enfrentamos en el día de hoy y que serán aún más serios en el inmediato futuro.

Cabría sintetizar el mensaje del objetivo que animó nuestra investigación, afirmando que las asignaturas ESRSC han de ayudar al alumno a contemplar su entorno desde perspectivas nuevas para así contribuir a armonizar nuestra relación con el mundo. En tal sentido, hacemos nuestras las palabras del Papa Francisco (2015), cuando señala que necesitamos construir liderazgos que marquen caminos, buscando atender las necesidades de las generaciones actuales incluyendo a todos, sin perjudicar a las generaciones futuras.

Bibliografía

- ABIS (*The academy of business in society*)(2016). Consultado el 15 de febrero, 2016, de <http://www.abis-global.org/about/>.
- Acevedo, A. (2013). But, is it ethics? Common misconceptions in business ethics education. *Journal of Education for Business*, 88(2), 63-69.
- Adomßent, M., Fischer, D., Godemann, J., Herzig, C., Otte, I., Rieckmann, M., et al. (2014). Emerging areas in research on higher education for sustainable development–management education, sustainable consumption and perspectives from central and eastern Europe. *Journal of Cleaner Production*, 62, 1-7.
- Agar, M. (1980). Stories, background knowledge and themes: Problems in the analysis of life history narrative. *American Ethnologist*, 7(2), 223-239.
- Akrivou, K., & Bradbury-Huang, H. (2015). Educating integrated catalysts: Transforming business schools toward ethics and sustainability. *Academy of Management Learning & Education*, 14(2), 222-240.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution: A report prepared for the UNESCO 2009 World conference on higher education*.
- Argandoña, A. (1999). Business ethics in Spain. *Journal of Business Ethics*, 22(3), 155-173.
- Bacon, C. M., Mulvaney, D., Ball, T. B., Melanie DuPuis, E., Gliessman, S. R., Lipschutz, R. D., et al. (2011). The creation of an integrated sustainability curriculum and student praxis projects. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12(2), 193-208.
- Baden, D., & Higgs, M. (2015). Challenging the perceived wisdom of management theories and practice. *Academy of Management Learning & Education*, 14(4), 539-555.
- Baetz, M., & Sharp, D. (2004). Integrating ethics content into the core business curriculum: Do core teaching materials do the job? *Journal of Business Ethics*, 51(1), 53-62.
- Baker-Shelley, A., van Zeijl-Rozema, A., & Martens, P. (2017). *A conceptual synthesis of organisational transformation: How to diagnose, and navigate, pathways for sustainability at universities?* Consultado el 23 de febrero de 2017 de doi:<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.01.026>

- Bandyk, M. (2010). More than a good work ethic. *U.S. News & World Report*, 147(5), 62-63.
- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 247-260.
- Barnett, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, 40(4), 409-422.
- 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(4), 416-430.
- Barth, M., & Rieckmann, M. (2016). State of the art in research on higher education for sustainable development. *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*, , 100-113.
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A., & Tipton, S. M. (2007). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Berkeley: Univ. of California Press.
- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M., & Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands: Background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56(4), 523-538.
- Biesta, G. J. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. New York: Routledge.
- Boyd, R. D., & Myers, J. G. (1988). Transformative education. *International Journal of Lifelong Education*, 7(4), 261-284.
- Brock, D. D., & Steiner, S. D. (2008). Social entrepreneurship education: Is it achieving the desired aims? In *United States Association for Small Business and Entrepreneurship. Conference Proceedings* (p. 1133). United States Association for Small Business and Entrepreneurship.
- Brundiers, K., Wiek, A., & Redman, C. L. (2010). Real-world learning opportunities in sustainability: From classroom into the real world. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 308-324.
- Burchell, J., & Cook, J. (2006). Confronting the "corporate citizen" shaping the discourse of corporate social responsibility. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 26(3/4), 121-137.

- Camacho, I., Fernández, J. L., González, R., & Miralles, J. (2013). *Ética y responsabilidad empresarial*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cavaliere, F. J., Mulvaney, T. P., & Swerdlow, M. R. (2010). Teaching business ethics after the financial meltdown: Is it time for ethics with a sermon? *Education*, 131(1), 3-7.
- Ceulemans, K., & De Prins, M. (2010). Teacher's manual and method for SD integration in curricula. *Journal of Cleaner Production*, 18(7), 645-651.
- Chang, J., Benamraoui, A., & Rieple, A. (2014). Learning-by-doing as an approach to teaching social entrepreneurship. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(5), 459-471.
- 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(4), 347-368.
- Conde Gutiérrez del Alamo, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: CIS.
- Corcoran, P. B., Walker, K. E., & Wals, A. E. (2004). Case studies, make-your-case studies, and case stories: A critique of case-study methodology in sustainability in higher education. *Environmental Education Research*, 10(1), 7-21.
- Cornelius, N., Wallace, J., & Tassabehji, R. (2007). An analysis of corporate social responsibility, corporate identity and ethics teaching in business schools. *Journal of Business Ethics*, 76(1), 117-135.
- Cortina, A., & Conill, J. (1996). *Ética de la empresa*. Madrid: Trotta.
- Crane, F. G. (2004). The teaching of business ethics: An imperative at business schools. *Journal of Education for Business*, 79(3), 149-151.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) (2012). La universidad española en cifras 2012. Consultado el 5 de marzo de 2018 de: http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Universidad%20Espa%C3%B1ola%20en%20cifras/UEC_12-13.pdf.

- Dahlsrud, A. (2008). How corporate social responsibility is defined: An analysis of 37 definitions. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 15(1), 1-13.
- Daly, J., Kellehear, A., Gliksman, M., & Daly, K. G. (1997). *The public health researcher: A methodological guide*. Melbourne: Oxford University Press.
- Dan, J. W. (2012). Internal and external difficulties in moral education. *Educational Philosophy & Theory*, 44(10), 1133-1146.
- 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.
- Delors, J. (1998). *Learning: The treasure within*. (pp. 16). France: Unesco.
- Delors, J. et al., (2006). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- De Loyola, I. (1990). *Ejercicios Espirituales*, p. 44. Maliaño: Sal Terrae.
- Dhooge, L. J. (2011). Creating a course in global business ethics: A modest proposal. *Journal of Legal Studies Education*, 28(2), 207-248.
- Dobson, A. (2007). Environmental citizenship: Towards sustainable development. *Sustainable Development*, 15(5), 276-285.
- Echániz Barrondo, A. (2003). Ideas para la formación en ética empresarial. *Lan Harremanak*, 2(9), 51-59.
- Estrategia universidad 2015 (2013). La estrategia universidad 2015*. Consultado el 30 de diciembre de 2013, de <http://www.mecd.gob.es/eu2010/la-eu2015.html>.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92.
- Fernández Fernández, J. L., & Wigmore-Álvarez, A. *Una aproximación de la incidencia de la responsabilidad social universitaria en el curriculum de los estudiantes*. Consultado el 15 de diciembre de 2013, de [http://www.eben-spain.org/docs/Papeles/XXI/una-aproximacion-de-la-incidencia-de-la-responsabilidad-social-universitaria-\(rsu\)-en-el-curriculum-de-los-estudiantes.pdf](http://www.eben-spain.org/docs/Papeles/XXI/una-aproximacion-de-la-incidencia-de-la-responsabilidad-social-universitaria-(rsu)-en-el-curriculum-de-los-estudiantes.pdf).

- Fernández Fernández, J. L., Bajo Sanjuán, A., & Retolaza Ávalos, J. L. (2016). Epistemological Approach to Sustainability, in Ove Jakobsen , Laszlo Zsolnai (ed.) *Integral Ecology and Sustainable Business (Contributions to Conflict Management, Peace Economics and Development, Volume 26)* Emerald Publishing Limited, pp.101 – 122.
- Fernández Fernández, J. L., & Sanjuán, A. B. (2010). The presence of business ethics and CSR in the higher education curricula for executives. *Journal of Business Ethics Education*, 7, 25-38.
- Fernández-Fernández, J. L. (2016). Comprender la utilitas y repensar la humanitas para favorecer la sostenibilidad. *Los Condicionantes Al Desarrollo De La Responsabilidad Social Empresarial: Memoria Académica Curso 2015-2016*, pp. 177-194.
- Fierke, K. (2004). World or worlds? the analysis of content and discourse. *Qualitative Methods*, 2(1), 36-39.
- Fisher, J., & Bonn, I. (2017). Sustainability and undergraduate management curricula: Changes over a 5-year period. *Australian Journal of Environmental Education*, 33(1), 18-33.
- Foster, J. (2001). Education as sustainability. *Environmental Education Research*, 7(2), 153-165.
- Fotaki, M., & Prasad, A. (2015). Questioning neoliberal capitalism and economic inequality in business schools. *Academy of Management Learning & Education*, 14(4), 556-575.
- Francisco, (2015). Carta encíclica Laudato si, del Papa Francisco. Sobre el cuidado de la casa común. Bilbao: Mensajero

- Freeman, R. E., Steward, L., & Moriarty, B. (2009). Teaching business ethics in the age of Madoff. *Change*, 41(6), 37-42.
- Frisk, E., & Larson, K. L. (2011). Educating for sustainability: Competencies & practices for transformative action. *Journal of Sustainability Education*, 2(March), 1-20.
- Gadamer, H. (2008). *Philosophical hermeneutics*. Berkeley: Univ of California Press.
- Gardiner, S., & Rieckmann, M. (2015). Pedagogies of preparedness: Use of reflective journals in the operationalisation and development of anticipatory competence. *Sustainability*, 7(8), 10554-10575.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la universidad*. Madrid: Cátedra.
- George, R. T. (1987). The status of business ethics: Past and future. *Journal of Business Ethics*, 6(3), 201-211.
- Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 75-91.
- Giacalone, R. A., & Thompson, K. R. (2006). Business ethics and social responsibility education: Shifting the worldview. *Academy of Management Learning & Education*, 5(3), 266-277.
- Gilbert, J. T. (1992). Teaching business ethics: What, why, who, where, and when. *Journal of Education for Business*, 68(1), 5-9.
- Gioia, D. A., & Corley, K. G. (2002). Being good versus looking good: Business school rankings and the circean transformation from substance to image. *Academy of Management Learning & Education*, 1(1), 107-120.
- Gioia, D. A. (2002). Business education's role in the crisis of corporate confidence. *Academy of Management Executive*, 16(3), 142-144.
- Godemann, J., Herzig, C., Moon, J., & Powell, A. (2011). Integrating sustainability into business schools—Analysis of 100 UN PRME sharing information on progress (SIP) reports. *Nottingham: International Centre for Corporate Social Responsibility*, (58-2011).
- Gómez Camacho, F. (1985). Origen y desarrollo de la ciencia económica: Del precio justo al precio de equilibrio. *Cuadernos de Economía Vol. 13*. 477-489.

- Gómez Rivas, L. (1999). Business ethics and the history of economics in Spain" the school of Salamanca: A bibliography". *Journal of Business Ethics*, 22(3), 191-202.
- Gough, S., & Scott, W. (2003). *Sustainable development and learning: Framing the issues*. New York: Routledge.
- Grant, J. H. (2008). Teaching ethics in a business program. *New Directions for Higher Education*, (142), 75-86.
- Grey, C. (2004). Reinventing business schools: The contribution of critical management education. *Academy of Management Learning & Education*, 3(2), 178-186.
- Guillén, M., Fontrodona, J., & Rodríguez-Sedano, A. (2007). The great forgotten issue: Vindicating ethics in the european qualifications framework (EQF). *Journal of Business Ethics*, 74(4), 409-423.
- Hand, M. (2014). Towards a theory of moral education. *Journal of Philosophy of Education*, 48(4), 519-532.
- Handy, C. (2002). What is a Business for?. Harvard Business Review, December 2002. Consultado el 15 de noviembre de 2015 de SSRN: <https://ssrn.com/abstract=932676>.
- Hardy, C., Harley, B., & Phillips, N. (2004). Discourse analysis and content analysis: Two solitudes. *Qualitative Methods*, 2(1), 19-22.
- Hasnas, J. (2013). Teaching business ethics: The principles approach. *Journal of Business Ethics Education*, 10, 275-304.
- Hasslöf, H., & Malmberg, C. (2015). Critical thinking as room for subjectification in education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 21(2), 239-255.
- Hesselbarth, C., & Schaltegger, S. (2014). Educating change agents for sustainability—learnings from the first sustainability management master of business administration. *Journal of Cleaner Production*, 62, 24-36.
- Hinings, C. R., & Greenwood, R. (2002). ASQ forum: Disconnects and consequences in organization theory? *Administrative Science Quarterly*, 47(3), 411-421.
- Hise, V. (2013). Transformative education: Using ignatian pedagogy to teach business ethics. *Jesuit Higher Education*, 2(2), 110-116.

- Horsfall, D., Byrne-Armstrong, H., & Higgs, J. (2001). *Critical moments in qualitative research*. Butterworth-Heinemann Medical.
- Hoskins, B., & Crick, R. D. (2010). Competences for learning to learn and active citizenship: Different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45(1), 121-137.
- Hsieh, H., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Hutchinson, M. G. (2016). *Early economic thought in Spain 1177-1740*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Jacobs, A. H. (2014). Critical hermeneutics and higher education: A perspective on texts, meaning and institutional culture. *South African Journal of Philosophy*, 33(3), 297-310.
- Jickling, B., & Wals, A. E. (2008). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21.
- Karatzoglou, B. (2013). An in-depth literature review of the evolving roles and contributions of universities to education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 49, 44-53.
- Ketcham, A. F. (2003). Variations on the ethics component of the AACSB accreditation process. *Journal of the Academy of Business Education*. Consultado el 3 de febrero de 2017 de <https://abe.villanova.edu/proc2003/ketcham.Pdf>.
- Koh, C. (2012). Moral development and student motivation in moral education: A Singapore study. *Australian Journal of Education (ACER Press)*, 56(1), 83-101.
- Kolvenbach, P. (2000). El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la compañía de Jesús de Estados Unidos. *Revista De Fomento Social*, 55, 595-614.
- Krek, J. (2015). Two principles of early moral education: A condition for the law, reflection and autonomy. *Studies in Philosophy & Education*, 34(1), 9-29.
- Ladner, S. (2016). *Practical ethnography: A guide to doing ethnography in the private sector*. New York: Routledge.
- Lambrechts, W., Mulà, I., Ceulemans, K., Molderez, I., & Gaeremynck, V. (2013). The integration of competences for sustainable development in higher

education: An analysis of bachelor programs in management. *Journal of Cleaner Production*, 48, 65-73.

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.

Larrán Jorge, M., López Hernández, A., & Andrades Peña, 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? *REDU.Revista De Docencia Universitaria*, 10(2), 345-363.

Larrán, J., Andrades Peña, F. J., & de los Reyes, M. J. (2014). La responsabilidad social corporativa en las titulaciones de empresa y marketing ofertadas por las universidades españolas. *Esic Market*, (147), 97-146.

Lee, C., & Taylor, M. J. (2013). Moral education trends over 40 years: A content analysis of the Journal of Moral Education (1971–2011). *Journal of Moral Education*, 42(4), 399-429.

Lehmann, M., Christensen, P., Du, X., & Thrane, M. (2008). Problem-oriented and project-based learning (POPBL) as an innovative learning strategy for sustainable development in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 33(3), 283-295.

Libro Verde de la Comisión Europea. Consultado el 15 de mayo de 2018, de [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/deve/20020122/com\(2001\)366_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/deve/20020122/com(2001)366_es.pdf).

Lotz-Sisitka, H. (2011). Teacher professional development with an education for sustainable development focus in South Africa: Development of a network, curriculum framework and resources for teacher education. *Southern African Journal of Environmental Education*, 28, 30-71.

Lotz-Sisitka H., Raven G. (2009) South Africa: Applied Competence as the Guiding Framework for Environmental and Sustainability Education. In: Fien J., Maclean R., Park MG. (eds) Work, Learning and Sustainable Development. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects, vol 8. Springer, Dordrecht.

Lotz-Sisitka, H., Wals, A. E., Kronlid, D., & McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning: Rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16, 73-80.

- Lozano, R. (2007). Collaboration as a pathway for sustainability. *Sustainable Development, 15*(6), 370-381.
- Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F. J., Huisingh, D., & Lambrechts, W. (2013). Declarations for sustainability in higher education: Becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production, 48*, 10-19.
- Mabey, C., Egri, C. P., & Parry, K. (2015). From the special section editors: Questions business schools don't ask. *Academy of Management Learning & Education, 14*(4), 535-538.
- MacVaugh, J., & Norton, M. (2012). Introducing sustainability into business education contexts using active learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 13*(1), 72-87.
- Margaret Podger, D., Mustakova-Possardt, E., & Reid, A. (2010). A whole-person approach to educating for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 11*(4), 339-352.
- Matten, D., & Moon, J. (2004). Corporate social responsibility education in Europe. *Journal of Business Ethics, 54*(4), 323-337.
- Melé, D. (2008). Integrating ethics into management. *Journal of Business Ethics, 78*(3), 291-297.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. *Fostering Critical Reflection in Adulthood, Vol. 1*, 20-26.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, 1997*(74), 5-12.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education, 1*(1), 58-63.
- Mezirow, J. (2006). An overview of transformative learning. *Lifelong Learning: Concepts and Contexts*, 24-38.
- Miller, T. L., Wesley, C. L., & Williams, D. E. (2012). Educating the minds of caring hearts: Comparing the views of practitioners and educators on the importance of social entrepreneurship competencies. *Academy of Management Learning & Education, 11*(3), 349-370.

- Mills, A. J., Robson, K., & Pitt, L. F. (2013). Using cartoons to teach corporate social responsibility A class exercise. *Journal of Marketing Education, 35*(2), 181-190.
- Mindt, L., & Rieckmann, M. (2017). Developing competencies for sustainability-driven entrepreneurship in higher education: A literature review of teaching and learning methods. *Teoría De La Educación; Revista Interuniversitaria, 29*(1), 129-159.
- Mochizuki, Y., & Fadeeva, Z. (2008). Regional centres of expertise on education for sustainable development (RCEs): An overview. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 9*(4), 369-381.
- Mochizuki, Y., & Fadeeva, Z. (2010). Competences for sustainable development and sustainability: Significance and challenges for ESD. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 11*(4), 391-403.
- Moreno, M. A. (2008). *Los diez mayores escándalos financieros*. Consultado el 29 de mayo de 2018, de <https://www.elblogsalmon.com/mercados-financieros/los-diez-mayores-escandalos-financieros>.
- Morris, S., Grogan, E. (2015). The role of mission orientation in sustainable business education. *Journal of Management for Global Sustainability, 3*(1), 53-73.
- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H., & Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higher education: Error or enrichment? *Journal of European Industrial Training, 33*(8/9), 755-770.
- Murga-Menoyo, M. Á. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: Las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la agenda global post-2015. *Foro De Educación, 13*(19), 55-83.
- Murphy, R., Sharma, N., & Moon, J. (2012). Empowering students to engage with responsible business thinking and practices. *Business and Professional Ethics Journal, 31*(2), 313-330.
- Mustakova-Possardt, E. (2004). Education for critical moral consciousness. *Journal of Moral Education, 33*(3), 245-269.
- Neuendorf, K. A. (2004). Content analysis: A contrast and complement to discourse analysis. *Qualitative Methods, 2*(1), 33-35.
- Nicholls, J., Hair Jr, J. F., Ragland, C. B., & Schimmel, K. E. (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, C., & DeMoss, M. (2009). Teaching ethics and social responsibility: An evaluation of undergraduate business education at the discipline level. *The Journal of Education for Business*, 84(4), 213-218.

Nicolás, A. S. (2011). Challenges to jesuit higher education today. *Conversations on Jesuit Higher Education*, 40(1), 5.

O'sullivan, E. (1999). Transformative learning. *Educational Vision for the 21st Century*. London: Zen Books.

Orr, D. (1991). Orr, D.(1991) what is education for?: Six myths about the foundations of modern education and six new principles to replace them. *In Context: A Quarterly of Humane Sustainable Culture*, 27, 59-64.

Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. New York: Suny Press.

Osagie, E., 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.

Palacios Vicario, B., Gutiérrez García, A., & Sánchez Gómez, M. C. (2013). NVIVO una herramienta de utilidad en el mundo de la comunicación. *Actas del 2º Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación* ISBN: 978-84-616-4124-6.

Park, S., Griffin, A., & Gill, D. (2012). Working with words: Exploring textual analysis in medical education research. *Medical Education*, 46(4), 372-380.

Persons, O. (2012). Incorporating corporate social responsibility and sustainability into a business course: A shared experience. *Journal of Education for Business*, 87(2), 63-72.

Petriglieri, G. (2012) Are Business Schools Clueless or Evil? Harvard Business Review Blog Network. Consultado el 18 de junio de 2016 de <http://blogs.hbr.org/cs/2012/11/are-business-schools-clueless.html>.

Pfeffer, J. (2005). Seven practices of successful organizations. *Operations Management: A Strategic Approach*, , 224-252.

Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2004). The business school 'business': Some lessons from the US experience. *Journal of Management Studies*, 41(8), 1501-1520.

- Piotrowski, C. S., & Guyette Jr, R.,W. (2014). Graduate students' research interest in business ethics: A study of dissertations. *College Student Journal*, 48(2), 231-233.
- Piper, T. R., Gentile, M. C., & Parks, S. D. (1993). *Can ethics be taught?: Perspectives, challenges, and approaches at harvard business school*. Boston: Harvard Business Press.
- Priester, P. E., Jones, J. E., Jackson-Bailey, C. M., Jana-Masri, A., Jordan, E. X., & Metz, A. (2008). An analysis of content and instructional strategies in multicultural counseling courses. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 36(1), 29-39.
- Ricoeur, P., & Corona, P. (2001). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires : II Fondo de cultura económica de Argentina.
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2), 127-135.
- Rimanoczy, I. (2014). A matter of being: Developing sustainability-minded leaders. *Journal of Management for Global Sustainability*, 2(1), 95-122.
- Rincón Castillo, E. L. (2014). El giro hacia la ética en la formación del economista. *Revista De Ciencias Sociales*. Consultado el 21 de octubre de 2017 en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28031815013>>.
- Robina Ramírez, R. (2014). La competencia "compromiso ético" en los planes docentes universitarios en materias de economía y empresa: Propuesta de un modelo de evaluación. *Empresa y Humanismo*, 17(1), 41-61.
- Rusinko, C. A. (2010). Integrating sustainability in management and business education: A matrix approach. *Academy of Management Learning & Education*, 9(3), 507-519.
- Rychen, D. and Salganik, L. (2003). A holistic model of competence. *Key competencies for a successful life and well-functioning society* (pp. 41). Cambridge: Hogrefe and Huber.
- Sabbaghi, O., & Cavanagh, G. F. (2015). Jesuit, catholic, and green: Evidence from Loyola university Chicago. *Journal of Business Ethics*, 127(2), 317-326.
- Sastre, F. J. (2015). *Una revisión crítica sobre el enfoque de las escuelas de negocio españolas*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

- Schaeper, H. (2009). Development of competencies and teaching–learning arrangements in higher education: Findings from Germany. *Studies in Higher Education, 34*(6), 677-697.
- Schoenfeldt, L. F., McDonald, D. M., & Youngblood, S. A. (1991). The teaching of business ethics: A survey of AACSB member schools. *Journal of Business Ethics, 10*(3), 237-241.
- Schumpeter, J. A. (2006). History of economic analysis (pp. 97). New York: Routledge.
- Scoullou, M., & Malotidi, V. (2004). Handbook on methods used in environmental education and education for sustainable development. Athens: MIO-ECSDE.
- 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, 17*(05), 604-620.
- 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*(3), 523-538.
- Shrivastava, P. (2010). Pedagogy of passion for sustainability. *Academy of Management Learning & Education, 9*(3), 443-455.
- Sipos, Y., Battisti, B., & Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: Engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 9*(1), 68-86.
- Smith, A. (2004). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza
- Sotomayor, J. M. (2012). University social responsibility: Origins, scope, and potential future. *Journal of International Business Education, 7*, 77-102.
- Srinivasan, V. (2011). Business ethics in the south and South East Asia. *Journal of Business Ethics, 104*(1), 73-81.
- Steiner, G., & Posch, A. (2006). Higher education for sustainability by means of transdisciplinary case studies: An innovative approach for solving complex, real-world problems. *Journal of Cleaner Production, 14*(9-11), 877-890.
- Sterling, S. (2007) Riding the storm: Towards a connective cultural consciousness. *Social learning towards a sustainable world: Principles, perspectives, and praxis*, 63-82.

- Sterling, S. (2004). Higher education, sustainability, and the role of systemic learning. *Higher education and the challenge of sustainability* (pp. 49-70) Springer.
- Sterling, S. (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education Research, 16*(5-6), 511-528.
- Sterling, S., & Thomas, I. (2006). Education for sustainability: The role of capabilities in guiding university curricula. *International Journal of Innovation and Sustainable Development, 1*(4), 349-370.
- Stough, T., Ceulemans, K., Lambrechts, W., & Cappuyns, V. (2018). Assessing sustainability in higher education curricula: A critical reflection on validity issues. *Journal of Cleaner Production, 172*, 4456-4466.
- Stubbs, W., & Cocklin, C. (2008). Conceptualizing a “sustainability business model”. *Organization & Environment, 21*(2), 103-127.
- Sylvestre, P., McNeil, R., & Wright, T. (2013). From Talloires to Turin: A critical discourse analysis of declarations for sustainability in higher education. *Sustainability, 5*(4), 1356-1371.
- Tchibozo, G. (2011). Emergence and outlook of competence-based education in european education systems: An overview. *Education, Knowledge and Economy, 4*(3), 193-205.
- Tello, G., Swanson, D., Floyd, L., & Caldwell, C. (2013). Transformative learning: A new model for business ethics education. *Journal of Multidisciplinary Research (1947-2900), 5*(1), 105-120.
- Thomas, I. (2009). Critical thinking, transformative learning, sustainable education, and problem-based learning in universities. *Journal of Transformative Education, 7*(3), 245-264.
- Thompson, C. J. (1997). Interpreting consumers: A hermeneutical framework for deriving marketing insights from the texts of consumers' consumption stories. *Journal of Marketing Research, , 438-455*.
- Tilbury, D. (2011). Higher education for sustainability: A global overview of commitment and progress. *Higher Education in the World, 4*, 18-28.
- Tilbury, D., & Cooke, K. (2005). A National Review of Environmental Education and its Contribution to Sustainability in Australia: Volume 1 Frameworks for Sustainability.

- UNECE (2011). Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development. Geneva, United Nations Economic Commission for Europe, Steering Committee on Education for Sustainable Development.[online][cit. 4. 11. 2013], dostupné z [www](http://www.unep.org).
- UNESCO (2008). *Education and the search for a sustainable future, policy dialogue 1: ESD and development policy*. Consultado el 5 de febrero de 2015 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001791/179121e.pdf>.
- United Nations Global Compact 2007. (2007). *Principles for responsible management education*. Consultado el 27 de enero de 2017, de <http://www.unprme.org/>.
- UNSD United Nations Sustainable Development. (1992). United Nations conference on environment & development 3-14 June. *Agenda 21*, Rio de Janeiro. pp. 3.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398-405.
- Valdemoros San Emeterio, María Angeles, Ponce de León Elizondo, Ana, & Sanz, E. (2011). Fundamentos en el manejo del NVIVO 9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos Educativos: Revista De Educación*, (14), 11-30.
- Vallaey, F. (2008). ¿ Qué es la responsabilidad social universitaria? *Pontificia Universidad Católica Del Perú*. Consultado el 13 de noviembre de 2015 de: [Www.Ausjal.org/files/rsu.Doc](http://www.ausjal.org/files/rsu.Doc).
- Vallaey, F., De la Cruz, C., & Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*. Inter-American Development Bank.
- Van Hise, J., & Massey, D. W. (2010). Applying the ignatian pedagogical paradigm to the creation of an accounting ethics course. *Journal of Business Ethics*, 96(3), 453-465.
- Van Kleef, J., & Roome, N. (2007). Developing capabilities and competence for sustainable business management as innovation: A research agenda. *Journal of Cleaner Production*, 15(1), 38-51.
- Van Niekerk, A. A. (2003). Can more business ethics teaching halt corruption in companies? *South African Journal of Philosophy*, 22(2), 128-138.

- Velde, C. (1999). An alternative conception of competence: Implications for vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, 51(3), 437-447.
- Von Der Heide, T., & Lamberton, G. (2011). Sustainability in the undergraduate and postgraduate business curriculum of a regional university: A critical perspective. *Journal of Management and Organization*, 17(5), 670-690.
- Waddock, S. (2007). Leadership integrity in a fractured knowledge world. *Academy of Management Learning & Education*, 6(4), 543-557.
- Waddock, S. (2017). Stewardship of the future: Large system change and company stewardship. In *Corporate stewardship* (pp. 36-54). New York: Routledge.
- Wals, A. E. (2011). Learning our way to sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), 177-186.
- Wals, A. E. (2014). Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: A review of learning and institutionalization processes. *Journal of Cleaner Production*, 62, 8-15.
- Wals, A. E., & Jickling, B. (2002). "Sustainability" in higher education: From doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 221-232.
- Werner, F., Stoner, J. (2015). Transforming finance and business education: Part of the problem. *Journal of Management for Global Sustainability*, 3(1), 25-52.
- Westera, W. (2001). Competences in education: A confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88.
- Wiek, A., Bernstein, M., Foley, R., Cohen, M., Forrest, N., Kuzdas, C., et al. (2015). Operationalising competencies in higher education for sustainable development. *Handbook of Higher Education for Sustainable Development*, 241-260. New York: Routledge.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218.
- Wigmore-Álvarez, A. (2015). *La gestión de la responsabilidad social universitaria (RSU). Un análisis comparativo de carácter internacional*. Tesis doctoral, Universidad de Córdoba.

Wigmore-Álvarez, A., & Ruiz-Lozano, M. (2012). University social responsibility (USR) in the global context. *Business and Professional Ethics Journal*, 31(3/4), 475-498.

Williams, H. J. (2011). Business school and business ethics: Responsibility and response. *Seidman Business Review*, 17(1), 18-21.

Wu, Y. J., Huang, S., Kuo, L., & Wu, W. (2010). Management education for sustainability: A web-based content analysis. *Academy of Management Learning & Education*, 9(3), 520-531.

Wu, Y. J., Huang, S., Kuo, L., & Wu, W. (2010). Management education for sustainability: A web-based content analysis. *Academy of Management Learning & Education*, 9(3), 520-531.

Anexo 1: Lista detallada de universidades y títulos de cursos

	Nombre Universidad	Curso	Nombre	Idioma
1	Nacional de Educación a Distancia(UNED)	4º	Estrategia Medioambiental y desarrollo sostenible	ESP
2	Alfonso X El Sabio	1º	RSC	ESP
3	Barcelona	4º	Ética y RSC	CAT
4	Córdoba	4º	Ética y RSC	ESP
5	Extremadura	2º	Acción Social de la Empresa	ESP
6	Granada	4º	Gestión ambiental de la empresa	ESP
7	León	3º	Ética en los Negocios	ESP
8	Valladolid (Segovia)	4º	RSC	ESP
9	Valladolid (Soria)	4º	RSC y gobierno corporativo	ESP
10	Castilla-La Mancha	4º	Ética y RSC	ESP
11	País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	3º/4º	Empresa y desarrollo sostenible	ESP
12	País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	3º/4º	Gestión de la dimensión social de la empresa	ESP
13	País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	3º/4º	Intro Economía Social y RSC	ESP
14	País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	4º	Gestión de la responsabilidad social en la empresa	ESP
15	País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	4º	Gestión territorial de la responsabilidad social	ESP
16	Autónoma de Madrid	4º	Seminario Interdisciplinar de RSC	ESP
17	Camilo José Cela	1º	RSC	ESP
18	Católica de Valencia San Vicente Mártir	3º	Ética y deontología Empresarial	ESP
19	Católica San Antonio	1º	Ética	ESP
20	Católica San Antonio	4º	Ética Aplicada y Bioética	ESP
21	Católica Santa Teresa de Jesús de Avila	2º	Ética y deontología Empresarial	ESP
22	Complutense de Madrid	4º	Gobierno, RS y sostenibilidad de la empresa	ESP
23	Burgos	4º	RSC	ING
24	Cádiz	4º	RSC	ESP
25	Pablo de Olavide	4º	Ética y gobierno corporativo	ESP
26	Navarra	2º	Ética	ESP
27	Navarra	4º/3º	Ética de la Actividad económica y empresarial	ESP
28	Navarra	4º/3º	RSC	ESP

	Nombre Universidad	Curso	Nombre	Idioma
29	Oberta de Catalunya	4º	Desarrollo Sostenible	ESP
30	Francisco de Vitoria	2º	Educación para la RS	ESP
31	Francisco de Vitoria	3º	Ética	ESP
32	Francisco de Vitoria	4º	Deontología	ESP
33	Internacional de Catalunya	2º	Ética General	CAT
34	Loyola Andalucía	1º	Humanismo y Ética Básica	ESP
35	Loyola Andalucía	3º	Ética Social y Profesional	ESP
36	Loyola Andalucía	4º	Empresa y desarrollo sostenible	ESP
37	Pontificia Comillas	1º	Cristianismo y Ética Social	ESP
38	Pontificia Comillas	4º	Ética y RSC	ESP
39	Pontificia Comillas	4º	Marketing Político y Social	ESP
40	Pontificia Comillas	4º	Gobierno Corporativo	ESP
41	Pontificia Comillas	4º	Sostenibilidad y Empresa	ESP
42	Rey Juan Carlos	1º	Deontología Profesional	ESP
43	Rey Juan Carlos ESIC	1º	Deontología Profesional	ESP
44	Rey Juan Carlos ESIC	4º	Ética empresarial	ESP
45	San Jorge	4º	Ética y deontología	ESP
46	San Pablo CEU	4º	Deontología profesional y Ética de Empresa	ESP
47	IE Universidad	1º	Ética	ING
48	IE Universidad	3º	Ética profesional y RSC	ESP
49	IE Universidad	4º	Deontología	ING
50	Cardenal Herrera CEU	4º	RSC	ESP
51	Deusto	2º	Ética1: Desafíos Éticos en el Mundo Global	ESP
52	Deusto	4º	Ética Cívica y Profesional	ING
53	Europea de Madrid	3º	Ética	ESP
54	Abat Oliba CEU	1º	Ética y deontología	ESP
55	Abat Oliba CEU	1º	Ética Profesional	ING

Fuente: Elaboración propia