

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA
FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE
EMPRESAS
PROGRAMA DE DOCTORADO EN ECONOMÍA
AGROALIMENTARIA



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA

LAS PERCEPCIONES DE LAS CAPACIDADES PARA LA
GESTIÓN DE LA SOSTENIBILIDAD DEL
ESTUDIANTADO DEL GRADO DE ADE DE LA UPV Y
LA UCV: ANÁLISIS COMPARADO.

TESIS DOCTORAL

Juan I. Escámez Marsilla

DIRECTORES:

Dr. Gabriel García Martínez

Dr. José Félix Lozano Aguilar

Valencia, octubre 2018

Resumen.

El propósito de la investigación doctoral es comprender las percepciones y predecir los comportamientos como gestor de Sostenibilidad del estudiantado de Administración y Dirección de Empresas de dos universidades: Universidad Politécnica de Valencia y Universidad Católica de Valencia. Para ello, los objetivos que la vertebran son: 1) Argumentar críticamente una Teoría que, además de ser aceptada por la comunidad científica, sea potente para la comprensión y el aprendizaje de la Gestión de la Sostenibilidad; 2) Seleccionar una Teoría psicosocial, aceptada por la comunidad científica, para comprender y predecir el comportamiento del estudiantado hacia la Gestión de la Sostenibilidad; 3) Construir un cuestionario-escala, a partir de la Teoría seleccionada, siguiendo los procedimientos establecidos por la comunidad de los científicos sociales; 4) Analizar, comentar y discutir los resultados de las respuestas dadas por la población objeto de la investigación; 5) Comparar los resultados obtenidos entre las diversas poblaciones investigadas y establecer semejanzas y diferencias sobre la Gestión de la Sostenibilidad.

Las hipótesis son las siguientes: 1) El estudiantado de ambas Universidades es mayoritariamente favorable al aprendizaje de la Gestión de la Sostenibilidad en todos los elementos que configuran las percepciones; 2) Las mujeres muestran percepciones significativamente más positivas que los varones respecto a la Gestión de la Sostenibilidad; 3) Existen diferencias en las percepciones para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y el de la Universidad Politécnica de Valencia.

Para alcanzar los objetivos propuestos, el proceso de investigación ha cumplimentado las siguientes fases: a) la argumentación de la importancia del problema que se investiga a la que se ha dedicado el capítulo 2º; b) la revisión del estado actual del conocimiento sobre el problema investigado; a ello se ha dedicado el capítulo 1º; c) la justificación de la perspectiva teórica que se adopta, el enfoque del Desarrollo de las Capacidades Humanas, a la que se dedica el capítulo 3º; d) la selección argumentada de la Teoría de la Acción Planificada de Azjen, en el capítulo 4º; e) la presentación crítica de la metodología de la investigación, en el capítulo 5º, que utiliza de forma complementaria la perspectiva empírico-analítica, que permite explicar y predecir el comportamiento del estudiantado; la hermenéutico-interpretativa, que facilita la comprensión de los significados de las intenciones y acciones del alumnado y el método comparado entre el alumnado de una Universidad y la otra; f) la aplicación del cuestionario-escala, análisis de los datos y comentarios de los resultados de las respuestas del alumnado de la Universidad Católica de Valencia (capítulo 6º), del alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia (capítulo 7º) y de la comparación entre el alumnado de ambas universidades (capítulo 8º).

Conclusiones: a) la hipótesis 1. El estudiantado de ambas Universidades es mayoritariamente favorable al aprendizaje de la Gestión de la Sostenibilidad en todos los elementos del sistema de actitudes. La hipótesis 1 queda confirmada en 5 de las 8 sub-hipótesis y parcialmente confirmada en las tres restantes; b) la hipótesis 2. Las mujeres muestran un sistema de actitudes significativamente más positivas que los varones respecto a la Gestión de la Sostenibilidad. La hipótesis 2 queda confirmada; c) la hipótesis 3. Existen diferencias en el sistema de actitudes para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y el alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia. La hipótesis 3 queda confirmada en 7 de sus 9 sub-hipótesis, parcialmente confirmada en 1 sub-hipótesis y no confirmada en 1 sub-hipótesis.

Resum.

El propòsit de la investigació doctoral és comprendre les percepcions i predir els comportaments com a gestor de Sostenibilitat de l'estudiantat d'Administració i Direcció d'Empreses de dues universitats: Universitat Politècnica de València i Universitat Catòlica de València. Per a això, els objectius que la vertebreren són: 1) Argumentar críticament una Teoria que, a més de ser acceptada per la comunitat científica, siga potent per a la comprensió i l'aprenentatge de la Gestió de la Sostenibilitat; 2) Seleccionar una Teoria psicosocial, acceptada per la comunitat científica, per a comprendre i predir el comportament de l'estudiantat cap a la Gestió de la Sostenibilitat; 3) Construir un qüestionari-escala, a partir de la Teoria seleccionada, seguint els procediments establerts per la comunitat dels científics socials; 4) Analitzar, comentar i discutir els resultats de les respostes donades per la població objecte de la investigació; 5) Comparar els resultats obtinguts entre les diverses poblacions investigades i establir semblances i diferències sobre la Gestió de la Sostenibilitat.

Les hipòtesis són les següents: 1) L'estudiantat d'ambdues Universitats és majoritàriament favorable a l'aprenentatge de la Gestió de la Sostenibilitat en tots els elements que configuren les percepcions; 2) Les dones mostren percepcions significativament més positives que els homes respecte a la Gestió de la Sostenibilitat; 3) Existeixen diferències en les percepcions per a la Gestió de la Sostenibilitat entre l'alumnat de la Universitat Catòlica de València i el de la Universitat Politècnica de València.

Per a aconseguir els objectius proposats, el procés d'investigació ha cobert les següents fases: a) l'argumentació de la importància del problema que s'investiga a la que s'ha dedicat el capítol 2n; b) la revisió de l'estat actual del coneixement sobre el problema investigat; a això s'ha dedicat el capítol 1r; c) la justificació de la perspectiva teòrica que s'adopta, l'enfocament del Desenvolupament de les Capacitats Humanes, a la qual es dedica el capítol 3r; d) la selecció argumentada de la Teoria de l'Acció

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Planificada d'Azjen, en el capítol 4rt; e) la presentació crítica de la metodologia de la investigació, en el capítol 5é, que utilitza de forma complementària la perspectiva empíric-analítica, que permet explicar i predir el comportament de l'estudiantat; l'hermenèutica-interpretativa, que facilita la comprensió dels significats de les intencions i accions de l'alumnat i el mètode comparat entre l'alumnat d'una Universitat i l'altra; f) l'aplicació del qüestionari-escala, anàlisi de les dades i comentaris dels resultats de les respostes de l'alumnat de la Universitat Catòlica de València (capítol 6é), de l'alumnat de la Universitat Politècnica de València (capítol 7é) i de la comparació entre l'alumnat d'ambdues universitats (capítol 8a).

Conclusions: a) la hipòtesi 1. L'estudiantat d'ambdues Universitats és majoritàriament favorable a l'aprenentatge de la Gestió de la Sostenibilitat en tots els elements del sistema d'actituds. La hipòtesi 1 queda confirmada en 5 de les 8 sub-hipòtesis i parcialment confirmada en les tres restants; b) la hipòtesi 2. Les dones mostren un sistema d'actituds significativament més positives que els homes respecte a la Gestió de la Sostenibilitat. La hipòtesi 2 queda confirmada; c) la hipòtesi 3. Existeixen diferències en el sistema d'actituds per a la Gestió de la Sostenibilitat entre l'alumnat de la Universitat Catòlica de València i l'alumnat de la Universitat Politècnica de València. La hipòtesi 3 queda confirmada en 7 de les seues 9 sub-hipòtesis, parcialment confirmada en 1 sub-hipòtesi i no confirmada en 1 sub-hipòtesi.

Abstract.

The purpose of the doctoral research is to understand perceptions and to predict behaviors as Sustainable managers in Administration and Business Management students of two universities: the Polytechnic University of Valencia and the Catholic University of Valencia. To this end, the objectives that underpin are: 1) Critically argue a theory that, in addition to being accepted by the scientific community, is powerful for understanding and learning Sustainability Management; 2) Select a psychosocial theory, accepted by the scientific community, to understand and to predict behavior students towards Sustainability Management; 3) Construct a questionnaire-scale, based on the selected theory, following the procedures established by the community of social scientists; 4) Analyze, comment and discuss the results of the answers given by the population under investigation; 5) Compare the results obtained among different researched populations and establish similarities and differences on Sustainability Management.

The hypotheses are: 1) Students of both Universities are mainly favorable to learning Sustainability Management in all the elements that configure the perceptions; 2) Women express significantly more positive perceptions than men with respect to Sustainability Management; 3) There are different perceptions of Sustainability

Management among the students in the Catholic University of Valencia and in the Polytechnic University of Valencia.

In order to achieve the stipulated objectives, the research process has completed the following phases: a) argumenting the importance of the problem under investigation which is addressed in the 2nd chapter ; b) elaborating the current literature review about the issue under investigation; which is addressed in the 1st chapter; c) justifying the theoretical perspective that is adopted: Development of Human Capacities approach; which is addressed in the 3rd chapter; d) Arguing the selection of Azjen's Theory of Planned Behavior, in the 4th chapter; e) critically presentating the research methodology, in the 5th chapter, which uses in a complementary way the empirical-analytical perspective, which allows explaining and predicting student behavior; the hermeneutic-interpretative perspective, which facilitates understanding the meanings of the intentions and actions in the students and the comparative method between the students at one university and at the other; f) applicating the questionnaire-scale, analysing the data and commenting on the results of the responses of the students at Catholic University of Valencia (6th chapter), the students at Polytechnic University of Valencia (7th chapter) and the comparison between the students of both universities (8th chapter).

Conclusions: a) hypothesis 1. The students of both Universities are mostly favorable for learning Sustainability Management in all of the elements of the attitude system. Hypothesis 1 is confirmed in 5 of the 8 sub-hypotheses and partially confirmed in the remaining three; b) hypothesis 2. Women show a system of significantly more positive attitudes than men with respect to Sustainability Management. Hypothesis 2 is confirmed; c) hypothesis 3. There are differences in the attitude system for Sustainability Management among the students of the Catholic University of Valencia and the students of the Polytechnic University of Valencia. Hypothesis 3 is confirmed in 7 of its 9 sub-hypotheses, partially confirmed in 1 sub-hypothesis and not confirmed in 1 sub-hypothesis.

Agradecimientos

Quiero empezar agradeciendo a todas las personas que me han ayudado durante la elaboración de esta Tesis y al Programa de Doctorado de Economía Agroalimentaria de la Universidad Politécnica de Valencia por brindarme la oportunidad de su realización.

Desde un principio tenía claro que la investigación trataría el tema de la sostenibilidad empresarial o de la ética de las empresas, aunque realmente no sabía lo complicado e interesante que sería esta aventura para mí. Sin embargo, esto no se aclaró hasta que tuve la oportunidad de conocer a mis directores de Tesis, los Doctores Gabriel García-Martínez y José Félix Lozano Aguilar. Sin su visión, dirección y apoyo, no hubiera sido posible establecer los límites de este proyecto, ni llevarlo a cabo satisfactoriamente. Es por ello que estaré siempre agradecido.

También quiero expresar mi agradecimiento a Juan Escámez Sánchez, mi padre, sin el cual no habría proyecto alguno. Me motivó para empezar este proyecto que hoy día adoro, y que me ha guiado y aconsejado durante todo el proceso de elaboración de esta Tesis doctoral. Gracias a su dilatada trayectoria y experiencia, he podido ver el camino más llano y claro. Además de él, hay dos personas que han estado a mi lado en los buenos y en los malos momentos, y quiero mostrarles mi más sincero y profundo agradecimiento. Esas personas son Belén, mi futura esposa y Rosa, mi madre, muchas gracias, de vosotras también he aprendido mucho.

Asimismo, quiero mostrar mi agradecimiento al personal de la Universidad Politécnica de Valencia, en especial al de la Facultad de Administración de Empresas y al personal de la Universidad Católica de Valencia, en especial al de la Facultad de Economía y Empresa. Muchas gracias a todas aquellas personas que me han ayudado de un modo u otro en las diferentes etapas de esta Tesis. A la Decana de la Facultad de ADE de la UPV, la Dra. María del Mar Marín, por abrirme la puerta de su Facultad. Por la misma razón, muestro mi agradecimiento a la Dra. Inmaculada Llibrer, profesora de la Facultad de Economía y Empresa de la UCV. A los profesores Dr. Germán González Martín, Dra. Carmen Moret y Dra. Inmaculada López Francés por mostrarme las herramientas que debe seguir un proceso de investigación y estadístico riguroso. A los profesores Dr. Elies Seguí, Dra. Alicia Mateos, Dr. Jose Luis Hervas y Dr. Joan Enric Ubeda, por cederme un tiempo valioso para pasar cuestionarios en épocas complicadas de estrés académico. A Eduardo Torán, Secretario del Programa de Doctorado de Economía Agroalimentaria, por resolverme eficazmente todas las dudas que me han surgido en estos años de investigación.

Quiero agradecer a todos los alumnos que dedicaron tiempo a contestar el cuestionario piloto, el cuestionario final, y especialmente al alumnado que ha participado durante largas horas en los Grupos de Discusión.

Por último, pero no menos importante, quiero agradecer su comprensión y apoyo a todos los compañeros, familiares y amigos que se han interesado por la elaboración de este trabajo y me han ayudado a llevarlo con mejor humor. A mis compañeros Juan, María José, Begoña, Pablo, Raquel, Beatriz y Mercedes. A mi hermano Alfonso y a su familia y a la familia de Belén. Agradecerlos amigos, a los que estáis cerca, a los que estáis lejos, a los que estáis cerca pero se os siente lejos y a los que estáis lejos pero se os siente cerca. Gracias Héctor, Sandra, Álex, Helena y Bel por animarme y ayudarme a *resetear* cuando hace falta. Gracias a mis amigos alemanes por invadirme la casa con respeto y educación, permitiéndome avanzar con el proyecto durante sus visitas. Y gracias a Tomás, Raúl, Carlos, Pepe, Quique, Joaqui y un largo etcétera por estar a mi lado antes y durante.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN	277
0.1. Justificación de la elección del tema.....	299
0.2. Formulación de objetivos e hipótesis	31
0.3. Procedimiento general para la elaboración de la tesis.....	32
0.4. Diseño metodológico de la investigación.	36
0.5. Elaboración del cuestionario-escala	37
0.6. Aplicación del cuestionario y análisis estadísticos.....	39
0.7. Consideraciones metodológicas	41
0.8. A modo de resumen: la lógica de la tesis.....	45
PRIMERA PARTE: EL MARCO TEÓRICO DE LA TESIS.....	47
Capítulo 1. El estado actual del conocimiento sobre la Gestión de la Sostenibilidad y la tesis que se presenta	49
1.1. Introducción.....	51
1.2. Documentos internacionales más significativos.....	51
1.3. La literatura científica (2012-2017).....	56
1.4. Las tesis doctorales realizadas en las universidades españolas (cursos 2012-2017).....	60
1.5. El contexto marco de la presente tesis doctoral	63
1.6. A modo de resumen.....	64
Capítulo 2. La sostenibilidad como problema central y significativo de nuestro tiempo y la formación universitaria de gestores	67
2.1. Introducción.....	69
2.2. Un nuevo entorno para el aprendizaje: cambios y desafíos que plantea la sostenibilidad	71
2.3. Cuando la formación universitaria también forma parte de las soluciones	73
2.4. La educación como bien común universal.....	77
2.5. El enfoque del desarrollo de las capacidades y la Educación Superior. .	79
2.6. Propuestas pedagógicas para la Formación Superior como gestores de sostenibilidad	81

2.6.1. La concepción de las instituciones de Educación Superior desde el enfoque del desarrollo de capacidades y para la responsabilidad social.....	81
2.6.2. La formación de la comunidad universitaria como agentes de sus vidas y comunidades	83
2.6.3. La opción de la comunidad universitaria por la participación en los asuntos públicos en la búsqueda del bien común	85
2.7. A modo de resumen.....	87
Capítulo 3. Una perspectiva para la formación de los estudiantes universitarios como gestores de sostenibilidad: el enfoque del desarrollo de las capacidades de M. Nussbaum.....	89
3.1. Introducción.....	91
3.2. Dos modelos de desarrollo: el crecimiento económico del PIB y el enfoque de las capacidades.....	92
3.3. ¿Formar en capacidades o en competencias para la Gestión de la Sostenibilidad?.....	95
3.4. Influencias en Nussbaum	99
3.5. Estructura del enfoque de las capacidades.	101
3.6. Los valores del enfoque de las capacidades y la educación en los valores de la sostenibilidad.	104
3.7. A modo de resumen.....	108
Capítulo 4. La Teoría de la Acción Planificada de Fishbein y Ajzen.	111
4.1. Introducción.....	113
4.2. ¿Por qué medir las actitudes hacia los valores y habilidades de la sostenibilidad?	115
4.3. La Teoría de la Acción Razonada o Planificada.	117
4.4. La evaluación de las actitudes	123
4.5. A modo de resumen.....	125
SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE LA TESIS DOCTORAL.	127
Capítulo 5. La construcción del cuestionario-escala PCGSEU.....	129
5.1. Diseño metodológico de la investigación: Objetivos e hipótesis.....	131
5.2. El proceso de elaboración del cuestionario-escala.....	134
5.2.1.El punto de partida: los Grupos de Discusión.....	135

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

5.2.2. Formulación de los ítems.....	147
5.3. Validación del cuestionario-escala.....	147
5.3.1. Análisis previos.....	147
5.3.1.1. Valoración de los ítems por expertos/as	147
5.3.1.2. Revisión por parte de los sujetos protagonistas: Prueba piloto. .	159
5.3.2. Análisis de Fiabilidad del cuestionario-escala piloto.....	163
5.3.3. Análisis de validez.....	171
5.4. Cuestionario-escala definitivo	182
5.4.1. La propuesta de cuestionario-escala según los análisis de fiabilidad y validez.	182
5.4.2. El cuestionario-escala definitivo para diagnosticar las capacidades de los estudiantes universitarios para la Gestión de la Sostenibilidad.....	186
5.5. A modo de resumen.....	188
TERCERA PARTE: ANÁLISIS DE LOS DATOS, COMENTARIO Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	191
Capítulo 6. Análisis de los datos y discusión de los resultados de la Universidad Católica de Valencia.....	193
6.1. Introducción.....	195
6.2. Normalidad de la muestra.	196
6.2.1. Estructura de la muestra: género y ámbito de conocimiento.....	196
6.3. Análisis descriptivo de los ítems del cuestionario-escala: Las percepciones del alumnado.....	199
6.3.1. ¿Qué intenciones de conducta tiene el estudiantado?	200
6.3.1.1. Análisis de los datos	200
6.3.1.2. Comentario y discusión de los resultados	202
6.3.2. ¿Qué convicciones sostiene el estudiantado?	205
6.3.2.1. Análisis de los datos	206
6.3.2.2. Comentario y discusión de los resultados	209
6.3.3. ¿Qué percepciones tiene el estudiantado sobre sus habilidades?	211

6.3.3.1. ¿Cómo percibe el estudiantado sus habilidades de pensamiento crítico?.....	212
6.3.3.1.1. Análisis de los datos.....	212
6.3.3.1.2. Comentario y discusión de los resultados	214
6.3.3.2. ¿Cómo percibe el estudiantado sus habilidades para la asunción de la responsabilidad?	216
6.3.3.2.1. Análisis de los datos.....	217
6.3.3.2.2. Comentario y discusión de los resultados	218
6.3.3.3. ¿Qué habilidades de pensamiento sistémico cree tener el estudiantado?	220
6.3.3.3.1. Análisis de los datos.....	220
6.3.3.3.2. Comentario y discusión de los resultados	221
6.3.4. ¿Qué actitudes tiene el estudiantado?.....	223
6.3.4.1. Análisis de los datos.....	223
6.3.4.2. Comentario y discusión de los resultados	225
6.3.5. ¿Qué convicciones sociales influyen en el estudiantado?.....	227
6.3.5.1. Análisis de los datos.....	227
6.3.5.2. Comentario y discusión de los resultados	229
6.3.6. ¿Coherencia entre convicciones sociales y normas subjetivas?.....	231
6.3.6.1. Análisis de los datos.....	231
6.3.6.2. Comentario y discusión de los resultados	232
6.4. Análisis de las respuestas en función del género. Mujeres y varones ante la Gestión de la Sostenibilidad.....	234
6.4.1. Análisis de los datos a partir del género.....	235
6.4.2. ¿Por qué atendemos al género en la Gestión de la Sostenibilidad? planteamiento general.....	237
6.4.3. La perspectiva moral en el análisis de los indicadores.	237
6.4.4. ¿Cómo influye el género del alumnado de la UCV en la intención de conducta, en la asunción de la responsabilidad, en las actitudes y en la aceptación de las normas sociales en la Gestión de la Sostenibilidad?	238

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

6.4.4.1. Análisis de los datos	238
6.4.4.2. Comentario y discusión de los resultados	239
6.5. A modo de resumen.....	241
Capítulo 7. Análisis de los datos y discusión de los resultados de la Universidad Politécnica de Valencia.....	243
7.1. Introducción.....	245
7.2. Normalidad de la muestra	245
7.2.1. Estructura de la muestra: género y ámbito de conocimiento.	245
7.3. Análisis descriptivo de los ítems del cuestionario-escala: Las percepciones del alumnado	248
7.3.1. ¿Qué intenciones de conducta tiene el estudiantado?	249
7.3.1.1. Análisis de los datos.....	249
7.3.1.2. Comentario y discusión de los resultados.	251
7.3.2. ¿Qué convicciones sostiene el estudiantado?.....	254
7.3.2.1. Análisis de los datos.....	255
7.3.2.2. Comentario y discusión de los resultados.	257
7.3.3. ¿Qué percepciones tiene el estudiantado sobre sus habilidades?.....	259
7.3.3.1. ¿Cómo percibe el estudiantado sus habilidades de pensamiento crítico?	260
7.3.3.1.1. Análisis de los datos.....	260
7.3.3.1.2. Comentario y discusión de los resultados	262
7.3.3.2. ¿Cómo percibe el estudiantado sus habilidades para la asunción de la responsabilidad?.....	264
7.3.3.2.1. Análisis de los datos.....	264
7.3.3.2.2. Comentario y discusión de los resultados	266
7.3.3.3. ¿Qué habilidades de pensamiento sistémico cree tener el estudiantado?.....	267
7.3.3.3.1. Análisis de los datos.....	268
7.3.3.3.2. Comentario y discusión de los resultados	269
7.3.4. ¿Qué actitudes tiene el estudiantado?	270

7.3.4.1. Análisis de los datos.....	271
7.3.4.2. Comentario y discusión de los resultados.	272
7.3.5. ¿Qué normas sociales influyen en el estudiantado?.....	275
7.3.5.1. Análisis de los datos.....	276
7.3.5.2. Comentario y discusión de los resultados.	277
7.3.6. ¿Coherencia entre convicciones sociales y normas subjetivas?.....	278
7.3.6.1. Análisis de los datos.....	278
7.3.6.2. Comentario y discusión de los resultados.	279
7.4. Las respuestas en función del género. Mujeres y varones ante la Gestión de la Sostenibilidad	281
7.4.1. Análisis de los datos a partir del género.....	281
7.4.2. ¿Cómo influye el género del alumnado de la UPV en la intención de conducta, en sus habilidades críticas, en sus habilidades de asunción de la responsabilidad, en sus actitudes, en sus expectativas de lo que espera de él la sociedad y en las normas subjetivas?.....	284
7.4.2.1. Análisis de los datos.....	284
7.4.2.2. Comentario y discusión de los resultados.	285
7.5. A modo de resumen.....	287
Capítulo 8. Análisis Comparado de los datos y discusión de los resultados entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y de la Universidad Politécnica de Valencia.....	289
8.1. Introducción.....	291
8.2. Una breve contextualización de ambas universidades.....	291
8.2.1. La universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”.	291
8.2.1.1. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.	292
8.2.2. Universidad Politécnica de Valencia	292
8.2.2.1. Facultad de Administración y Dirección de Empresas	293
8.3. Características de las muestras. Una cuestión de interés	293
8.4. Estudio comparado de ambas universidades de las respuestas del alumnado.....	294
8.4.1. Análisis comparado de las intenciones de comportamiento	294

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

8.4.1.1. Análisis de los datos.....	294
8.4.1.1.1. Representación gráfica de los datos	295
8.4.1.2. Comentario y discusión de los resultados	295
8.4.2. Análisis comparado de las convicciones.....	296
8.4.2.1. Análisis de los datos.....	297
8.4.2.1.1. Representación gráfica de los datos	298
8.4.2.2. Comentario y discusión de los resultados	298
8.4.3. Análisis de las habilidades de pensamiento crítico.....	299
8.4.3.1 Análisis de los datos.....	299
8.4.3.1.1. Representación gráfica de los datos	300
8.4.3.2. Comentario y discusión de los resultados	300
8.4.4. Análisis de la habilidad de asunción de responsabilidad.....	301
8.4.4.1. Análisis de los datos.....	301
8.4.4.1.1. Representación gráfica de los datos	302
8.4.4.2. Comentarios y discusión de los resultados	302
8.4.5. Análisis de las habilidades de reflexión sistémica	303
8.4.5.1. Análisis de los datos.....	303
8.4.5.1.1. Representación gráfica de los datos	304
8.4.5.2. Comentario y discusión de los resultados	304
8.4.6. Análisis de las actitudes.....	305
8.4.6.1. Análisis de los datos.....	305
8.4.6.1.1. Representación gráfica de los datos	306
8.4.6.2. Comentario y discusión de los resultados	306
8.4.7. Análisis de las expectativas que atribuye el alumnado a los referentes sociales.....	308
8.4.7.1. Análisis de los datos.....	308
8.4.7.1.1. Representación gráfica de los datos	309
8.4.7.2. Comentario y discusión de los resultados	309
8.4.8. Análisis de las normas subjetivas.....	310

8.4.8.1. Análisis de los datos.....	310
8.4.8.1.1. Representación gráfica de los datos.....	311
8.4.8.2. Comentario y discusión de los resultados.....	311
8.5. Análisis comparado en función del género. Mujeres y varones ante la Gestión de la Sostenibilidad.....	313
8.5.1. Análisis y comentario de los ítems en los que las respuestas del alumnado de ambas Universidades muestran diferencias significativas según género ante la Gestión de la Sostenibilidad.....	313
8.5.1.1. Datos comparados más importantes.....	314
8.5.2. Análisis y comentario de los ítems en los que las respuestas del alumnado de la UCV muestran diferencias significativas según género, pero no las respuestas del alumnado de la UPV.....	315
8.5.2.1. Análisis y comentario de los datos.....	316
8.5.3. Análisis y comentario de los ítems en los que las respuestas del alumnado de la UPV muestran diferencias significativas según género, pero no las respuestas del alumnado de la UCV.....	317
8.5.3.1. Análisis y comentario de los datos.....	318
8.6. A modo de resumen.....	320
CONCLUSIONES.....	323
PROPUESTAS DE MEJORA.....	339
SUB-LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	347
BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA.....	351

ÍNDICE DE FIGURAS:

Figura 1. Esquema general del procedimiento a seguir en la investigación.	33
Figura 2. Teoría de Acción Planificada.....	119
Figura 3. Los factores y la Teoría de la Acción Planificada.....	181
Figura 4. Distribución muestra ADE UCV según género.....	198
Figura 5. Intención de conducta (compromiso).....	201
Figura 6. Intención de conducta (convicciones).....	202
Figura 7. Convicciones hacia la Gestión de la Sostenibilidad.....	207
Figura 8. Convicciones hacia la Gestión de la Sostenibilidad (implicaciones)	208
Figura 9. Convicciones hacia la Gestión de la Sostenibilidad (criterios objetivos).....	209
Figura 10. La Teoría de la Acción Planificada.....	211
Figura 11. Habilidades de pensamiento crítico (I).....	213
Figura 12. Habilidades de pensamiento crítico (II).....	214
Figura 13. Habilidades para asumir la responsabilidad (I).....	217
Figura 14. Habilidades de pensamiento sistémico (I).....	221
Figura 15. Actitudes hacia la Gestión de la Sostenibilidad (I).....	224
Figura 16. Actitudes hacia la Gestión de la Sostenibilidad (II).....	225
Figura 17. Convicciones sociales.....	228
Figura 18. Convicciones y normas subjetivas.....	232
Figura 19. Distribución según género UPV.....	247
Figura 20. Intención de conducta (I).....	250

Figura 21. Intención de conducta (II).....	251
Figura 22. Convicciones hacia la Gestión de la Sostenibilidad (conocimientos).....	255
Figura 23. Convicciones hacia la Gestión de la Sostenibilidad (valores)...	256
Figura 24. Convicciones hacia la Gestión de la Sostenibilidad (criterios objetivos).....	257
Figura 25. Habilidades de pensamiento crítico (III).....	261
Figura 26. Habilidades de pensamiento crítico (IV).....	262
Figura 27. Habilidades para asumir la responsabilidad (II).....	265
Figura 28. Habilidades de pensamiento sistémico (II).....	268
Figura 29. Actitudes hacia la Gestión de la Sostenibilidad (I).....	272
Figura 30. Actitudes hacia la Gestión de la Sostenibilidad (II).....	273
Figura 31. Percepción de las normas sociales.....	277
Figura 32. Las normas subjetivas.....	280
Figura 33. Comparación factor 1.....	296
Figura 34. Comparación factor 2.....	299
Figura 35. Comparación factor 3.....	301
Figura 36. Comparación factor 4.....	303
Figura 37. Comparación factor 5.....	305
Figura 38. Comparación factor 6.....	307
Figura 39. Comparación factor 7.....	310
Figura 40. Comparación factor 8.....	310

ÍNDICE DE TABLAS:

Tabla 1. La investigación en tesis doctorales españolas.....	60
Tabla 2. Guion grupo de discusión.....	138
Tabla 3. Análisis global de los testimonios de los Grupos de Discusión...	140
Tabla 4. Análisis de lo global a lo concreto.....	145
Tabla 5. Perfil jueces expertos/juezas expertas.....	149
Tabla 6. Listado de ítems a valorar por los expertos/as.....	150
Tabla 7. Estadísticos descriptivos de cada ítem según valoración de los jueces.....	155
Tabla 8. Coeficiente de variación de cada ítem según valoración de los jueces.....	156
Tabla 9. Ítems eliminados o reformulados a partir de los juicios de los expertos/as	158
Tabla 10. Ítems que componen la prueba piloto.....	160
Tabla 11. Valores para el α de Cronbach.....	164
Tabla 12. Estadísticas de fiabilidad.....	167
Tabla 13. Estadísticas de total de elemento.....	167
Tabla 14. Estadísticas de fiabilidad II.....	169
Tabla 15. Estadísticas de fiabilidad III.....	169
Tabla 16. Ítems eliminados o reformulados a partir de la prueba piloto...	170
Tabla 17. Tabla del proceso de construcción del cuestionario-escala.....	170
Tabla 18. Prueba de KMO y Bartlett.....	172
Tabla 19. Matriz de componentes principales.....	173

Tabla 20. Matriz de componente rotado de 37 ítems.....	174
Tabla 21. Varianza total explicada.....	176
Tabla 22. Ítems eliminados o reformulados a partir del análisis factorial..	177
Tabla 23. Correspondencia de numeraciones de ítems.....	178
Tabla 24. Estadísticas de fiabilidad IV.....	178
Tabla 25. Matriz de componente rotados 36 ítems (sin ítem 25).....	179
Tabla 26. Nombre de los factores, atendiendo al criterio de la validez del cuestionario según la teoría de la Acción Planificada.....	180
Tabla 27. Propuesta de cuestionario-escala definitivo.....	182
Tabla 28. Nuevos ítems incorporados en la fase final.....	184
Tabla 29. El cuestionario-escala definitivo.....	186
Tabla 30. Alumnado matriculado en la UCV 2017-2018.....	197
Tabla 31. Distribución estratificada proporcional. UCV.....	197
Tabla 32. Distribución estratificada proporcional. UCV.....	198
Tabla 33. Estadísticos ítems 5, 2, 13, 33 y 16.....	200
Tabla 34. Estadísticos ítems 26, 12, 19, 3, 28, 36, 30 y 40.....	206
Tabla 35. Estadísticos ítems 14, 27, 11, 1 y 9.....	212
Tabla 36. Estadísticos ítems 17, 23, 35 y 34.....	216
Tabla 37. Estadísticos ítems 22, 32, 29 y 38.....	220
Tabla 38. Estadísticos ítems 21, 20, 10, 24, 25 y 39.....	223
Tabla 39. Estadísticos ítems 7, 31, 4 y 8.....	227
Tabla 40. Estadísticos ítems 18, 6, 15 y 37.....	231

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Tabla 41. Estadísticos. Género.....	234
Tabla 42. Frecuencia. Género.....	234
Tabla 43. Análisis de los datos a partir del género.....	235
Tabla 44. Fórmula para el tamaño de la muestra.....	246
Tabla 45. Alumnado matriculado en la UPV 2017-2018.....	246
Tabla 46. Distribución estratificada proporcional UPV.....	247
Tabla 47. Distribución estratificada proporcional UPV.....	247
Tabla 48. Estadísticos ítems 5, 2, 13, 33 y 16.....	249
Tabla 49. Estadísticos ítems 26, 12, 19, 3, 28, 36, 30 y 40.....	254
Tabla 50. Estadísticos ítems 14, 27, 11, 1 y 9.....	260
Tabla 51. Estadísticos ítems 17, 23, 35 y 34.....	264
Tabla 52. Estadísticos ítems 22, 32, 29 y 38.....	267
Tabla 53. Estadísticos ítems 21, 20, 10, 24, 25 y 39.....	270
Tabla 54. Estadísticos ítems 7, 31, 4 y 8.....	275
Tabla 55. Estadísticos ítems 18, 6, 15 y 37.....	278
Tabla 56. Estadísticos en función de género.....	281
Tabla 57. Estadísticos en función de género (II).....	281
Tabla 58. Ítems según género (UPV).....	282
Tabla 59. Comparación Factor 1.....	294
Tabla 60. Comparación factor 2.....	296
Tabla 61. Comparación factor 3.....	299
Tabla 62. Comparación factor 4.....	301

Tabla 63. Comparación factor 5.....	303
Tabla 64. Comparación factor 6.....	305
Tabla 65. Comparación factor 7.....	308
Tabla 66. Comparación factor 8.....	310
Tabla 67. Diferencias significativas según género UCV-UPV 1.....	313
Tabla 68. Diferencias significativas según género UCV-UPV 2.....	314
Tabla 69. Diferencias significativas en UCV y no en UPV 1.....	315
Tabla 70. Diferencias significativas en UCV y no en UPV 2.....	316
Tabla 71. Diferencias significativas en UCV y no en UPV 3.....	316
Tabla 72. Diferencias significativas en UPV y no en UCV 1.....	317
Tabla 73. Diferencias significativas en UPV y no en UCV 2.....	318
Tabla 74. Diferencias significativas en UPV y no en UCV 3.....	318

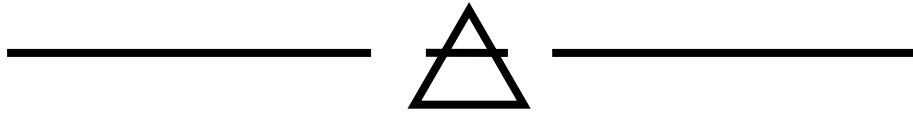
ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Nube de palabras (Definiciones de Gestión Responsable)	230
--	-----

ÍNDICE DE ANEXOS (en documento complementario)

Anexo 1: Proceso de búsqueda de la información	4
Anexo 2: Listado hasta 2014 que contiene el autor o autores, el contexto (país o región geográfica) y las recomendaciones sobre el estado de aprendizaje-enseñanza en todo el mundo sobre la Educación para la Gestión de la Sostenibilidad	13
Anexo 3: Transcripción de las sesiones de Grupos de Discusión.	16
Sesiones correspondiente al primer núcleo temático.	16
Sesiones correspondientes al segundo núcleo temático.	34
Sesiones correspondientes al tercer núcleo temático.	55
Anexo 4: Audio grupo de discusión sesión 1.	72
Anexo 5: Audio grupo de discusión sesión 2.	72
Anexo 6: Audio grupo de discusión sesión 3.	72
Anexo 7: 255 ítems.	73
Anexo 8: Prueba piloto 69 ítems.	81
Anexo 9: Pruebas de expertos/as.	90
Anexo 10: Cuestionario-escala final 40 ítems.	95
Anexo 11: Tablas resultantes del análisis estadísticos de ambas Universidades .	98

INTRODUCCIÓN. EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN



Introducción. El proceso de la investigación

0.1. Justificación de la elección del tema.

Una tesis es un proceso de investigación crítico y riguroso acerca de una cuestión de interés, no solo para la persona que investiga sino para la sociedad en general. El fin último de este proceso es analizar para comprender y posteriormente difundir los resultados, contribuyendo de esta forma al avance del conocimiento científico y revirtiendo este conocimiento hacia el bienestar de la sociedad¹. El doctorando o la doctoranda, con la ayuda inestimable de las personas que dirigen su tesis, ha de demostrar su capacidad para desarrollar este proceso general de investigación de forma sistemática y rigurosa (Buendía et al, 1998):

“... recuperar el sentido positivo y progresivo del estudio no entendido como una cosecha de nociones, sino como elaboración crítica de una experiencia, como adquisición de una capacidad (buena para la vida) para localizar los problemas, para afrontarlos con método, para exponerlos siguiendo ciertas técnicas de comunicación” (Eco, 2004:11).

La palabra investigar hace referencia a una búsqueda que parte de una pista, de un interrogante, de una cuestión sin resolver. La búsqueda responde siempre a una serie de razones de diversa índole, relacionadas con el entorno social y los problemas vigentes, además de la propia historia vital y formación académica de quién indaga. Tratar de seguir esa pista es una preocupación constante durante todo este proceso de investigación. La pista viene dada por la insostenible situación en la que está sumido nuestro planeta y que se refleja en documentos e informes nacionales e internacionales de todo tipo y que ha de ser revertida con urgencia. Y las universidades han de contribuir a ello.

La propuesta de la ONU sobre los *Principios para una Educación Responsable en Gestión* (2007) pone de manifiesto que las instituciones académicas ayudarán a formar las actitudes y la conducta de los líderes empresariales por medio de la educación, la investigación, los programas de desarrollo gerencial, la formación empresarial y otras actividades para promover nuevos valores e ideas. Los seis principios de la propuesta son: 1) desarrollar las capacidades de los estudiantes para que sean futuros generadores de valor sostenible para los negocios y la sociedad en su conjunto, y para trabajar por una economía global incluyente y sostenible; 2) incorporar a nuestras actividades académicas y programas de estudio los valores de la responsabilidad social global, descritos en iniciativas internacionales como Global Compact (2004); 3) crear marcos educativos, materiales, procesos y entornos pedagógicos que hagan posible experiencias efectivas de aprendizaje para un liderazgo responsable; 4) comprometerse con una investigación conceptual y empírica que

¹ Aspectos estipulados en el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

Introducción. El proceso de la investigación

mejore la comprensión acerca del papel, la dinámica y el impacto de las corporaciones en la creación de valor sostenible social, ambiental y económico; 5) interactuar con los gestores de las corporaciones empresariales para ampliar el conocimiento de los desafíos a la hora de cumplir con las responsabilidades sociales y ambientales y para explorar conjuntamente los modos efectivos de explorar tales desafíos; 6) facilitar y apoyar el diálogo y el debate entre educadores, empresas, gobiernos, consumidores, medios de comunicación social, organizaciones de la sociedad civil en temas relacionados con la responsabilidad social global y la sostenibilidad.

Para cumplir las orientaciones dadas por la ONU en 2007 se necesita, como prerequisite necesario e imprescindible, el diagnóstico de las capacidades de los estudiantes universitarios para la Gestión de la Sostenibilidad. El problema concreto que se aborda en esta tesis doctoral es la evaluación de las actitudes de los estudiantes hacia las propias capacidades para la Gestión de Sostenibilidad, tal como se manifiestan en los valores y en las habilidades que se requieren para hacer un mundo sostenible.

Una vez evaluadas o diagnosticadas las actitudes de los estudiantes hacia los valores y habilidades para gestionar la sostenibilidad, se podrán generar, como líneas futuras de investigación, los programas de aprendizaje para conseguir los tres primeros principios de la propuesta de la ONU: 1) desarrollar las capacidades de los estudiantes para que sean futuros generadores de valor sostenible para los negocios y la sociedad en su conjunto, y para trabajar por una economía global incluyente y sostenible; 2) incorporar a nuestras actividades académicas y programas de estudio los valores y habilidades de acuerdo a la responsabilidad social corporativa en general y a la responsabilidad universitaria en particular, descritos en iniciativas internacionales; y 3) crear marcos educativos, materiales, procesos y entornos pedagógicos que hagan posible experiencias efectivas de aprendizaje para un liderazgo responsable.

El problema investigado en la presente tesis doctoral es una concreción del punto 4 de la propuesta de la ONU (2007): *“comprometerse con una investigación conceptual y empírica que mejore la comprensión acerca del papel, la dinámica y el impacto de las corporaciones universitarias en las capacidades de sus estudiantes para la creación de valor sostenible social, ambiental y económico”*.

En este estudio, realizado desde una perspectiva descriptivo-sociológica, se buscan datos que demuestran la insuficiencia/suficiencia de capacidades de los estudiantes en dos universidades (una de titularidad estatal y otra de titularidad privada) de la ciudad de Valencia para la Gestión de la Sostenibilidad; la investigación podrá ampliarse a nuevas universidades en el futuro. A partir de la lectura y del análisis de los datos principales de la investigación doctoral, podremos determinar las actitudes hacia los valores y habilidades, que mantiene el estudiantado de los dos últimos cursos de los grados de las Facultades de Economía o ADE respecto a la Gestión de la Sostenibilidad y así vislumbrar si las Universidades estudiadas están consiguiendo formar futuros

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

profesionales concienciados y comprometidos con la sostenibilidad y la gestión de la misma y de ahí extraer orientaciones y propuestas para la mejora de la formación para la sostenibilidad.

Se ha optado por llevar a cabo un *análisis comparado de las percepciones del estudiantado de dos Universidades de Valencia hacia la Gestión de la Sostenibilidad*. ¿Por qué esta elección? En primer lugar, porque consideramos que la tesis doctoral es un punto de partida para futuras investigaciones y parece adecuado delimitar un contexto finito y manejable para los años que se estipulan como convenientes para una investigación de este tipo. Así se empezará poco a poco a tomar un rumbo, perfilando la línea futura de investigación.

El autor de esta tesis parte de la intuición, a partir de la revisión de literatura de la investigación sobre el tema, de que existe la creencia, ampliamente difundida en la sociedad en general y los estudiantes universitarios en particular, de considerar la sostenibilidad como una cuestión marginal en la formación universitaria de profesionales capaces para el ejercicio de sus futuras profesiones. Intuición que se pretende constatar en su verdad o falsedad en esta investigación inicial. En líneas generales, se tiene presente con Villoro (1984) una tesis defendida en su día por D. José Ortega, en *Ideas y Creencias* (1940), de que una creencia tiene implicaciones profundas en el futuro desempeño profesional, ciudadano y personal del universitario, como en general de toda persona, puesto que si se cree algo como verdadero, se considera que forma parte del mundo y se relaciona con el mundo contando con la existencia de esa convicción, sea verdadera o falsa, puesto que en las creencias se está instalado.

Se parte de la convicción, que deseamos contrastar en esta tesis, de que a pesar de los avances logrados en declaraciones y en documentos estratégicos de política universitaria, en pleno siglo XXI aún existen elementos estructurales (como el clima de las universidades o los currículos o las interacciones del aula entre profesorado y alumnado, etc.) que impiden a varones y mujeres formarse para la Gestión de la Sostenibilidad, es decir, se trata de indagar si, del mismo modo que ocurre en el resto de ámbitos sociales y culturales, en las instituciones universitarias, en particular, persisten las prácticas académicas (currículos, modelos de aprendizaje y evaluación) en las que la sostenibilidad y la preparación para la gestión de la misma siguen considerándose un hecho anecdótico que perturba o distrae de las ocupaciones centrales que deben orientar los esfuerzos de estudiantes y profesores para la adquisición de las capacidades profesionales que se esperan de ellos.

0.2. Formulación de objetivos e hipótesis.

Los objetivos que vertebran la presente investigación son:

Introducción. El proceso de la investigación

1. Argumentar críticamente una Teoría que, además de ser aceptada por la comunidad científica, sea potente para la comprensión y el aprendizaje de la Gestión de la Sostenibilidad.
2. Seleccionar, desde argumentos convincentes, la Teoría psicosocial de actitudes, aceptada por la comunidad científica, más potente para comprender y predecir el comportamiento del estudiantado hacia la Gestión de la Sostenibilidad.
3. Construir un cuestionario-escala del sistema de actitudes, a partir de la Teoría seleccionada, siguiendo los procedimientos establecidos por la comunidad de los científicos sociales.
4. Analizar, comentar y discutir los resultados de las respuestas dadas por la población objeto de la investigación.
5. Comparar los resultados obtenidos entre las diversas poblaciones investigadas para establecer semejanzas y diferencias en sus respuestas sobre la Gestión de la Sostenibilidad.
6. Proponer líneas de mejora, en caso de ser necesarias o convenientes, para formar al estudiantado como gestor de sostenibilidad.

Una vez delimitados los objetivos, el siguiente paso coherente es preguntarse cuáles son las posibles soluciones al problema de la investigación, seleccionando aquellas que sean más plausibles y puedan someterse a contraste. Estas hipótesis que se someten a estudio, conectan nuestro entramado teórico con los datos recogidos a posteriori, dando respuesta, o no, a los problemas planteados. Las hipótesis (que se desglosan en sub-hipótesis en el Capítulo 5) de nuestro trabajo son las siguientes:

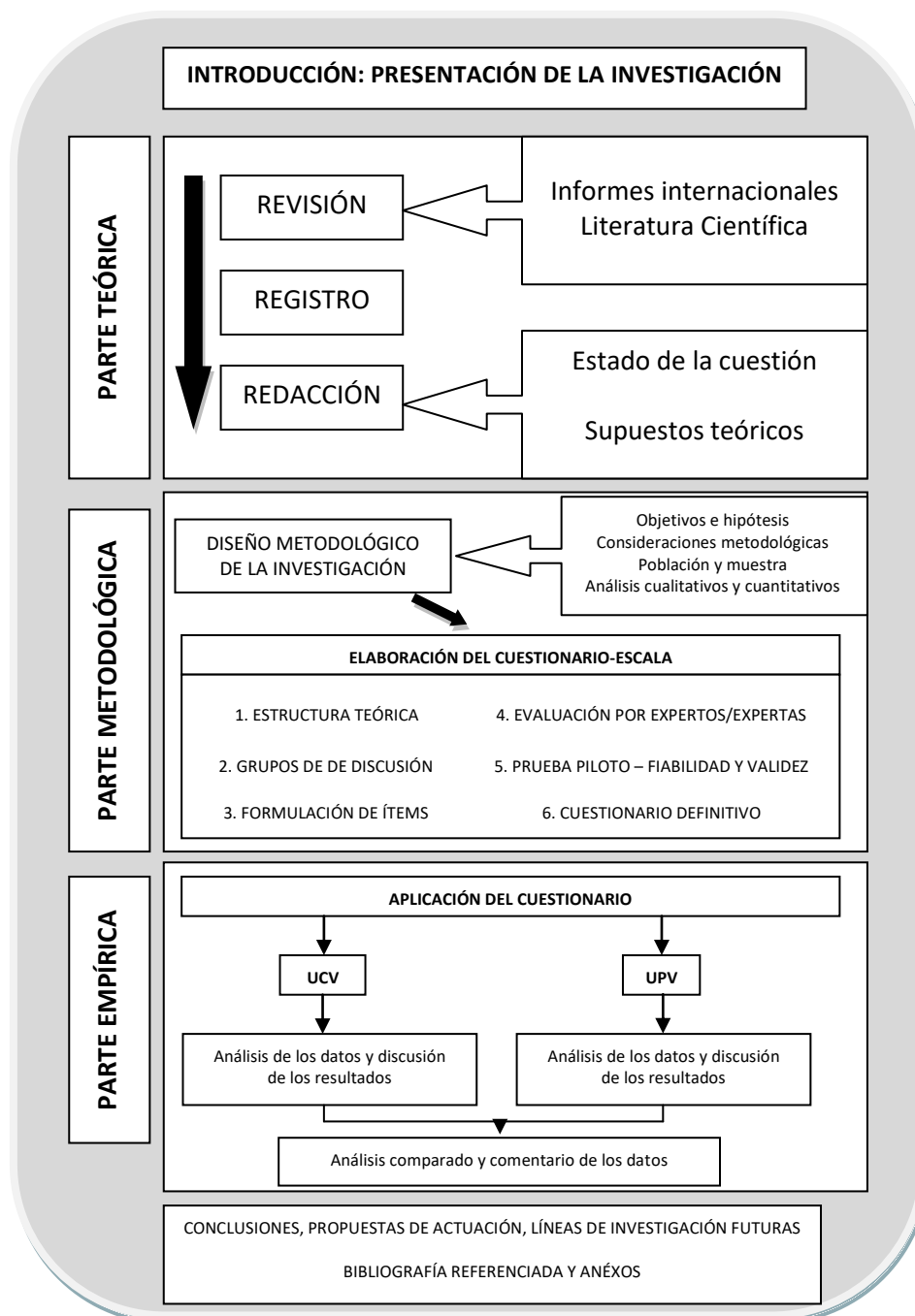
- Hipótesis 1. El estudiantado de ambas Universidades es mayoritariamente favorable al aprendizaje universitario de la Gestión de la Sostenibilidad en todos los elementos del sistema de actitudes.
- Hipótesis 2. Las mujeres muestran un sistema de actitudes significativamente más positivas que los varones respecto a la Gestión de la Sostenibilidad.
- Hipótesis 3. Existen diferencias en el sistema de actitudes para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y el alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia.

0.3. Procedimiento general para la elaboración de la tesis.

A continuación se muestra el esquema general del procedimiento que seguiré en el proceso de investigación, exponiendo tal procedimiento en capítulos y haciendo, a modo de resumen una breve síntesis de cada uno de ellos.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Figura 1. Esquema general del procedimiento a seguir en la investigación.



Fuente: Elaboración propia.

A) *Parte Teórica.*

1) PRIMERA FASE. REVISIÓN DE DOCUMENTOS INTERNACIONALES IMPORTANTES Y DE LA LITERATURA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA.

El pensamiento científico se desarrolla y evoluciona a partir de conocimientos previos, heredados de anteriores autores y autoras que investigan temáticas similares. Revisar los trabajos precedentes nos permite conocer qué se ha hecho, en qué estado se encuentra el tema problematizado o cuáles son los aspectos que todavía no se han estudiado en este ámbito. Por ese motivo, toda persona que inicia una investigación ha de llevar a cabo una revisión bibliográfica, como punto de partida, para construir su objeto de estudio:

“Ningún investigador serio se lanza a buscar nuevos conocimientos sobre los hechos sin tener una sólida información respecto a la labor ya realizada en su campo de trabajo. Por eso resulta indispensable hacer explícitas tales conexiones, porque así tiene un fundamento para elaborar nuevas ideas y porque de ese modo también se respeta y se toma en cuenta expresamente el aporte de quienes ya han trabajado sobre el tema” (Romero, 2008:317).

Paso 1. Búsqueda de normativas sobre sostenibilidad.

Con el propósito de reflexionar sobre el contexto normativo sobre la Gestión de la Sostenibilidad, haciendo especial hincapié en la vertiente educativa universitaria, se articula la búsqueda de información de algunos documentos especialmente importantes a nivel mundial.

Paso 2. Búsqueda de datos estadísticos de Organismos Internacionales.

La búsqueda se centra también en la obtención de datos estadísticos elaborados por organismos internacionales (especialmente de la ONU y UNESCO) así como por centros de investigación mundial de alto prestigio. Con esta pesquisa se pretende obtener una radiografía de la realidad que complementa la información recabada de la literatura científica de grupos de investigación y autores de prestigio.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Paso 3. Búsqueda de artículos en bases de datos y catálogos.

Estas bases recogen artículos y otras aportaciones, como *informes y papers*, valorados por la comunidad científica en el campo que estudiamos. Las palabras clave para la búsqueda han sido:

“Sustainability AND Education”, “Sustainability AND Economy”, “Sustainability AND Environment”, “Sustainability AND Development”, “Sustainability AND Capabilities”, “Values AND Sustainability”, “Management AND Sustainability”, “Sustainability AND Skills”, “Purpose AND Education”, “Attitudes AND Sustainability”, “Higher Education AND Sustainability”, “Sustainability AND Campus”, “Sustainability AND Universities”, “Capabilities AND Universities”, “Sustainability AND Gendre”, “Sustainability AND Professional Ethics”, “Sustainability AND Human Rights”.

Paso 4. Búsqueda de artículos: Web of Sciences, en sus tres bases de datos.

Con el fin de revisar las principales contribuciones de la comunidad científica internacional se procede a consultar las primeras revistas clasificadas según *Impact Factor (IF)*² en el JCR. Especialmente se han consultado las revistas “Journal of Academic Ethics”, “Journal of Business Ethics”, “International Journal of Sustainability in Higher Education” y “Journal of Human Development and Capabilities”. La búsqueda de artículos en cada revista se realizó utilizando los tópicos (o palabras clave) anteriormente mencionados.

Paso 5. “Bola de nieve”: Localización de artículos a partir de la exploración bibliográfica.

A partir de la revisión de la literatura científica recabada, se seleccionaron otros artículos, libros, ponencias, informes y comunicaciones citados por varios autores y autoras, relacionados con la temática de nuestro estudio. Utilizando este procedimiento hemos ampliado de forma considerable la revisión bibliográfica inicial.

² El factor de impacto de una revista se refiere al número de veces que se cita, por término medio, un artículo publicado en una revista determinada. Se trata de un instrumento construido para comparar revistas y evaluar la importancia relativa de una revista dentro de un mismo campo científico.

Introducción. El proceso de la investigación

2) SEGUNDA FASE. REGISTRO DE LA BIBLIOGRAFIA LOCALIZADA.

Paso 6. Registro de la bibliografía localizada.

Los artículos, *papers*, libros, capítulos de libros, informes, declaraciones y convenios internacionales y publicaciones periódicas han sido incorporados a un Fichero, actualizado de forma progresiva en función de cómo se avanza en el estudio.

Paso 7. Lectura y análisis de la bibliografía localizada.

Los materiales incluidos en el Fichero se fueron trabajando uno por uno. Con el fin de sistematizar la información se han ido elaborando fichas de lectura, identificando las ideas clave de los diferentes autores y autoras. Proceso que posteriormente permite identificar aportaciones esenciales para la elaboración de la tesis.

3) TERCERA FASE. REDACCIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN Y DE LOS SUPUESTOS TEÓRICOS.

Paso 8. Redacción del estado de la cuestión y de los supuestos teóricos.

A partir de las fuentes localizadas, registradas, leídas y analizadas, se procede a la elaboración del estado de la cuestión del conocimiento actual sobre la sostenibilidad y su gestión y del marco teórico de nuestra investigación. El estado de la cuestión se realiza a partir de la normativa existente y de las investigaciones y estadísticas realizadas en los últimos cinco años (2012-2017). En cuanto al marco teórico, exponemos los principales presupuestos teóricos en los cuales se fundamenta nuestro proyecto de investigación.

0.4. Diseño metodológico de la investigación.

4) CUARTA FASE. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

Paso 9. El diseño metodológico de la investigación.

En este paso, se trata de clarificar cuáles son los objetivos y las hipótesis que van a guiar la investigación; aclarar cuestiones metodológicas tales como el/los enfoque/s (cuantitativo, cualitativo, hermenéutico y comparado); delimitar la población de referencia, la técnica de muestreo, el tamaño y distribución de la muestra a la cual se aplicará el cuestionario-escala; especificar los procedimientos y las poblaciones

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

(grupos de discusión y estudiantado) que se someterán a los análisis cualitativos y comparados. Así mismo, se determinará cuándo se aplica el método hermenéutico.

0.5. Elaboración del cuestionario-escala.

5) QUINTA FASE: ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO-ESCALA.

Paso 10. Estructura teórica para la elaboración del cuestionario-escala.

Se han consultado varios instrumentos y se observa que no se adaptan a los objetivos principales que se persiguen en esta investigación, pues se centran, sobre todo, en conseguir a través de las respuestas de los y las participantes una descripción detallada de situaciones relacionadas con la sostenibilidad, así como su incidencia o reconocimiento, pero no se refieren a las actitudes hacia los valores y habilidades para la Gestión de la Sostenibilidad. Además, no se argumenta con razones desde qué principios teóricos se construyen los cuestionarios y por qué los ítems tienen una formulación u otra. Por estos motivos, se decidió elaborar un cuestionario-escala propio y las razones que avalan tal instrumento.

En cuanto a la estructura teórica, como nuestro propósito es indagar acerca de las actitudes de los estudiantes universitarios hacia los valores y habilidades para la Gestión de la Sostenibilidad, se ha decidido construir el instrumento basándonos en la Teoría de la Acción Razonada y/o Planificada de Fishbein y Ajzen (1975, 1980), que parece el más adecuado como se argumenta en el capítulo IV de la tesis. ¿Puede seguir teniendo vigencia una teoría de los años 70-80?

“Es propio del pensar acertado (...), la asunción de lo nuevo que no puede ser negado o recibido solo porque es nuevo, así como el criterio de rechazo a lo viejo no es solamente cronológico. Lo viejo que preserva su validez o que encarna una tradición o marca una presencia en el tiempo continúa nuevo” (Freire, 2004:17).

El modelo propuesto por Fishbein y Ajzen, continúa presente en las investigaciones que indagan acerca de las actitudes y valores en la comunidad científica española (Pérez y Llopis, 2003; Escámez y García, 2005; Escámez, Ortega y Martínez, 2005; Hirsch y Pérez, 2005; Hirsch, 2005; Alpuín, González y Pérez, 2006; Antonín y Tomás-Sabado, 2006; Gargallo, Pérez, Fernández y Jiménez, 2007; Alonso, Navarro y Ridón, 2007; Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007; Escámez, García, Pérez, Morales y Vázquez, 2008; Novo, Muñoz y Calvo-Porrá, 2012; Oliver 2017). Además de su vigencia, como ponen en manifiesto meta-análisis recientes en la comunidad científica internacional, estamos ante una teoría que nos posibilita estudiar, de forma holística, la génesis del comportamiento específico de los

Introducción. El proceso de la investigación

individuos y de los grupos, delimitar el significado de actitud y su diferencia semántica de los otros términos que pertenecen a su área, medir la influencia de los diversos elementos en el comportamiento, detectar si los ítems están bien formulados así como proponer orientaciones para generar programas que produzcan cambios de conducta a nivel personal o grupal, si es necesario o conveniente.

De forma general, las investigaciones que hoy utilizan el modelo de Fishbein y Ajzen para la construcción de cuestionarios-escala, siguen el siguiente procedimiento: 1) Se conforman Grupos de Discusión representativos de la población a la que se aplica el cuestionario-escala; de las interacciones dialógicas de sus miembros, se extraen proposiciones simples sobre el problema que se investiga; 2) Se pide a expertos y expertas, también llamados jueces, en el campo de estudio que valoren del 1 al 10 las diferentes proposiciones que se les presentan. A partir de sus calificaciones se obtiene la media aritmética. Las puntuaciones más altas se mantienen y las más bajas se eliminan; 3) Se formulan los ítems tal como el modelo teórico prescribe; 4) Se aplica una prueba piloto a una población similar a la que se investiga; 5) Se depura el cuestionario-escala a través de diferentes análisis estadísticos (fiabilidad, validez, consistencia interna...); 6) Se obtiene el cuestionario-escala definitivo para su aplicación a la población que se investiga.

Paso 11. Grupos de Discusión.

El grupo de discusión nos permite descubrir y comprender, a través de la interacción y el diálogo entre los/as participantes, aspectos claves sobre el tema sometido a estudio, obteniendo además información valiosa sobre el imaginario personal y social del colectivo participante: “*Ante una determinada acción se pueden hacer múltiples interpretaciones, de manera que solo se puede interpretar la realidad preguntando a los sujetos cuáles son sus propias interpretaciones*” (Elboj y Gómez, 2001: 83).

A raíz de este proceso de comprensión e indagación, utilizando como método el análisis de contenido inductivo, emergen tópicos o categorías que permitirán ordenar aspectos clave del tema discutido, interpretando y construyendo el sentido de la información recogida. Los ítems del cuestionario se articulan en torno a esas categorías, fruto de la creación de sentidos y significados compartidos a través de la reflexión mutua, colaborativa.

Paso 12. Formulación de ítems.

Como se ha reseñado, los ítems se formulan a partir de los Grupos de Discusión, atendiendo a los criterios que Fishbein y Ajzen, desde la Teoría de la Acción Planificada, prescriben para una correcta construcción de los ítems de una escala: a) cuando la medida coloca a un individuo sobre una dimensión de probabilidad

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

subjetiva por la que se relaciona un sujeto con un atributo, se miden *creencias*; b) cuando la medida empleada coloca al individuo sobre una dimensión afectiva bipolar, agrado-desagrado, respecto a los resultados de la conducta se miden *actitudes*; c) cuando la medida se refiere a la percepción de lo que los referentes específicos (personas e instituciones importantes para el individuo) esperan del sujeto, se miden *normas subjetivas*; d) cuando la medida hace referencia a la percepción del propio control (capacidades, habilidades, dificultades internas y externas,...) respecto a una conducta determinada, se mide el *control percibido*; e) cuando se trata de medir la dimensión de probabilidad subjetiva que une al sujeto con la conducta, entonces nos referimos a la *intención* (Escámez y otros, 2007).

Paso 13. Valorización de expertos/expertas.

A partir de la formulación de ítems se formará un colectivo de expertos/as en el campo de estudio, que valoran con una gradación de 1 a 10 los ítems presentados, en función de los siguientes criterios: claridad e idoneidad, la pertinencia de los ítems con la teoría de Fishbein y Ajzen; en especial, si se adecúan a lo que se pretende medir y en qué medida cada uno de los ítems mide lo que dice medir.

Paso 14. Prueba piloto.

A partir de la valoración de los expertos/as se realiza una prueba piloto. El cuestionario será aplicado a alumnado de las universidades objeto de estudio, diferente a la muestra del alumnado a la que se aplica el cuestionario definitivo. Al final de la aplicación se utilizará el programa estadístico SPSS-23 para someter los datos a un análisis de fiabilidad y validez, con el fin de lograr un cuestionario depurado.

Paso 15. Versión final del cuestionario y aplicación.

Tras realizar los análisis de consistencia, fiabilidad y validez recomendados, se obtendrá un cuestionario de ítems, agrupados en ejes o factores, contando con fiabilidad final alta y una varianza total explicada aceptable para la comunidad científica.

0.6. Aplicación del cuestionario y análisis estadísticos.

C) Parte Empírica.

- 6) SEXTA FASE: APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO Y ANÁLISIS ESTADÍSTICOS.

Introducción. El proceso de la investigación

Paso 16. Aplicación del cuestionario en la Universidad Politécnica de Valencia y Universidad Católica de Valencia.

Para el pase del cuestionario final, el investigador-doctorando estará en todas sus aplicaciones. En las universidades Politécnica y Católica de Valencia se pedirá autorización a la autoridad académica (decanato) y se enviará un email al colectivo de profesorado de los diversos ámbitos de conocimiento de tercero y cuarto curso de los grados de la Facultad de Económicas o ADE con el propósito de asistir a alguna de sus clases para poder realizar la aplicación del cuestionario escala. De todo el profesorado que responda a la petición se realizará una distribución al azar y de forma proporcional.

La muestra tendrá un nivel de confianza del 95%, y un error posible de estimación de un 5%, utilizando un *muestreo estratificado proporcional* por género y ámbito de conocimiento.

Paso 17. Análisis estadístico descriptivo de los datos recabados en las universidades.

Se utilizará el SPSS-23 para realizar los siguientes análisis: normalidad muestral de los datos, análisis descriptivos y de frecuencia, gráficos y estudio de las correlaciones entre los diferentes ítems. A partir de los resultados obtenidos, se contrastarán con los testimonios recopilados en los Grupos de Discusión, así como con los resultados de investigaciones sobre la temática, revisadas en la literatura de la investigación que consta en los antecedentes, que se exponen en el apartado siguiente.

Paso 18. Análisis comparado.

A partir del estudio específico de cada Universidad, se presentan los resultados de estos análisis cuantitativos y cualitativos, a través de la discusión de los datos más relevantes, no como una “cosecha de cifras”, sino mostrando, de forma crítica y comparada, las percepciones del estudiantado hacia la Gestión de la Sostenibilidad. La discusión se elaborará a partir de la triangulación entre los cuestionarios, los Grupos de Discusión, las observaciones anotadas y los supuestos teóricos de la investigación.

Paso 19. Conclusiones.

En este apartado se comentarán la consecución o no de los objetivos, la confirmación o no de las hipótesis que guían la investigación, exponiendo brevemente, el nivel de corroboración o rechazo de las mismas.

Paso 20. Propuestas de actuación.

A partir de los resultados científicos hallados, se aportarán algunas orientaciones esenciales para desarrollar un proceso de aprendizaje-enseñanza para la

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

formación de capacidades para la Gestión de la Sostenibilidad, incidiendo en el desarrollo de actitudes hacia los valores y habilidades que la favorecen.

Paso 21. Líneas futuras de la investigación.

Se especificarán posibles líneas de avance acerca del tópico estudiado puesto que cualquier proceso investigador siempre es un proceso inacabado, que puede completarse y profundizarse, mejorando su comprensión.

Paso 22. Bibliografía referenciada.

En este apartado se exponen los datos para identificar las publicaciones referenciadas a lo largo del trabajo de investigación.

Paso 23. Anexos.

Con la intención de no saturar el texto y conseguir una lectura más ágil y efectiva, se incluirán en los anexos las siguientes cuestiones: a) Valoración de expertos/as; b) Cuestionario piloto; c) Tablas y datos obtenidos a partir de la depuración y análisis de validez/fiabilidad del instrumento piloto; d) Cuestionario-escala definitivo; f) Tablas resultantes del análisis estadísticos de ambas Universidades; g) Observaciones y sugerencias del alumnado y todo lo referido a los Grupos de Discusión (transcripción de las interacciones verbales de las reuniones, visionado de algunas reuniones así como las preguntas que les fueron formuladas por el coordinador/a de las reuniones).

0.7. Consideraciones metodológicas.

Paso 24. Consideraciones metodológicas.

En general, por su propia naturaleza cambiante e incierta, los tópicos de estudio de las Ciencias Humanas y Sociales son complejos y controvertidos en sí mismos; por ello, la forma de enfocarlos y abordarlos es de suma importancia pues de ello depende que nuestra investigación sea capaz de captar esa complejidad. En pleno siglo XXI, reconociendo el avistamiento de ciertos cambios³, las ciencias Humanas y Sociales siguen sometidas a una controversia estéril: la búsqueda de una rigurosidad que creen solo posible al aplicar los cánones o normas utilizados en las ciencias puras o naturales. Esta controversia bebe de un debate histórico, polarizado respecto a la

³ Observamos cierta proliferación y toma de importancia de revistas con una perspectiva claramente cualitativa como pueden ser *International Journal of Qualitative Methods*, *Revista de Investigación Cualitativa*, *Qualitative Inquiry*, *Narrative Inquiry*, entre otras.

Introducción. El proceso de la investigación

selección de un enfoque metodológico u otro: perspectiva cuantitativa –identificada tradicionalmente con la objetividad, rigurosidad, neutralidad- o cualitativa –relacionada tradicionalmente con la subjetividad, parcialidad e imprecisión- resaltando una *presunta* incompatibilidad entre ambas metodologías:

“No hay duda de que estas dos metodologías están asociadas a dos paradigmas –positivista e interpretativo-, es decir, a dos maneras de entender la realidad y la investigación (...) [sin embargo] parece que el paradigma de referencia no es lo único que determina la elección metodológica, sino que influyen también otros factores como la situación y el tema de estudio (...) En otras palabras, las dos suposiciones implicadas: la vinculación paradigma-método y elección forzada entre paradigmas es falsa” (Romero, 2008:311).

La elección del enfoque metodológico viene condicionada no por servidumbres entre el paradigma de referencia y el método a aplicar, sino que emana de la naturaleza de la propia investigación, de los interrogantes clave que se pretenden resolver, del propósito último perseguido o de las diversas funciones de los agentes implicados. Es más, ¿por qué elegir de forma forzada entre uno u otro paradigma? En esta investigación se parte de considerar a los diferentes enfoques metodológicos, no como opuestos entre sí, sino como complementarios, sirviéndose de unos u otros, según el momento del proceso de investigación:

“Is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration” (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007:123).

En nuestro diseño de investigación, de corte exploratorio-descriptivo y comparativo, se decidió combinar ambos enfoques: cualitativo y cuantitativo, convencidos de que solo de este modo podremos estudiar de forma apropiada y rigurosa el tópico de investigación seleccionado, tratando de reducir al máximo los posibles sesgos propios de cada enfoque y del propio investigador, obteniendo información variada desde diferentes perspectivas que nos posibilita una comprensión detallada del fenómeno sometido a estudio. Con este propósito, utilizaremos además, de forma complementaria, la perspectiva empírico-analítica, la cualitativa, la comparada y la hermenéutico-interpretativa (Conill, 2009).

La perspectiva empírico-analítica (o cuantitativa), con el uso del cuestionario-escala, nos permitiría explicar y, en cierto modo, intentar predecir el comportamiento del estudiantado. Esta perspectiva ha sido ampliamente criticada por su radicalidad

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

respecto a la objetividad, neutralidad y excesivo rigor metodológico. Sin embargo, hemos de destacar que, desde sus inicios hasta la actualidad, ha experimentado una evolución, quizás influida por las reflexiones y las críticas vertidas por las personas que investigan desde una posición más cualitativa. En la presente investigación se utiliza esta perspectiva sin obviar las críticas que se realizan a la misma respecto a la falta de resultados adecuados de cara a resolver problemas educativos complejos y su incapacidad para comprender la complejidad de cualquier fenómeno de naturaleza humana si no se combina con otras perspectivas, por lo que se incorpora la perspectiva hermenéutico-interpretativa.

La perspectiva hermenéutico-interpretativa, engloba un conjunto de corrientes o escuelas de pensamiento muy diferentes entre sí, como la fenomenológica, la etnográfica, la hermenéutica o el interaccionismo simbólico, aunque con un interés común: comprender los símbolos, interpretaciones y significados de las acciones humanas para las distintas personas implicadas en la acción educativa y social. En concreto, con el uso de los Grupos de Discusión y la comparación con los análisis teóricos, se pretende comprender los significados e intenciones de las acciones, comportamientos o decisiones de las personas, a través de la interpretación de los discursos, resultado de la interacción del individuo con los demás y el entorno.

Respecto al diseño de la investigación se opta por un diseño de corte descriptivo, exploratorio y comparativo. Al describir, nos situamos en la realidad, ordenándola en base a unos criterios preestablecidos para realizar un dibujo de la misma; al explorar, profundizamos en las cuestiones obtenidas, visibilizando lo que los datos por sí solos no pueden desvelar; al comparar, colocamos los elementos unos junto a otros, confrontando los datos obtenidos, estudiando semejanzas y disimilitudes entre las informaciones reunidas para comprender y emitir conclusiones. Se trata de un tipo de diseño útil y eficaz para describir, analizar, interpretar, comparar y comprender un fenómeno en su estado natural, es decir, sin intervención ni manipulación de algún aspecto del mismo por parte del investigador. Justo nuestro propósito: comprender las percepciones del estudiantado universitario hacia cuestiones relacionadas con la Gestión de la Sostenibilidad, fijando nuestra atención en dos contextos universitarios diferentes.

En definitiva, al utilizar este tipo de diseño, obtenemos elementos que nos permiten reflexionar y comprender este fenómeno, persiguiendo proporcionar información fiable, válida y rigurosa, que sirva para la toma de decisiones, tanto de índole de planificación estratégica como educativo-práctica, en el contexto universitario. La nota esencial de nuestra búsqueda es aportar datos rigurosos, obtenidos a partir de un proceso científico de indagación, que sirvan (en el caso que se considere necesario) para orientar la transformación del entorno.

Introducción. El proceso de la investigación

Población y muestra de la investigación.

La población de nuestra investigación es el alumnado de los estudios de ADE de la Universidad Politécnica de Valencia y de la Universidad Católica de Valencia. Debido a la imposibilidad de administrar el cuestionario a todo el estudiantado, por cuestiones económicas y temporales, se extraerá una muestra representativa de ambas poblaciones con el fin de que posibilite, posteriormente, generalizar los resultados.

Una vez delimitado el tamaño, para obtener la muestra, se agrupan a todos los estudiantes matriculados en los Grados objeto de estudio. Nuestro objetivo con este agrupamiento es asegurar que cada estrato de población quede representado en la muestra en una proporción lo más adaptada posible en la población total.

- Análisis a realizar.

En nuestra investigación llevaremos a cabo los siguientes análisis:

Análisis cualitativo: (a) *Análisis de contenido inductivo*. A partir de la transcripción de los Grupos de Discusión se realiza un análisis de contenido, basado en la lectura, que ha de realizarse de forma científica y sistemática. Con el fin de comprender los discursos obtenidos, la categorización es una pieza clave, articulando en dos niveles el análisis de la información recopilada. En primer lugar, se lleva a cabo un análisis global. Se trata del primer acercamiento al sentido de la investigación, iniciándose con la estructuración en temas a través de la codificación de los datos y el agrupamiento por categorías. La codificación y categorización se realizará desagregando el texto línea por línea, obteniendo así mayor descripción y comprensión de las categorías que emergen; el segundo nivel de análisis hace referencia al paso de lo global a lo particular, centrándonos en la estructura del texto, las unidades de significado y los elementos expresivos con el fin último de conseguir una comprensión mucho más profunda del discurso producido. (b) *Análisis comparado*. A partir de la aplicación de los cuestionarios, se llevará a cabo un análisis comparado con el fin de descubrir relaciones y valorar diferencias para una mayor comprensión del fenómeno estudiado. Los pasos para realizar el análisis son: 1) descripción de ambos contextos; 2) exploración de los datos obtenidos; 3) comparación entre las informaciones reunidas⁴.

⁴ El análisis comparativo ha sido utilizado y estudiado por varios autores. Frank Hilker, a través de diversos artículos escritos en la revista *Bildung und Erziehung* y, sobre todo mediante su libro de 1964, *La pédagogie comparée. Introduction à son histoire, sa théorie et sa pratique*, quien propuso los cuatro pasos para realizar un estudio con perspectiva comparativa. Estos pasos son: 1) descripción: presentación de lo estudiado; 2) interpretación: profundización en los datos obtenidos anteriormente; 3) yuxtaposición: estos elementos se colocan unos junto a otro, confrontando punto por punto los datos elaborados; 4) comparación: se examinan las diferencias y semejanzas y se emiten conclusiones.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Análisis cuantitativo: Los cuestionarios fueron introducidos volcados y codificados en el programa de análisis estadístico SPSS-23. A continuación se detallan los análisis realizados: (a) *Análisis descriptivos*. Nos permiten explorar y conocer la muestra obtenida, proporcionándonos tablas de frecuencias, estadísticos descriptivos básicos y gráficos. Sirve como punto de inicio para realizar cualquier análisis posterior. (b) *La relación entre variables. Correlaciones*. Para conocer en nuestro estudio el grado de relación entre determinadas variables se ha utilizado el coeficiente de correlación de Pearson. Este coeficiente permite medir el grado de covarianza entre distintas variables relacionadas linealmente, es decir, posibilita conocer variables que comparten información, variabilidad, pero, no informa del origen o causa de la variabilidad. (c) *Normalidad muestral*. Este supuesto es un requisito imprescindible para que el resultado de ciertos análisis estadísticos sea fiable. Para verificar la adecuación normal de la muestra se puede realizar un estudio gráfico y/o analítico. En nuestro caso se realizará un estudio analítico, utilizando la Prueba de Kolmogorov-Smirnov.

0.8. A modo de resumen: la lógica de la tesis.

En la introducción, se expone un esbozo del proceso llevado a cabo en la presente investigación. Nuestro estudio, de carácter descriptivo, exploratorio y comparativo persigue analizar y comprender las percepciones del estudiantado respecto a la Gestión de la Sostenibilidad de dos universidades de Valencia con características diferentes: una de titularidad estatal y otra de titularidad privada.

La tesis se articula en una introducción en capítulos, además de unas conclusiones, propuestas de actuación, líneas futuras de investigación, las referencias bibliográficas y los anexos.

Introducción. El proceso de la investigación

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

PRIMERA PARTE: EL MARCO TEÓRICO DE LA TESIS.

Capítulo 1 El estado actual del conocimiento sobre la Gestión de la Sostenibilidad y la tesis que se presenta.



Capítulo 1: El estado actual del conocimiento sobre la GS y la tesis que se presenta

1.1. Introducción.

Los *tópicos principales* de búsqueda de información han sido los siguientes: sostenibilidad, valores para la sostenibilidad, habilidades para la sostenibilidad, aprendizaje-enseñanza universitaria para la Gestión de la Sostenibilidad, la responsabilidad institucional de la universidad en la sostenibilidad.

Los datos que se han consultado están referidos al problema concreto que se aborda en la tesis: las capacidades del alumnado universitario de Grado en las Facultades de Economía o Administración y Dirección de Empresas (ADE) o Escuelas de Negocios para la Gestión de la Sostenibilidad desde las percepciones que tiene de sus actitudes, valores y habilidades. Hacemos referencia a los principales documentos internacionales sobre aprendizaje-enseñanza universitaria, a los artículos publicados en revistas científicas internacionales y nacionales así como a las tesis doctorales que se han realizado en España.

1.2. Documentos internacionales más significativos.

En diciembre de 2002, las Naciones Unidas declararon el período comprendido entre 2004-2015 como el Decenio de la Educación para el desarrollo sostenible. Su objetivo era promover la educación como base para el desarrollo sostenible. Como se expone en los párrafos siguientes, tal Declaración se concreta en documentos internacionales de la ONU y de la UNESCO en los que se pide a las instituciones académicas universitarias que asuman su responsabilidad y ofrezcan a sus estudiantes el aprendizaje de las capacidades y/o competencias para que puedan contribuir a un desarrollo sostenible que no ponga en peligro el medio físico y la sociedad en su conjunto. ¿Cuáles son los documentos más significativos en los que se plasman las principales propuestas tanto del período 2002-2015 como posteriores?

La Comunidad Internacional, los Organismos Internacionales (UNESCO, 2015a) y las instituciones internacionales y nacionales de la sociedad civil, vienen aportando propuestas de solución como los 17 objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una nueva Agenda de desarrollo sostenible con la mirada puesta en 2030. Entre tales objetivos, "el Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (ONU 2015a).

Para el asunto que interesa de modo especial en esta tesis: la educación de los universitarios de grado en los valores, actitudes y habilidades para la Gestión de la Sostenibilidad, la sociedad civil, en su dimensión empresarial, propuso a la ONU una iniciativa internacional para implementar 10 Principios éticos para la responsabilidad

Capítulo 1: El estado actual del conocimiento sobre la GS y la tesis que se presenta

social empresarial. La propuesta de la red empresarial a la ONU de un *Pacto Mundial para el Desarrollo de un Mundo Sostenible* (Global Compact, 2004)⁵, ha conseguido, a estas alturas de 2018, la adhesión de más de 9.500 entidades firmantes en más de 160 países. La propuesta está basada en Declaraciones y Convenciones Universales⁶ aplicadas en cuatro áreas: Derechos Humanos, Medio Ambiente, Estándares Laborales y Anticorrupción. Los principios son: 1) las empresas deben apoyar y respetar la protección de los derechos humanos fundamentales reconocidos universalmente, dentro de su ámbito de influencia; 2) las empresas deben asegurarse que sus proveedores y empresas auxiliares no son cómplices de la vulneración de los derechos humanos; 3) las empresas deben apoyar la libertad de asociación y el reconocimiento efectivo del derecho a la negociación colectiva; 4) las empresas deben apoyar la eliminación de toda forma de trabajo forzoso o realizado bajo coacción; 5) las empresas deben apoyar la erradicación del trabajo infantil; 6) las empresas deben apoyar la abolición de las prácticas de discriminación en el empleo y ocupación; 7) las empresas deben mantener un enfoque preventivo que favorezca el medioambiente; 8) las empresas deben fomentar las iniciativas que promuevan una mayor responsabilidad ambiental; 9) las empresas deben favorecer el desarrollo y la difusión de las tecnologías respetuosas con el medioambiente; 10) las empresas deben trabajar en contra de la corrupción en todas sus formas, incluidas la extorsión y el soborno.

La segunda propuesta lanzada en 2007 a la ONU sobre *Principios para una Educación Responsable en Gestión*, es una iniciativa para organizar las relaciones entre la oficina que gestiona el Pacto Mundial (UN Global Compact Office) y las Facultades de Economía o ADE o Escuelas de Negocios. Los objetivos que pretende esta segunda propuesta es que las instituciones académicas ayuden a la formación de las actitudes y la conducta de los líderes empresariales por medio de la educación, la investigación,

⁵ Referenciamos como es usual entre algunos de los expertos españoles que tratan de este asunto, aunque conviene matizar quién lanza la iniciativa y en qué fecha. En el caso del Global Compact, lo presentó, por primera vez en 1999, el Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi Annan, en Davos (Suiza) ante el Foro Económico Mundial. El pacto intentaba aglutinar a los que ya protagonizaban la globalización junto a los políticos, es decir, a los grandes empresarios, pero también a los que no la estaban protagonizando y deberían poder hacerlo como las organizaciones cívicas, las organizaciones laborales, las organizaciones religiosas, los pequeños y medianos empresarios y todos los ciudadanos que tienen algo que perder en el juego, ahora global, de la economía.

⁶ La Declaración Universal de los Derechos Humanos, La Declaración de la Organización Internacional del Trabajo sobre los Principios Fundamentales y Derechos en el Trabajo, La Declaración de Río sobre Medioambiente y Desarrollo y la Convención de Naciones Unidas contra la Corrupción.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

los programas de desarrollo gerencial, la formación empresarial y otras actividades que promuevan los nuevos valores e ideas sobre la sostenibilidad. Los seis principios de la propuesta han sido enumerados en la *Introducción* a la tesis doctoral.

El interés de este apartado radica en poner de manifiesto, desde la hermenéutica crítica, que los organismos internacionales, en varios momentos y situaciones diferentes, van conformando los diez principios del Global Compact. Frente a ideas tan fecundas como las de la responsabilidad social y ciudadanía corporativa que, desde hace décadas manejaban algunas empresas, la novedad del Pacto, presentado por Kofi Annan en Davos, viene del carácter global de la iniciativa, que convoca a los protagonistas y afectados de todos los países de la Tierra sobre la base de unos principios que pretenden valer globalmente, empeñándose en llevar adelante una tarea, no con proclamas ideológicas sino con buenas prácticas.

Así mismo, en cuanto a la segunda propuesta lanzada en 2007 a la ONU sobre *Principios para una Educación Responsable en Gestión de la Sostenibilidad*, una comprensión profunda de los seis principios exige ampliar la educación en conocimientos, valores y habilidades a todas las personas que buscan formación inicial o permanente, en cualquier ámbito profesional, más allá de los estudiantes de los Centros Superiores de Formación en Economía, es decir, en todos los grados y postgrados universitarios, para satisfacer las expectativas y necesidades de las sociedades de nuestro tiempo. Tales Principios invitan a crear marcos educativos, materiales, procesos y entornos pedagógicos adecuados para la sostenibilidad en cualquiera de las dimensiones de su compleja conceptualización. Y también invitan a una investigación conceptual y empírica que mejore la comprensión acerca del papel, la dinámica y el impacto de cualquier corporación en la creación de valor sostenible social, ambiental y económico.

En cuanto a la necesidad de atender a un nuevo entorno en el que centrar el aprendizaje, el informe *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (2015) se presenta como la profundización de dos informes memorables de la UNESCO: *Aprender a ser: la educación del futuro*, Informe Faure (1972), y *La educación encierra un tesoro*, Informe Delors (1996), y defiende que la finalidad de la educación del siglo XXI tiene que centrarse en preparar a los individuos y a las comunidades para responder a la complejidad y a las contradicciones que hacen insostenible el mundo en el que vivimos. La formación para la sostenibilidad tiene que ser uno de los objetivos básicos de la educación actual:

“El crecimiento económico y la creación de riqueza han reducido los índices mundiales de pobreza, pero en todo el mundo han aumentado la vulnerabilidad, la desigualdad, la exclusión y la violencia en el interior de las sociedades y entre éstas. Los modelos insostenibles de producción económica y consumo contribuyen al calentamiento planetario, al deterioro del medio ambiente y el recrudescimiento de los

Capítulo 1: El estado actual del conocimiento sobre la GS y la tesis que se presenta

desastres naturales. Además, aunque los marcos internacionales de derechos humanos se han fortalecido en el transcurso de los últimos decenios, la aplicación y protección de esas normas sigue planteando grandes dificultades. Una vez más, al mismo tiempo que el desarrollo tecnológico contribuye a una mayor interconexión y abre nuevas vías para el intercambio, la cooperación y la solidaridad, asistimos a un incremento de la intolerancia cultural y religiosa, la movilización política y el conflicto motivados por la identidad... Nunca ha resultado más urgente replantear la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje” (UNESCO, 2015a, 9-10).

La educación por sí sola no puede resolver los problemas del desarrollo, pero puede y debe contribuir a un nuevo modelo de desarrollo. En ese modelo, el crecimiento económico ha de estar regido por el respeto al medioambiente y la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social. Los principios éticos de una visión humanista del desarrollo tienen que impregnar el debate sobre la educación más allá de las funciones utilitarias que cumple en el desarrollo económico. Tal visión humanista se preocupa ante todo por una educación que no excluya ni margine: "funciona como guía para afrontar la transformación del panorama del aprendizaje mundial, en el que la función de los docentes y otros educadores sigue siendo primordial para facilitar ese aprendizaje con miras a un desarrollo sostenible para todos" (p 37).

En análogo sentido, el papa Francisco⁷, en el capítulo cuarto de su Carta Encíclica *Laudato si'*, habla de *ecología integral*, que supone un paso decisivo de la Iglesia Católica en la concepción actual de un mundo sostenible:

“Cuando se habla de medio ambiente se indica particularmente una relación, la que existe entre la naturaleza y la sociedad que la habita. Esto nos impide entender la naturaleza como algo separado de nosotros o como un mero marco de nuestra vida. Estamos incluidos en ella, somos parte de ella y estamos inter-penetrados. Las razones por las que un lugar se contamina exigen un análisis del funcionamiento de la

⁷Puede parecer a algunos que citar a un líder religioso en una investigación científica sea una licencia que no deba permitirse. Dos razones mueven a la cita: Francisco lidera a una comunidad de creyentes de más de 1.000 millones de personas (1.254 millones, 17.7% de la población mundial, según el Anuario Pontificio de 2015) y es, por lo tanto, una organización importante de la sociedad civil; además, los contenidos de su Carta Encíclica, como el de todos los documentos de ese tipo, son elaborados por una Comisión Internacional de Expertos y después ratificados por el papa, coinciden, en gran medida, con los contenidos científicos publicados por otras organizaciones transnacionales.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

sociedad, de su economía, de su comportamiento, de su manera de entender la realidad. Dada la magnitud de los cambios, ya no es posible encontrar una respuesta específica e independiente para cada parte del problema. Es fundamental buscar soluciones integrales que consideren las interacciones de los sistemas naturales entre sí y con los sistemas sociales. No hay dos crisis separadas, una ambiental y otra social, sino una sola y compleja crisis socio-ambiental. Las líneas para la solución requieren una aproximación integral para combatir la pobreza, para devolver la dignidad a los excluidos y simultáneamente para cuidar la naturaleza” (Francisco, 2015,128-129).

En ese capítulo, Francisco denuncia la concepción actual del crecimiento económico como crecimiento del PIB y afirma la necesidad de una *ecología económica* en la que el desarrollo contemple los contextos humanos, familiares, laborales y urbanos. También afirma la necesidad de una *ecología social* en la que se desarrollen unas instituciones que regulen las relaciones humanas en libertad, justicia y ausencia de toda violencia, así como la participación democrática en el funcionamiento de las mismas. Una *ecología cultural* que rechace la visión consumista de la actual economía globalizada, la cual tiende a debilitar la inmensa variedad cultural, que es un tesoro de la humanidad; ni siquiera la calidad de vida puede imponerse, sino que debe entenderse dentro de un mundo de símbolos y hábitos propios de cada grupo humano. Una *ecología de la vida humana ordinaria* en la que se cuide los lugares comunes, los marcos visuales y los eventos que acrecientan nuestro sentido de pertenencia, nuestra sensación de arraigo, nuestro sentimiento de *estar en casa*. Y todo ello presidido por el *principio del bien común* y la solidaridad con las generaciones futuras.

La importancia de la gestión para un desarrollo sostenible también se ha evidenciado en la *Convención Marco sobre el Cambio Climático* del 12 de diciembre de 2015 en París (ONU, 2015b).

Parece ser engañosa la afirmación de que para luchar contra el cambio climático no hay que sacrificar el crecimiento económico del PIB. Mientras los indicadores económicos como la producción o la inversión fueron, durante los años de la pre-crisis, positivos, los indicadores ambientales eran y están resultando cada vez más negativos. Estudios como los de Meadows sobre los *límites del crecimiento* (Meadows y otros, 1972, 1992 y 2006) han establecido la estrecha vinculación entre ambos indicadores, lo que cuestiona, entre otras cosas, la posibilidad de un crecimiento económico sostenido e indefinido y plantea la necesidad de un desarrollo sostenible, reorientando el actual sistema socioeconómico.

Los informes de la ONU y de la UNESCO referenciados anteriormente y lúcidos investigadores en la sostenibilidad del planeta (Worldwatch Institute, 2013, 2015) están de acuerdo en la necesidad de sacrificar el modelo actualmente imperante de desarrollo como aumento del PIB, en los países ricos, y la universalidad homogénea

Capítulo 1: El estado actual del conocimiento sobre la GS y la tesis que se presenta

de ese modelo para todos los países y todas las culturas. La conciencia de cambio por otro modelo de desarrollo (como el desarrollo de capacidades humanas, por ejemplo) no se ha producido y es muy difícil que se produzca si no hay una verdadera conversión de los valores y actitudes de los científicos y profesionales, de los responsables de los gobiernos, de las políticas de la educación formal en todos sus niveles, y también de los valores de la ciudadanía mundial. Para esa responsabilidad social compartida, la formación para la Gestión de la Sostenibilidad de los estudiantes universitarios, como futuros dirigentes de la sociedad, profesionales y consumidores, parece ineludible.

1.3. La literatura científica (2012-2017).

La búsqueda de la información del estado de la cuestión sobre la problemática que se investiga la hemos centrado en las bases de datos ERIC, SCOPUS y WEB of SCIENCES que incluye, a su vez, tres grandes bases de datos, una por cada rama del conocimiento: Science Citation Index (SCI), Social Sciences Citation Index (SSCI) y Arts and Humanities Citation Index (A&HCI). La búsqueda la hemos limitado al período de tiempo comprendido entre 2012-2017. Para que la información estuviera limitada a los objetivos de la investigación de la tesis, la hemos solicitado con tres *palabras clave o tópicos*. De la ingente cantidad de resultados, hemos seleccionado 117 artículos, que nos parecían más adecuados a la tesis, publicados en 68 revistas (en el Anexo 1 se describe el proceso de búsqueda de la información). De las 68 revistas, solo en 6 de ellas se han publicado más de 5 artículos con una intensa relación con la temática que abordamos; Journal of Business Ethics (9), Journal of Cleaner Production (8), International Journal of Sustainability in Higher Education (7), Sustainability (6), Journal of Teacher Education for Sustainability (6) y Environmental Education Research (5). En el análisis de los artículos de estas revistas, se muestra de modo adecuado, a nuestro juicio, el actual estado del conocimiento sobre el tema que se investiga al mismo tiempo que ayuda para establecer los límites de la tesis, la orientación que se le da y los propósitos u objetivos que intenta alcanzar.

Los enfoques con los que se han respondido, a la petición de la ONU, por las universidades para formar las competencias/capacidades de los estudiantes han sido fundamentalmente tres: la Ética de los negocios, la Responsabilidad Social Corporativa y la Sostenibilidad. *¿Qué significan estos términos y cómo se han aplicado en los Centros Superiores en todo el mundo?* En la revisión mundial que han realizado los profesores Seto-Pamiés y Papaoikonomou (2016), de indudable interés, se presenta en el Cuadro I un listado hasta 2014 que contiene el autor o autores, el contexto (país o región geográfica) y las recomendaciones sobre el estado de aprendizaje-enseñanza en todo el mundo sobre la Educación para la Gestión de la Sostenibilidad (Anexo 2).

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

En cuanto al significado de los términos, *Ética de los negocios* hace referencia a un sistema de principios y valores que definen lo que debe o no debe ser hecho en los comportamientos empresariales, que no necesariamente han de estar contemplados en un marco legal regulatorio, mientras que la *Responsabilidad Social Empresarial* consiste en asumir las consecuencias específicas de las acciones adoptadas por la empresa. Aunque en varias de sus obras habla de la ética de las organizaciones, en general, y de la empresa, en particular, la profesora A. Cortina describe magistralmente en qué consiste la educación en la responsabilidad:

“La cuestión no es, pues, en las escuelas y universidades formar solo técnicos bien especializados que puedan competir y atender a las demandas de los mercados, sean las que sean, sino educar a buenos ciudadanos y a buenos profesionales, que saben utilizar las técnicas para ponerlas al servicio de buenos fines, que se hacen responsables de los medios y de las consecuencias de sus acciones con vistas a alcanzar los fines mejores” (Cortina, 2013: 134-135).

Así, la Responsabilidad Social Empresarial, también llamada *Responsabilidad Social Corporativa*, se refiere a acciones llevadas a cabo por empresas para promover bienes sociales y ambientales más allá de los intereses de la empresa y de sus obligaciones legales. Del análisis de contenido de las diversas definiciones que se han dado de RSC se han obtenido cinco dimensiones que son invocadas por la mayoría de los expertos: 1) dimensión ambiental; 2) dimensión social; 3) dimensión económica; 4) dimensión de las partes interesadas (accionistas, directivos, trabajadores, consumidores...) y 5) dimensión de voluntariedad.

En cuanto al concepto de *Sostenibilidad*, aunque hay más de 100 definiciones del mismo, la mayoría de los autores coinciden que sus orígenes proceden de la publicación en 1987 de “Nuestro Futuro Común” conocida como *Informe Brundtland* y que está unido al concepto de desarrollo. El mencionado Informe definió el desarrollo sostenible como un “desarrollo que satisface las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus necesidades y aspiraciones” (1987: 43). Inicialmente el *Informe Brundtland* acuñó el desarrollo sostenible como un concepto integrador que buscaba equilibrar los beneficios económicos con el respeto al medioambiente. Posteriormente el concepto de desarrollo sostenible fue incorporando nuevos contenidos, referidos a los bienes sociales, y podría considerarse como un modelo de desarrollo que integra los aspectos económicos, sociales y ambientales en todas las esferas y en todos los niveles a corto y largo plazo.

En ese sentido, sobre la base de casi 1.300 respuestas a una encuesta internacional llevada a cabo con los principios de las Naciones Unidas para la educación en una gestión responsable, los estudiantes de las Escuelas de Negocios pusieron de manifiesto la importancia que concedían al desarrollo moral en indicadores

Capítulo 1: El estado actual del conocimiento sobre la GS y la tesis que se presenta

referidos a valores, actitudes positivas hacia la Responsabilidad Social de las Empresas (RSE) y hacia la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) (Haski-Leventhal, Pournader & Mckinnon, 2015). Estos autores llaman la atención sobre dos variables demográficas de la encuesta, el género y la edad, que muestran diferencias significativas entre los estudiantes; las estudiantes eran más acogedoras que sus compañeros varones en relación con los cambios del currículo que favorecen una perspectiva ética y los grupos de mayor edad clasifican mejor a los valores trascendentes y a las actitudes positivas hacia ellos; aspectos que pretendemos confirmar o rechazar en la presente tesis doctoral.

Son frecuentes los investigadores que defienden que la principal misión del Pacto Mundial era y es obtener los valores compartidos y las normas morales que han de guiar la gestión de la economía mundial (Williams, 2014; Edwards & Kirkham, 2014). Puede afirmarse que la dimensión ética empresarial y la responsabilidad social corporativa viene incrementándose en los últimos años y también es promovida por la Comisión Europea en la enseñanza y en la investigación como se manifiesta en las revisiones de varios autores (Lozano, 2012; Seto-Pamiés & Papoikonomou, 2016).

Análoga dinámica se hace patente entre el profesorado universitario. En una encuesta internacional de 211 académicos con experiencia en ética empresarial (Holland y Albrecht, 2013) se sugiere que los problemas más importantes que enfrenta el mundo académico son: 1) las cuestiones relativas a la pedagogía de la ética empresarial; 2) la credibilidad del campo de la ética empresarial; 3) las cuestiones ambientales; 4) la investigación de la ética de los negocios, sus herramientas y calidad; 5) la disminución de la conducta ética en la sociedad y en las organizaciones; 6) la responsabilidad social corporativa; 7) la globalización y 8) la institucionalización de la ética de los negocios en las universidades.

Es de sumo interés vislumbrar el futuro de la perspectiva de la educación universitaria para la Gestión de la Sostenibilidad con la mirada puesta en la literatura científica de los cinco últimos años de las principales revistas de la Web of Sciences. En primer lugar, se constata que la sostenibilidad aparece como un nuevo campo del conocimiento, la Ciencia de la Sostenibilidad, que incorpora un enfoque radicalmente nuevo, con las características de una verdadera revolución científica, capaz de contribuir de una manera muy eficiente a la sostenibilidad del planeta ante las agresiones actuales del hombre. El debate se plantea sobre si la Ciencia de la Sostenibilidad tiene que introducirse como una disciplina científica nueva o como un nuevo enfoque necesario para todos los campos del conocimiento y de las acciones de los profesionales que se preparan en ellos (Vilches y Gil Pérez, 2015), como se está integrando en los planes estratégicos de más de 40 instituciones canadienses de Educación Superior (Henderson, Bieler & Mckenzie, 2017).

Quizás lo más interesante de esas investigaciones sean las señales que nos orientan sobre el camino que debemos seguir en el futuro: la primera señal es que la

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

sostenibilidad se analiza desde la perspectiva de desarrollo sostenible, concepto flexible según el contexto en el que se utilice como la educación, las tecnologías, las ciencias, la economía, la protección al medioambiente, las políticas públicas, los derechos sociales y según los niveles en los que se plantean sea el global, regional, institucional o personal (Sederevičiūtė-Pačiauskienė y otros, 2017). La segunda señal, el desarrollo sostenible va unido a la calidad de vida de los individuos y de las naciones. La tercera señal, el problema central de la Educación Superior consiste en que los estudiantes aprendan las capacidades y/o competencias para la sostenibilidad y adquieran un verdadero compromiso para su práctica. Para ello, se requieren nuevas estrategias pedagógicas y la formación en valores, actitudes y habilidades para la Gestión de la Sostenibilidad.

Atendiendo a las señales proporcionadas por la revisión de la literatura de la investigación reciente se pueden establecer las líneas generales de la presente tesis doctoral:

- 1) La educación universitaria para el aprendizaje de la Gestión de la Sostenibilidad tiene que realizarse desde tres niveles interdependientes e interrelacionados (el nivel institucional, el nivel curricular y el nivel instrumental) que juntos producen un efecto de palanca en el aprendizaje del estudiante (Seto-Pamiés & Papaoikonomou, 2016). La complicidad del profesorado es uno de los ingredientes principales para la innovación curricular; puesto que, con frecuencia, es considerado como referente importante por la mayoría del alumnado (Shephard & Furnari, 2013; Fernández-Manzanal y otros, 2015).
- 2) La Gestión de la Sostenibilidad va unida al desarrollo sostenible y abarca todos los campos del conocimiento y de las profesiones para los que preparan los Centros de Enseñanza Superior (Zsoka y otros, 2013; Watson y otros, 2013), especialmente los que imparten Grados en gestión y administración de empresas (Lambrechts y otros, 2013);
- 3) El enfoque de las capacidades, tal como ha sido propuesto por Sen y Nussbaum, ofrece una visión teórica del desarrollo sostenible acertada y, en la formulación de Nussbaum, un planteamiento adecuado para la innovación pedagógica que se requiere en las universidades para la formación de gestores de sostenibilidad (Colmenarejo, 2016; Blake, Sterling & Goodson, 2013).
- 4) Esas pedagogías innovadoras para un aprendizaje transformador, desde el enfoque de las capacidades, ya han sido exploradas y aplicadas en diferentes contextos y programas por investigadores pioneros en pedagogías universitarias (Boni & Walker, 2013; Boni & Gasper, 2012; Boni, McDonald & Peris, 2012).

Capítulo 1: El estado actual del conocimiento sobre la GS y la tesis que se presenta

- 5) Las capacidades requeridas para la gestión de un desarrollo sostenible tienen que centrarse en el aprendizaje, además de los conocimientos teóricos y prácticos propios de la profesión, de los valores, actitudes y habilidades para la sostenibilidad (Murga-Menoyo, 2015). Las cuatro habilidades consideradas clave por la UNESCO para la Gestión de la Sostenibilidad, son: el análisis crítico, la reflexión sistémica, la toma de decisiones colaborativas y el sentido de la responsabilidad con las generaciones presentes y futuras. De la elaboración y aplicación de instrumentos válidos y fiables para la evaluación de ese aprendizaje en las universidades valencianas trata la presente tesis doctoral.

1.4. Las tesis doctorales realizadas en las universidades españolas (cursos 2012-2017).

La base de la información ha sido TESEO y los tópicos de búsqueda *capacidades o sostenibilidad*. Las claves para describir y analizar los contenidos de las tesis en una tabla descriptiva son: año, autor, título de la tesis, universidad, perspectiva temática, descriptores, valoración numérica personal del doctorando, en relación con la tesis doctoral que presenta (solo se describen en la tabla las tesis doctorales que tienen una relación positiva entre 5 y 10).

Tabla 1. La investigación en tesis doctorales españolas.

Año	Autor	Título	Universidad	Perspectiva temática	Descriptores	Valoración
2016	Gómez Francisco, I.	El enfoque de las capacidades y la justicia intergeneracional	UNED	Capacidades	Teorías de Sen y Nussbaum. Justicia intergeneracional. Políticas públicas.	5
2016	García Gómez, M.	Valores en la escuela y sostenibilidad, La Carta de la Tierra.	Valladolid	Sostenibilidad	Teoría Educativa. Métodos Educativos. Educación Primaria.	5
2016	Pérez Prieto, L	La sostenibilidad de la vida humana y no humana. Una aproximación feminista y ecologista de las ciudades.	Pablo de Olavide	Sostenibilidad y desarrollo	Medio Urbano, Posición social de la mujer. Organización Comunitaria	7

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

2016	López Aza, C.	Responsabilidad y sostenibilidad: Situación actual y perspectivas de tratamiento en la Educación Superior Universitaria.	León	Sostenibilidad y desarrollo	Educación Superior. Métodos Pedagógicos. Responsabilidad Social Universitaria.	7
2016	Galindo Ortiz, J.	Desarrollo metodológico de evaluación y aplicación de la sostenibilidad como base en los modelos educativos, para la evaluación e innovación de la enseñanza de la Arquitectura. Modelo educativo de México y España.	Politécnica de Madrid	Sostenibilidad y desarrollo.	Arquitectura. Educación Superior. Bioclimatología. Métodos pedagógicos	7
2016	Bajo Sanjuan, A, M.	El discurso de la sostenibilidad en la empresa española	Comillas	Sostenibilidad y desarrollo	Complejidad de la sostenibilidad. Desarrollo Socioeconómico. La responsabilidad empresarial.	7
2016	García González, E.	Análisis de la presencia de los principios de sostenibilidad en propuestas metodológicas universitarias. Estudio de propuestas concretas en la Universidad de Cádiz.	Cádiz	Sostenibilidad	Educación Superior. Métodos pedagógicos. El profesorado como referente.	8
2016	Jiménez Fontana, R.	La evaluación en la educación para la sostenibilidad desde el paradigma de la complejidad	Cádiz	Sostenibilidad y desarrollo	Educación Superior. Evaluación de Alumnos. Ética. Métodos Pedagógicos.	7
2015	Santón Moreno, J. E.	Ética de las capacidades y desarrollo local. Una aplicación de Economía, Política Pública y Gobernanza.	Valencia	Capacidades y desarrollo sostenible	Ética Económica. Modelos de ciudad.	7
2015	Bonechi, F.	Modelos Sociales, Políticas de Flexiguridad y Vulnerabilidad Social en Italia y España. Una evaluación crítica desde el enfoque de las capacidades.	Universidad Complutense.	Capacidades y desarrollo sostenible	Políticas de empleo. Vulnerabilidad social. Justicia social.	7

Capítulo 1: El estado actual del conocimiento sobre la GS y la tesis que se presenta

2015	Gallego Duque, L. M.	Bienestar y género bajo el enfoque de las capacidades. Aplicaciones al caso de Medellín.	Universidad Autónoma de Barcelona.	Capacidades y desarrollo sostenible	Teorías del Bienestar. Pobreza. La Posición social de la Mujer.	8
2015	Murillo Pausá, J.	El Programa Erasmus y el desarrollo de capacidades. Un análisis multidimensional.	Valencia	Capacidades y desarrollo.	Desarrollo humano	7
2015	León Fernández, Y. M.	Universidades y sostenibilidad: Análisis de participación en universidades españolas y latinoamericanas.	Córdoba	Sostenibilidad y desarrollo	Sociología de la Educación. Evolución de las Sociedades. Participación en la Sociedad.	6
2015	García de Frutos, N.	El anti-consumo para la sostenibilidad medioambiental y social: exploraciones teóricas y empíricas	Almería	Sostenibilidad y desarrollo	Comportamiento del consumidor. Actitudes del Consumidor. Ética del consumo	6
2013	Gil Cerezo, M. V.	La universidad como mediador neutral en la gestión de conflictos por la sostenibilidad ambiental: estudio de casos	Córdoba	Sostenibilidad y desarrollo	Conservación medioambiental. Conflictos sociales ante la sostenibilidad.	5
2013	Fernández-Baldor, A.	Technologies for Freedom: Una aproximación a los proyectos de cooperación de corte tecnológico desde el enfoque de las capacidades	Politécnica de Valencia	Capacidades y desarrollo sostenible	Desarrollo Humano. Cooperación Internacional. Tecnología y cambio Social. Posición Social de la Mujer-	8

Fuente: Elaboración propia

1.5. El contexto marco de la presente tesis doctoral.

Del análisis de contenido de las tesis doctorales descritas en la tabla, se pueden inferir ciertas consecuencias de interés: 1) La temática de la sostenibilidad y el desarrollo así como el progreso de las capacidades humanas están emergiendo con fuerza en las universidades españolas durante los últimos años; 2) La problemática de la sostenibilidad, en su complejidad de significados, aparece en la diversidad de campos del conocimiento y de las profesiones; 3) La sostenibilidad está unida al fenómeno del desarrollo en sus múltiples direcciones; 4) Hay una tendencia fuerte a integrar la sostenibilidad en el currículo universitario bien como disciplina, o asignatura, o bien como orientación transversal de toda la titulación; 5) Preocupa a los investigadores-doctorandos, y a sus directores, encontrar los métodos pedagógicos más adecuados para el aprendizaje de actitudes positivas hacia la sostenibilidad; 6) El profesorado universitario, en una proporción muy acusada, no es por desgracia un referente favorable para el aprendizaje de la sostenibilidad; solo hay una minoría de profesores sensibilizados hacia este problema; 7) Las universidades como instituciones, en sus planificaciones de política universitaria, son cada vez más sensibles al tema aunque sus prácticas (en la introducción en los currículos y en las metodologías pedagógicas del aula) dejan mucho que desear.

Y lo que es de mayor interés para la orientación de esta tesis doctoral: el enfoque del desarrollo de las capacidades humanas está en la base de muchas propuestas educativas para el aprendizaje de la Gestión de la Sostenibilidad. Esta es la perspectiva teórica que se adopta en la presente tesis, especialmente en la versión que propone Nussbaum que parece más adecuada que la de Sen.

La preferencia del doctorando por Nussbaum se basa en las siguientes razones: 1) aporta una visión antropológica de la que carece Sen; 2) ofrece el germen de una planificación pedagógica en el que se contemplan los valores y las herramientas o métodos didácticos que hay que usar en el aprendizaje-enseñanza de la Educación Superior; 3) establece la determinación concreta de las habilidades que son necesarias para la Gestión de la Sostenibilidad que he referenciado con anterioridad (el análisis crítico, la reflexión sistémica y la toma de decisiones colaborativas), así como los procedimientos educativos (el método socrático) para su adquisición; 4) insiste en la importancia que tienen los sentimientos (emociones políticas) para la implicación de los responsables de la política institucional, el profesorado y el alumnado en la transformación de las sociedades y de las relaciones internacionales de acuerdo a la justicia y a la decencia.

1.6. A modo de resumen.

Las aportaciones originales que pretendo en este trabajo de investigación son:

- 1) La evaluación del aprendizaje del alumnado de los valores y habilidades hacia la Gestión de la Sostenibilidad, tal como es percibido por el alumnado universitario de los dos últimos cursos de Grado de los Centros Superiores de Formación Económica; perspectiva que no se ha abordado en tesis doctorales anteriores. El clima organizativo de una universidad expresada en su planificación estratégica, el currículo de los grados de las Facultades de Economía, ADE o análogas, el compromiso del profesorado y sus métodos de aprendizaje-enseñanza ¿cómo se concreta en el aprendizaje de los valores, de las habilidades y de las intenciones de comportamiento del alumnado hacia la Gestión de la Sostenibilidad? Esa es la cuestión o problema que se aborda;
- 2) El instrumento o cuestionario-escala para obtener respuestas a la cuestión planteada es original y elaborado a partir de la Teoría de la Acción Razonada (o Planificada), siguiendo los procedimientos técnicos que establece la teoría, ampliamente aceptada por la comunidad científica de las Ciencias Sociales. Los cuestionarios-escala, que se utilizan frecuentemente, son arbitrarios y no justificados desde una teoría; mientras que los términos de mi cuestionario -escala y la formulación de los ítems tienen un significado preciso y un procedimiento técnicamente establecido. El instrumento de diagnóstico es original porque así lo requiere el contexto español al que se aplica y no se puede caer en la tentación de importar instrumentos de otros contextos culturales de origen anglosajón, especialmente de EEUU;
- 3) La consistencia, validez y fiabilidad del cuestionario-escala permite ampliar el diagnóstico a Facultades de otras Universidades españolas y hacer análisis comparados de los resultados entre ellas;
- 4) Los datos que se obtienen pueden servir para generar nuevas planificaciones estratégicas en las universidades e innovadores programas educativos para el aprendizaje de la Gestión de la Sostenibilidad.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Capítulo 2 La sostenibilidad como problema central y significativo de nuestro tiempo y la formación universitaria de gestores.



Capítulo 2: La sostenibilidad como problema central, significativo y urgente de nuestro tiempo que necesita formación universitaria de gestores

2.1. Introducción.

La educación universitaria no debe llegar tarde a la cita con la Gestión de la Sostenibilidad. El mundo universitario debe sentirse interpelado por la llamada de conciencia cívica de las Naciones Unidas a favor de impulsar los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. Se trata de una agenda que recibió un amplio apoyo de dirigentes mundiales en septiembre de 2015, en lo que se calificó como “una cumbre histórica de las Naciones Unidas”, y cuyas medidas entraron en vigor oficialmente el 1 de enero de 2016 (ONU, 2015c). Según la expresión de las propias Naciones Unidas, estamos ante:

“...objetivos de aplicación universal, [pues] en los próximos 15 años los países intensificarán los esfuerzos para poner fin a la pobreza en todas sus formas, reducir la desigualdad y luchar contra el cambio climático garantizando, al mismo tiempo, que nadie se quede atrás” (ONU, 2015c).

A pesar de lo anterior, en las comunidades universitarias no siempre se percibe esta urgencia. Muchas instituciones de estudios superiores y de investigación parecen seguir inclinándose a hacer los esfuerzos organizativos necesarios para mejorar su posición competitiva en los *rankings* internacionales; conviene recordar, entonces, que esto habría que hacerlo sin perder el compromiso con la sostenibilidad del desarrollo.

El objetivo de este capítulo es justificar que la finalidad actual de la educación debe incluir el reto de preparar a los estudiantes para gestionar los desafíos del desarrollo sostenible, y para tener la valentía y la determinación de presentarlo argumentativamente como alternativa a la concepción vigente del desarrollo como crecimiento del producto interior bruto (PIB).

Tres etapas permitirán alcanzar el objetivo anterior: en la primera, mostrar la ineludible presencia de la sostenibilidad en la finalidad de la educación del siglo XXI; en segundo lugar, argumentar que la educación en los valores, actitudes y habilidades para la Gestión de la Sostenibilidad tiene que ocupar un lugar importante en los currículos de cualquier titulación o carrera universitaria y en los planes de perfeccionamiento profesional a lo largo de toda la vida; y en tercer lugar, argumentar la defensa de la educación para la Gestión de la Sostenibilidad como un bien común universal que debe ser accesible a todas las personas, sin exclusión y a lo largo de toda su vida.

En un entorno planetario en el que la incertidumbre deja sentir su fuerza, resurgen con todo su valor preguntas que van a la raíz de las cosas; interrogantes del tipo ¿cómo han de ser educados los ciudadanos y de acuerdo con qué referentes? Nuestro tiempo nos arroja cuestiones de naturaleza educativa que necesitan ser repensadas.

Capítulo 2: La sostenibilidad como problema central, significativo y urgente de nuestro tiempo que necesita formación universitaria de gestores

¿Cómo hacer esto? ¿Cómo descubrir respuestas globales si no es proponiendo valores éticos que puedan ir encontrando eco en las empresas, en las universidades, en los centros de investigación, sea cual sea su ideología? En realidad, así es como la intersubjetividad ética se está haciendo indispensable para responder de forma compartida a problemas transversales, como la Gestión de la Sostenibilidad. Las universidades y centros de investigación, los expertos, los políticos, las organizaciones de la sociedad civil y todos los afectados por las consecuencias de una economía global han emprendido procesos de deliberación en la esfera pública para descubrir conjuntamente los principios políticos y los valores comunes.

Por ello, un análisis contrastado de la educación universitaria para la Gestión de la Sostenibilidad tiene que realizarse desde una metodología interpretativa en dos fases: en la primera, hay que acometer el estudio de los documentos en los que se plasman los principios políticos y los valores éticos compartidos hasta el momento presente (Gadamer, 1988). En la segunda fase, hay que seguir deliberando en un proceso constante sobre las respuestas responsables a las que han de comprometerse las instituciones públicas, las universidades, las comisiones y las asociaciones nacionales e internacionales. En efecto, todos estos grupos humanos, más o menos formalizados, han ido descubriendo, en su funcionamiento dialógico, que un mínimo de acuerdos políticos y morales, a modo de *consenso entrecruzado* (Nussbaum, 2012),⁸ traspasa las fronteras y va forjando una ética cívica transnacional que también influye en las constituciones y leyes de los Estados nacionales.

El aspecto vivencial y de responsabilidad ética que está implícito en el aprendizaje y comprensión del sentido de dichos documentos exige un concepto de la educación amplio que ya ha sido recuperado y categorizado en el mundo académico (Ibáñez, 2013) y que engloba una dimensión que es intrínseca a la vida humana, a la acción humana.

⁸ Siguiendo a Rawls en su *Teoría de la Justicia*, Nussbaum entiende por "consenso entrecruzado" al acuerdo entre ciudadanos razonables que, manteniendo concepciones comprensivas diversas de la vida buena o de los principios políticos, respetan a sus conciudadanos como iguales y están dispuestos a acatar términos equitativos de cooperación. Puede que ese consenso no exista en el momento presente, pero debería ser una posibilidad futura.

2.2. Un nuevo entorno para el aprendizaje: cambios y desafíos que plantea la sostenibilidad.

De acuerdo con el Informe de la UNESCO (2015a), entendemos por sostenibilidad la acción responsable de los individuos y las sociedades con miras a un futuro mejor para todos, tanto a nivel local como mundial, es decir, un desafío para que el desarrollo socioeconómico responda a los imperativos de la justicia social y la gestión ambiental. La sostenibilidad es una visión conceptual y ética que trasciende el respeto a la calidad del medio ambiente en la medida que incluye: la desaparición de la pobreza mediante su progresiva reducción, la equidad de géneros, la promoción de la salud, la transformación rural, los derechos humanos, la comprensión cultural y la paz, la producción y el consumo responsables, el respeto a la diversidad cultural y el acceso, en igualdad de oportunidades, a las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Desde la perspectiva de la sostenibilidad, ¿cuáles son los cambios y desafíos que se presentan a las sociedades del siglo XXI? El primero es la convicción de que la superación del modelo clásico de desarrollo como crecimiento del PIB por un desarrollo sostenible no es, en modo alguno, una cuestión de correctivos cosméticos; afecta al propio corazón del sistema económico actual, a los principios y valores que han regido mayoritariamente nuestras sociedades productivistas y consumistas. Lo que se nos plantea es un verdadero cambio de rumbo, un viraje que exige transformaciones radicales, imaginación, lucidez y resistencia.

El segundo cambio se refiere a la aceptación de que la ética más característica de nuestro tiempo es la de la responsabilidad; ésta ha adquirido una importancia tal que es considerada por H. Jonas (1995) como *la nueva ética*. Este autor afirma que, cualquiera que fuera la forma y el contenido de las éticas anteriores, todas compartían tres premisas básicas: a) la condición humana permanece, en lo fundamental, fija para siempre; b) sobre esa base, es posible determinar, con una cierta claridad, en qué consiste el bien humano; y c) el alcance de los efectos de la acción humana sobre la naturaleza, la sociedad y la humanidad es limitado.

Frente a esos supuestos de las éticas del pasado, la tesis fundamental de Jonas consiste en mostrar que el actual desarrollo de los conocimientos científicos, y sus aplicaciones tecnológicas, confieren a la acción humana el poder inmenso de modificar, y aún de aniquilar, la vida en nuestro planeta. Si la acción humana tiene poder nada menos que sobre la entera biosfera del planeta, de tal acción hemos de responder. La vida, en todas sus dimensiones (también la de los animales no humanos y la vegetal), en cuanto responsabilidad humana, es una novedad para la ética de nuestro tiempo.

El tercer cambio es la toma de consciencia de los límites del planeta; hemos pasado de un planeta vacío a un planeta lleno (Novo, 2007) en el que no encontramos espacio alguno en la tierra, el aire o el agua que no presente rastros de la actividad

Capítulo 2: La sostenibilidad como problema central, significativo y urgente de nuestro tiempo que necesita formación universitaria de gestores humana. Nuestros procesos de producción y consumo generan desechos y contaminación que ya no podemos enviar a otra parte, sencillamente porque *la otra parte* no existe. Y los efectos nocivos de esas actividades se vuelven contra nosotros, en un efecto bumerán, puesto que no tenemos espacios intocados a los que huir. El planeta, en su condición de sistema global, está afectado allí donde miremos. Nuestro mundo es *un mundo sin alrededores*. La consciencia de los límites del planeta nos sitúa en una unidad cosmopolita de destino, de modo que nadie queda fuera de una suerte común.

Los desafíos concretos a la sostenibilidad más urgentes de hoy son, según Informes recientes de la ONU:

- *El estrés ecológico ante los modelos económicos insostenibles de producción y consumo.* El medio natural no puede asegurar la regeneración de la sobreexplotación de los recursos naturales con el consiguiente cambio climático y pérdida de la biodiversidad; en la segunda mitad del siglo XX (1960-2000) el consumo de agua se ha duplicado, el de alimentos se ha multiplicado por dos y medio y el de madera se ha triplicado a causa del crecimiento demográfico, el crecimiento urbano y los nuevos estilos de vida. La actual población mundial es de 7 mil 300 millones y se espera que alcance los 8 mil 500 millones para 2030, 9 mil 700 millones en 2050 y 11 mil 200 para 2100 según el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de Naciones Unidas (ONU-DAES, 2015a). Por primera vez, el 54 por ciento de la población mundial vive en zonas urbanas y en 2050 vivirá el 66 por ciento de ella (ONU-DAES, 2014), con el estilo de vida y el consumo propios de las urbes; la urbanización sostenible es otro de los desafíos importantes para la comunidad mundial.
- *El aumento de la riqueza, pero también de la vulnerabilidad y las desigualdades.* Los índices mundiales de pobreza extrema descendieron a la mitad entre 1990 y 2010, especialmente en algunos países de Asia y África; sin embargo, un fuerte crecimiento del PIB no siempre genera el nivel de empleo necesario ni el tipo de trabajo deseado. El empleo precario representa casi la mitad del empleo total y ha contribuido a incrementar el número de trabajadores que viven por debajo o muy cerca del umbral de la pobreza. La inexistencia de una protección social básica, en la mayoría de los Estados, agrava esos problemas y contribuye a aumentar la desigualdad, tanto en la mayor parte de los países del Norte y del Sur como en el interior de todos ellos (ONU-DAES, 2015b).
- *El aumento de la interconexión, pero también de la intolerancia y la violencia.* Las tecnologías de la información y la comunicación desempeñan una función esencial en la transmisión de conocimientos y de las capacidades para la Gestión de la Sostenibilidad; sin embargo, también se utilizan al servicio de movilizaciones ideológicas en favor de cosmovisiones exclusivistas que incrementan la violencia política y los conflictos armados. Así mismo, con frecuencia se usan para generar violencia contra las mujeres y los niños.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

- *El desfase entre la proclamación de los derechos humanos y el efectivo cumplimiento de los mismos garantizado por el imperio del derecho y por normas internacionales y nacionales.* La impunidad del incumplimiento de los derechos civiles y políticos (o derechos de primera generación), de los derechos sociales (o derechos de segunda generación) y de los derechos a la calidad de la vida humana (o derechos de tercera y cuarta generación) por los representantes de los Estados y por los grupos sociales poderosos genera el desánimo de la ciudadanía.

2.3. Cuando la formación universitaria también forma parte de las soluciones.

Para desarrollar los principios para una educación responsable en Gestión de la Sostenibilidad es necesario determinar qué valores y habilidades hay que propiciar en la formación universitaria, así como deliberar sobre las propuestas concretas que se hacen en el Informe de la UNESCO (2015a). Los valores que promueven y fundamentan el desarrollo de un mundo sostenible son: el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, la diversidad cultural y social, el sentido y el sentimiento de la solidaridad humana, y la responsabilidad compartida de nuestro futuro común para vivir en paz. Basada en el fundamento ético que aportan esos valores, la universidad tiene que desarrollar las habilidades del pensamiento crítico, la reflexión sistémica, la toma de decisiones colaborativas y el sentido de la responsabilidad (tal como se dijo en el capítulo anterior) y las aptitudes básicas de información y comunicación como competencias clave para desarrollar actitudes transformadoras de las situaciones insostenibles en las que vivimos en los ámbitos económico, social y medioambiental.

Como dijimos anteriormente, apoyar y aumentar la dignidad, las capacidades y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y la naturaleza debe ser la finalidad esencial de la educación en el siglo XXI (que incluye la gestión de un mundo sostenible), también en el nivel universitario (Peris, 2015), con dos ejes articuladores de tal finalidad: el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la inclusión. Un planteamiento humanista de la educación, como el que hace la UNESCO (2015a), presenta dos perspectivas: a) el debate de la finalidad de la educación más allá de la función utilitaria que cumple en el desarrollo económico, y más allá del enfoque de capital humano que caracteriza en gran medida el discurso internacional del desarrollo como aumento del PIB; y b) la concepción de que la educación consiste básicamente en la creación y desarrollo de las capacidades necesarias para que todas las personas, sin exclusión, puedan llevar el tipo de vida digno que quieren vivir (Sen, 2000; Nussbaum, 2012).

En los círculos internacionales dedicados al desarrollo, la principal alternativa frente al modelo basado en el crecimiento económico del PIB es el modelo

Capítulo 2: La sostenibilidad como problema central, significativo y urgente de nuestro tiempo que necesita formación universitaria de gestores

conocido como enfoque de Desarrollo Humano; en éste lo que más importa son las capacidades u oportunidades que posee cada persona en esferas centrales que abarcan desde la vida, la salud y la integridad física hasta la libertad política, la participación en los asuntos públicos y la educación. Este modelo de desarrollo reconoce que todas las personas gozan de una dignidad inalienable y que ésta debe ser respetada por las leyes y las instituciones; ello supone un compromiso con la democracia, pues un ingrediente esencial de toda vida dotada de dignidad humana es tener voz y voto en la elección de las políticas que gobernarán las propias vidas.

El desarrollo del pensamiento crítico no es considerado, generalmente, como un componente importante de la educación para el crecimiento económico; el pensamiento crítico del estudiante universitario resulta peligroso si lo que se pretende es preparar profesionales obedientes con capacitación técnica, que lleven adelante los planes de las élites económicas orientados solo al crecimiento económico, aunque genere desigualdades entre los ciudadanos de un país, o entre los ciudadanos de diferentes países. Para los defensores del modelo de desarrollo como crecimiento del PIB, todo se supedita al crecimiento económico. No importan la distribución de la riqueza y la igualdad social; ni la estabilidad democrática, el deterioro de la naturaleza y la equidad de las relaciones de género. No importan otros aspectos de la calidad de vida que no estén vinculados con el crecimiento económico; ni siquiera la salud, la educación o las libertades políticas.

En cuanto a las actitudes, o evaluaciones afectivas, que hay que promocionar en los estudiantes universitarios como gestores de sostenibilidad, las predisposiciones positivas a los valores humanistas universales son indispensables. Ya Rawls (1978) advertía que la sociedad bien ordenada exige mucho de sus ciudadanos, pues solo permite las desigualdades de riqueza y renta cuando éstas sirven para mejorar la situación de los que están peor. Él sabía muy bien que las personas no actúan automáticamente por el bien común, sino que evalúan desde sus propios intereses. Por ello, si se quiere un mundo sostenible en el que estén presentes los valores humanistas universales de los que hemos hablado, hay que cultivar en los estudiantes lo que esta autora llama “emociones públicas” (Nussbaum, 2014) sobre lo que tiene interés para todos. El cultivo de las emociones requiere la adopción de un proyecto normativo de convivencia en el que destacan la dignidad de todas las personas, la igualdad de respeto por todas ellas, el compromiso con la libertad de expresión y asociación de todos los ciudadanos, y una serie de derechos sociales y económicos fundamentales. Como bien sabemos, y tenemos abundantes experiencias, se pueden cultivar emociones positivas hacia otros proyectos de convivencia (mejor dicho, de no-convivencia) y desarrollo económico presididos por anti-valores que generan todo tipo de desigualdades sociales y agresiones a la naturaleza.

El organismo que aglutina a los rectores de las universidades españolas es consciente de lo expuesto en los párrafos anteriores; la Comisión Técnica de la Estrategia Universidad 2016 de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CADEP-CRUE, 2011) sostiene que el sistema universitario tiene que

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

desempeñar un papel estratégico en la generación de conocimientos que permita analizar y comprender los complejos desafíos de hoy, es decir, perseguir el reforzamiento de la ciudadanía, el dinamismo económico y la cohesión social. A este fin, las universidades tienen que redefinir sus funciones y el conjunto de sus actividades en los planteamientos educativos y en las competencias a desarrollar en los grados y posgrados (según la terminología propia del Espacio Europeo de Educación Superior) desde una perspectiva socialmente responsable y sostenible (Barth y otros, 2016).

Las propuestas concretas del Informe de la UNESCO (2015a), *Replantear la educación, ¿Hacia un bien común universal?*, para implementar una educación responsable en la gestión de un mundo sostenible son:

- "*Aprender a aprender*" y la *adquisición de competencias*. Nunca había sido tan importante como hoy *aprender a aprender*: la capacidad de acceder a la información y procesarla de modo crítico. El volumen de información actualmente disponible en Internet es asombroso; lo difícil es cómo formar a los docentes para que faciliten el aprendizaje de sus alumnos en identificar las fuentes creíbles, evaluar la fiabilidad y validez de lo que leen, relacionar los nuevos conocimientos con lo anteriormente aprendido y determinar su importancia en relación con el resto de información que conocen.
- *Reconsiderar la elaboración de los planes de estudios*. ¿Cómo fomentar el respeto a la diversidad y el rechazo de toda forma de hegemonía, de los estereotipos y de los prejuicios? Se tiene que basar en una educación intercultural que asuma la pluralidad de la sociedad y asegure, al mismo tiempo, el equilibrio entre el pluralismo y los valores universales. Para que los nuevos planes de estudios tengan legitimidad, se requiere un diálogo previo, participativo e inclusivo. El contenido de los planes de estudio debe regirse por los principios de justicia social y económica, igualdad y responsabilidad medioambiental que constituyen los pilares del desarrollo sostenible.
- *Una educación inclusiva*, también en el nivel superior, y paridad de géneros. Ello sin menoscabo a la prioridad que en España se le otorga a la educación infantil y primaria, puesto que las intervenciones en niños/as pequeños/as son fundamentales, y no solo con miras a su propio bienestar, ya que también tienen efectos sostenibles, a largo plazo, en el desarrollo económico y la cohesión social (Heckman, 2006; 2008). En cuanto a la educación superior, hay que insistir en una advertencia del mencionado Informe (UNESCO, 2015a) respecto de la importancia que están adquiriendo los *rankings*, los cuales desvían la atención de las universidades desde la enseñanza y la responsabilidad social hacia un tipo de investigación científica cuyos indicadores propician, de hecho, la homogeneización de las instituciones de educación superior y les resta capacidad de respuesta en sus contextos inmediatos.
- *La calidad en la profesionalización de los docentes*. Es preciso seguir considerando que la profesión docente de calidad tiene que ser una prioridad en

Capítulo 2: La sostenibilidad como problema central, significativo y urgente de nuestro tiempo que necesita formación universitaria de gestores

las políticas educativas de todos los países. Hay que formar a los docentes para que faciliten el aprendizaje, entiendan la diversidad, sean inclusivos y generen competencias en sus estudiantes para la convivencia, así como para la protección y mejora del medioambiente. Deben fomentar un entorno que sea respetuoso y seguro, favorecer la autoestima y autonomía del estudiantado y recurrir a múltiples estrategias pedagógicas. A los profesores hay que ofrecerles condiciones de vida y de trabajo más atractivas, motivadoras y estables, sin olvidar que sus sueldos sean dignos y que puedan tener perspectivas de carrera profesional. Esto es fundamental para evitar una peligrosa pérdida del interés y el debilitamiento de esta profesión, que para muchos es la más importante del mundo.

- *La vinculación de la educación con el empleo* implica medidas para que los estudiantes adquieran y desarrollen competencias adaptables a su desempeño laboral, *transferibles* de un trabajo a otro; entre ellas: la alfabetización digital, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y el espíritu emprendedor. Es importante reconocer la importancia de que el aprendizaje y el re-aprendizaje prosigan más allá y fuera de los sistemas formales de educación y formación. Hay que idear planteamientos nuevos que entrañen todas las posibilidades de aprendizaje: auto-aprendizaje, aprendizaje mutuo, pasantías y periodos de prácticas, formación en el empleo, etc.
- *Sistemas abiertos y flexibles de aprendizaje a lo largo de toda la vida*. A escala internacional, apoyar las vías flexibles y la acumulación, el reconocimiento y la transferencia del aprendizaje individual mediante sistemas de calificación transparentes, bien articulados y basados en resultados, como se recomienda en el Tercer Congreso Internacional sobre Educación y Formación Técnica y Profesional en Shanghái (2012). Ante la mayor movilidad actual de profesionales de un país a otro se están generando estudios (Keevy & Chacroun, 2015) para la viabilidad de la elaboración de niveles de referencia mundiales en el reconocimiento de competencias.
- *Replantear la educación cívica en un mundo diverso e interconectado*. En la actualidad, la concepción de la ciudadanía sigue centrada en el Estado-nación, pero el concepto y su práctica se están transformando por la influencia de la mundialización. Las comunidades sociales, las políticas transnacionales, la sociedad civil y el activismo son manifestaciones de formas emergentes, post-nacionales, de ciudadanía, de compromiso cívico (Cortina, 1997). Corresponde a la educación el fomento del conocimiento de un destino común con el entorno social, cultural y político, local y nacional, así como con la humanidad en su conjunto. La educación debería celebrar la diversidad cultural como oportunidad de mejorar su calidad, a través de contrastar la diversidad de puntos de vista y la variedad de los mundos vividos.
- *Cambiar la dinámica de la cooperación internacional*. Así como el flujo de la ayuda Norte-Sur mantiene su importancia, la cooperación Sur-Sur y la cooperación triangular tienen un papel cada vez más destacado en el desarrollo

internacional. Ciertamente la universalidad implica que todos los países tendrán que modificar su trayectoria de desarrollo, cada uno siguiendo su propio camino y sus propias circunstancias. Este modelo obliga a pensar en términos de responsabilidades compartidas de cara a un futuro común de la humanidad.

2.4. La educación como bien común universal.

Ante los retos y desafíos que hoy nos presenta la sostenibilidad de nuestro planeta, como sistema complejo y lleno de incertidumbres, no puede plantearse la educación formal y no formal al modo como se ha venido haciendo, ni el derecho fundamental a la educación solo como el derecho de todo individuo a ser educado.

En el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que se refleja en el artículo 27 de la Constitución Española de 1978, se alude a la educación a la vez como derecho humano y como bien público que se pretende sea accesible. El principio de la educación como derecho humano fundamental se asienta en marcos normativos internacionales. La Constitución Española asigna al Estado la función de asegurar el respeto, el cumplimiento y la protección del derecho a la educación, así como ser garante de ella, como bien público.

Sin embargo, en la segunda década del siglo XXI es necesario recontextualizar el derecho a la educación respecto de la manera como fue formulado en 1948 y en 1978. La ampliación del acceso a la escolaridad básica ha dado también lugar a un aumento de la demanda de escolaridad secundaria y terciaria o superior, y a un interés creciente por la adquisición de competencias profesionales, sobre todo en un contexto de desempleo juvenil, y por la continuidad del proceso de capacitación y reconversión de la población adulta. A la vista de esta demanda creciente de educación post-básica y aprendizaje permanente: ¿cómo hay que entender y aplicar hoy el derecho a la educación?:

“La reducción de la educación a producto de consumo, a una mercancía con valor individual, impide que exista el reconocimiento de su papel como medio de construcción de naciones, el vehículo para transmitir lenguajes y culturas, prerrequisito de la democracia, fuente de innovación y cambio, y deseable actividad en sí misma” (*Jover et al.*, 2015: 130).

La teoría de bien público, con una larga tradición desde los años cincuenta del pasado siglo, define como bienes públicos los que todos disfrutan en común. Es decir, se presupone que el consumo que cada individuo hace de ese bien no da lugar a mermas del consumo del mismo por cualquier otro individuo. Con frecuencia se asocia con los bienes proporcionados por el Estado, si bien cada día es más necesaria la iniciativa social en el desarrollo de los mismos.

Desde una perspectiva teórica diferente, el bien común se conceptúa,

Capítulo 2: La sostenibilidad como problema central, significativo y urgente de nuestro tiempo que necesita formación universitaria de gestores independientemente de que su origen sea público o de iniciativa social, como los bienes que los seres humanos comparten en común y que se comunican entre sí. Son los bienes de una comunidad realizados en las relaciones recíprocas en las cuales, y por medio de las cuales, los seres humanos consiguen su bienestar. El bien común es inherente a las relaciones que se dan entre los miembros de una comunidad que se aglutina en torno a una empresa colectiva.

Desde el punto de vista del bien común no es tan solo la vida buena de los individuos aislados lo que cuenta, sino también la vida buena que las personas tienen en común. No puede ser un bien limitado a un individuo, a unos cuantos individuos o a naciones-Estado concretos. La concepción de la educación como bien común universal reafirma su dimensión colectiva como tarea social común, como responsabilidad compartida y compromiso con la solidaridad. Este planteamiento tiene consecuencias de calado para responder al problema de la Gestión de la Sostenibilidad.

Lo que se entiende por bien común únicamente se puede definir con un contenido básico de derechos humanos fundamentales e irrenunciables, pero que se expresan en relación con la diversidad de contextos y concepciones del bienestar y la convivencia; así pues, comunidades sociales distintas tendrán unos elementos y expresiones comunes y otros diferentes, según su contexto concreto. La concepción de la educación como bien común hace referencia tanto al carácter básico universal e irrenunciable de ese bien como al proceso participativo de los miembros de una comunidad para la determinación de lo que es un bien para todos; exige un proceso inclusivo de formulación del valor universal de la educación con las particularidades propias del contexto concreto en el que se vive. Así, la educación, como bien común, es el proceso deliberado de adquisición, por todos, del conocimiento y desarrollo de capacidades para alcanzar el tipo de sociedad al que se aspira y que responda cada vez más a la irrenunciable dignidad de sus miembros como personas.

Si se defiende la educación como bien común universal es debido a la convicción de que es una capacidad fértil que genera e influye otras capacidades básicas para el desarrollo humano de cualquier ciudadano en cualquier nación del planeta, es decir, la educación es una “capacidad fértil” de la persona que brinda la oportunidad de un desarrollo sostenible mundial. Podemos apostar con Nussbaum (2012) que la educación es una capacidad fértil en todas las naciones, ya que influye y desarrolla otras capacidades básicas, como oportunidades de empleo y voz política; también desarrolla un mayor poder de negociación en el hogar familiar y, en definitiva, el poder de la persona para valerse por sí misma. Tanto los países en vías de desarrollo como las naciones más ricas desatienden con frecuencia la educación de sus ciudadanas y ciudadanos pobres y desaventajados, por lo que una buena intervención en el ámbito educativo puede resultar igualmente fértil en contextos nacionales pobres y ricos.

Tampoco parece admisible que las oportunidades básicas de las personas se vean brutalmente afectadas solo porque una persona haya nacido en una nación u otra, o dentro de la misma nación, en una región u otra, o en un barrio rico o pobre de una

misma ciudad. Y, sin embargo, es lo que sucede hoy en día. La esperanza de vida, las oportunidades educativas y laborales, y la salud, varían considerablemente entre fronteras nacionales, entre regiones, entre urbes y barrios; y estas desigualdades no cesan de incrementarse con rapidez.

Entre las instituciones a las que atañe la resolución de los problemas globales, las naciones ya existentes tienen obligaciones con su propia población y (sobre todo las naciones más ricas) con la población de las naciones pobres. También los organismos internacionales, las grandes empresas y las organizaciones no gubernamentales pueden desempeñar un papel fundamental de responsabilidad y solidaridad para la solución de tales problemas.

2.5. El enfoque del desarrollo de las capacidades y la Educación Superior.

Como ilustran Boni y Walker (2013), se dan dos visiones principales sobre el papel, los objetivos y los indicadores de éxito de las universidades. La primera visión, que es la dominante, está focalizada sobre la eficacia y competitividad económica como muestran el Consejo de la Unión Europea (2007), la OCDE (2007) y el Banco Mundial (2002), que tienen la percepción de la Educación Superior como una industria para conseguir la competitividad nacional y como un servicio lucrativo que puede ser vendido en el mercado mundial; tal visión eclipsa otros posibles objetivos de la universidad como el *bien público* (servicio público, fortalecimiento de las democracias o defensa de los derechos humanos), el *bien social* (el aprendizaje servicio o el desarrollo regional) y el *bien común* (la justicia social o el fortalecimiento de los lazos de convivencia).

La segunda visión reclama como objetivos propios y más característicos de las instituciones de Educación Superior esos bienes como se plasma en el Preámbulo de la *Carta Magna de las Universidades Europeas* (1988), en la *Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI: visión y acción* (1998) y en la *Declaración de Talloires* (2005), que defienden una perspectiva más amplia de lo que deben ser las universidades y que han producido una abundante literatura explorando la Educación Superior desde la perspectiva del desarrollo de las capacidades humanas (Walker, 2006, 2009, 2013; Boni & Walker, 2013, Boni & Gasper, 2012). El punto de vista que comparte esta literatura es que la Educación Superior no puede ni debe ser ajena a los grandes problemas de nuestro tiempo como el cambio climático, las injusticias sociales, los conflictos armados y las migraciones, la violación de los derechos humanos, la pobreza, etc., sino que las instituciones de Educación Superior deberían tener un papel activo, a nivel local y global, en la lucha por una sociedad justa y sostenible.

Capítulo 2: La sostenibilidad como problema central, significativo y urgente de nuestro tiempo que necesita formación universitaria de gestores

Los valores del desarrollo humano, la creación de capacidades, y el fortalecimiento de las personas y los pueblos como agentes de sus vidas son conceptos claves para imaginar una visión diferente de la universidad del siglo XXI en la que no haya que elegir entre una visión u otra de la universidad, como se han expuesto en los párrafos anteriores. Como bien argumenta Nussbaum (2002, 2010), el desarrollo de las capacidades no prepara solo para la vida sino también para el trabajo. Ciertamente cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico es fundamental para mantener una democracia vigorosa; la capacidad de pensar adecuadamente sobre la pluralidad y variedad cultural en una economía global es esencial para afrontar responsablemente los retos actuales del mundo; la capacidad de imaginar la situación del otro es importante para sostener la dignidad de las instituciones internacionales, pero esas capacidades requieren de una economía sólida y de un tejido empresarial próspero. Así no nos vemos obligados a elegir entre una forma de Educación Superior que promueve la rentabilidad y/u otra educación que promueve el civismo. Aunque siempre teniendo presente que ningún sistema educativo funciona bien si sus beneficios solo llegan a las élites adineradas. La distribución del acceso a la Educación Superior de calidad es un asunto urgente para todas las democracias modernas.

A esa nueva concepción de Universidad y/o Educación Superior se tiene que estar abiertos desde la doctrina de la Iglesia, expuesta en la Constitución Apostólica sobre las universidades católicas:

“La universidad Católica, como cualquier otra universidad, está inmersa en la sociedad humana. Para llevar su servicio a la Iglesia está llamada (siempre desde el ámbito de su competencia) a ser instrumento cada vez más eficaz de progreso cultural tanto para las personas como para la sociedad. Sus actividades de investigación incluirán, por tanto, el estudio de los *graves problemas contemporáneos*, tales como la dignidad de la vida humana, la promoción de la justicia para todos, la calidad de vida personal y familiar, la protección de la naturaleza, la búsqueda de la paz y la estabilidad política, una distribución más equitativa de los recursos del mundo y un nuevo ordenamiento económico y político que sirva mejor a la comunidad humana nacional e internacional. La investigación universitaria se deberá orientar a estudiar en profundidad las raíces y las causas de los graves problemas de nuestro tiempo, prestando especial atención a sus dimensiones éticas y religiosas. Si es necesario, la Universidad Católica deberá tener la valentía de expresar verdades incómodas, verdades que no halaguen a la opinión pública, pero que son también necesarias para salvaguardar el bien auténtico de la sociedad” (Juan Pablo II, *Ex Corde Ecclesiae*, 32).

Para una nueva concepción de la Universidad del siglo XXI, desde el enfoque de las capacidades, tendríamos que centrarnos en el trabajo de los siguientes escenarios: pedagogía y currículo, investigación, responsabilidad social, gobierno

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

institucional y contexto físico y socio-cultural en el que se hayan inmersas las instituciones de Educación Superior. Por ejemplo, en lo que respecta a la pedagogía y currículo, Walker (2012a) ha trabajado sobre la formación de un profesional comprometido con el bien común y el diseño de las dimensiones del currículo (2012b) así como en la lista concreta de capacidades que somete a consideración como objetivos evaluables del currículo universitario (2006). Nussbaum (2002, 2006) sobre la formación de capacidades para una ciudadanía democrática y Boni y otros (2012) sobre las cualidades del currículo cosmopolita.

En cuanto a la investigación, desde la perspectiva del desarrollo, podría ser un buen esquema para repensar la investigación y la transferencia del conocimiento el núcleo de valores que justifican la calidad de vida de las personas y pueblos, la participación ciudadana, el empoderamiento de la ciudadanía, la sostenibilidad y todo ello conectado con la responsabilidad social de la universidad. En cuanto a la gobernanza de las universidades es de interés el análisis de los modos internos de toma de decisiones, que llamamos procedimientos democráticos, y también la clase de políticas que afectan a los agentes internos de las universidades como selección y formación del profesorado, admisión de estudiantes y funcionamiento de los gestores o directivos de la institución de Educación Superior así como las políticas de relación con agentes externos a la institución: otras organizaciones públicas o privadas, la sociedad civil, etc.

2.6. Propuestas pedagógicas para la Formación Superior como gestores de sostenibilidad.

2.6.1. La concepción de las instituciones de Educación Superior desde el enfoque del desarrollo de capacidades y para la responsabilidad social.

La cuestión que subyace a esta propuesta es si podemos pensar un diseño institucional de las universidades y otros centros de Educación Superior que posibilite que se conviertan en agentes de justicia, en motores de desarrollo humano (García-Marzá, 2009). Las universidades, como cualquier otra institución sea una empresa o un hospital, no son unos organismos *naturales* en el sentido que pueden subsistir independientemente de los fines o metas sociales para las que han sido creados. Son instituciones pensadas y creadas por las personas para el logro de unos bienes determinados, su objetivo es la satisfacción de determinados intereses sociales. Si la institución superior no cumple los fines sociales para los que existe, pierde entonces su sentido y razón de ser ante la sociedad, su legitimidad. De ahí que la responsabilidad de la institución superior pueda ser entendida gráficamente como que tiene una especie de contrato moral con la sociedad. Dicho en otras palabras, la actividad de las

Capítulo 2: La sostenibilidad como problema central, significativo y urgente de nuestro tiempo que necesita formación universitaria de gestores instituciones de Educación Superior tiene que responder a una serie de expectativas generadas en los grupos internos y externos afectados por ella.

A lo anterior se le ha llamado Responsabilidad Social Corporativa (RSC) que comparten los Centros Superiores con las Empresas, que pueden entenderse como *agentes de justicia* siempre y cuando se adopte una perspectiva crítica de su legitimidad en cuanto son aceptadas libre y voluntariamente por todos los afectados. La teoría del desarrollo de las capacidades permite hacer operativa la idea normativa del contrato moral al relacionar las capacidades de la que dispone la institución con las libertades reales que debe ayudar a desarrollar en todos los implicados en su actividad (Burdín y otros, 2009).

Los profesores Lozano y Boni (2013) han realizado un estudio para establecer las semejanzas y diferencias entre la Responsabilidad Social Corporativa de las Empresas y la Responsabilidad Social de las Universidades. En cuanto a las semejanzas, se aceptan los planteamientos del profesor García-Marzá, que han sido expuestos en los párrafos anteriores. En cuanto a la especificidad de la responsabilidad Social de la Universidad, desde el enfoque de las capacidades, Lozano y Boni señalan cuatro interesantes escenarios: el educativo, el cognitivo, el organizativo y el social.

En cuanto al educativo, la universidad tendría que entrenar a los estudiantes en los valores, actitudes y conocimientos para su desarrollo profesional. La cuestión fundamental que tendría que formularse una universidad responsable es qué tipo de profesionales, ciudadanos y personas pretende formar y qué tipo de organización de la enseñanza es la más adecuada para conseguirlo. En segundo lugar, la universidad debería educar para expandir las libertades de todos los que estuvieran implicados en ella y con ella. Y finalmente, el impacto educativo de la universidad tendría que reflejarse en la concepción y en las estrategias pedagógicas que utiliza en sus enseñanzas para que promuevan estudiantes activos con habilidades de pensamiento crítico e implicados en la transformación social y para que los procesos de su aprendizaje se realicen desde la cooperación y la motivación por el conocimiento.

Desde el escenario cognitivo, una universidad responsable es aquella que promueve la investigación como una actividad valiosa en sí misma y no simplemente como una actividad para el mercado. Para ello, hay que atender tres circunstancias: el afrontamiento de las presiones del mercado, la integridad en los procedimientos de investigación y la adecuada transferencia de los resultados. Desde la perspectiva del afrontamiento de las presiones del poder del mercado y las corporaciones, una universidad responsable tiene que limitar el control de esos poderes sobre las áreas básicas de la investigación. Desde la integridad de los procesos de investigación, tiene que establecer unos estrictos procedimientos rigurosos para prevenir el fraude académico y las malas prácticas de la investigación como el plagio. Y desde la diseminación de los resultados científicos, tiene que hacerlos llegar a la mayor cantidad posible de ciudadanos y no solo a quienes obtienen un provecho económico.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

En el escenario organizacional, la universidad responsable tiene que cuidar el impacto de su actividad en sus trabajadores y en el medioambiente. A los trabajadores ofrecerles calidad de vida y unas condiciones de trabajo decentes (UNESCO; 2015); y evitar o reducir al máximo los impactos adversos en el sistema ecológico. Una universidad responsable debería mantener su autonomía siempre en relación a los poderes de la economía, la política, la religión o cualquier otro; la universidad tendría que ser percibida como una comunidad académica que funciona con un alto grado de autonomía y que los procesos de su gobernanza están legitimados por sus miembros y en los que existen transparencia comunicativa. El diálogo deliberativo y la participación son esenciales para la toma de decisiones que afectan a la comunidad académica. Y por último, su funcionamiento tiene que tener un alto nivel de respeto por los derechos humanos y por la protección medioambiental.

En el escenario social, la cuestión fundamental es ¿cómo una universidad puede interactuar con la sociedad para promover efectivamente el desarrollo de las capacidades humanas? Las respuestas tienen que orientarse en estas direcciones: contribuir a la formación razonada de la opinión pública, al fortalecimiento de la democracia, a la configuración de unas preferencias y estilos de vida (en el consumo) acordes con el respeto al medioambiente. Además, implicarse en los debates públicos sobre los asuntos importantes de la sociedad, especialmente en las materias que afectan al bien común y a la ciudadanía universal. Por último, tendría que facilitar el acceso a la educación (también a la Superior), al conocimiento científico y a la cultura a los grupos más vulnerables y pobres de la sociedad, atendiendo a sus demandas y necesidades.

2.6.2. La formación de la comunidad universitaria como agentes de sus vidas y comunidades.

El significado de agente, desde el enfoque del desarrollo, es la libertad de conducir la propia vida, es decir, la capacidad de auto-determinarse. Ese es el sentido de lo que Sen y Nussbaum denominan *agencia*. Suponemos que las personas con capacidad de auto-determinarse son sujetos agentes, tienen una idea de lo que consideran su propio bien y la universidad tiene que empoderarles para que traten de alcanzarlo y también para ser agentes de las transformaciones políticas y económicas de sus sociedades.

No se trata solo de que el sujeto gane en libertad por la realización de acciones o que debido a la idea de acción, o más exactamente, a la constitución de la idea de agente en términos de acción se llega a la idea de libertad, se trata también de que la propia acción genera una identidad. Vincular los términos de acción y de libertad con el de identidad abre a su vez otras interpretaciones epistemológicas e incluso ontológicas. A través de la realización de acciones, el sujeto adquiere su propia identidad. No somos nada hasta que hacemos algo. Somos lo que hacemos. Las acciones no son

Capítulo 2: La sostenibilidad como problema central, significativo y urgente de nuestro tiempo que necesita formación universitaria de gestores solo posibilidades de realización sino de definición, de lo que constituye, define y hace al sujeto. Llegamos así, desde esta perspectiva, a la idea del sujeto *construido*, de la identidad humana como producto de una *construcción*. El sujeto es resultado, en gran medida, de su propia actividad.

Y también agentes de sus comunidades políticas. Es necesario, por tanto, ir más allá en las universidades de la persona informada, procurando personas que no solo tomen conciencia crítica de las situaciones injustas, de las dinámicas sociales, económicas y políticas que las generan, de lo que está pasando, sino que son necesarias personas que desarrollen estrategias que les permitan reaccionar ante aquellas situaciones no como víctimas ni dependiendo de otros, sino como ciudadanos activos, con capacidad para dar respuesta a sus propios problemas y a los problemas de sus comunidades políticas. Al desarrollo de los sujetos como ciudadanos libres, interdependientes, críticos con las situaciones sociales injustas y activos políticamente, tienen que dedicar sus esfuerzos las universidades (Nussbaum, 2002, 2010). La mencionada autora, que "defiende el punto de vista de que la educación superior es una parte esencial de la realización personal de todo ser humano" (2005: 53), postula, para la formación/educación de los universitarios, el método socrático (que consiste fundamentalmente en realizar preguntas al interlocutor para elaborar conjuntamente el conocimiento) bajo los siguientes epígrafes: 1) la educación socrática es para todos los seres humanos; 2) la educación socrática debe adaptarse a las circunstancias y al contexto del alumno; 3) la educación socrática debe ser pluralista, es decir, atenta a una diversidad de normas y tradiciones; y 4) la educación socrática requiere garantizar que los libros no se transformen en autoridades.

Desde el enfoque del desarrollo de capacidades, ninguna persona debe renunciar a su derecho a ser ella misma. Ahora bien, la educación tiene el deber de formar a cada sujeto para que sea capaz de vivir conforme a la imagen de sí mismo, de acuerdo a su libertad y responsabilidad, en un mundo donde múltiples miradas son posibles (Ruiz y otros, 2012). Esta nueva mirada a la persona como sujeto agente supone que la unidad de los comportamientos humanos no venga impuesta por ninguna cultura determinada ni por la especificidad de alguna sociedad determinada, sino por la construcción personal de cada sujeto, siendo al mismo tiempo un ser singular, único, y portador de derechos universales (Touraine, 2009). Junto con el reconocimiento de la pluralidad de nuestras identidades y sus distintas implicaciones, hay una crucial necesidad de apreciar el papel de la "elección" al determinar la importancia de identidades particulares que son inevitablemente diferentes (Sen, 2007). En todos estos fenómenos de construcción identitaria hay un componente "individualista", ya que se propugna la autoafirmación, el derecho a establecer la propia crónica del yo, el derecho de toda persona a establecer sus derechos; pero también se da una componente "universalista", puesto que todos los derechos del hombre deben ser defendidos en todos los frentes y en cualquier parte de nuestro mundo.

2.6.3. La opción de la comunidad universitaria por la participación en los asuntos públicos en la búsqueda del bien común.

La participación ha sido entendida de dos modos: como modelo de vida feliz, que los ciudadanos deben incorporar en la vida pública, o como un medio para defender la independencia o las libertades democráticas en las sociedades que las tienen implantadas (Escámez, 2008). Al primer modo se le denomina la concepción de la libertad de los antiguos, puesto que es una variante de la doctrina política de Aristóteles según la cual el hombre realiza del modo más pleno su naturaleza en una sociedad democrática, en cuya vida se dé una amplia y vigorosa participación social. La participación, así concebida, no es solo una condición necesaria para la protección de las libertades básicas, sino el ámbito privilegiado de la vida buena o, dicho de otra manera, la participación es un ingrediente indispensable para la vida feliz.

A la concepción de la participación como independencia, se denomina la concepción de la libertad de los modernos o concepción liberal de la libertad. Para los pensadores liberales, el marco político de una sociedad debe asegurar la justicia en la vida compartida y, aunque lograr una comunidad justa exige participación, no hacen de la participación una forma de vida. La noción fundamental de la vida política es la libertad como no dominación y, a partir de ese punto, se entiende que una comunidad política es libre cuando la estructura de las instituciones es tal que ninguno de sus miembros teme la interferencia arbitraria de los poderosos en su vida, según el estado de ánimo o humor que tengan, ni necesita congraciarse con ellos para conseguir lo que se le debe en justicia. No se trata de que todos los miembros de la sociedad participen continuamente en las decisiones de la vida compartida, sino que cada uno sepa a qué atenerse y no se vea obligado a defenderse estratégicamente de las ambiciones o caprichos de quienes tienen el poder político o económico. A pesar de su diferente concepción de la participación, también los teóricos liberales insisten en que si los ciudadanos se acostumbran a recluirse en la vida privada, los poderes públicos del aparato del Estado pueden arrebatarle incluso esa gama de instituciones y derechos civiles y sociales que configuran la libertad de los modernos.

Sen (2000) en su análisis de la relación entre los conceptos de libertad y desarrollo, muestra la complementariedad de las dos concepciones de participación. La concepción de libertad que adopta se refiere tanto a los procesos que hacen posible la libertad de acción y decisión (la libertad como no dominación) como a las oportunidades reales que tienen los individuos, dadas sus circunstancias personales y sociales (la libertad como expansión de las capacidades personales). Para Sen, la libertad tiene una doble vertiente; por un lado, la capacidad de las personas para llevar el tipo de vida que valoran, y que tienen razones para valorar y, por otro, la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos a llevar el tipo de vida que valoran influyendo en el mundo que les rodea, a través de su participación en actividades sociales, políticas y económicas.

Capítulo 2: La sostenibilidad como problema central, significativo y urgente de nuestro tiempo que necesita formación universitaria de gestores

Cuando una persona ejerce sus libertades mediante la participación social, interviene en la definición o selección de las prioridades sociales que hacen posible el establecimiento de las condiciones para expandir sus capacidades personales. La participación en los asuntos políticos para decidir quién debe gobernar y con qué principios, la posibilidad de investigar y criticar a las autoridades, la expresión libre de las preferencias políticas así como el voto a uno u otro partido son los derechos políticos de los ciudadanos, la ciudadanía política, en las sociedades democráticas que es necesario mantener. Pero, el hecho de la participación misma es un elemento constitutivo fundamental en la formación y expansión de la libertad personal o libertad como no dominación.

Además, como personas que vivimos juntas, los ciudadanos no podemos ni debemos evitar la idea de que los problemas que vemos a nuestro alrededor son intrínsecamente problemas nuestros. Son responsabilidad nuestra, con independencia de que también lo sean o no de otros. Como seres humanos competentes no podemos eludir la tarea de juzgar cómo son las cosas y qué es necesario hacer. Tal responsabilidad individual ha de ampliarse no solo reconociendo el papel del Estado sino también el de las otras personas y de las asociaciones e instituciones de la sociedad civil.

El ejercicio de las libertades políticas mediante la participación en los asuntos públicos, como demuestra A. Sen, evita las hambrunas y obliga a los responsables del gobierno a responder a las necesidades económicas de los ciudadanos (Sen, 2000). Nunca ha habido hambrunas en un país independiente que tuviera un sistema de gobierno democrático, con partidos en la oposición que expresaran las críticas y una prensa relativamente libre. Los gobernantes tienen incentivos para escuchar a los ciudadanos si tienen que hacer frente a sus críticas y buscar su apoyo en las elecciones. Sin embargo, ha habido hambrunas en antiguos reinos y en sociedades autoritarias modernas, en comunidades tribales primitivas y en dictaduras tecnocráticas modernas, en economías coloniales gobernadas por imperialistas del Norte y en países independientes del Sur gobernados por dirigentes déspotas o por partidos únicos.

2.7. A modo de resumen.

La necesidad de evitar catástrofes naturales y conflictos sociales irreversibles está generando la conciencia, entre muchos científicos y algunos líderes mundiales, de velar por un mundo sostenible. La Gestión de la Sostenibilidad de nuestro planeta se fundamenta en que se le considera como una finalidad de la educación en todos los niveles del sistema formal, en la educación no formal e informal, en el conocimiento de las dimensiones que ofrece la complejidad de su conceptualización y en el diagnóstico acertado de los desafíos a los que se enfrenta la supervivencia de nuestro mundo.

Las universidades tienen que prestar una atención especial a este problema puesto que en casi todas las naciones, especialmente en las más ricas, se elimina o margina, de los contenidos que las universidades imparten, todo lo que se considera que no tiene utilidad para ser competitivas en el mercado global. La educación para el beneficio económico nacional es lo único que parece justificar la inversión en el nivel superior y en la formación permanente de los profesionales.

En este capítulo hemos argumentado que los que así piensan tienen una visión débil o precaria de la educación superior. En modo alguno pretendemos negar que las democracias modernas requieren una economía sólida y un sector empresarial próspero. Solo hemos pretendido argumentar que la solidez económica no es un fin en sí misma, sino el medio para conseguir un fin más humano: el desarrollo de las capacidades de todas las personas para que puedan vivir el tipo de vida que les merece la pena. El desarrollo de los individuos y las naciones desde el enfoque de las capacidades nos parece una concepción potente, a la vez que más útil, para solucionar los problemas graves de nuestro tiempo y de las generaciones futuras.

Desde esa convicción, se plantea educar a los universitarios en el complejo significado de un mundo sostenible, en las habilidades que se necesitan para comprender tal concepto, en los valores que lo sustentan, en la estima de esos valores y en las emociones públicas que permiten la estabilidad y permanencia de tales valores en las sociedades de nuestro tiempo. Los estudiantes así formados estarán capacitados para ser gestores (agentes) de sostenibilidad.

Capítulo 2: La sostenibilidad como problema central, significativo y urgente de nuestro tiempo que necesita formación universitaria de gestores

Capítulo 3

Una perspectiva para la formación de los estudiantes universitarios como gestores de sostenibilidad: el enfoque del desarrollo de las capacidades de M. Nussbaum.



Capítulo 3: Una perspectiva de formación para los estudiantes universitarios
El enfoque del desarrollo de las capacidades de M. Nussbaum

3.1. Introducción.

En este capítulo se contraponen el modelo de desarrollo como crecimiento del producto interior bruto (PIB), dominante en las teorías económicas actuales, con el modelo de desarrollo humano, presentado por el enfoque de las capacidades de Nussbaum. El objetivo que pretende es mostrar el enfoque de las capacidades como una perspectiva teórico-práctica potente para orientar la educación hacia la sostenibilidad del planeta, finalidad que se le asigna en el siglo XXI por la UNESCO. El método que se usa es hermenéutico, centrado en la interpretación de las principales claves del pensamiento de la autora, a partir de sus últimas publicaciones, pero teniendo presente la coherencia con que ha desarrollado su pensamiento desde el primer momento. Las conclusiones importantes que se obtienen son dos: primera, el enfoque de las capacidades defiende los valores requeridos para la sostenibilidad del planeta y, segunda, dicho enfoque argumenta, de modo convincente, los principios políticos y las buenas prácticas que deben regir la Formación Superior del estudiantado de Economía como gestor de sostenibilidad.

En la producción científica de Nussbaum, la educación tiene una presencia constante, y algunas de sus obras están dedicadas específicamente a ella como *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (2005) y *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010). En esta última obra, aborda un problema clave en los actuales Centros de Estudios Superiores: ¿educar para la renta o educar para la democracia? Como afirma Ruth O'Brien en el *prefacio* del libro mencionado, inspirada en el pensador indio Tagore y también en Dewey, entre otros: "la autora crea un modelo de educación para el *desarrollo humano*, que se presenta como un elemento indispensable para la democracia y para el cultivo de un civismo de orientación mundial" (Nussbaum, 2010:12). El motivo que justifica el objetivo del capítulo es mostrar que el modelo de desarrollo, propuesto en su enfoque de las capacidades, responde a una visión humanista de la educación que no margina ni excluye a persona alguna sino que "funciona como guía para afrontar la transformación del panorama del aprendizaje mundial, en el que la función de los docentes y otros educadores sigue siendo primordial para facilitar ese aprendizaje con miras a un desarrollo sostenible para todos" (UNESCO, 2015: 37).

Para conseguir el mencionado objetivo, a lo largo del capítulo se proponen dos modelos de desarrollo: el crecimiento económico (PIB) y el enfoque de las capacidades, argumentando sus consecuencias para la calidad de vida de cada persona, de los diversos países y para la sostenibilidad del planeta; se analizan las influencias desde las que Nussbaum construye y reconstruye incesantemente su enfoque de las capacidades; se interpretan las claves filosófico-políticas de su pensamiento sobre las capacidades, especialmente su aportación original de las diez capacidades básicas que han de ser cultivadas en toda persona; y se comentan los valores principales de su

Capítulo 3: Una perspectiva de formación para los estudiantes universitarios El enfoque del desarrollo de las capacidades de M. Nussbaum

enfoque de las capacidades, mostrando que esos valores se corresponden con los valores en los que hay que educar para afrontar la sostenibilidad del planeta, como finalidad en la que hay que inscribir los aprendizajes en el siglo XXI.

3.2. Dos modelos de desarrollo: el crecimiento económico del PIB y el enfoque de las capacidades.

Las sociedades modernas se han articulado sobre cuatro ejes que progresivamente han ido expandiéndose y profundizándose hasta el punto que, sin la atención a ellos, no se comprenden las situaciones y eventos importantes que acaecen. Tales ejes son: la economía, la opinión pública, la soberanía política de los ciudadanos o democracia y el acceso directo de los individuos a las instituciones nacionales e internacionales y a las otras personas (Taylor, 2014).

En el siglo XVIII, Adam Smith (2011)⁹ señaló el más notorio de esos ejes cuando defendió que la prosperidad individual repercute en el bienestar general. En otros términos, que los seres humanos estamos inmersos en un intercambio de servicios. Al modelo fundamental de tal intercambio lo llamamos *economía*. Tal concepción era igualmente evidente en la formulación de Locke (2012)¹⁰ de su teoría de la *ley natural*, en la que la economía adquiere una importancia primordial cuando establece la seguridad y la prosperidad como los dos objetivos principales de una sociedad bien organizada. Los comerciantes actúan por afán de lucro individual, pero las buenas políticas del gobernante pueden encaminar esa situación (egoísta y miope) hacia el bien común para asegurar la vida y los medios de vida de todos los individuos de la sociedad.

En la teoría de la *ley natural* de Locke está la base de lo que hoy se llama la ética de la vida ordinaria y la ética de los negocios (Cortina, 2013), que han tenido un fuerte efecto formativo sobre la civilización actual y sobre el lugar central que se le ha dado a lo económico en nuestras vidas y en la estructura de las relaciones sociales: "Concebir la economía como un sistema es un logro de la teoría del siglo XVIII con los fisiócratas y Adam Smith; pero llegar a considerar el propósito y la agenda más importante de la sociedad como una colaboración y un intercambio económico es una tendencia de nuestro imaginario social que comienza en ese período y continúa hasta nuestros días" (Taylor, 2014: 290).

⁹*The Wealth of Nations* fue publicado por primera vez en 1776. Londres: Methuen & Co., Ltd.

¹⁰*The Second Treatise of Civil Government* fue publicado por primera vez en 1689.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

La importancia que ha adquirido la economía se manifiesta en la convicción social, generalmente compartida, de que el progreso de las naciones hay que medirlo en términos de crecimiento del producto interior bruto. Hace años que la mayoría de los especialistas en economía del desarrollo de todo el mundo emplean ese índice de avance nacional como estándar representativo de la calidad de vida en un país. Según ese modelo, la meta de toda nación debe ser el crecimiento económico y a ello hay que dedicar los mayores esfuerzos de las políticas nacionales. Del mismo modo debe ser el propósito de las relaciones internacionales para facilitarlos, *Tratados de Libre Comercio*, en la creencia de que el crecimiento económico redundará en la mejora de la salud, de la educación, en la disminución de las desigualdades sociales dentro de un país y entre países, y en el vigor de la vida democrática de los ciudadanos.

Del modelo expuesto se derivan dos consecuencias fundamentales: 1) la necesidad de un sistema educativo que promueva el desarrollo nacional e internacional concebido como crecimiento económico; 2) la consideración del crecimiento económico como un fin en sí mismo, menospreciando los efectos perversos que genera para la sostenibilidad del planeta. Respecto a la primera de ellas, está sucediendo en varias regiones del mundo, como es el caso de Europa, en donde los líderes políticos están reformulando el sistema educativo, en parte de la Educación Secundaria y en la totalidad de la Educación Universitaria, indagando acerca de cuál es la contribución que hacen a la economía cada uno de los títulos universitarios, las disciplinas y los investigadores. Buen ejemplo de ello es la normalización de los estudios de nivel superior en la Unión Europea, impuesta por el Proceso de Bolonia y, sobre todo, la exigencia de demostrar el *impacto* de los proyectos de investigación en los objetivos económicos de los países miembros o de la propia Unión, si se quiere acceder a los recursos económicos presupuestados por la Comisión y aprobados por el Parlamento.

En lo que se refiere a la segunda consecuencia, "el crecimiento económico y la creación de riqueza han reducido los índices mundiales de pobreza, pero en todo el mundo han aumentado la vulnerabilidad, la desigualdad, la exclusión y la violencia en el interior de las sociedades y entre éstas. Los modelos insostenibles de producción económica y consumo contribuyen al calentamiento planetario, al deterioro del medioambiente y al recrudecimiento de los desastres naturales" (UNESCO, 2015: 9). Los defensores del modelo olvidan que solo el crecimiento económico no genera sociedades con más democracia, ni más saludables, ni más educadas en las que las personas de todas las clases sociales tengan más oportunidades para una aceptable calidad de vida y en las que cada persona viva de acuerdo a los valores que le merecen la pena.

Frente al anterior modelo de desarrollo, desde los años ochenta del siglo pasado ha ido surgiendo un nuevo enfoque del desarrollo que considera el crecimiento económico como un elemento de política pública sensata, pero que no es más que una parte y un instrumento de ella. Son las personas quienes importan en última instancia; los beneficios económicos constituyen solamente medios instrumentales para las vidas

Capítulo 3: Una perspectiva de formación para los estudiantes universitarios El enfoque del desarrollo de las capacidades de M. Nussbaum

humanas. La finalidad del desarrollo global, como la finalidad de una buena política a escala nacional, consiste en hacer posible que las personas tengan vidas plenas y creativas, desarrollen su potencial y una existencia acorde con la igual dignidad humana de todos los individuos. Dicho de otro modo, el propósito real del desarrollo es el crecimiento de las capacidades humanas.

La lógica del derecho al medioambiente, a un desarrollo sostenible y a la paz –los principales derechos humanos de la *tercera generación*- también muestran igualmente que ese nuevo enfoque sobre el desarrollo resulta perentorio (Ballesteros, 1995). Las acciones y programas de las Naciones Unidas en esta dirección vienen siendo constantes en los últimos decenios. Recientemente han solicitado un impulso de compromiso ciudadano global con la finalidad de llevar adelante los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (ONU 2015e). Son en expresión de las propias Naciones Unidas “objetivos de aplicación universal”, pues “en los próximos 15 años los países intensificarán los esfuerzos para poner fin a la pobreza en todas sus formas, reducir la desigualdad y luchar contra el cambio climático garantizando, al mismo tiempo, que nadie se quede atrás” (ONU, 2015e). Sin embargo, a juicio de este doctorando, no se podrán llevar adelante por ellos mismos sin un verdadero compromiso educativo, fundamentado filosóficamente de modo consistente. La tendencia de los últimos años a la *financiarización de la economía y a la mercantilización de la sociedad*, según la expresión de Jesús Ballesteros, son una amenaza que solo se puede combatir adecuadamente redoblando la apuesta por la reflexión filosófica sobre el cometido de la educación (Ballesteros, 2014).

El enfoque de las capacidades está comprometido con la igual dignidad de todos los seres humanos; es sensible a la distribución de los recursos y se centra particularmente en las luchas y los esfuerzos para alcanzarlos de grupos tradicionalmente excluidos y marginados; y presta atención a la complejidad y a la diversidad cualitativa de los objetivos que persiguen las personas. También tiene en cuenta que las personas pueden necesitar cantidades diferentes de recursos para conseguir un mismo nivel de capacidad de elección y acción, sobre todo si parten de posiciones sociales distintas. El enfoque se presenta como un defensor más de la justicia social básica dentro de las naciones y entre ellas. No se concibe como un modelo totalmente elaborado, y menos como un sistema comprensivo del funcionamiento de la sociedad, sino como una contribución teórico-práctica que se somete al debate racional, nacional e internacional, para dar argumentos y recibir críticas y, si resiste la prueba del debate argumentativo frente a otras teorías o enfoques, invita a ponerse en práctica.

El enfoque de las capacidades argumenta en contra de la consideración del crecimiento del producto interior bruto (PIB) como único indicador de la calidad de vida de los países y de los individuos; también de su consideración como fin al que hay

que subordinar las políticas nacionales e internacionales. Defiende que las sociedades justas son las que persiguen el bien de su población en una amplia variedad de objetivos que incluyen, además de un bienestar económico básico, la salud, la educación, los derechos y libertades políticos, la calidad medioambiental y otras capacidades humanas básicas para toda persona, entendiéndose que cada una de ellas es un fin en sí misma y que ninguna constituye un simple medio para los objetivos o fines de las otras, ni siquiera para el total agregado (o medio) de la población en general.

3.3. ¿Formar en capacidades o en competencias para la Gestión de la Sostenibilidad?

La revisión que se ha realizado de la literatura para conocer los antecedentes de la presente investigación doctoral y el estado actual del conocimiento del tema, muestra que hay un mayor número de investigaciones sobre la formación de competencias en el estudiantado universitario para la Gestión de la Sostenibilidad que sobre la formación de capacidades. También es cierto que, en los últimos años (2015-2017), el enfoque de las capacidades formulado por Sen emerge con fuerza en la formación de la Gestión de la Sostenibilidad. Los títulos de las tesis doctorales realizadas en España (descritas en el capítulo primero) son un buen ejemplo de la ambigüedad que hay sobre la cuestión que se aborda en este apartado.

No se pretende dedicar amplitud a este debate, pero sí exponer las razones fundamentales por las que se prefiere el enfoque de las capacidades al de competencias, aunque en la alternativa *capacidades o competencias*, la “o” no ha sido considerada una alternativa exclusiva sino inclusiva. Existen al menos tres concepciones aceptables de competencias en la educación. La primera de ellas concibe las competencias como saber hacer, la segunda entiende las competencias como capacidad y la tercera relaciona las dos concepciones anteriores. De la exposición que se hace, a continuación, creo que la formación de capacidades humanas y la formación de competencias para la sostenibilidad no tienen el mismo significado.

Las competencias entendidas como *saber hacer* parten de la relevancia otorgada al *desempeño* en el aprendizaje. Desde esta concepción prima la eficacia en el desempeño unida al acierto en la aplicación de los saberes. En consecuencia, cualquier conocimiento que se manifieste en un desempeño específico se podría considerar una competencia; o cualquier saber hacer, al poder expresarse en una conducta observable, reflejaría una competencia.

De hecho, la primacía de las competencias en los últimos 20 años se justifica por la transferencia de este concepto del ámbito laboral al educativo (González y otros, 2011). En efecto, el término competencia surge en el mundo laboral, sustituyendo al de cualificación, por la necesidad de una formación académica que permita a las personas

Capítulo 3: Una perspectiva de formación para los estudiantes universitarios El enfoque del desarrollo de las capacidades de M. Nussbaum

afrontar las situaciones reales en el campo del trabajo, poniendo en práctica sus capacidades y saberes, para afrontar con éxito y eficacia las situaciones complejas que se presentan. Esta manera de entender la formación de competencias entra en conflicto con la que se estaba llevando a la práctica en la preparación profesional, entendida como *cualificación*, caracterizada fundamentalmente por la descontextualización y el alejamiento de la realidad en que se presentan las situaciones de aprendizaje.

La nueva perspectiva sobre la importancia de la formación de competencias se manifiesta en el *Proyecto CHEERS (Career after Higher Education: an European Research Study. 1997)*, que es un estudio sobre la educación y la transición al mercado laboral de los jóvenes titulados universitarios europeos. El objetivo del estudio consistía en disponer de más información sobre los aspectos relacionados con la enseñanza universitaria y la empleabilidad de los titulados universitarios. En el Consejo Europeo de Lisboa celebrado en el año 2000 se acuerda, como objetivo estratégico para el año 2010, alcanzar un marco europeo de competencias que, una vez identificadas, sean integradas en los currículos académicos y posibiliten su aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Tal acuerdo se pone en marcha con el Proyecto DeSeCo (*Definición y Selección de Competencias*) que se realiza en doce países y está vinculado al Proyecto INES (Indicadores de Calidad en la Educación Superior) y al Proyecto PISA (evaluación del aprendizaje del alumnado de 15 años), siendo su objetivo determinar las competencias clave (key competencies) para una vida próspera en una sociedad del conocimiento. Estos proyectos definen competencia como *la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada*. La competencia es una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. La competencia constituye así un saber aplicado, contextualizado y, por lo tanto, susceptible de adecuarse a una diversidad de situaciones y ámbitos, que puede clasificarse en tres categorías: la actuación de forma autónoma; la utilización interactiva de herramientas y el funcionamiento en grupos socialmente heterogéneos.

El *Proyecto Tuning (2003)* se enmarca en el proceso de convergencia y adaptación de títulos y planes de estudio para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y establece, por un lado, las competencias específicas a las diferentes titulaciones y disciplinas académicas teniendo en cuenta las competencias clave y, por otro lado, unas competencias genéricas organizadas en competencias instrumentales, competencias interpersonales y competencias sistémicas.

La segunda concepción entiende las competencias como capacidad, *potencialidad del ser humano*. En términos de aprendizaje, la capacidad se entiende como el potencial de una persona de ser o hacer, aunque las circunstancias le impidan

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

el funcionamiento de ese potencial. Desde el enfoque del desarrollo humano, ¿qué se entiende por capacidades? Son las respuestas a la pregunta ¿Qué es capaz una persona de ser o hacer? Por decirlo de otro modo, son lo que Sen llama *libertades sustanciales*.

Es de sumo interés, para el tema que nos ocupa, la distinción que establece Sen y Nussbaum entre capacidades y funcionamientos. Una sociedad puede estar produciendo adecuadamente las capacidades de los ciudadanos/as al tiempo que, por otros canales, podría estar cortando las vías de acceso de esos individuos a la oportunidad de funcionar de acuerdo a esas capacidades. Por ejemplo, muchas sociedades educan a los individuos para que sean capaces de ejercer su libertad de expresión en asuntos políticos, pero luego les niegan esa libertad reprimiendo su práctica. En otras sociedades, a muchas personas que disponen de la capacidad de participar en política se les niega el funcionamiento de esa capacidad porque son inmigrantes sin derechos legales o pueden estar excluidos de la participación por algún otro motivo.

La formación de capacidades para la Gestión de la Sostenibilidad por las universidades ha de ser reivindicada y realizada, aunque después los poderes públicos o los intereses cortoplacistas de los accionistas empresariales impidan u obstaculicen la puesta en práctica de esa gestión. Si el estudiantado universitario está formado en capacidades para la Gestión de la Sostenibilidad, podrá reclamar sus *funcionamientos* a toda empresa o poder político o sociedad que pretenda ser decente y justa. Históricamente, el enfoque del desarrollo de las capacidades humanas ha estado influido por perspectivas filosóficas, que se centran en el florecimiento o la realización humanos, desde Aristóteles a Stuart Mill (Nussbaum, 2012).

La preferencia en esta tesis doctoral por la formación de las capacidades humanas radica en el hecho de que tal formación en capacidades exige moral y políticamente, en toda sociedad que pretenda ser honesta y justa, que a las personas se les proporcione los medios para que esas potencialidades puedan ser ejercitadas. Las competencias, por el contrario, implican ya el *saber hacer* cuando es un hecho social frecuente, como se ha dicho en párrafos anteriores, que a personas con capacidades se les impide el ejercicio real de las mismas. Las universidades tienen determinado poder de influir en sus contextos políticos y sociales, pero carecen de garantías de que su influencia sea tal que asegure los medios para el efectivo ejercicio de las capacidades en las que han formado a sus estudiantes. Ello no tendría que ser un obstáculo para formar a los estudiantes en las capacidades para la Gestión de la Sostenibilidad y en la exigencia moral de que las políticas públicas o los empleadores faciliten el desempeño de esas capacidades tanto como sea posible.

Sin embargo, hay una tercera opción en la que se usa indistintamente competencias y capacidades. Desde esa perspectiva, las competencias en la educación presentan seis características fundamentales: 1) las competencias son aprendizajes adquiridos en contexto; 2) las competencias son aprendizajes de carácter complejo; 3)

Capítulo 3: Una perspectiva de formación para los estudiantes universitarios El enfoque del desarrollo de las capacidades de M. Nussbaum

las competencias se manifiestan en desempeños; 4) las competencias son evaluables; 5) las competencias apuntan a la transversalidad; y 6) las competencias requieren del aprendizaje durante toda la vida (Morales y Escámez, 2007; Gargallo y otros, 2017).

Desde ese punto de vista, las competencias son aprendizajes, dominios que las personas construyen gracias a los recursos que poseen, a las experiencias educativas, a las oportunidades de ejercitación y a las demandas de su contexto, que es una realidad compleja. Por una parte, cada saber disciplinar tiene un contexto propio definido por su marco epistemológico y, por otra, el contexto está constituido por los entornos físico, político, histórico, cultural, lingüístico con el que las personas establecen relaciones y de las cuales dependen el sentido y el valor de lo que allí sucede. Asimismo, las competencias se desarrollan en interacción con los contextos; es decir, los contextos en cierta medida demandan y posibilitan los recursos necesarios para la formación de competencias, a la vez que las personas, al construir las competencias desde su propia perspectiva de vida, recrean los contextos, estableciéndose así una relación mutua entre ellos.

La perspectiva teórica, que se asume en esta tesis como más potente, es la del enfoque del desarrollo de las capacidades de los estudiantes para la Gestión de la Sostenibilidad por una razón central: las competencias requieren el desempeño, como se viene exponiendo, mientras que promover capacidades es proporcionar áreas de libertad (Boni y otros, 2010), que no es lo mismo que hacer que las personas funcionen en un determinado sentido. Por consiguiente, el enfoque de las capacidades se aparta de toda una tradición en economía que mide el valor real de un conjunto de opciones en función del mejor uso de ellas. Por el contrario, el enfoque de las capacidades considera las opciones como libertades y la libertad tiene un valor intrínseco. Existe una diferencia moral enorme entre una política que promueve la salud y otra que promueve capacidades para la salud; la segunda (no la primera) es la que verdaderamente respeta la elección del estilo de vida de la persona. La preferencia por las capacidades está ligada a la cuestión del respeto a una pluralidad de visiones religiosas y laicas diferentes de la vida, es decir, a la idea de liberalismo político. Sobre este asunto se insiste en el apartado 3.5.

3.4. Influencias en Nussbaum.

El enfoque de las capacidades de Nussbaum es un constante replanteamiento de la respuesta al interrogante: *¿En qué consiste la prosperidad de una nación o región del mundo y la calidad de vida de sus habitantes?* (Nussbaum, 1996). Para responder la pregunta adecuadamente necesitamos saber no solo del dinero que tienen o del que carecen, sino también de cómo son capaces de conducir sus vidas, necesitamos saber de su salud, de su educación, de su trabajo. Es necesario saber qué privilegios legales y políticos disfrutan, qué libertades tienen para conducir sus relaciones personales y sociales, cómo están estructuradas las relaciones familiares y entre géneros. Asimismo, se requiere saber la forma en que la sociedad permite a las personas imaginar, maravillarse, sentir emociones como el amor y la gratitud, que presuponen que la vida es más que un conjunto de relaciones comerciales.

Nussbaum ha dedicado un formidable esfuerzo a investigaciones de campo, publicaciones y actividades diversas para la comprensión y explicación de lo que *las personas pueden ser y hacer*, construyendo un edificio argumentativo en diálogo, apasionado y crítico, con pensadores de primer nivel: "las fuentes más importantes de mi enfoque de las capacidades son obras de la Grecia y la Roma antiguas, aunque Smith, Kant, Mill y Marx también han influido sensiblemente en mis formulaciones. La obra de John Rawls ha sido de suma importancia para mis tesis; sobre todo, al convencerme de que éstas debían expresarse como una forma de liberalismo político" (Nussbaum, 2012: 150).

Entre los clásicos griegos y romanos sus favoritos son Sócrates, Aristóteles y los Estoicos. De Sócrates recibe (Nussbaum, 2005): a) el interés por indagar la racionalidad de las tradiciones para someterlas a una valoración crítica e ir formando un pensamiento propio; b) la consideración del ser humano como capacitado para seguir argumentos en lugar de tradiciones irracionales fundamentadas en la autoridad; c) la concepción de la educación como proceso que considera al alumno como un individuo en pleno desarrollo de sus facultades y de quien se espera una aportación activa y creativa a los debates que se plantean; y d) la primacía de la educación para la ciudadanía centrada en el pensamiento crítico, la capacidad de argumentación y la participación activa de los aprendices como miembros valiosos para la democracia. Tal visión de la educación la impulsará a la defensa apasionada de la presencia de las humanidades en la formación universitaria (Nussbaum, 2005; 2010).

Desde las obras aristotélicas, Nussbaum (1996) va conformando una visión de la persona, de sus necesidades y posibilidades según las concretas circunstancias históricas y culturales en las que vive: a) nacemos con cuerpos cuyas capacidades y vulnerabilidades básicas están presentes en toda sociedad y cultura; b) la *vulnerabilidad* del humano, especialmente manifestada en el hecho de la muerte, obliga a los gobernantes a abordar cuestiones prácticas (desde la pureza de aguas, hasta la

Capítulo 3: Una perspectiva de formación para los estudiantes universitarios El enfoque del desarrollo de las capacidades de M. Nussbaum

propia educación de los jóvenes, etc.) para mitigarla. Aristóteles era consciente de que algunas ciudades compensaban mejor la debilidad humana que otras, según sea buena o mala la planificación política de los gobernantes: "Aristóteles dedujo que la labor del gobierno consiste en hacer que todos los ciudadanos sean capaces de llevar una vida floreciente con arreglo a lo que cada uno de ellos decida para sí" (Nussbaum, 2012: 154).

La autora considera la escuela post-aristotélica del estoicismo como la más influyente de todos los tiempos en la tradición del pensamiento occidental; en concreto, la consideración de la igual dignidad de toda persona, por la que merece respeto y reverencia. La igualdad de respeto por la humanidad en general es uno de los elementos fundamentales de la llamada *ley natural*, que debe guiarnos en toda circunstancia y ha tenido gran influencia en los fundadores modernos del derecho internacional: "la idea de la dignidad humana y de su valía ilimitada e igual para todas las personas es la aportación principal del estoicismo al enfoque de las capacidades" (Nussbaum, 2012: 156). La igual dignidad se puede hacer efectiva de distintas formas, pero sostiene el apego a la democracia liberal de sufragio universal; la renuncia al sexismo y al racismo; el respeto a la autonomía de los individuos frente a las presiones del Estado o de las mayorías para imponerles su concepción de lo bueno; la noción de derechos humanos que está en el corazón del liberalismo político y la educación en los valores de la ciudadanía mundial (Nussbaum, 1999).

La idea sobre la *ley natural* en los siglos XVII y XVIII maridó las concepciones estoicas sobre la igual valía de todos los seres humanos y el concepto aristotélico de vulnerabilidad humana. La fascinación por la igual dignidad humana influye en los pensadores republicanos del siglo XVIII de ambas orillas del Atlántico: "la tarea de los gobiernos pasó así a ser entendida como la de proteger ciertas facultades humanas esenciales a fin de que pudieran desarrollarse y hacerse efectivas" (Nussbaum, 2012: 159). Uno de los autores en el que más se manifiesta esa influencia es Adam Smith cuando, en la última parte de *La Riqueza de las naciones*, describe ampliamente un plan concreto de educación obligatoria: "Smith supo intuir algo que forma parte esencial del enfoque de las capacidades, y es que las facultades humanas llegan al mundo en un estado incipiente o infra-evolucionado y precisan del apoyo del entorno-incluido el apoyo a la salud física y, en especial en este caso, al desarrollo mental- para que maduren de un modo que esté a la altura de la dignidad humana" (Nussbaum, 2012: 163).

La autora, en *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión* (2007), considera que una sociedad decente se corresponde con una u otra forma de *liberalismo político* y que, como tal, los principios políticos que la rigen no deben fundamentarse sobre una doctrina comprensiva concreta, ni religiosa ni laica, del sentido y propósito de la vida. En consecuencia, la igualdad de respeto por todas las personas, fundada en la igual dignidad, impide la imposición o patrocinio

gubernamental de una visión religiosa o ética sobre las demás que pueda dar lugar a la formación de grupos de ciudadanos incluidos y excluidos, de primera o de segunda. La cuidadosa neutralidad que un Estado liberal debe guardar en materia de religión y doctrinas comprensivas exige que pida a los ciudadanos que lleguen a acuerdos, en un espacio político compartido, sobre derechos fundamentales e ideales constitucionales. A pesar de ello, el Estado liberal no es neutral a los fundamentos de su propia concepción de la justicia como la igual valía de todos los ciudadanos, la importancia de determinados derechos fundamentales y el rechazo a la discriminación y exclusión.

Entre los autores del siglo XX que influyen en Nussbaum, además de Sen, está Rawls porque su *Teoría de la Justicia* es "la más poderosa y convincente de la tradición, en gran medida como resultado de la mayor riqueza moral de su situación original de elección (y de las intuiciones morales es que encarna esta situación)" (Nussbaum, 2007: 72). Asimismo, le parecen afortunadas las revisiones que hace a esta obra en *El Liberalismo político* cuando "la expresión *un proyecto cooperativo orientado al beneficio mutuo* se ve remplazada por *la sociedad como sistema equitativo a lo largo del tiempo*, sin mención alguna del beneficio mutuo" (Nussbaum, 2007: 74).

Antes de finalizar el apartado, permítaseme hacer referencia a la estrategia argumentativa de la autora que consiste en contrastar las aspiraciones defendidas en el enfoque de las capacidades con las propuestas de leyes y programas de acción del New Deal en EEUU, de las socialdemocracias europeas y de las aspiraciones contempladas en la Constitución india, cuando afrontan el interrogante: ¿Qué capacidades o ámbitos de libertad son tan básicos que un orden político justo tiene que garantizar a toda persona porque su supresión hace que la vida *vivida* no esté de acuerdo con la dignidad humana?

3.5. Estructura del enfoque de las capacidades.

El *enfoque de las capacidades* es la expresión que propone en su programa político-económico A. Sen y en su programa filosófico-político M.C. Nussbaum, que se puede describir como una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica referida a cada persona. La pregunta clave es *¿qué es capaz de hacer y ser cada persona?* El enfoque está caracterizado por cuatro notas: a) *centrado en la libertad*, pues defiende como bien prioritario, que las sociedades deben promover, para sus ciudadanos, el conjunto de oportunidades (o ámbitos de libertad) que pueden llevar o no llevar a la práctica; b) *pluralista*, pues las capacidades de la persona son diferentes entre sí, una no es sustituible por otra, y tienen una naturaleza específica; c) *se ocupa de la injusticia y de las desigualdades sociales arraigadas*, que obedecen a la presencia de discriminación, marginación o exclusión; y d) *asigna al Estado y a las políticas públicas* la mejora de la calidad de vida de cada individuo.

Capítulo 3: Una perspectiva de formación para los estudiantes universitarios El enfoque del desarrollo de las capacidades de M. Nussbaum

Como es sabido, el concepto de capacidades de Nussbaum es complejo por lo que conviene volver sobre el mismo, aunque haya sido tratado por otros autores (Robeyns, 2005; G. Amilburu, 2015). Distingue las capacidades *innatas*, o equipamiento estructural por el que la persona al nacer se distingue de cualquier otro ser, de las capacidades *internas*: "se trata más bien de rasgos y de aptitudes entrenadas y desarrolladas, en muchos casos, en interacción con el entorno social, económico familiar y político" (Nussbaum, 2012: 41); a estas capacidades internas las llama capacidades básicas de la persona que una sociedad justa tiene que desarrollar a través de la educación u otros medios. A su vez, distingue las capacidades básicas de las *capacidades combinadas* que las describe como la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales/políticas/económicas en las que puede elegirse realmente su funcionamiento. La distinción entre las capacidades básicas (internas) y combinadas no es diáfana, ya que una persona adquiere una capacidad interna gracias a cierta forma de funcionamiento y puede perderla si carece de la oportunidad de funcionar. El concepto de capacidades básicas debe ser tratado con cautela, pues la actitud de gentes y gobiernos hacia las capacidades básicas se basa, con frecuencia, en la presunción del mérito; eso sucede, por ejemplo, cuando se piensa que una persona con un coeficiente de inteligencia más alto merece una mayor atención educativa; todo lo contrario, quienes necesitan más ayuda para superar un umbral mínimo, o más que suficiente, de capacidades básicas tienen que recibir mayor atención educativa.

Un funcionamiento es la realización activa de una o más capacidades. Los funcionamientos son *seres y hacer*es que, a su vez, vienen a ser los productos o las materializaciones de las capacidades. A la hora de diferenciar entre capacidades y funcionamientos, hay que tener presente que capacidad significa la oportunidad de elegir, aunque efectivamente no se elija. El ejemplo propuesto por Sen es ilustrativo: una persona que pasa hambre y otra que ayuna tienen el mismo tipo de funcionamiento respecto a su nutrición, pero no disponen de la misma capacidad pues la persona que ayuna puede no ayunar, mientras la persona que pasa hambre no tiene elección. Promover capacidades es proporcionar áreas de libertad, que no es lo mismo que hacer que las personas funcionen en un determinado sentido. Por consiguiente, el enfoque de las capacidades se aparta de toda una tradición en economía que mide el valor real de un conjunto de opciones en función del mejor uso de ellas; por el contrario, el enfoque de las capacidades considera las opciones como libertades y la libertad tiene un valor intrínseco, como se ha expuesto anteriormente.

¿Qué capacidades son las más importantes? La pregunta es fundamental, puesto que, en definitiva, sobre la respuesta a ese interrogante tendrán que posicionarse el derecho normativo y las políticas públicas afirmando que algunas capacidades son importantes y otras lo son menos. Si aquilatamos más la pregunta y la hacemos sobre las capacidades básicas, ¿cuáles de ellas son las imprescindibles de acuerdo con la dignidad humana? Los seres humanos vienen al mundo con el equipamiento suficiente para múltiples *haceres y seres* y algunos de ellos son tan valiosos que exigen ser

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

desarrollados en forma de capacidades maduras. Si la meta del enfoque de las capacidades consiste en establecer unos principios políticos que sirvan de fundamento para el derecho constitucional y las políticas públicas de una nación que aspire a la justicia social, la selección de las capacidades exigibles adquiere una importancia crucial.

La dignidad humana guarda un parentesco cercano con las capacidades básicas: algo inherente a la persona que exige ser desarrollado. Si bien hay margen para debatir si el potencial innato difiere entre las personas, la dignidad humana es igual en todas ellas y cada capacidad merece igual respeto por las leyes y las instituciones sociales. Si las personas son consideradas en su calidad de ciudadanos y ciudadanas, todas tienen iguales derechos. Desde esa perspectiva, la igualdad ocupa un lugar primario en el enfoque de las capacidades, que se centra en la protección de ámbitos de libertad tan cruciales que su supresión hace que la vida de un individuo no esté a la altura de su dignidad humana.

Considerando las diversas áreas de la vida humana en las que los individuos se mueven y actúan, ¿qué necesitan para que su vida esté a la altura de la dignidad humana? Lo mínimo y esencial es que superen un umbral, más que suficiente, de las diez capacidades básicas que Nussbaum nos describe en las páginas 53-55 de su obra *Crear capacidades* (2012): poder vivir; poder tener salud e integridad física; poder ejercitar los sentidos, la imaginación y el pensamiento; poder sentir y expresar emociones; poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida (razón práctica); poder vivir con y para los demás y disponer de las bases sociales necesarias para vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural (afiliación); poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas; poder controlar el propio entorno político, material y laboral.

En resumen: a) la lista de capacidades básicas es producto de un proceso de argumentación y debate centrado en torno a la noción de dignidad humana; b) los componentes de la lista están descritos de modo genérico para dar cabida a la deliberación de los propios ciudadanos, sus parlamentos y sus sistemas judiciales; c) la lista ha sido introducida de manera explícita a efectos exclusivamente políticos, es decir, que pueda originar un consenso entrecruzado entre personas que tienen visiones comprensivas diferentes de la vida buena o religiosa; d) la labor propia del gobierno es la de aupar a todos los ciudadanos de un Estado (y a la población inmigrante) por encima del umbral mínimo en las diez capacidades; y e) la lista incluye las principales libertades que protege el liberalismo político.

3.6. Los valores del enfoque de las capacidades y la educación en los valores de la sostenibilidad.

Aunque ya se ha dicho, conviene advertir que, siguiendo el Informe de la UNESCO (2015), se entiende por sostenibilidad la acción responsable de los individuos y las sociedades con miras a un futuro mejor para todos, tanto a nivel local como mundial, es decir, el desarrollo socioeconómico que responde a los imperativos de la justicia social y la gestión ambiental. La sostenibilidad es una visión conceptual, ética y política, que trasciende el respeto a la calidad del medioambiente en la medida que incluye: la desaparición de la pobreza mediante su progresiva reducción, la equidad de géneros, la promoción de la salud, la transformación rural, los derechos humanos, la comprensión cultural y la paz, la producción y el consumo responsables, el respeto a la diversidad cultural y el acceso, en igualdad de oportunidades, a las Tecnologías de la Información y Comunicación. La sostenibilidad contiene tres grandes escenarios interrelacionados: el desarrollo económico, la justicia social y el cuidado medioambiental. Según el mencionado Informe, los valores que promueven un planeta sostenible son: el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, la diversidad cultural y social, la solidaridad y la responsabilidad compartida por nuestro futuro común.

Son varios los estudios que se han realizado sobre educación y capacidades (Hinchliffe & Terzi, 2009; Bernal, 2014; Guichot-Reina, 2015), pero queremos explorar los valores del enfoque de las capacidades de Nussbaum con la pretensión de mostrar que coinciden con los valores que se postulan para la educación de la sostenibilidad del planeta; asunto que no ha sido suficientemente argumentado debido a que la sostenibilidad como finalidad educativa no ha sido planteada con urgente necesidad hasta el *Informe* de la UNESCO anteriormente mencionado.

El valor fundamental, tanto de la sostenibilidad como del enfoque de las capacidades, es la *dignidad*. ¿Qué significa dignidad? Kant, en su obra *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1785), distingue entre dos tipos de seres: aquellos que tienen valor en sí mismos y aquellos que valen para otra cosa distinta de ellos mismos. Las personas son en sí mismas valiosas. De ellas no se puede decir que, cuando pierden determinada característica, son desechables porque su valor radica en ellas mismas y, por lo tanto, no pueden perderlo. Tienen un valor absoluto, no un valor relativo para otra cosa a la que pueden servir. De acuerdo a esta concepción, la persona tiene dignidad y no precio. Merece respeto, al menos en un doble sentido: nadie está legitimado para hacerle daño físico o moral y, además, debemos tomar en serio las metas que se propone en la vida y ayudarle a alcanzarlas. Encontramos la expresión *dignidad* como lo que merece ser respetado y ayudado. Para Kant, la persona tiene dignidad porque a) posee la racionalidad, especialmente la argumentativa; y b)

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

puede dirigir su vida de acuerdo con sus proyectos; centra su concepción de la dignidad en la racionalidad argumentativa y en la autonomía.

La concepción kantiana de *dignidad*, le parece insuficiente a Nussbaum para su enfoque de las capacidades. Partiendo de la visión aristotélica del ser humano como criatura necesitada de una pluralidad de actividades vitales, mantiene una concepción unificada de racionalidad y animalidad; la racionalidad es un aspecto del animal humano y no el único que define su funcionamiento como humano. En términos generales, el enfoque de las capacidades considera que hay muchos tipos de dignidad animal y todos merecen respeto. Es cierto que la dignidad específicamente humana se caracteriza por un cierto tipo de racionalidad, pero la racionalidad no se contrapone a la animalidad. Además de la racionalidad, la sociabilidad es igual de fundamental e igual de general en la concepción del humano. Y las necesidades corporales, incluida la necesidad de asistencia, forman parte tanto de la racionalidad como de la sociabilidad; y son aspectos de la dignidad, no algo que deba enfrentarse a ella (Nussbaum, 2007). Esto supone introducir en la dimensión política de la persona, de la que se derivan principios políticos básicos, un reconocimiento de que somos animales temporales y necesitados; nacemos siendo dependientes y terminamos, con frecuencia, nuestras vidas con variadas formas de dependencia que necesitan ser atendidas.

El valor de la dignidad perfila su significado en relación con otros dos valores: *el respeto y la igualdad*. El respeto viene a ser un pariente cercano e importante de la dignidad; si se tiene respeto por la dignidad personal, las instituciones políticas deben facilitar las condiciones que hagan posible su vida de acuerdo a esa dignidad pues, como se sabe, hay condiciones que facilitan y otras que impiden alcanzar un nivel de vida adecuado a la dignidad humana. El verdadero respeto por la dignidad de cada persona consiste en el interés de comprender sus capacidades y ayudarla a cumplimentar sus planes de vida.

Todos los matices del valor de la igualdad (ante la ley, de oportunidades, de prestaciones sociales) hunden sus raíces en la igual dignidad, hecho por el que merecen la misma consideración. A las instituciones políticas se les exige la protección de lo que se han llamado derechos políticos de participación y expresión y, sobretudo, de los derechos humanos de segunda generación o derechos económicos, sociales y culturales: a la educación, a la atención sanitaria, al trabajo, a la vivienda, al desempleo, a la asistencia en la vulnerabilidad... todos esos derechos que permiten a cada persona vivir el tipo de vida que le merece la pena.

La igual dignidad de toda persona plantea cuestiones difíciles tales como si la lista de capacidades básicas para los deficientes mentales tiene que ser diferente o no a la de los demás ciudadanos. Respecto a este asunto, a juicio de Nussbaum, la mejor estrategia es mantenerse firmes en una única lista de capacidades básicas para todos, como conjunto de derechos sociales innegociables, y trabajar para que todas las personas alcancen los mismos umbrales de capacidad, aunque los tratamientos y los

Capítulo 3: Una perspectiva de formación para los estudiantes universitarios El enfoque del desarrollo de las capacidades de M. Nussbaum

programas sean individualizados. Como finalidad política, es razonable insistir en la importancia de las capacidades básicas para todos los ciudadanos y que su logro justifica los gastos que deban realizarse para las personas con discapacidades inusuales. Sin embargo, la insistencia en una única lista no es solo por razones estratégicas o políticas sino fundamentalmente normativas: el respeto que debemos a todas las personas con deficiencias mentales como ciudadanos con los mismos derechos que todos, capaces de llevar una vida buena en términos humanos.

En las obras de Sen y Nussbaum, el enfoque de las capacidades trata la desigualdad efectiva de las mujeres: a) padecen desigualdad en muchos terrenos y en todo el mundo, y eso supone un problema descomunal en el ámbito de la justicia; y b) también es un problema de desarrollo económico, pues la negación de oportunidades a las mujeres frena el avance de la productividad de muchas naciones. La autora ha dedicado un interesante libro, *Las mujeres y el desarrollo humano* (Nussbaum, 2002), a esbozar la desigualdad de las mujeres y las soluciones a los dilemas que presenta. Lo que le llama la atención es que los ultrajes que sufren, día a día, millones de mujeres (hambre, violencia doméstica, abuso sexual, matrimonio infantil, desigualdad ante la ley, pobreza, no reconocimiento de su dignidad, y baja autoestima...) no son vistos, de forma uniforme por la comunidad internacional, como algo escandaloso y contra los derechos humanos.

Nussbaum sostiene que se las trata no como fines en sí mismas, merecedoras de respeto por las leyes e instituciones, sino como instrumentos para los fines de otros: reproductoras, encargadas de cuidados, puntos de descarga sexual, agentes de prosperidad de la familia, etc. Cuando la pobreza se combina con la desigualdad de derechos según género, el resultado es una aguda carencia de capacidades básicas. En suma, las mujeres carecen de apoyo institucional para llevar una vida plenamente humana; esa falta de apoyo se debe a menudo al solo hecho de ser mujeres. Aun cuando vivan en una democracia constitucional, en la cual gozan de igualdad teórica de derechos, en realidad son ciudadanas de segunda clase.

La calidad del medioambiente ocupa un lugar importante en el enfoque de las capacidades, aunque no se ha tratado el tema de un modo suficientemente exhaustivo. Es evidente que la calidad del entorno natural y la salud de los ecosistemas son cruciales para el bienestar humano, sobre todo si incluimos los compromisos con las generaciones futuras: "Ante las cuestiones de la calidad y la sostenibilidad medioambientales, el enfoque de las capacidades tiene una serie de ventajas bien definidas sobre otras perspectivas que cuentan con especial predicamento en la economía medioambiental actual" (Nussbaum, 2012: 193).

El enfoque de las capacidades y su concreción en las diez capacidades básicas, ha estado centrado siempre en la cuestión de dilucidar el mínimo de *justicia social* aceptable y en determinar las estructuras legales y políticas para su

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

implementación efectiva. Las diez capacidades son objetivos a conseguir, que se corresponden con derechos pre-políticos de las personas y, a nivel nacional, se convierten en tarea de los poderes políticos (legislativo, judicial y ejecutivo) garantizarlas si pretenden ser mínimamente justos.

El enfoque de las capacidades cultiva el valor de *la diversidad cultural y social*, tanto desde sus orígenes con A. Sen como en la formulación teórica llevada a cabo por Nussbaum: a) la lista de capacidades básicas es producto de un proceso de argumentación y debate normativo, centrado en torno a la dignidad humana; b) la formulación de los componentes da cabida a la especificación y deliberación adicionales por los ciudadanos de los Estados, sus parlamentos y sistemas judiciales según sus costumbres y cultura; c) podemos entender esta lista como un *módulo* susceptible de obtener el respaldo de personas que sostengan concepciones muy diferentes del sentido y del fin último de la vida, sean de carácter religioso o laico; d) el énfasis en concebir las capacidades como objetivos políticos protege el pluralismo ideológico y cultural; e) los elementos centrales de la lista de capacidades (la libertad de expresión, la libertad de asociación, la libertad de conciencia, la accesibilidad y las oportunidades políticas) son aspectos esenciales del pluralismo cultural y religioso.

En cuanto a la *solidaridad y la responsabilidad*, el enfoque de las capacidades desempeña un papel parecido al de los derechos humanos: aporta una justificación para los derechos fundamentales, el pensamiento constitucional de un país y el pensamiento sobre la justicia internacional, pues se argumenta desde la igual dignidad de toda persona. El enfoque de las capacidades ofrece una serie de ambiciosos objetivos para el mundo (Nussbaum, 2007): 1) la responsabilidad en el ámbito nacional interno nunca puede ser rehuída; 2) la soberanía nacional debe ser respetada siempre dentro de los límites de la promoción de las capacidades humanas; 3) las naciones prósperas tienen la responsabilidad de dar una porción sustancial de su PIB a otras naciones más pobres; 4) las grandes empresas multinacionales tienen responsabilidades a la hora de promover las capacidades humanas en las regiones en las que operan; 5) las principales estructuras del orden económico mundial deben estar diseñadas de tal modo que sean justas con los países pobres y en vías de desarrollo; 6) se debe cultivar una esfera pública global tenue, descentralizada pero contundente; 7) todas las instituciones y (la mayoría de) los individuos deberían prestar especial atención a los problemas de los desfavorecidos en cada nación y en todas las naciones; 8) la atención a los enfermos, las personas mayores, los niños y los discapacitados debe constituir un destacado foco de actuación de la comunidad internacional; 9) la familia debe ser tratada como un ámbito de gran valor, no solo privado sino también público; y 10) todas las instituciones y todos los individuos tienen la responsabilidad de promover la educación como clave para dar oportunidades a las personas desfavorecidas.

Capítulo 3: Una perspectiva de formación para los estudiantes universitarios
El enfoque del desarrollo de las capacidades de M. Nussbaum

3.7. A modo de resumen.

A lo largo del presente capítulo, se ha analizado e interpretado el pensamiento de Nussbaum en sus principales obras y podemos concluir, atendiendo a los objetivos específicos, que perseguíamos que el modelo de desarrollo como crecimiento del producto interior bruto (PIB) no es un criterio fiable para medir la calidad de vida de cada individuo ni de los países. Es insuficiente, pues no contempla otros elementos fundamentales como la salud, la educación, la igualdad en derechos sociales, la participación política en los asuntos públicos y la solidaridad con los desfavorecidos, connacionales e inmigrantes, y con los países pobres o en vías de desarrollo. Está produciendo graves desajustes en la naturaleza como el calentamiento global, la desaparición de recursos no renovables y catástrofes naturales. Además, considera el crecimiento económico como un fin en sí mismo, ignorando las consecuencias perversas que de él se derivan como la instrumentación de las personas, las desigualdades sociales y la vulneración de derechos fundamentales de los ciudadanos.

El enfoque de las capacidades considera que cada persona es fin en sí misma y la calidad de su vida consiste en la respuesta al interrogante *¿qué puede ser y hacer?* Son las personas las que importan en última instancia y el crecimiento económico es medio instrumental para el florecimiento de las vidas humanas. La finalidad del desarrollo global, como la de cualquier buena política de desarrollo nacional, consiste en favorecer el crecimiento de las capacidades de cada individuo.

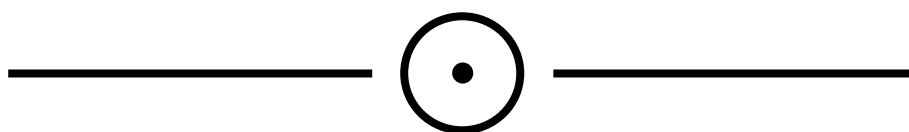
Nussbaum no presenta un proceso lineal de pensamiento ni mantiene posiciones inamovibles; los problemas que le preocupan, viejos y nuevos, son replanteados desde miradas distintas al hilo de las realidades políticas que se van presentando y de sus lecturas de los hallazgos de las ciencias sociales. Ello se manifiesta en las divergencias puntuales que mantiene con otros investigadores del enfoque de capacidades, especialmente con A. Sen. Aunque confiesa explícitamente las influencias filosóficas de sus autores favoritos, se siente libre para mostrar sus desacuerdos con ellos (como en el caso de Rawls) o cuando usa el término kantiano de *dignidad* atribuido a Aristóteles porque le es más cómoda la antropología aristotélica para explicar la dignidad de las personas con discapacidades mentales.

La aportación más original de Nussbaum ha sido argumentar la existencia de diez ámbitos de elección o capacidades básicas de las personas, que han de ser protegidas y fomentadas por el Estado para que sus vidas estén a la altura de la dignidad humana. Desde la filosofía política, la meta de la autora consiste en el establecimiento de los principios políticos que sirven de fundamento para el derecho constitucional y las políticas públicas en las naciones que aspiren a la decencia y a la justicia social; y también para el derecho internacional entre las naciones.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Se puede concluir como logro principal del capítulo que los valores desde los que se argumenta el enfoque de las capacidades coinciden con los valores que se exigen para la sostenibilidad del planeta, considerada la finalidad de la educación del siglo XXI por la UNESCO (2015). Por tanto, el enfoque de las capacidades de Nussbaum es una filosofía política y moral potente, y con tradición secular, para argumentar hoy los principios, los valores y las habilidades en los que han de ser formados los estudiantes universitarios como gestores de sostenibilidad.

Capítulo 4 La Teoría de la Acción Planificada de Fishbein y Ajzen.



Capítulo 4: La Teoría de la Acción Planificada de Fishbein y Ajzen

4.1. Introducción.

Tras haber expuesto los antecedentes de la investigación para la Gestión de la Sostenibilidad por los estudiantes universitarios, tanto en las directrices más importantes a nivel mundial emanadas de los organismos mundiales (ONU, UNESCO), de otras Instituciones de la sociedad civil así como de los resultados de la literatura científica presentados en revistas indexadas en las bases de datos más significativas y en las tesis doctorales de las universidades españolas durante los últimos 5 años. Habiendo justificado la urgencia de la atención, por las universidades, a los problemas y desafíos de la sostenibilidad y habiendo argumentado que el enfoque del desarrollo de capacidades, tal como es presentado por Nussbaum, es una teoría potente para el replanteamiento de una nueva universidad que forme a sus estudiantes en la Gestión de la Sostenibilidad, corresponde abordar ahora qué actitudes tiene el alumnado universitario hacia los valores y habilidades que se requieren para ser gestores de la misma. En el diagnóstico de lo aprendido por el alumnado podremos detectar si las universidades cumplen la función prioritaria que se establece como finalidad fundamental de la educación del siglo XXI: la sostenibilidad (UNESCO, 2015).

En este capítulo nos detenemos en la Teoría de la Acción Razonada y/o Planificada de Fishbein y Ajzen (1975, 1980) desde la que se construye el cuestionario-escala utilizado en esta investigación para realizar dicho diagnóstico. Ciertamente tiene importancia justificar y argumentar la teoría desde la que se emite una información importante de las actitudes hacia los valores y habilidades del estudiantado para la Gestión de la Sostenibilidad.

¿Por qué la teoría de actitudes de Fishbein y Ajzen hacia los valores y habilidades para sostenibilidad? Una teoría adecuada tiene que explicar la naturaleza de las actitudes, el proceso de su formación y su incidencia en la conducta de las personas; además, en educación, no solo se busca conocer las actitudes de una persona y los procesos por los que se han formado, sino también se pretende cambiar las actitudes que se consideran indeseables por otras más deseables. Por lo tanto, una teoría de las actitudes, potente para la educación, debe presentar las siguientes características: a) una explicación de la concepción antropológica que la sustenta; b) un análisis preciso del significado de actitud y de todos los conceptos fronterizos con los que se relaciona; c) capacidad de resistir los intentos de falsación desde las investigaciones de campo; d) virtualidad para la explicación de la formación de actitudes, de sus relaciones con los restantes conceptos del área y de su incidencia en la conducta; e) fecundidad para orientar el uso de estrategias y técnicas que generen nuevas actitudes deseables, como contenidos educativos.

De las teorías más influyentes de nuestro tiempo, la propuesta por Fishbein y Ajzen, se aproxima a las condiciones anteriormente exigidas; además,

Capítulo 4: La Teoría de la Acción Planificada de Fishbein y Ajzen

soluciona, con bastante éxito, muchas de los problemas que han dividido a los estudiosos de esta temática en los últimos cincuenta años. En modo alguno se pretende afirmar que no haya recibido diversas críticas; unas sustantivas, como la de quienes argumentan en contra de la separación conceptual entre creencias y actitudes; otras objeciones se refieren a la exclusividad en esta teoría de la “intención” para predecir la conducta y, finalmente, hay autores que atacan otros aspectos puntuales de la teoría. Sin embargo, en la comunidad internacional de investigadores en actitudes, la teoría de Fishbein y Ajzen tiene un consolidado prestigio, que se puede avalar con la prolongada experiencia de la investigación empírica en este campo y los recientes meta-análisis que se han realizado (Steinmetz, Davidov & Schmidt, 2011; Steinmetz, Knappstein, Ajzen, Schmidt, & Kabst, 2016).

El fundamento, o quicio de la teoría, es la concepción de la persona como esencialmente racional, quien usa la información puesta a su disposición para hacer juicios, evaluaciones y tomar decisiones. Sostiene que la conducta social humana no está determinada por motivos inconscientes, deseos irresistibles, creencias caprichosas o irracionales sino que, por el contrario, el individuo considera las implicaciones positivas o negativas para él de su acción antes de decidirse en el desempeño de una determinada conducta. De ahí, que al modelo de actitudes que proponen, lo llamen *Teoría de la Acción Razonada*, reformulado posteriormente como Teoría de la Acción Planificada” (Sniehotta, Schwarzer, Scholz & Scholz, 2005). Si bien es cierto que no formulan explícitamente una concepción antropológica acabada, sin embargo consideran que el sujeto controla su propia conducta sirviéndose de la información como base de su decisión. Pero hablar de decisiones razonadas no significa necesariamente que sean totalmente justificadas, puesto que el sujeto puede estar limitado por sus capacidades de razonamiento o por una información insuficiente.

La concepción que Fishbein y Ajzen tienen de la persona, como una estructura psicosomática integrada como un sistema, parece acertada. Es necesario insistir en dos aspectos de la antropología filosófica moderna que no suelen comprenderse bien. El primer aspecto, la persona es una realidad unitaria, o un sistema unitario, que se relaciona con un medio, percibido como un conjunto de realidades con las que interactúa para solucionar los problemas de su vivir; la estructura biológica, los sentimientos y las cogniciones de la persona conforman una unidad profunda como elementos de un mismo sistema. El segundo aspecto, la persona también es un sistema complejo en sus relaciones con el medio al que trata de conocer, al que siente como facilitador o perturbador de la función radical de vivir y por ello reacciona acercándose o huyendo, y al que usa y transforma para solucionar los problemas de su vida con sus decisiones y acciones.

La relación de los elementos que conforman el sistema humano es profunda. En la danza entre el sentir y el pensar, los sentimientos guían las decisiones instante tras instante, trabajando mano a mano con la mente racional y capacitando o incapacitando al pensamiento mismo (Pring, 2005; Carr, 2005). Y del mismo modo, el

pensamiento desempeña un papel fundamental en los sentimientos, exceptuando aquellos momentos en los que los sentimientos se desbordan y asumen por completo el protagonismo de la situación (Goleman, 1996, 2004).

Además de la concepción antropológica, que parece fundamentalmente acertada, hay otras razones por las que se adopta la teoría de Fishbein y Ajzen. La teoría es lo suficientemente amplia para comprender el dinamismo de los elementos que conforman el área de la actitud y predecir la conducta, así como para orientar el cambio de actitudes. Además, una pieza fundamental de la teoría son los presupuestos pragmáticos que la animan: se concede importancia a la predicción de la conducta y a las técnicas de medida sobre la validez de esa predicción.

En concreto, Fishbein y Ajzen consideran que una teoría de la actitud solo tiene relevancia cuando ofrece las siguientes características: a) un significado preciso de cada uno de los elementos que conforman el área actitudinal, al mismo tiempo que una determinación de su estructura y de la dinámica de su relación; b) la posibilidad de procedimientos rigurosos de medida de cada uno de los elementos; c) los criterios para poder intervenir técnicamente en la formación y cambio de actitudes; y d) la determinación de la función y peso de cada uno de los elementos del área para la predicción de la conducta.

4.2. ¿Por qué medir las actitudes hacia los valores y habilidades de la sostenibilidad?

La importancia del aprendizaje de actitudes queda de manifiesto al analizar las funciones que cumplen. Siguiendo a Escámez y otros (2007), se pueden destacar cuatro entre todas ellas:

1) *Función cognitiva*. Las actitudes son una herramienta necesaria para comprender el medio, hacernos una imagen del mundo y organizar la realidad. Puesto que los procesos de la atención y recepción de la información son selectivos, elegimos la información procedente de la realidad exterior conforme a nuestras actitudes. Además, cuando se conocen las actitudes de los demás, el sujeto puede prever de alguna manera sus conductas y tener una visión más acertada de los comportamientos de quienes le rodean y así anticipar sus respuestas. Por tanto, las actitudes cumplen la función tanto de interpretar, categorizar y ordenar el conocimiento de la realidad, que rodea a los sujetos, como de integrar los datos de esa realidad de forma coherente.

2) *Función de adaptación o de ajuste social*. Las personas tienden a desarrollar actitudes positivas hacia las conductas aprobadas socialmente y, por el contrario, actitudes negativas hacia aquellas conductas que encuentran rechazo social.

Capítulo 4: La Teoría de la Acción Planificada de Fishbein y Ajzen

Así, las actitudes cumplen la función de ajuste del sujeto al entorno social y son medios útiles por los que consigue sus objetivos.

3) *Función de defensa del yo*. Las actitudes manifiestan o expresan los valores que tienen las personas. Si bien entre las actitudes y los valores hay diferencias claras, como se expondrá más adelante, unas y otros son elementos complementarios en el proceso psicológico del actuar humano, en la medida que desde los valores, como creencias centrales de los sujetos, se evalúan como favorables o desfavorables las conductas propias y de los demás. De este modo, y puesto que cada valor origina un conjunto de actitudes, uno de los caminos para el aprendizaje de actitudes es el aprendizaje de los valores y uno de los caminos para el aprendizaje de los valores es el aprendizaje de las actitudes relacionadas con ellos. La función de defensa del yo supone proteger al individuo contra el reconocimiento de verdades no deseables para sí mismo.

4) *Función de exaltación del auto-concepto*. Las personas evalúan como favorables los resultados de sus conductas cuando refuerzan su propia valía, frente a ellos y frente a los demás, y huyen de aquellos resultados desfavorables a tal consideración. De este modo, las actitudes protegen de algunos conflictos internos provocados por la amenaza que supone el reconocimiento de la propia incompetencia o inmoralidad. Así, las actitudes cumplen la función de expresar los valores que los sujetos prefieren y en relación a los cuales sienten la necesidad de presentar claramente su posición.

“Se puede decir que las actitudes de un sujeto son marcos o cuadros de referencia que le ahorran tiempo para organizar el conocimiento, tienen consecuencias para la conducta, posibilitan la adaptación al grupo para conseguir con más facilidad los objetivos que desea, expresan sus valores y, en última instancia, exaltan el concepto de sí mismo” (Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007: 64).

Vázquez (1986), prologando el libro *La enseñanza de actitudes y valores* de Escámez y Ortega, afirma que la cuestión del aprendizaje de actitudes es máximamente importante porque permite al sujeto adoptar una determinada postura interpretativa y de realización ante el mundo, además de proyectar su estructura básica en comportamientos donde se objetiva por medio de la acción.

Así, las actitudes aparecen como un elemento determinante en el estudio del comportamiento humano y, además, permiten la aproximación a la estructura profunda que lo genera. En consecuencia, se considera de suma importancia diagnosticar las actitudes de los estudiantes hacia los valores y las habilidades que sustentan la Gestión de la Sostenibilidad, en la medida que permiten descubrir cuestiones relacionadas con

su interpretación de lo que es necesario aprender en la universidad y las implicaciones que ello conlleva para el currículo y las estrategias educativas (función cognitiva), así como cuál es su papel y qué se espera de ellos (función de adaptación o de ajuste social), la coherencia y la autenticidad de su futuro trabajo profesional (función de defensa del yo), y el refuerzo de su identidad como ciudadanos del siglo XXI (función de exaltación del auto-concepto).

Junto a ello, el interés por las actitudes de los futuros profesionales es crucial en la medida en que son un importante camino para responder a las necesidades y retos actuales de la sociedad, así como para que su actividad se desarrolle desde una intencionalidad consciente, potenciando su autonomía y responsabilidad. Además, puesto que las actitudes se aprenden en los contextos sociales en los que vivimos a través de las creencias, los valores y las tradiciones vigentes en él, solo tomando conciencia de cuáles son nuestras actitudes hacia las realidades que nos rodean, podremos detectar si nuestra conducta se origina desde una base sólida y madura de nuestra personalidad o, por el contrario, estamos reproduciendo creencias y convicciones de otros que no hemos convertido en nuestras o compartimos.

4.3. La Teoría de la Acción Razonada o Planificada.

Es conveniente señalar que en sus investigaciones de los últimos años Ajzen (2002, 2012) propuso la reformulación de su original Teoría de la Acción Razonada (que había publicado junto con Fishbein en 1980) como Teoría de la Acción Planificada. Ajzen reconoció que las personas podemos encontrarnos en situaciones en las que carecemos de un completo control sobre el comportamiento volitivo deseable y que, por tanto, la percepción del control podría interferir en la intención de llevar a cabo una conducta (Ajzen, 1991). Esta percepción, le llevó a incluir un tercer elemento que condiciona la intención de conducta, el *control percibido* definido por el autor como: “The construct of perceived behavioral control was added in an attempt to deal with situations in which people may lack complete volitional control over the behavior of interest” (Ajzen, 2002:665). El autor reconoce que se trata de la misma teoría con un nuevo elemento: *el control percibido*. En este sentido, emulamos al propio Ajzen que en sus escritos más actuales sigue utilizando indistintamente la denominación de Teoría de la Acción Razonada (Ajzen, Albarracín & Hornik, 2007) *Prediction and change of health behavior: Applying the reasoned action approach*.

Como he afirmado anteriormente, las actitudes son evaluaciones afectivas que hacen las personas, de aquello que las rodea, como perjudicial o favorable. Podemos decir así que las actitudes, como evaluaciones afectivas, pertenecen

Capítulo 4: La Teoría de la Acción Planificada de Fishbein y Ajzen

fundamentalmente al ámbito de los sentimientos pero también muestran significado y juicio:

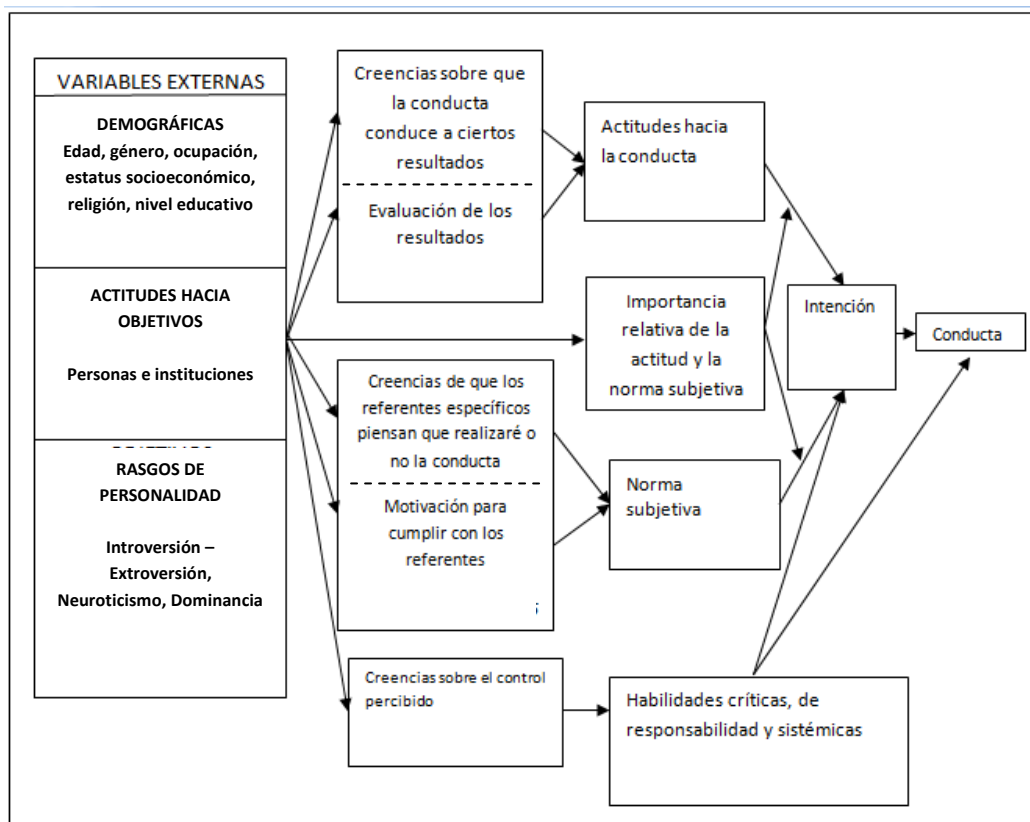
“...como tales, están abiertas al cambio a través de la reflexión y la deliberación sobre los elementos que componen las situaciones complejas en las que vive el sujeto, a través del análisis crítico de los valores implicados en los procesos de evaluación de tales situaciones y, cómo no, a través de las experiencias que el sujeto va teniendo en la cooperación con los demás y en la participación en asuntos y proyectos comunes de su comunidad social” (Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007: 42).

La posibilidad de cambio de las actitudes permite que sean aprendidas, habiéndose convertido en contenidos fundamentales de los procesos educativos. Actualmente se presta menos atención al aprendizaje de conductas concretas, que presuponen una visión estática de la educación, que al propósito de desarrollar disposiciones favorables hacia realidades dinámicas que merecen una valoración positiva.

Surge la necesidad de argumentar una teoría sobre la que fundamentar la propuesta de la educación de los ciudadanos como agentes de sostenibilidad. La Teoría de la Acción Planificada permite comprender las intenciones y elaborar un juicio de probabilidad de realizar unas conductas. Además, permite medir los distintos elementos que condicionan la intención de conducta, teniendo en cuenta tanto factores individuales como grupales, así como el contexto en el que dichos factores se producen. La formación de las intenciones y la predicción de conductas aboca, en el ámbito educativo, a diseñar programas de intervención para la formación y el cambio de actitudes. Al distinguir cada uno de los elementos que hay detrás del comportamiento humano, atribuyéndoles un significado claro y diferente respecto a los demás elementos en relación a la intención y la predicción de la conducta, hace posible el diseño de instrumentos de medida para el diagnóstico a través de la investigación empírica, así como la elaboración de estrategias adecuadas en la intervención educativa.

En la figura siguiente se muestran los elementos de la Teoría de la Acción Planificada y la interrelación entre ellos. Determinar la diferencia de significado de cada uno de ellos y su peso en la formación de las intenciones y en la predicción de las conductas sostenibles es de significativa utilidad.

Figura 2. Teoría de la Acción Planificada.



Fuente: Elaboración propia, a partir de Ajzen (2016).

Descripción de los componentes del área actitudinal según la Teoría de la Acción Planificada:

- *Variables externas.*- Se trata de elementos que no son considerados independientes o aislados de la conducta del sujeto, sino que le afectan de algún modo. Concretamente, influyen en cómo el sujeto procesa la información de que dispone para realizar juicios y tomar decisiones y, por tanto, actuar. Los rasgos de la personalidad y el contexto ambiental influyen las convicciones personales (conocimientos y valores), sociales y de control, a partir de las cuales la persona elabora sus actitudes, normas subjetivas y habilidades que condicionan las intenciones de conducta y la conducta misma. El hecho de que las variables externas no se consideren independientes de las

Capítulo 4: La Teoría de la Acción Planificada de Fishbein y Ajzen

convicciones/creencias, sino integradas o reflejada en ellas, acota y simplifica la investigación sobre los elementos que componen el área actitudinal.

- *Creencia/convicciones.*- Incluye toda la información que el sujeto tiene sobre el objeto o sobre sí mismo en relación con el objeto. Así, engloban todo lo relacionado con el ámbito de conocimiento del sujeto como ideas, valores, opiniones, informaciones, estereotipos...Las creencias/convicciones cobran un significado especial en la Teoría de la Acción Planificada, ya que son las cogniciones que tiene el sujeto, a partir de la información que posee, de que realizando una conducta determinada obtendrá unos resultados beneficiosos o perjudiciales para él, o de lo que esperan de él sus referentes sociales o de sus habilidades para conseguir el logro pretendido con su comportamiento.

Cabe diferenciar las *creencias/convicciones conductuales* sobre los resultados de su conducta, de las *creencias normativas*, que son las convicciones que tiene el sujeto sobre las expectativas que tienen personas importantes o de referencia para él, lo que piensan y esperan de él; expectativas que pueden ser compartidas o no por el sujeto. Dicho de otro modo, las primeras son convicciones en torno al objeto al que se le asigna un atributo, favorable o perjudicial, como resultado de la propia conducta; y las segundas tienen que ver con las normas sociales atribuidas al contexto próximo, con lo que el sujeto cree que se espera sea su conducta. Aparece en estas últimas la presión social percibida por el sujeto. Las primeras generan actitudes y las segundas generan normas subjetivas. Las *creencias del control percibido* son las convicciones mantenidas por el sujeto sobre sus propias habilidades para alcanzar o no los logros pretendidos con la realización de su conducta.

Como se ha dicho, las actitudes y normas subjetivas explican la intención de conducta, motivada por la voluntad consciente del sujeto pero, ¿qué ocurre cuando no puede controlarse? Ajzen admitió que las personas podemos encontrarnos en situaciones en las que podemos carecer de un completo control sobre el comportamiento volitivo deseable y que, por tanto, la percepción del control podría interferir en la intención de llevar a cabo una conducta (Ajzen, 1985). Lo anterior, le llevó a incluir un tercer elemento determinante de la intención de conducta, el control percibido, recogido en la Teoría de la Acción Planificada (como reformulación de la Teoría de la Acción Razonada). Las creencias/convicciones sobre la existencia de circunstancias externas (el tiempo, los obstáculos o el dinero) o internos (la confianza en sus capacidades o posibilidades) son los antecedentes que explican el control percibido y pueden facilitar o dificultar la formación de la intención y/o la realización de la conducta. El efecto de este tercer elemento sobre la conducta puede ser indirecto, puesto que puede incidir en la intención, modulando las actitudes y las normas subjetivas; o directo, ya que puede influir directamente en la conducta, propiciándola o inhibiéndola:

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

“The concept of perceived behavioral control was introduced into the theory of planned behavior to accommodate the non volitional elements inherent, at least potentially, in all behaviors. Even when not particularly realistic, perceived behavioral control is likely to affect intentions. All else equal, a high level of perceived control should strengthen a person’s intention to perform the behavior, and increase effort and perseverance. In this fashion, perceived behavioral control can affect behavior indirectly, by its impact on intention. And when perceived behavioral control is veridical, it provides useful information about the actual control a person can exercise in the situation and can therefore be used as an additional direct predictor of behavior” (Ajzen, 2002: 667).

En la literatura de la investigación científica se insiste cada vez más, en las habilidades que son necesarias para una adecuada Gestión de la Sostenibilidad (UNESCO, 2017). En el Control Percibido, creo conveniente prestar especialmente atención para la Gestión de la Sostenibilidad, a tres tipos de habilidades: las de pensamiento crítico, las de asumir la responsabilidad y las de pensamiento sistémico. Si bien es cierto que Instituciones Internacionales como la UNESCO señalan otras habilidades como: la de anticipación, la de colaboración, la de autoconciencia y la de resolución de problemas (2017: 10).

• *Actitud.*- Ajzen conceptúa la actitud como una predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable en relación a un objeto social. Conviene aclarar el significado que el término *consistente* tiene en la Teoría de la Acción Planificada, debido a que su ambigüedad ha generado malentendidos. Los autores distinguen tres tipos de consistencia:

1.- Cuando la persona da siempre la misma respuesta ante la presencia de un determinado estímulo. La consistencia se establece, por tanto, entre el estímulo y la respuesta.

2.- Cuando existe coherencia entre las diferentes respuestas que da un sujeto respecto a un mismo objeto social.

3.- Cuando la favorabilidad de un sujeto hacia un objeto social permanece relativamente constante, aunque no se pueda predecir la conducta concreta, que variará según las circunstancias y el tiempo de realización.

Esta tercera acepción es la defendida por Ajzen en su Teoría, de modo que la característica central de la actitud es la persistencia afectiva, favorable o desfavorable, hacia un objeto social, en concreto hacia los resultados de una conducta en cuanto tales resultados le afectan. La característica específica de la actitud, que la distingue de los

Capítulo 4: La Teoría de la Acción Planificada de Fishbein y Ajzen

otros elementos del área actitudinal es la afectiva-evaluativa; la evaluación favorable o desfavorable se concreta en una predisposición hacia la realización o no de la conducta. Siendo así, como se ha dicho anteriormente, las actitudes pertenecen al ámbito de los sentimientos. Conviene volver a insistir que los sentimientos no son algo desvinculado de la razón, sino que implican una evaluación de las realidades como beneficiosas o perjudiciales para el sujeto; un juicio evaluativo que refleja su percepción de la realidad y cómo ésta le afecta.

- *Norma subjetiva.*- Es la percepción que el sujeto tiene de otras personas o grupos o instituciones de referencia sobre lo que esperan de él: si realizará u omitirá un tipo de conducta. Cuando las personas a las que atribuye unas determinadas expectativas son referentes subjetivamente importantes para él, su percepción sobre lo que esperan que haga se convierte en una norma social que influye su intención de conducta. Es fundamental determinar quiénes son las personas, grupos o instituciones importantes para el sujeto (sus referentes) y que, por lo tanto, ejercen una verdadera presión sobre él.

- *Habilidad.*- El significado más usual de habilidad es el de competencia o dominio que las personas tienen gracias a los recursos que poseen, a las experiencias que han tenido, a las oportunidades de ejercitación y a las demandas de su contexto. El contexto es una realidad compleja que está constituido por los entornos físico, político, histórico, cultural, lingüístico... con los que las personas establecen relaciones y de las cuales depende el sentido y el valor que confieren a sus competencias o habilidades que se desarrollan en interacción con el contexto; es decir, el contexto en cierta medida demanda y posibilita los recursos necesarios para la formación de las habilidades, a la vez que las personas, al construir sus competencias o habilidades desde su propia perspectiva de vida, recrean el contexto, estableciéndose así una relación mutua y dinámica entre sujeto y medio.

- *Intención.*- Indica si el sujeto tiene decidido realizar o no una determinada conducta. Esta se realizará si la decisión de llevarla a cabo es formulada en unas determinadas circunstancias (contexto, objetivos, tiempo, condiciones, etc.). Solo la intención, en unas circunstancias dadas, predice la conducta. Además, la intención es el elemento por el que el sujeto puede responder y actuar de una manera determinada ante el cambio constante de situaciones, de modo que puede generar respuestas variadas y alternativas en función del cambio de las circunstancias.

- *Conducta.*- Es la realización efectiva de los actos que están en relación con el objeto de la intención. Se refiere a la ejecución de los actos en un sentido estricto, y no simplemente a las declaraciones sobre la realización o no de una conducta.

4.4. La evaluación de las actitudes.

Como afirma Guitar (2002), la evaluación de las actitudes tiene el mérito de contribuir a reconocer la existencia de las mismas, así como su fiabilidad y validez. La importancia de las actitudes en el comportamiento humano y, en concreto, en el ámbito educativo, pone de relieve la necesidad de encontrar herramientas adecuadas con las que poder ser evaluadas. Solo a través de la evaluación de los procesos pedagógicos con los que se pretenden potenciar determinadas actitudes, podrá saberse si los mismos son o no acertados. Además, la evaluación es un elemento esencial en los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, parece que solo los contenidos conceptuales y procedimentales han sido tradicionalmente objeto de una evaluación sistemática, quedando al margen de la misma los valores y las actitudes, quizás por las dificultades que ello conlleva. Por un lado, encontramos la diversidad de fuentes y de contextos de aprendizaje y, por otro, el escrúpulo ético de evaluar algo que implica a toda la persona junto con la responsabilidad que conlleva la parte de acreditación o clasificación que toda evaluación supone.

Frente a ello, cabe aclarar que lo que se ha de evaluar es el aprendizaje conseguido por el sujeto y nunca al propio sujeto como ser humano, de modo que la evaluación no habrá de pretender juzgar o encasillar a las personas, sino recoger datos que permitan aproximarnos al proceso educativo individual de cada una de ellas, siendo la persona evaluada solo en relación consigo misma para favorecer su crecimiento personal. Así, no es aceptable una evaluación que tuviese como finalidad la comparación entre los seres humanos bajo parámetros de clasificación supuestamente objetivos, ya que la estandarización de algo tan complejo y tan misterioso como el ser humano es una aberración que atenta contra su intimidad más profunda. Por ello, el sistema educativo apuesta por un planteamiento de evaluación formativa y en ningún caso sancionadora, es decir, no se trata de castigar a un alumno por tener una mala actitud, sino de recoger información de unos hechos concretos y de buscar los medios que mejoren el proceso educativo, de modo que no tiene sentido el problema de aprobar o suspender actitudes.

Respecto a los instrumentos de evaluación de actitudes, es necesario reflexionar profundamente sobre si el que vamos a utilizar es apropiado, válido y fiable para alcanzar los propósitos establecidos. El uso de instrumentos mecánicos o estandarizados evita la compleja labor de elaboración específica de uno de ellos para el caso particular del aprendizaje para la sostenibilidad, pero puede apartarnos de la finalidad que pretende esta investigación: conocer las actitudes del estudiantado universitario de ADE hacia los valores y habilidades que se requieren para la sostenibilidad. En este estudio se ha optado por un cuestionario-escala elaborado al

Capítulo 4: La Teoría de la Acción Planificada de Fishbein y Ajzen

efecto y sometido, además, a un estudio de fiabilidad y validez que se detalla en el capítulo siguiente.

Según Escámez et al (2007: 137) la evaluación de las actitudes suele hacerse a partir de indicadores observables por cuatro medios, los dos primeros de tipo cuantitativo y los dos últimos de tipo cualitativo:

-Auto-informes (respuestas ante una serie de enunciados que hacen referencia a las creencias conductuales, a las creencias normativas, a las creencias sobre el control, a las actitudes, a las normas subjetivas, a las habilidades y a las intenciones de conducta y a las conductas de sujetos).

-Reacciones fisiológicas (reacciones del organismo ante determinadas situaciones en condiciones controladas).

-Observación de conductas en situaciones naturales.

-Técnicas proyectivas (reacción o interpretación de estímulos parcialmente estructurados).

En esta investigación doctoral, para averiguar las actitudes del estudiantado se ha utilizado tanto procedimientos cuantitativos como cualitativos. En cuanto a los primeros, un auto-informe que toma como indicadores de la actitud las reacciones verbales de los sujetos. Así, a través de una escala *Likert*, elaborada al efecto, se ha presentado a los sujetos de la investigación una serie de cuestiones con las que deben mostrar o no su acuerdo así como el grado del mismo. El tratamiento estadístico de las respuestas nos permite asignar una puntuación al sujeto que representa su posición en un continuo de aceptación-rechazo, reflejo de la actitud del sujeto respecto del objeto. En cuanto a los segundos, para aproximarnos con la mayor exactitud posible a las actitudes objeto de medición, el procedimiento cuantitativo ha sido completado con un análisis cualitativo de las interacciones dialógicas de los Grupos de Discusión (representativos de la población a la que se aplica el cuestionario) y la confrontación crítica con investigaciones similares publicadas en revistas de impacto (hermenéutica).

4.5. A modo de resumen.

Todos los elementos que integran el modelo de actitudes están relacionados entre sí, conformando un sistema, de manera que la modificación de uno de ellos repercute en el resto. La información que el sujeto posee se concreta en creencias o convicciones personales, y estas son la base de su conducta. Las creencias pueden estar referidas al resultado de su conducta como favorable o desfavorable para él (creencias conductuales), pueden estar referidas a la percepción que el sujeto tiene sobre lo que sus referentes sociales esperan de él (creencias normativas) o a las creencias a sus capacidades o habilidades para obtener el objetivo propuesto (creencias sobre el control percibido). Las primeras generan actitudes, positivas o negativas, en función de la evaluación afectiva que el sujeto haga del resultado de su acción como beneficiosa o perjudicial para él. Las segundas generan normas subjetivas en función de la percepción concreta que haga el sujeto de las expectativas que sus referentes específicos esperan de su conducta. Cuando la actitud y la norma subjetiva no coinciden, la conducta del sujeto no es predecible y dependerá de la fuerza que tenga una y otra. Aparece la necesidad de medir el peso de la actitud y de la norma subjetiva a través de escalas referidas a la intención de conducta ya que la intención es el elemento que predice la misma. Además de medir las habilidades y su influencia en la intención de conducta o en la conducta misma. Así, en la *Teoría de la Acción Razonada y/o Planificada* la consistencia se establece entre intención y conducta, teniendo en cuenta, además, que la intención predice lo conducta solo si está referida a la realización de una acción, con un objetivo preciso, en un contexto determinado y no trascurra un periodo de tiempo largo entre la manifestación de la intención de conducta y la efectiva realización de esta. Cabe destacar por último que la predicción de la intención es más fuerte cuando se refiere a un conjunto de conductas que a una conducta específica y cuando se aplica a un conjunto de población que a un individuo aislado. Por ello, la Teoría de la Acción Planificada es, a nuestro juicio, la más adecuada para la elaboración del cuestionario-escala con el que medimos las percepciones de las capacidades de los estudiantes como gestores de sostenibilidad.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

**SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE LA TESIS
DOCTORAL.**

Capítulo 5 La construcción del cuestionario-escala PCGSEU11.



¹¹ PCGSEU: Las percepciones de las capacidades para la gestión de la sostenibilidad de los estudiantes universitarios.

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

5.1. Diseño metodológico de la investigación: Objetivos e hipótesis.

Como se ha indicado en la *Introducción*, se está ante una investigación pluri-metodológica. Este enfoque trata de superar una *paradoja estéril* a la que durante años han estado sometidas las ciencias Humanas y Sociales: la rigurosidad y científicidad solo es alcanzable en estas ciencias cuando se aplican los cánones o normas utilizados en las ciencias puras o naturales; y normas esencialmente empírico-analíticas. En la presente investigación, se parte del presupuesto de considerar los diferentes enfoques metodológicos no como opuestos entre sí, sino como complementarios (Arnal, del Rincón y de Latorre, 1992), sirviéndose unos de otros y encontrándose a lo largo de todo el proceso de investigación.

Por este motivo, se decidió combinar ambos enfoques: cualitativo y cuantitativo pues solo de este modo se puede estudiar de forma apropiada y rigurosa cualquier tópico de investigación social y humano, reduciendo los posibles sesgos propios de cada enfoque, del propio investigador y obteniendo información diversa que nos posibilita una comprensión del fenómeno investigado. Con este propósito, se utilizó de forma complementaria, la perspectiva empírico-analítica, pues nos permitía explicar y, en cierto modo, intentar predecir el comportamiento del estudiantado; y la hermenéutico-interpretativa, ya que nos posibilita comprender los significados e intenciones de las acciones, comportamientos o decisiones de las personas, a través de la interpretación de los discursos, resultado de la interacción con los demás y el entorno.

Respecto a nuestra investigación se opta por un diseño de corte descriptivo, exploratorio y comparativo. ¿Cuáles son las razones de esta selección? Se trata de un tipo de diseño útil y eficaz para describir, analizar, interpretar, comparar y comprender un fenómeno en su *estado natural*, es decir, sin intervención ni manipulación de aspecto alguno del mismo por parte del investigador. Justo nuestro propósito: comprender las percepciones del estudiantado universitario hacia cuestiones relacionadas con la Gestión de la Sostenibilidad, fijando la atención en dos contextos diferentes: la Universidad Politécnica de Valencia (universidad laica y pública) y la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” (universidad confesional y privada) con el fin de descubrir relaciones, estimar diferencias o revelar semejanzas en relación a estas cuestiones. Al utilizar este tipo de diseño, obtenemos elementos que nos permiten conocer el tópico de estudio, desde perspectivas diferentes, proporcionando información fiable, válida y rigurosa, que sirva para la toma de decisiones, tanto de índole política como educativo-práctica en el contexto universitario. La nota esencial de nuestra búsqueda es aportar datos rigurosos, obtenidos a partir de un proceso científico de indagación, que sirvan (en el caso que se considere necesario) para orientar la transformación del entorno universitario.

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

Los objetivos e hipótesis de nuestra investigación se centran en interpretar, de forma comprensiva, y constatar, de manera empírica, las creencias, actitudes, habilidades e intenciones de conducta por parte del estudiantado de ambas universidades de Valencia, hacia la sostenibilidad y gestión de la misma. Los objetivos que vertebran la presente investigación son:

1. Argumentar críticamente una Teoría que, además de ser aceptada por la comunidad científica, sea potente para la comprensión y el aprendizaje de la Gestión de la Sostenibilidad.
2. Seleccionar, desde argumentos convincentes, la Teoría psicosocial de actitudes, aceptada por la comunidad científica, más potente para comprender y predecir el comportamiento del estudiantado hacia la Gestión de la Sostenibilidad.
3. Construir un cuestionario-escala del sistema de actitudes, a partir de la Teoría seleccionada, siguiendo los procedimientos establecidos por la comunidad de los científicos sociales.
4. Analizar, comentar y discutir los resultados de las respuestas dadas por la población objeto de la investigación.
5. Comparar los resultados obtenidos entre las diversas poblaciones investigadas para establecer semejanzas y diferencias en sus respuestas sobre la Gestión de la Sostenibilidad.
6. Proponer líneas de mejora, en caso de ser necesarias o convenientes, para formar al estudiantado como gestor de sostenibilidad.

Una vez delimitados los objetivos, el siguiente paso coherente es preguntarse cuáles son las posibles soluciones al *problema* de la investigación, seleccionando aquellas que sean más plausibles y puedan someterse a contraste. Las hipótesis conectan nuestro entramado teórico con los datos recogidos a posteriori, dando respuesta, o no, a los problemas planteados. Las hipótesis y sub-hipótesis de nuestro trabajo son las siguientes:

Hipótesis 1. *El estudiantado de ambas Universidades es mayoritariamente favorable al aprendizaje universitario de la Gestión de la Sostenibilidad en todos los elementos del sistema de actitudes.*

Sub-hipótesis 1.1. El estudiantado de ambas Universidades tiene mayoritariamente actitudes favorables al aprendizaje de las *intenciones* de comportamiento para la Gestión de la Sostenibilidad.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Sub-hipótesis 1.2. El estudiantado de ambas Universidades tiene mayoritariamente actitudes favorables al aprendizaje de los conocimientos para la Gestión de la Sostenibilidad.

Sub-hipótesis 1.3. El estudiantado de ambas Universidades se percibe mayoritariamente con *habilidades críticas* para la Gestión de la Sostenibilidad.

Sub-hipótesis 1.4. El estudiantado de ambas Universidades se percibe mayoritariamente con *habilidades para asumir la responsabilidad* en la Gestión de la Sostenibilidad.

Sub-hipótesis 1.5. El estudiantado de ambas Universidades se percibe mayoritariamente con *habilidades de pensamiento sistémico* para la Gestión de la Sostenibilidad.

Sub-hipótesis 1.6. El estudiantado de ambas Universidades tiene mayoritariamente *evaluaciones positivas* hacia los valores éticos que sustentan la Gestión de la Sostenibilidad.

Sub-hipótesis 1.7. El estudiantado de ambas Universidades tiene mayoritariamente convicciones positivas hacia los *Principios sociales* que sustentan la Gestión de la Sostenibilidad.

Sub-hipótesis 1.8. El estudiantado de ambas Universidades tiene mayoritariamente asumidas como *normas subjetivas* los planteamientos éticos para la Gestión de la Sostenibilidad.

Hipótesis 2. *Las mujeres muestran un sistema de actitudes significativamente más positivas que los varones respecto a la Gestión de la Sostenibilidad.*

Hipótesis 3. *Existen diferencias en el sistema de actitudes para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y el alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia.*

Sub-hipótesis 3.1. Existen diferencias en *las intenciones de comportamiento* para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y el alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia.

Sub-hipótesis 3.2. Existen diferencias en *los conocimientos* para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y el alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia.

Sub-hipótesis 3.3. Existen diferencias en *las habilidades de pensamiento crítico* para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

Universidad Católica de Valencia y el alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia.

Sub-hipótesis 3.4. Existen diferencias en *las habilidades de asunción de la responsabilidad* para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y el alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia.

Sub-hipótesis 3.5. Existen diferencias en *las habilidades de pensamiento sistémico* para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y el alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia.

Sub-hipótesis 3.6. Existen diferencias en *las evaluaciones afectivas* para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y el alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia.

Sub-hipótesis 3.7. Existen diferencias en *las convicciones de lo que esperan los referentes específicos* para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y el alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia.

Sub-hipótesis 3.8. Existen diferencias en *las normas subjetivas* para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y el alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia.

Sub-hipótesis 3.9. Existen diferencias según género para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y el alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia.

5.2. El proceso de elaboración del cuestionario-escala.

Con el fin de aprovechar las investigaciones previas a nuestro estudio, se han revisado tres cuestionarios, con similar finalidad: dos de la profesora Murga (2008) *Percepciones, valores y actitudes ante el desarrollo sostenible. Detección de necesidades educativas en estudiantes universitarios* y Murga (2014) *Learning for a Sustainable Economy: Teaching of Green Competencies in the University* y uno aplicado a estudiantes italianos de Grado por Biasutti y Frate (2016) *A validity and reliability study of the Attitudes toward Sustainable Development scale*.

De forma general, los cuestionarios revisados no se adaptaban a los objetivos principales que persigue nuestra investigación. El primero de los cuestionarios se

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

centra en cuatro factores: percepción de la actual crisis ambiental, debilidades (y falsas creencias) del modelo sociocultural actualmente predominante, presupuestos y axiomas básicos del desarrollo sostenible y compromiso con los valores de la sostenibilidad; tales factores son diferentes a los nuestros como se mostrará más adelante. El segundo cuestionario adopta el modelo de formación de competencias en la universidad frente al modelo que se sigue en la presente tesis de formación de capacidades del alumnado universitario para la gestión de la universidad. En concreto, los objetivos que persiguen esos cuestionarios son diferentes a los de la presente tesis y sus marcos teóricos parten de otros supuestos muy diferentes al marco teórico desde el que se elabora nuestro cuestionario-escala, tal como se ha expuesto en los capítulos que conforman la primera parte de la investigación. Por estos motivos, se elabora un cuestionario *ad hoc*, centrado en los objetivos e hipótesis anteriormente expuestos.

En nuestro caso, siguiendo una línea de investigación consolidada, tras la revisión de investigaciones prácticas y estudios teóricos (Fishbein, M. y Ajzen, I. 1975 y 1980; Ajzen, I., 1985; Ajzen, I. 2002; Escámez, Ortega y Martínez, 2005; Hirsch y Pérez, 2005; Hirsh, 2005; Alpuín, González y Pérez, 2006; Ajzen, I., Albarracín, D., & Hornik, R. (Eds.), 2007; Gargallo, Pérez, Fernández y Jiménez, 2007; Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007; Escámez, García, Pérez, Morales y Vázquez, 2008; Novo, Muñoz y Calvo-Porrá 2012; Oliver, 2018) acerca de la forma más idónea para indagar el tema de las actitudes, tanto en la construcción teórica como en el proceso de elaboración del cuestionario-escala tipo Likert, nos decantamos por la Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen (1975, 1980), reformulada como Teoría de la Acción Planificada (Ajzen, 1985).

5.2.1. El punto de partida: los Grupos de Discusión.

Tras delimitar en el capítulo 4º el modelo teórico que sustenta las bases del diseño del instrumento, es el momento de presentar las etapas utilizadas para elaborar los ítems del cuestionario-escala. Con este fin se llevaron a cabo sesiones de grupo de discusión posibilitando, desde una perspectiva abierta y cualitativa, identificar, a partir de los testimonios del alumnado universitario, las dimensiones sustanciales a incluir (Padilla, 2002; Tojar, 2006; Gil, 2011, Barbour, 2013).

Los Grupos de Discusión son esenciales para comprender discursos que serían inaccesibles sin la interacción del grupo, especialmente aquellos que están mediados por el *nosotros* (Arboleda, 2008, López-Francés, 2010). En nuestro caso pudimos comprobar cómo al tiempo que se desarrollaba el diálogo entre el alumnado, se articulaba un discurso grupal, rico en códigos, expresiones, opiniones y silencios, que permitía no solo un despliegue de hablas y voces sino un estímulo para la creación de sentidos y significados. De este modo, el Grupo de Discusión permitió al doctorando (y colaboradores) descubrir y comprender, a través de la interacción entre los/as participantes, aspectos claves sobre el problema sometido a estudio, la Gestión

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

de la Sostenibilidad, obteniendo además información valiosa sobre el imaginario personal y social del colectivo participante.

El grupo de discusión es un método de investigación dialógico y deliberativo, basado en la producción de discursos, consistente en reunir a un grupo de siete a diez personas y suscitar entre ellas una discusión sobre un tema de interés. La gran variedad de discursos resultantes de su aplicación será la fuente de materia prima fiable para el análisis e interpretación de los resultados.

Con la referencia realizada a las características y particularidades de lo que entendemos por grupo de discusión, ahora es momento de abordar tres cuestiones fundamentales en la aplicación del grupo de discusión a nuestra investigación: su diseño, su desarrollo y los resultados obtenidos.

Las decisiones en relación al diseño, se apoyan en las propuestas de varios autores especializados en el tema: Morgan (1998); Callejo (2001); Galeano (2004) entre otros. Se inicia el diseño reflexionando acerca del propósito de nuestro estudio, puesto que la falta de claridad en la definición de sus objetivos puede dar lugar a confusión, malos entendidos, pérdidas de tiempo y muy probablemente a conclusiones equivocadas. En nuestro caso, esta fue la primera acción del equipo investigador, centrando el estudio en el análisis de *la sostenibilidad y su gestión como objetivos de aprendizaje universitario*.

Respecto al número de sesiones, algunos autores (Callejo, 2001) ponen de manifiesto que la mayor parte de los estudios puede abordarse con un número de reuniones que oscila alrededor de ocho; sin embargo, aceptan que a mayor fragmentación social del grupo (más categorías a analizar) sería necesario cierto aumento del número medio de reuniones por estudio. Desde nuestra perspectiva, dar una respuesta determinante a este interrogante sería absurdo, puesto que depende del objeto de estudio concreto, de las características de la población estudiada, del diseño global de la investigación,... No obstante, según Callejo (2001) existe un principio fundamental que abarca todas las consideraciones anteriores y rige el diseño de las reuniones: la propia relación con el objeto de investigación. Por ello, mientras más categorías, aspectos y criterios a evaluar haya en una investigación, mayores serán las reuniones que deberán programarse. Obedeciendo a lo anterior, las reuniones se programaron teniendo en cuenta el número de criterios que saturaban el campo de estudio, siendo menor de ocho, puesto que los criterios eran pocos y no se consideró necesario realizar dicho número de sesiones.

En el diseño también se tuvo en cuenta la conformación de los grupos. El criterio utilizado fue la reunión de alumnos/as del mismo ámbito de conocimiento pero de diferentes cursos (tercero y cuarto cursos del Grado de ADE), de tal manera que se posibilitaba la interacción y el diálogo entre los/as participantes, poniéndose de relieve

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

las diferentes visiones y experiencias sobre el tema tratado. Si bien es cierto que varios autores recomiendan que los/as participantes no deben conocerse entre sí, creemos que es inevitable que no existan relaciones entre ellos/as con anterioridad pues son personas que pertenecen al mismo título universitario, siendo posible que hayan coincidido en varias ocasiones. Otra de las actuaciones llevadas a cabo, en relación a la conformación de los grupos, fue cerciorarnos que el tema tratado no había sido objeto de reflexión entre ellos con anterioridad, pues, como argumenta Callejo, uno de los objetivos del grupo de discusión es que los/as participantes construyan el objeto de la investigación durante la interacción dialógica, puesto que si el discurso ya se hubiera dado no se puede asegurar la construcción cooperativa del tema. Por otro lado, el equipo investigador no olvidó los criterios de homogeneidad y heterogeneidad tan remarcados por varios autores. En relación con el primero, se seleccionan los participantes que compartían ámbito de conocimiento. Con respecto al segundo, nos aseguramos de que los participantes perteneciera a cursos diferentes y hubiera una representación equitativa de mujeres y varones, estimulando de este modo el contraste y la diversidad de opiniones.

En relación con el tamaño del grupo, lo habitual es que los grupos tengan un tamaño comprendido entre 7 y 10 sujetos. Para ello existe una justificación especial, puesto que, en un grupo de 7 a 10 sujetos, por regla general, los/as participantes ofrecen las mejores predisposiciones para el intercambio de testimonios entre los miembros del grupo. En nuestro caso, se contó con un grupo de discusión de 4 mujeres y 4 varones (2 mujeres y 2 varones de cada uno de los cursos).

En relación al espacio y tiempo de desarrollo del Grupo de Discusión se tomaron en consideración las sugerencias de varios autores. Sugerencias tales como: disponer de un espacio *vacío* no excesivamente marcado socialmente, pues de este modo estimulábamos a habitarlo de conversación, poco ruidoso; cerrado hacia el exterior para favorecer la intimidad, pero abierto hacia el interior en forma de círculo para favorecer el debate cara a cara. En lo referente a la duración de las sesiones, el tiempo de discusión osciló sobre los 120 minutos. Una reflexión muy interesante es la que hace Ibáñez (1992:274) sobre el tiempo: *“Duración es el tiempo en que se asigna al grupo de discusión un espacio en el que pueda hacer cuerpo: es el tiempo del discurso. El grupo es del espacio, el discurso es del tiempo: el grupo de discusión está en el espacio, tiene cuerpo, solo el tiempo en el que habla”*.

El último aspecto a tratar en referencia al diseño es el guion de la discusión. Respecto a esta cuestión, se está de acuerdo con Callejo (2001) cuando acertadamente señala que éste no debe ser una guía de preguntas que condicionen y encorseten la dinámica expresiva de cada uno de los miembros del grupo ni tampoco una confianza ciega en la espontánea intervención de los mismos. Un término medio suele ser el acertado. En nuestro estudio, el doctorando (y colaboradores) elaboraron un guion

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

alrededor de la temática tratada, articulándose en torno a tres grandes temas delimitados, a su vez, por subtemas, como se refleja en la Tabla 2:

Tabla 2. Guion grupo de discusión.

Tema	Las convicciones (o creencias) que los estudiantes tenéis sobre la sostenibilidad.
	<p>A. ¿Qué pensáis del significado de sostenibilidad cuando leéis u oís esa palabra tan usada en la actualidad?</p> <p>B. ¿A qué aspectos o situaciones de la realidad se aplica o puede aplicarse? ¿Podéis dar algunas razones?</p> <p>C. ¿Qué importancia le atribuíis a la cuestión de la “sostenibilidad” en los tiempos que corren? ¿Por qué?</p> <p>D. ¿Tenéis conocimiento sobre algún documento o reunión importante que aborde la sostenibilidad?</p>
Tema	Las convicciones (o creencias) que los estudiantes tenéis sobre la Gestión de la Sostenibilidad.
	<p>A. ¿Se puede realizar algo (actividades individuales, participación en grupos sociales de voluntariado o de acción ciudadana o de acción política...) para la sostenibilidad? Describe alguna.</p> <p>B. ¿Cuáles de esas actividades (o de otras que podéis proponer) creéis que tendrían más interés para la sostenibilidad? Justifica tus preferencias.</p> <p>C. ¿Podéis ser agentes (actores) de sostenibilidad como individuos o como ciudadano o como profesionales en vuestro futuro campo de trabajo? ¿Podéis dar algunas razones de las consecuencias que ello tendría para vosotros?</p> <p>D. ¿Propondrías a la institución universitaria alguna iniciativa en favor de la sostenibilidad?</p>
Tema	Las convicciones (o creencias) y experiencias de los estudiantes sobre la sostenibilidad en sus años de vida universitaria.
	<p>A. En las actividades a lo largo de vuestros estudios universitarias (de aula, seminarios, trabajos, prácticas...), ¿habéis tratado el tema de la sostenibilidad?</p> <p>B. ¿Qué aspectos consideráis que son los básicos a tratar para vuestra preparación en el asunto de la sostenibilidad?</p> <p>C. ¿Consideráis que vuestros profesores o compañeros o padres o futuros empleadores consideran importante vuestra formación en la sostenibilidad como para dedicar tiempo académico a ese asunto?</p> <p>D. ¿Conocéis alguna iniciativa, acción o programa de vuestra universidad a favor de la sostenibilidad? Exponedla.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Tras esbozar el diseño del Grupo de Discusión, es conveniente abordar el desarrollo de las sesiones, especificando y analizando algunas de las cuestiones fundamentales. En primer lugar, para conseguir que el diálogo y los discursos se estructuren alrededor de la misma temática se ha de presentar el tema de discusión. En nuestro trabajo, se perfila en primera instancia el objetivo a conseguir, presentándolo en clave de interrogación y provocación, con el fin de empujar a los/as asistentes a una participación activa. Además, se cuenta con la presencia de observadores/as (tres en total) y una profesora que modera el debate concediendo el turno de palabra cuando querían intervenir varios miembros. La actuación de los observadores no se limitó a tomar nota sobre las intervenciones de los/as participantes, sino que realizaron un trabajo de análisis situacional, intentando captar el sentido del proceso de producción del discurso. Dicho registro, junto al documento de transcripción de las sesiones (Anexo número 3), sirvió para el posterior análisis e interpretación de los testimonios producidos durante el proceso de los discursos.

En esta misma línea, señalar que el registro de los diálogos del grupo de discusión se llevó a cabo mediante una grabadora de voz digital puesto que se considera menos intrusiva que la grabación en vídeo. Callejo (2001: 143) sugiere: “*Puede que los participantes lo tengan en cuenta al principio; pero a medida que se desarrolla la reunión tienden a olvidar su presencia*”. Además, los observadores aportaron datos adicionales, permitiendo describir y contextualizar detalladamente las situaciones ocurridas durante las sesiones de discusión.

Con el fin de comprender los discursos obtenidos a partir de los Grupos de Discusión, se articula la información recopilada en dos niveles de análisis. En primer lugar, se lleva a cabo un *análisis global*. Se trata del primer acercamiento al sentido de la investigación, iniciándose con la estructuración en temas a través de la codificación de los datos y el agrupamiento por categorías. La codificación y categorización se realizó desagregando el texto línea por línea, obteniendo así mayor descripción y comprensión de las categorías que emergieron; el segundo nivel de análisis hace referencia *al paso de lo global a lo particular*, centrándonos en la estructura del texto, las unidades de significado y los elementos expresivos con el fin último de conseguir una comprensión mucho más profunda del discurso producido. A continuación exponemos los testimonios más importantes del análisis global referido a la primera categoría.

Tabla 3. Análisis global de los testimonios de los Grupos de discusión.

CATEGORÍA GLOBAL	NÚCLEO ANÁLISIS	TESTIMONIOS ¹²
Las convicciones (o creencias) que los estudiantes tenéis sobre la sostenibilidad.	A. Significado de sostenibilidad.	<p>...“La palabra sostenibilidad para mí lo que significa es que es algo que por sí solo es viable y se mantiene”... (V1).</p> <p>...” entre todos los recursos mínimos, sacar la mayor eficiencia del recurso. Entonces alargar el proceso lo máximo con un coste mínimo y sin mayor impacto para lo que sea” (V4).</p> <p>...” cubrir las necesidades actuales sin dañar las necesidades futuras” (V3).</p> <p>...“ Que habría que encontrar un equilibrio, o sea, no sobrepasar el consumo, la producción,...” (M1).</p> <p>...“Yo creo que cada vez que escuchamos sostenibilidad lo asociamos a naturaleza... ¿sabes?...ecología, pero que está la sostenibilidad social, económica, entonces yo creo que son todos esos agentes que hacen que se...decir sostenible es como muy... ¿sabes? Que todos esos agentes hagan que se mantengan...lo que sea...la economía, la... yo creo que es así.” (M4).</p>

¹² Las contribuciones se han codificado en función del género, V= Varón; M= Mujer; por orden de ubicación, 1, 2, 3,...

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

	<p>B. Aplicación de sostenibilidad a escenarios de la realidad.</p>	<p>...”Yo creo que a la vida cotidiana, a la economía, en general a la ecología,...” (M2). ...”, cualquier cosa puede ser sostenible, desde una familia hasta un sistema financiero...” (V4). ...”Pero yo creo que normalmente cuando oyes el término de sostenibilidad en seguida te lleva la mente al medioambiente” (M2). ...”estamos todo el rato enfocándonos en la sostenibilidad ecológica, el no contaminar, y el no tal, pero a la vez estamos generando nuevos modelos de negocio...”que es una forma de invertir en otro negocio que la economía.” (M4). ...”Yo creo que la sostenibilidad laboral es un punto bastante importante a comentar porque claro, cada vez avanzamos más en tecnología y a la vez somos más productivos, con menos recursos, y eso para las personas, lo único que hace es quitar puestos de trabajo. Entonces eso vale, a la larga” (V2). ...”Pero hay que dar ejemplos de sostenibilidad hoy en día. A ver por ejemplo, ¿qué te parece a ti sostenible? Ponme un ejemplo de sostenibilidad en cualquier ámbito: en tu casa, en la escuela, en la calle, cuando has viajado...algo que digas esto es sostenible, esto va bien. La sanidad española, es sostenible, se pagan unos impuestos y sostiene a nivel nacional entero.” (V4).</p> <p>...”ahora mismo hay un ámbito que se llama...como era...el....el....el poder valorar el ámbito social de una empresa, es decir, hay personas, consultorías que se dedican a valorar a las empresas, pero internamente, es decir, para ver si se llevan bien entre ellos y eso hay que saber también si una persona, si una empresa es sostenible también socialmente.” (M1). ...”lo estamos llevando todo a lo físico y yo creo que la sostenibilidad de por sí, debe ser algo, como he dicho antes, que no nazca para crear un beneficio, sino porque si no, no vas a acabar siendo sostenible porque siempre vas a ganar más dinero si no eres sostenible. No siempre, pero es lo más probable. Y para ello, es mi opinión, para poder aplicar la sostenibilidad bien yo creo que tiene que estar basada en unos valores, y esos valores tienen que</p>
--	---	--

		<p>ser sostenibles.”(V3). ...”es algo que tenemos que educarnos o nos tienen que educar nuestros padres desde que nacemos. Y sería bastante más fácil si todos somos así, no sé...” (M2). ...”También es lo que ves y lo que los demás te transmiten. También afecta mucho a una persona. Porque aparte de lo que ella decía, primero de todo es la educación, los valores que te enseñan en tu casa y a parte también se le suma lo que los demás, lo que tú puedas recoger o aprender de los demás también” (M1).</p>
	<p>C. Importancia de la sostenibilidad en la actualidad.</p>	<p>...”Hoy en día, sobretodo, es súper importante...es por lo que estamos diciendo antes...porque se nos acaban los recursos...no sé...pienso que si encima esto no intentamos aguantarlo, por decirlo de algún modo, vamos a ir a peor” (M2). ...”Es algo que no se ha pensado antes. Que se ha tomado muy a la ligera y ahora yo sí que creo que estamos empezando a tomar algo de conciencia. (V2). ...”Toma de conciencia como por ejemplo en el sentido de que los recursos se están agotando, el petróleo se está acabando, entonces ahora por ejemplo Holanda a partir de 2025 ha prohibido la fabricación de coches de gasolina o diesel para la circulación por su país. Entonces es una medida sostenible el hecho de producir motores eléctricos para la sostenibilidad del medio ambiente” (V4). ...”y crear más eléctricos. No prohíbe la venta de vehículos tradicionales, pero aumentando la creación de vehículos eléctricos, hace obviamente que, por sí solo, el sistema cambie a la compra de estos...” (M4). ...”Yo creo también hilando con la última frase "en los tiempos que corren", yo creo que el agente principal de sostenibilidad ha pasado a raíz de la globalización de ser los Estados a ser las empresas.”...”Las empresas y el poder económico tienen más poder. Entonces ha pasado de ser el que tiene que velar por la sostenibilidad el Estado a ser la empresa ya que estamos en esta Facultad” (V3). ...”Los consumidores como tal, yo creo que sí que tienen bastante fuerza. Un consumidor si quiere castigar a una</p>

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

		<p>marca puede hacerlo.” (V1).</p> <p>...”Es que no hay medidas de transparencia para saber si esa empresa es sostenible o no...entonces si tú me dices un informe donde me diga esta empresa es más sostenible que esta, puedo decir: compro en esta...” (V3).</p> <p>...”Un valor contrario a la sostenibilidad, yo creo que es el egoísmo”... (V1).</p> <p>...”Entonces la sostenibilidad...¿es objetiva o subjetiva?” (M1).</p> <p>...”Depende, en qué pienses...En un entorno global debería ser objetiva, debería llegar a cumplir su objetivo...la realidad de verdad es que es subjetiva totalmente” (V4).</p> <p>...”creo que hay unas bases fundamentales que es lo que conforma la sociedad” (M4).</p> <p>...”Otra pregunta que teníamos aquí: ¿Se puede ser sostenible en unas cosas y en otras cosas no?...” (M3).</p> <p>...”Es que nunca llegaremos a un punto de si lo somos o no lo somos. Nunca se llegará a ese punto pero sí que se luchará por llegar a lo máximo posible...” (M4).</p> <p>...” ¿A cuánto podemos llegar sin ser sostenibles? Hay empresas que a nivel estatal y a nivel mundial pueden...quiero decir...el sistema como está ahora mismo... ¿cuánto puede aguantar siendo como es...?” (V3).</p> <p>...”yo pensaba que lo que más contaminaba eran los coches, pero no...Pues es la industria de comida. Es lo que más consume, lo que más contamina del mundo, esa es la palabra...Lo que más contamina, mucho más que un coche es una vaca. La tienes que alimentar, consume agua, tiene muchos gases, entonces sostenibilidad qué sería... ¿no comer carne?” (M4).</p> <p>...”O crear distintos modelos de negocios que hagan esto más sostenible” (M4).</p> <p>...”yo creo que la gente y las empresas están haciendo un doble juego, que es...oye yo soy sostenible, pero por otro lado, por ser sostenible, te estoy cobrando un montón... Para mi ser sostenible me gusta más que no serlo, y las empresas están jugando con eso” (M3).</p>
--	--	--

	<p>D. Conocimiento de documentos y eventos internacionales sobre sostenibilidad</p>	<p>...“El protocolo de Kyoto” (V1). ...“Las normas ISO” (V3). ...“El que China no se quiso adherir porque dijo: vosotros habéis estado contaminando no sé cuántos años y ahora estoy en expansión pues no me voy a adherir.” (V2). ...“La Declaración Universal de los Derechos Humanos” (V3). ...“Naciones Unidas, el tratado de París...” (M1). ...“Si documentos puede haber 1 millón, otra cosa es que los cumplamos.” (M3). ...“En mejorar, en evolucionar...Lo que has hecho mal, hacerlo bien y sostenerlo...” (V4). ...“No, lo que haces bien seguir haciéndolo bien y lo que haces mal, hacerlo bien...No se puede separar la sostenibilidad de la ética” (V3).</p>
--	---	---

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Análisis de lo global a lo concreto.

ANALISIS GLOBAL		ANALISIS CONCRETO: CATEGORIAS
Las convicciones que tienen los estudiantes universitarios sobre la sostenibilidad.	A. Significado de sostenibilidad.	1) Convicciones del alumnado universitario acerca de la sostenibilidad y su gestión así como su disposición hacia la misma (convicciones conductuales y actitudes).
	B. Importancia de la sostenibilidad en la actualidad.	
Convicciones de los estudiantes universitarios sobre la Gestión de la Sostenibilidad.	A. Actividades para la sostenibilidad.	2.) Convicciones que tiene el estudiante de lo que otras personas o instituciones importantes pensarán de él/ella cuando realice una conducta u otra relacionada con la Gestión de la Sostenibilidad y su compromiso para cumplir con tales referentes (convicciones normativas y normas subjetivas).
	B. Posibilidades de ser agentes de sostenibilidad como ciudadano o como profesional.	
Experiencias de los estudiantes sobre sostenibilidad en la universidad	A. Actividades académicas.	3.) Percepciones que tiene el alumnado universitario sobre sus habilidades para gestionar la sostenibilidad (control percibido de sus habilidades).
	B. Importancia que los estudiantes confieren a compañeros, padres o futuros empleadores.	
		4.) Intenciones del alumnado para sus acciones como gestor de sostenibilidad.

Fuente: Elaboración propia

En este apartado, es conveniente también abordar el aspecto relativo al rigor científico de los Grupos de Discusión. Es bien sabido por todos que el método cualitativo tiende a tener problemas respecto a la validez y fiabilidad y es por ello necesario finalizar este punto, preguntándonos: *¿Por qué son válidos los resultados obtenidos con el grupo de discusión? ¿Cuánta confianza podemos depositar en ellos?*

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

Para responder a estos interrogantes hemos seleccionado dos autores especialistas en el estudio de esta técnica. Según Krueger (1991: 46) *"los grupos de discusión son válidos si se utilizan cuidadosamente para estudiar un problema en el que sea apropiado utilizar dicha técnica"* sin olvidar que *"(...) en lo que a la validez depende no solo de los procedimientos usados, sino también del contexto"*. Es por ello por lo que generalmente los Grupos de Discusión poseen una alta validez subjetiva, debido a la plausibilidad de los comentarios que realizan los/as participantes. En cuanto a la fiabilidad, según Callejo (2001), la saturación de las categorías es un medio que asegura la fiabilidad, puesto que se convierte en elemento de cierre del trabajo y actúa como base para la representatividad. Ambos criterios se incorporaron en nuestra investigación, pues somos conscientes de las limitaciones que encierra este procedimiento metodológico pero también de las potencialidades del mismo, siendo posible actuar con rigor científico y obteniendo resultados válidos y fiables.

Por último, en relación a los resultados obtenidos, es interesante destacar que trabajar con Grupos de Discusión nos permite indagar acerca de *"(...) las percepciones, sentimientos y maneras de pensar (...)"* (Krueger, 1991: 24) de los/as participantes. Por ello, el proceso de análisis implica tomar en consideración las palabras, el tono, el contexto, la comunicación no verbal, la consistencia interna de las respuestas, el grado de imprecisión, los silencios, entre otras características. Este proceso de análisis implica la búsqueda de un sentido a los discursos obtenidos. A raíz de este proceso de comprensión e indagación emergieron 4 tópicos o categorías que permitieron ordenar aspectos clave del tema discutido, interpretando y construyendo el sentido de la información recogida de acuerdo con la Teoría de la Acción Planificada de Fishbein y Ajzen (1985). Los ítems del cuestionario se articularon en torno a estas categorías: 1) Convicciones del alumnado universitario acerca de la sostenibilidad y su gestión así como su disposición hacia la misma (convicciones conductuales y actitudes); 2) Convicciones que tiene el estudiante de lo que otras personas o instituciones importantes pensarán de él/ella cuando realice una conducta u otra relacionada con la Gestión de la Sostenibilidad y su compromiso para cumplir con tales referentes (convicciones normativas y normas subjetivas); 3) Percepciones que tiene el alumnado universitario sobre sus habilidades para gestionar la sostenibilidad (control percibido de sus habilidades); 4) Intenciones del alumnado para sus actuaciones como gestor de sostenibilidad.

5.2.2. Formulación de los ítems.

Es de radical importancia este paso puesto que de su correcta enunciación depende en gran parte el éxito de la investigación. Por ello, la formulación se hizo atendiendo a los criterios que Fishbein y Ajzen, desde la Teoría de la Acción Planificada, prescriben para una correcta construcción de los ítems de un cuestionario-escala: a) cuando la medida coloca a un individuo sobre una dimensión de probabilidad subjetiva por la que se relaciona un sujeto con un atributo, se miden convicciones o *creencias*; b) cuando la medida empleada coloca al individuo sobre una dimensión afectiva bipolar, agrado-desagrado, respecto a los resultados de la conducta se miden *actitudes*; c) cuando la medida se refiere a la percepción de lo que los referentes específicos (personas e instituciones importantes para el individuo) esperan del sujeto, se miden *normas subjetivas*; d) cuando la medida hace referencia a la percepción del propio control (capacidades, habilidades, dificultades internas y externas,...) respecto a una conducta determinada, la Gestión de la Sostenibilidad, se mide el *control percibido*; e) cuando se trata de medir la dimensión de probabilidad subjetiva que une al sujeto con la conducta, entonces nos referimos a la *intención de conducta*.

5.3. Validación del cuestionario-escala.

5.3.1. Análisis previos.

5.3.1.1. Valoración de los ítems por expertos/as

A partir de las categorías anteriormente citadas se elaboró un banco amplio de ítems a incluir en el estudio; son 255 ítems como consta en el Anexo 7. Fue un proceso creativo, similar a un *brainstorming* pero realizado de forma rigurosa, siguiendo escrupulosamente las prescripciones del modelo teórico de Fishbein y Ajzen. De ese banco de ítems, se decidió cuáles eran los más adecuados y se procedió a reformularlos para presentarlos en un borrador o prueba piloto.

“Por mucho cuidado que se haya puesto en la confección del cuestionario o la entrevista, es necesario realizar algún tipo de estudio previo del instrumento antes de utilizarlo para la finalidad con la que se ha diseñado (...) cuanto más completo y complejo sea el estudio piloto, más posibilidades habrá de que el instrumento esté más depurado. Se trata, por tanto, de poner diferentes filtros que vayan contribuyendo a la mejora continua de nuestro cuestionario-escala” (Padilla, 2002: 154)

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

Con el fin de lograr un cuestionario lo más fiable y válido posible, optamos por realizar un estudio previo, combinando dos opciones que creemos esenciales en toda investigación de corte científico-social: la revisión por parte de especialistas en la materia (valoración de expertos/as) y la revisión por parte de los sujetos protagonistas de nuestra investigación (prueba piloto).

El juicio de expertos/expertas es considerado uno de los procedimientos metodológicos básicos para llevar a cabo la evaluación inicial de cualquier propuesta o programa, puesto que el resultado es valioso tanto para la construcción del instrumento como para asegurar la validez del mismo, “*La experiencia de estas personas puede ayudarnos a encontrar defectos técnicos y puntos oscuros en el instrumento que hemos diseñado*” (Padilla, 2002: 154). En nuestro caso, nos interesa conocer la valoración de los especialistas acerca de la univocidad y pertinencia (o validez) de los ítems, sometiendo por ello nuestra propuesta de cuestionario a su juicio.

La *comisión de expertos/as* está formada por un total de 7 personas que han sido invitadas a participar en la investigación. La selección se realizó atendiendo básicamente a su formación teórica y su experiencia en la investigación en temas relacionados con la formación para la Gestión de la Sostenibilidad así como en aspectos de evaluación/medición, intentado además que fuera lo más paritaria posible. Los 7 especialistas son doctores y profesorado universitario, pues nuestra investigación radica en este contexto. En la siguiente tabla se adjunta el perfil de los expertos seleccionados.

Tabla 5. Perfil de los expertos/as.

JUECES EXPERTOS	PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL
Experto 1	Doctor en Derecho y licenciado en Filosofía. Profesor de Filosofía del Derecho en la Universidad Católica de Valencia. Líneas de investigación: Filosofía del Derecho y de la Cultura, Derechos Humanos, Gestión de la Sostenibilidad y Afrontamiento de la Pobreza.
Experta 2	Doctora en Educación. Profesora de la Universidad de Valencia. Profesora Contratada Doctor. Miembro del equipo de investigación interuniversitario sobre Aprendizaje-Servicio en Proyectos de I+D+i. Líneas de investigación: Pedagogía del Cuidado, Educación Universitaria para la Sostenibilidad y Aprendizaje-Servicio en la Universidad.
Experta 3	Doctora en Educación y Licenciada en Educación Social. Profesora Ayudante Doctor. Miembro del Centro de Estudios Multidisciplinares en Violencia de Género, con un equipo de investigación multidisciplinar, donde profundizan en el estudio de este fenómeno desde la perspectiva de su prevención (investigadora con varios Proyectos de I+D+i) y miembro del equipo de investigación interuniversitario sobre Aprendizaje-Servicio en Proyectos de I+D+i. Líneas de investigación: Prevención de la Violencia de Género entre universitarios, Pedagogías Universitarias para el Aprendizaje-Servicio y Gestión de la Sostenibilidad.
Experto 4	Doctor en Pedagogía. Catedrático en la Universitat de València. Líneas de investigación: Valores; Convivencia escolar y la resolución de conflictos en el aula; la Prevención de la Violencia de Género; Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de la Universidad; Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Miembro de varios Proyectos de investigación de I+D+i. 4 sexenios y Director de varias tesis doctorales.
Experta 5	Doctora en Ciencias Económicas. Profesora en la Facultad de ADE de la Universidad Católica de Valencia. Líneas de investigación: Pedagogías Universitarias para el perfeccionamiento del profesorado de contabilidad; Investigadora principal de Proyectos de investigación competitivos.
Experto 6	Doctor en Filosofía. Catedrático de Universidad, Director de 34 tesis doctorales. Cinco sexenios. Investigador Principal o miembro de equipo de investigación de 16 Proyectos de I+D+i. Líneas de investigación: Valores, actitudes y educación moral; Prevención de la Violencia de Género, Desarrollo de Capacidades Humanas y Gestión de la Sostenibilidad.
Experta 7	Doctora en Antropología. Profesora de Antropología Social y Cultural de la Universidad Católica de Valencia. Miembro del equipo de investigación del Instituto de Antropología Social. Líneas de investigación: Trashumancia y pastoreo; Antropología y discapacidad; Inclusión social y Sostenibilidad.

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

Los ítems presentados a los/as especialistas está compuesto por un listado de 104, que han de ser valorados con una puntuación de 1 a 10, en función de tres criterios: el grado de claridad e idoneidad, la pertinencia de los ítems con la Teoría de la Acción Planificada y en qué medida cada uno de los ítems mide lo que dice medir. Los ítems enviados a los expertos y valorados por ellos/ellas son los siguientes:

Tabla 6. Listado de ítems a valorar por los expertos/as.

Nº ítem	Listado de Ítems
1	Una empresa solo es responsable de cumplir con las exigencias de las leyes que la afectan.
2	La empresa medirá mi aportación solo con criterios económicos.
3	La paz entre las naciones depende principalmente de la distribución equitativa de los recursos económicos.
4	El profesorado de mi titulación no está concienciado de los riesgos en la sostenibilidad del planeta.
5	Las mujeres tienen más peligro de ser pobres que los varones.
6	Participaré en las redes de comunicación y en los movimientos sociales para la defensa de los derechos humanos.
7	La empresa debe facilitar las relaciones respetuosas entre todos sus miembros.
8	Para la sostenibilidad del planeta no tienen importancia las acciones individuales (como reciclar, desplazarse en bicicleta o evitar el uso de plásticos).
9	La calidad de vida de las personas está relacionada con la sostenibilidad.
10	No puedo promover la Responsabilidad Social Corporativa si está en peligro el bienestar de mi familia.
11	Mi familia considera que tienen poco interés las asignaturas que no están enfocadas al desarrollo económico.
12	Los miembros de una empresa deben tener oportunidades de promoción de acuerdo a sus capacidades profesionales.
13	No puedo atender el bien común sin reducir los beneficios económicos de mi empresa.
14	Puedo debatir acerca de los problemas económicos que afectan a la sociedad.
15	Los ERE en una empresa rentable son una deficiencia ética.
16	Defenderé el respeto a las personas y a los materiales de mi universidad.
17	La pobreza y la exclusión serán asuntos que combatiré activamente.
18	La lucha contra la pobreza es una exigencia personal y política, pero no empresarial.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

19	Tengo la responsabilidad de informarme del impacto social o medioambiental de los productos que consumo.
20	Promoveré el pensamiento propio y la imaginación de mis compañeros de titulación con debates en clase.
21	Leeré los informes de los organismos internacionales (ONU, UNESCO, OCDE...) sobre sostenibilidad.
22	Las empresas con un clima colaborativo son más productivas y satisfactorias.
23	Parte significativa del profesorado defiende la Responsabilidad Social Corporativa pero sus acciones contradicen tal responsabilidad.
24	Mi titulación es apreciada si contiene un porcentaje significativo de contenidos dedicados a cuestiones sociales o medioambientales.
25	La innovación científica contribuye a solucionar los problemas de supervivencia del planeta.
26	Las decisiones de estrategia empresarial deben garantizar la renovación de los recursos naturales que utilizan.
27	Soy reacio a emprender asuntos que me generan incertidumbre económica.
28	Estoy capacitado para convencer a mis superiores de los posibles perjuicios causados por la empresa a la sociedad o al medioambiente.
29	Siento satisfacción cuando convengo o me convencen con buenos argumentos antes de la toma de decisiones.
30	La justicia social es fundamental para la sostenibilidad de las sociedades, Estados y planeta.
31	Un buen directivo de empresa debe estar formado como gestor de sostenibilidad.
32	Las empresas son responsables de la sostenibilidad porque sus estrategias de negocio las deciden sus directivos.
33	Participaré en los movimientos ciudadanos defensores del medioambiente.
34	La incomprensión de los empleadores es un impedimento para mi implicación en problemas de sostenibilidad.
35	Los directivos de una empresa tienen que armonizar los intereses de sus trabajadores, accionistas, entorno social y países en vías de desarrollo.
36	Mi aspiración primera es ganar dinero para ser feliz.
37	Analizo el impacto de las actividades de una empresa en el bienestar de los empleados y en el medioambiente.
38	El desarrollo de un país está en relación con el nivel de libertades de sus ciudadanos.
39	Mis compañeros de titulación piensan que la sostenibilidad no es un problema profesional.

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

40	Los riesgos para la sostenibilidad del planeta son el problema fundamental del siglo XXI.
41	El respeto a los derechos humanos es fundamental para un mundo sostenible.
42	Soy capaz de analizar el nivel de justicia de un despido laboral.
43	El profesorado de mi titulación solo evalúa los conocimientos teórico-prácticos para la rentabilidad económica.
44	Los países desarrollados tienen la obligación de ser solidarios con los países pobres.
45	Estoy dispuesto a enfrentarme a mis superiores si marcan directrices que perjudican el bien común.
46	Las empresas deben ser inclusivas para todos los ciudadanos.
47	Asumo las consecuencias positivas o negativas de mis decisiones.
48	La contratación de nuevos empleados debe depender solo de sus capacidades profesionales.
49	En caso de conflicto de intereses entre empresa y bien común, mi compromiso está con la empresa.
50	Evitar el sufrimiento innecesario de los animales es una moda actual.
51	Un producto de la acción humana es sostenible si satisface las necesidades básicas de las generaciones actuales sin daño para las futuras.
52	El bienestar de los ciudadanos implica un incremento de sus ingresos económicos.
53	La empresa con beneficios, que despide trabajadores, no respeta la dignidad humana.
54	Se pueden aplicar conductas sostenibles a cualquier escenario de la realidad.
55	Una empresa decente debe atender los intereses y sentimientos de sus empleados.
56	El desarrollo tecnológico y la innovación empresarial destruyen y crean por igual puestos de trabajo.
57	Me desagradan las empresas que negocian con proveedores que no respetan los derechos de sus trabajadores ni el medioambiente.
58	Tengo habilidades sociales para ejercer el liderazgo de mi empresa.
59	Me informaré y contactaré con empresarios comprometidos con la sostenibilidad de los recursos naturales.
60	Los empleadores prefieren profesionales centrados en la rentabilidad económica de su empresa.
61	Me gustan las empresas limpias aunque obtengan sus beneficios económicos a largo plazo.
62	El éxito profesional se genera en competencia con los demás.
63	El compromiso de las empresas con la sostenibilidad depende de la decisión voluntaria de sus accionistas.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

64	Las consecuencias de mis acciones contribuyen a la sostenibilidad o insostenibilidad del planeta.
65	He adquirido habilidades para armonizar los intereses de los accionistas, empleados, clientes, proveedores...con el bien común de los ciudadanos.
66	Considero utópica una sociedad que garantice los derechos sociales para todos sus ciudadanos.
67	Los bienes de la tierra deben estar a disposición de quienes la habitan.
68	Me interesan las personas que piensan por ellas mismas y sopesan las opiniones de los demás.
69	Los efectos nocivos para el ecosistema producidos por una empresa afectan a la globalidad del planeta.
70	Tomaré decisiones que no perjudiquen el bien común.
71	Reconozco los errores aunque por ello peligre mi puesto de trabajo.
72	De las iniciativas que emprendo, me gusta buscar la rentabilidad económica.
73	Los riesgos de insostenibilidad del planeta se basan en datos científicos.
74	Valoro el desarrollo de un país según el gozo de los derechos civiles y sociales por sus ciudadanos.
75	La inmigración masiva genera insostenibilidad social en los países desarrollados.
76	La finalidad principal de una empresa es la obtención de beneficios económicos.
77	Puedo ponerme en la piel del contrario y reconocer la validez de sus argumentos.
78	Mi generación está más concienciada que las anteriores sobre los problemas de la sostenibilidad.
79	La sostenibilidad económica o social o medioambiental tiene que adaptarse a cada territorio y Estado.
80	Parte de los beneficios de la empresa deben aplicarse a mejorar la situación del entorno en la que está ubicada.
81	Las empresas internacionales tienen obligaciones con el desarrollo de todos los países en los que operan.
82	Me intereso por atender las sugerencias de mejora que recibo.
83	Estimo necesarias políticas de inversión en ciencia y tecnología para la generación de productos biodegradables.
84	Estoy preparado para no aceptar soluciones simples a problemas complejos.
85	El ritmo de consumo actual agota los recursos naturales.
86	Pueden establecerse criterios públicos para valorar el impacto de las acciones empresariales en la sostenibilidad.
87	Me repugna la desigualdad de salarios por razón de sexo.

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

88	Son justas las altas desigualdades de ingresos según el nivel de preparación profesional o de responsabilidad que se desempeña.
89	Me comprometeré en algún movimiento social que defienda la igualdad de derechos sociales de todas las personas.
90	Los efectos de las acciones individuales, familiares, empresariales e institucionales inciden en la sostenibilidad del planeta.
91	Los países en vías de desarrollo (africanos, latinoamericanos...) consumen más recursos naturales que los países desarrollados.
92	En la actualidad hay un desequilibrio entre el consumo humano y la regeneración de recursos naturales.
93	Las empresas no deben invadir la privacidad de sus empleados.
94	Las empresas de los países desarrollados son sostenibles a costa de los países más pobres.
95	Me agradan las empresas que analizan el impacto beneficioso o perjudicial de sus actividades.
96	La finalidad del marketing es la creación de necesidades en la población para incrementar las ventas de los productos.
97	La sostenibilidad es un problema complejo que afecta al desarrollo económico, social y medioambiental.
98	Me intereso por el bien común más que por el beneficio propio.
99	Las reuniones con los compañeros para llevar a cabo proyectos de clase, suponen una pérdida de tiempo.
100	Haré una revisión seria de mis hábitos de consumo.
101	Me implico en proyectos que cuidan a las personas y al entorno.
102	El trabajo en equipo perjudica mi rendimiento.
103	El clima social actual favorece a las empresas que cuidan el bienestar de sus empleados y el medioambiente.
104	Tengo la formación suficiente para defender las posiciones que considero correctas.

Fuente: Elaboración propia

A continuación se detallan los datos y las conclusiones obtenidas de los análisis estadísticos realizados. Con ellos pretendemos valorar la univocidad y la validez de los ítems propuestos. Para analizar estos aspectos se llevó a cabo un análisis descriptivo de cada uno de los ítems -media y desviación típica- y se obtuvo el coeficiente de variación de cada uno de los ítems (desviación típica/media*100).

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de cada ítem según valoración de los expertos/as.

Nº ítem	N	Media	DT	Nº ítem	N	Media	DT	Nº ítem	N	Media	DT
Ítem1	7	8,43	3,359	Ítem 37	7	8,29	1,496	Ítem 73	7	8,29	2,059
Ítem2	7	8,29	2,059	Ítem38	7	9,00	1,155	Ítem74	7	8,71	2,215
Ítem3	7	9,14	,900	Ítem 39	7	8,29	1,890	Ítem75	7	9,43	1,134
Ítem4	7	8,00	2,517	Ítem40	7	8,86	1,215	Ítem 76	7	8,29	2,138
Ítem5	7	8,29	2,430	Ítem41	7	9,71	,488	Ítem 77	7	7,86	2,268
Ítem6	7	8,86	,900	Ítem 42	7	7,71	1,254	Ítem 78	7	7,71	1,799
Ítem7	7	8,29	1,890	Ítem 43	7	8,14	1,864	Ítem79	7	9,00	,816
Ítem8	7	9,57	1,134	Ítem 44	7	8,14	2,478	Ítem80	7	9,43	,787
Ítem9	7	9,71	,488	Ítem45	7	9,14	,900	Ítem81	7	9,71	,756
Ítem10	7	9,14	,900	Ítem46	7	9,14	,900	Ítem 82	7	7,14	2,035
Ítem11	7	8,29	1,254	Ítem47	7	9,00	1,528	Ítem83	7	9,00	,816
Ítem12	7	8,71	2,215	Ítem 48	7	8,29	1,704	Ítem 84	7	7,14	2,268
Ítem13	7	9,57	,787	Ítem49	7	8,86	1,464	Ítem85	7	9,14	,900
Ítem14	7	7,57	1,718	Ítem 50	7	8,29	,951	Ítem86	7	9,00	1,000
Ítem15	7	8,71	1,113	Ítem51	7	9,71	,488	Ítem87	7	8,71	2,138
Ítem16	7	8,71	1,380	Ítem 52	7	8,43	1,718	Ítem 88	7	7,43	1,988
Ítem17	7	9,43	,787	Ítem53	7	8,71	1,704	Ítem 89	7	8,29	1,704
Ítem18	7	9,57	,535	Ítem54	7	8,57	1,813	Ítem90	6	9,50	,548
Ítem19	7	9,57	,787	Ítem 55	7	8,29	1,380	Ítem91	7	7,86	1,574
Ítem20	7	6,86	2,035	Ítem 56	7	6,71	2,059	Ítem92	7	9,14	1,069
Ítem21	7	7,57	2,299	Ítem57	7	9,43	,787	Ítem93	7	9,14	1,215
Ítem22	7	8,57	2,149	Ítem 58	7	7,29	2,563	Ítem94	7	8,86	1,215
Ítem 23	7	7,43	1,902	Ítem59	7	8,57	1,397	Ítem95	7	9,00	,816
Ítem24	7	8,71	1,254	Ítem 60	7	7,71	2,059	Ítem96	7	8,71	1,113
Ítem 25	7	7,71	2,138	Ítem61	7	9,43	,787	Ítem97	7	9,71	,756
Ítem26	7	9,43	1,134	Ítem 62	7	6,86	2,410	Ítem98	7	9,00	,816
Ítem 27	7	8,43	2,070	Ítem 63	7	7,86	1,952	Ítem 99	7	8,14	1,864
Ítem28	7	8,71	1,704	Ítem64	7	9,43	,787	Ítem100	7	9,29	,951
Ítem 29	7	8,14	1,464	Ítem65	7	8,86	1,345	Ítem101	7	9,14	1,069
Ítem30	7	9,29	,756	Ítem66	7	8,86	1,069	Ítem102	7	9,00	1,528
Ítem31	7	9,71	,488	Ítem67	7	8,86	2,610	Ítem103	7	8,00	1,528
Ítem32	7	8,86	1,464	Ítem 68	7	8,43	1,988	Ítem104	7	8,71	1,113
Ítem33	7	8,86	1,676	Ítem69	7	8,57	2,149				
Ítem 34	7	8,29	1,380	Ítem70	7	9,14	1,464				
Ítem35	7	8,86	1,345	Ítem71	7	8,71	1,496				
Ítem 36	7	8,14	1,952	Ítem 72	7	8,43	,976				

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

Tabla 8. Coeficiente de variación de cada ítem según valoración de los expertos/as.

Nº	Coef. Variación	Nº	Coef. Variación	Nº	Coef. Variación
Ítem1	0,398575458	Ítem37	0,18055492	Ítem73	0,248459383
Ítem2	0,248459383	Ítem38	0,12830006	Ítem74	0,254142425
Ítem3	0,098408561	Ítem39	0,22808201	Ítem75	0,120261423
Ítem4	0,314576435	Ítem40	0,137175815	Ítem76	0,258045337
Ítem5	0,293272433	Ítem41	0,050230151	Ítem77	0,288627416
Ítem6	0,10158303	Ítem42	0,162499341	Ítem78	0,233264736
Ítem7	0,22808201	Ítem43	0,228968093	Ítem79	0,090721842
Ítem8	0,118466477	Ítem44	0,304374589	Ítem80	0,083448039
Ítem9	0,050230151	Ítem45	0,098408561	Ítem81	0,077816215
Ítem10	0,098408561	Ítem46	0,098408561	Ítem82	0,284956137
Ítem11	0,151292489	Ítem47	0,169725026	Ítem83	0,090721842
Ítem12	0,254142425	Ítem48	0,205695749	Ítem84	0,317490157
Ítem13	0,082202545	Ítem49	0,165273399	Ítem85	0,098408561
Ítem14	0,226938598	Ítem50	0,114798761	Ítem86	0,111111111
Ítem15	0,127686573	Ítem51	0,050230151	Ítem87	0,245354583
Ítem16	0,158375702	Ítem52	0,203860097	Ítem88	0,267623407
Ítem17	0,083448039	Ítem53	0,195579565	Ítem89	0,205695749
Ítem18	0,055845633	Ítem54	0,211476292	Ítem90	0,057655006
Ítem19	0,082202545	Ítem55	0,166567549	Ítem91	0,200275293
Ítem20	0,296829309	Ítem56	0,306609451	Ítem92	0,116926793
Ítem21	0,303650508	Ítem57	0,083448039	Ítem93	0,132889071
Ítem22	0,250739647	Ítem58	0,351850166	Ítem94	0,137175815
Ítem23	0,256089543	Ítem59	0,163015564	Ítem95	0,090721842
Ítem24	0,143851875	Ítem60	0,266863782	Ítem96	0,127686573
Ítem25	0,277159806	Ítem61	0,083448039	Ítem97	0,077816215
Ítem26	0,120261423	Ítem62	0,351501409	Ítem98	0,090721842
Ítem27	0,245616555	Ítem63	0,248410928	Ítem99	0,228968093
Ítem28	0,195579565	Ítem64	0,083448039	Ítem100	0,102435817
Ítem29	0,179771066	Ítem65	0,151875773	Ítem101	0,116926793
Ítem30	0,081407733	Ítem66	0,120698625	Ítem102	0,169725026
Ítem31	0,050230151	Ítem67	0,294621694	Ítem103	0,190940654

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Ítem32	0,165273399	Ítem68	0,235871477	Ítem104	0,127686573
Ítem33	0,189244257	Ítem69	0,250739647		
Ítem34	0,166567549	Ítem70	0,160108606		
Ítem35	0,151875773	Ítem71	0,17167517		
Ítem36	0,239694755	Ítem72	0,115784754		

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta las medias de cada ítem, obtenemos el índice medio de valoración por parte de los expertos/as. Los ítems con medias bajas ponen de manifiesto que, a juicio de los especialistas, éstos no son adecuados para el análisis de nuestro tópico de investigación. El criterio para eliminar los ítems es una media inferior a 8,5, manteniendo los ítems con medias superiores, pues nos indican un elevado grado de consenso respecto a la validez y adecuación de los mismos. En cuanto al cociente de variación, este nos indica los niveles de discrepancia entre los especialistas. Se considera que altos niveles de discrepancia en la valoración de un ítem no resultan pertinentes y han de eliminarse del listado. El criterio para eliminar (o reformular) los ítems es un cociente de variación superior a 25%. Destacar que algunos ítems, a pesar de no cumplir estos criterios (media < 8,5 o cociente de variación > 25%) bien se reformularon o refundieron, pues así lo recomendaba uno o varios especialistas. Se muestran a continuación los cambios realizados:

Tabla 9. Ítems eliminados o reformulados a partir de los juicios de los expertos/as.

Ítem	Decisión
Ítem 1	Eliminar
Ítem 2	Eliminar
Ítem 4	Eliminar
Ítem 5	NO SE ELIMINA por modelo teórico, media 8,29 Y SE REFORMULA
Ítem 7	Eliminar
Ítem 11	Eliminar
Ítem 14	Eliminar
Ítem 20	Eliminar
Ítem 21	Eliminar
Ítem 23	Eliminar
Ítem 25	Eliminar
Ítem 27	Eliminar
Ítem 29	NO SE ELIMINA por modelo teórico, media 8.1
Ítem 35	Eliminar
Ítem 36	Eliminar
Ítem 37	NO SE ELIMINA por modelo teórico, media 8.3
Ítem 39	Eliminar
Ítem 40	SE REFORMULA
Ítem 42	Eliminar
Ítem 43	Eliminar
Ítem 44	Eliminar
Ítem 46	SE REFORMULA
Ítem 48	Eliminar
Ítem 50	Eliminar
Ítem 52	Eliminar
Ítem 53	SE REFORMULA
Ítem 54	SE REFORMULA
Ítem 55	Eliminar
Ítem 56	Eliminar
Ítem 58	NO SE ELIMINA, por modelo teórico, media 7.3
Ítem 60	Eliminar
Ítem 62	Eliminar
Ítem 63	Eliminar
Ítem 68	NO SE ELIMINA, por modelo teórico, media 8.4
Ítem 72	Eliminar
Ítem 73	Eliminar
Ítem 76	Eliminar
Ítem 77	Eliminar
Ítem 78	Eliminar

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Ítem 82	Eliminar
Ítem 84	NO SE ELIMINA por modelo teórico, media 7.1
Ítem 88	Eliminar
Ítem 89	Eliminar
Ítem 91	Eliminar
Ítem 99	NO SE ELIMINA por modelo teórico, media 8.1
Ítem 103	Eliminar

Fuente: Elaboración propia

5.3.1.2. Revisión por parte de los sujetos protagonistas: Prueba piloto.

A partir de las valoraciones de la comisión de expertos/as, se depuró, reformuló y refundió el listado de ítems con el propósito de confeccionar un cuestionario piloto que pudiéramos aplicar a una muestra determinada de sujetos. En esta fase del proceso se elaboró un cuestionario con 69 ítems y una escala tipo Likert de 5 categorías que transita desde *muy de acuerdo*, *de acuerdo*, *indiferente*, *en desacuerdo* hasta *muy en desacuerdo*. Se adjunta una primera página con las instrucciones de cumplimentación y se incluye un apartado para las observaciones que consideraran pertinentes (adjuntado en el Anexo número 8).

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

Tabla 10. Ítems que componen la prueba piloto.

Nº	ÍTEM	1	2	3	4	5
1	La paz entre las naciones depende principalmente de la distribución equitativa de los recursos económicos.					
2	Mis compañeros creen que las mujeres no tienen más peligro de ser pobres que los varones.					
3	Participaré en las redes de comunicación y en los movimientos sociales para la defensa de los derechos humanos.					
4	Para la sostenibilidad del planeta no tienen importancia las acciones individuales (como reciclar, desplazarse en bicicleta o evitar el uso de plásticos).					
5	La calidad de vida de las personas no está relacionada con la sostenibilidad.					
6	No puedo promover la Responsabilidad Social Corporativa si está en peligro el bienestar de mi familia.					
7	Los miembros de una empresa deben tener oportunidades de promoción de acuerdo a sus capacidades profesionales.					
8	No puedo atender el bien común sin reducir los beneficios económicos de mi empresa.					
9	Los ERE en una empresa rentable son una deficiencia ética.					
10	Defenderé el respeto a las personas y a los materiales de mi universidad.					
11	La pobreza y la exclusión serán asuntos que combatiré activamente.					
12	La lucha contra la pobreza es una exigencia personal y política, pero no empresarial.					
13	Tengo la responsabilidad de informarme del impacto social o medioambiental de los productos que consumo.					
14	Las empresas con un clima colaborativo entre sus miembros son más productivas y satisfactorias.					
15	Mi titulación es apreciada si contiene un porcentaje significativo de contenidos dedicados a cuestiones sociales o medioambientales.					
16	Las decisiones de estrategia empresarial deben garantizar la renovación de los recursos naturales que utilizan.					
17	Estoy capacitado para convencer a mis superiores de los posibles perjuicios causados por la empresa a la sociedad o al medioambiente.					
18	Siento satisfacción cuando convengo o me convencen con buenos argumentos antes de la toma de decisiones.					
19	La justicia social es fundamental para la sostenibilidad de las sociedades, Estados y planeta.					
20	Un buen directivo de empresa no tiene por qué estar formado como gestor de sostenibilidad.					
21	Las empresas no son responsables de la sostenibilidad porque sus estrategias de negocio las deciden sus directivos.					
22	Participaré en los movimientos ciudadanos defensores del medioambiente.					
23	Los directivos de una empresa no tienen por qué armonizar los intereses de sus trabajadores, accionistas, entorno social y países en vías de desarrollo.					
24	Analizo el impacto de las actividades de una empresa en el bienestar de los empleados y en el medioambiente.					
25	El desarrollo de un país no está en relación con el nivel de libertades de sus ciudadanos.					
26	En el ámbito científico no se considera a la sostenibilidad del planeta como el problema fundamental del siglo XXI.					
27	El respeto a los derechos humanos es fundamental para un mundo sostenible.					
28	Estoy dispuesto a enfrentarme a mis superiores si marcan directrices que perjudican el bien común.					
29	Mis profesores defienden que las empresas no tienen por qué ser inclusivas.					

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

30	Asumo las consecuencias positivas o negativas de mis decisiones.					
31	En caso de conflicto de intereses entre empresa y bien común, mi compromiso está con la empresa.					
32	Un producto de la acción humana es sostenible si satisface las necesidades básicas de las generaciones actuales sin daño para las futuras.					
33	Nuestra sociedad considera que la empresa con beneficios, que despide trabajadores, no falta al respeto de la dignidad humana.					
34	Estoy de acuerdo con los compañeros que defienden que no se pueden aplicar conductas sostenibles a cualquier escenario de la realidad.					
35	Me desagradan las empresas con proveedores que no respetan los derechos de sus trabajadores ni al medioambiente.					
36	Me han formado en habilidades para ejercer el liderazgo de mi empresa.					
37	No creo necesario relacionarme con empresarios comprometidos con la defensa del medioambiente					
38	Me gustan las empresas que respetan el medioambiente aunque no obtengan sus beneficios económicos inmediatos.					
39	Las consecuencias de mis acciones no contribuyen a la sostenibilidad o insostenibilidad del planeta.					
40	He adquirido habilidades para armonizar los intereses de los accionistas, empleados, clientes, proveedores...con el bien común de los ciudadanos.					
41	Considero utópica una sociedad que garantice los derechos sociales para todos sus ciudadanos.					
42	Los bienes de la tierra deben estar a disposición de quienes se los merecen.					
43	Me interesan las personas que piensan por ellas mismas y sopesan las opiniones de los demás.					
44	Los efectos nocivos para el ecosistema producidos por una empresa afectan a la globalidad del planeta.					
45	Tomaré decisiones que no perjudiquen el bien común.					
46	Reconozco los errores aunque por ello peligre mi puesto de trabajo.					
47	Valoro el desarrollo de un país según el gozo de los derechos civiles y sociales de sus ciudadanos.					
48	La inmigración masiva genera insostenibilidad social en los países desarrollados.					
49	La sostenibilidad económica o social o medio ambiental no tiene por qué adaptarse a cada territorio y Estado.					
50	Parte de los beneficios de la empresa deben aplicarse a mejorar la situación del entorno en la que está ubicada.					
51	Las empresas internacionales no tienen obligaciones con el desarrollo de todos los países en los que operan.					
52	Estimo necesarias políticas de inversión en ciencia y tecnología para la generación de productos biodegradables.					
53	Estoy preparado para no aceptar soluciones simples a problemas complejos.					
54	El ritmo de consumo actual no agota los recursos naturales.					
55	No pueden establecerse criterios públicos para valorar el impacto de las acciones empresariales en la sostenibilidad.					
56	No me gusta la desigualdad de salarios por razón de sexo.					
57	Los efectos de las acciones individuales, familiares, empresariales e institucionales inciden en la sostenibilidad del planeta.					
58	En la actualidad no hay un desequilibrio entre el consumo humano y la regeneración de recursos naturales.					
59	Las empresas no deben invadir la privacidad de sus empleados.					
60	Las empresas de los países desarrollados son más sostenibles que las empresas de los países					

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

	pobres.						
61	Me agradan las empresas que analizan el impacto beneficioso o perjudicial de sus actividades.						
62	La finalidad del marketing es la creación de necesidades en la población para incrementar las ventas de los productos.						
63	La sostenibilidad es un problema complejo que afecta al desarrollo económico, social y medioambiental.						
64	Me intereso por el bien común más que por el beneficio propio.						
65	Las reuniones con los compañeros para llevar a cabo proyectos de clase, suponen una pérdida de tiempo.						
66	Haré una revisión seria de mis hábitos de consumo.						
67	Me implico en proyectos que cuidan a las personas y al entorno.						
68	El trabajo en equipo perjudica mi rendimiento.						
69	Tengo la formación suficiente para defender las posiciones que considero correctas.						

Fuente: Elaboración propia

Para realizar la prueba piloto, la forma más adecuada es seleccionar a un grupo de personas (entre 100-150) en el que estén representados los diversos subgrupos a los que nuestra investigación se dirige (Padilla, 2002; Gil, 2001):

“Esta prueba piloto ha de garantizar las mismas condiciones de realización que el trabajo de campo real. Su misión radica en contrastar hasta qué punto funciona el cuestionario como se pretendía en un primer momento” (Gil, 2011:176).

La aplicación del cuestionario se logró gracias a la contribución y disponibilidad del profesorado universitario de diferentes facultades, con los que se contactó para el pase piloto. Se lograron recabar 160 cuestionarios de los cuales, tras su revisión, tuvimos que desechar 2 por mala cumplimentación, obteniendo finalmente una muestra de 158 alumnos y alumnas de la Universidad Católica de Valencia. Utilizando el programa estadístico SPSS-23 sometimos a análisis las respuestas del alumnado universitario, con el fin de llevar a cabo una depuración de los ítems. A continuación se detallan los datos y las conclusiones obtenidas de los análisis estadísticos realizados.

5.3.2. Análisis de Fiabilidad del cuestionario-escala piloto.

Un cuestionario-escala es fiable, si es capaz de obtener respuestas semejantes ante circunstancias semejantes. O con otras palabras: la fiabilidad se relaciona con el hecho de que el instrumento de medición produzca los mismos resultados cada vez que sea administrado a la misma persona y en las mismas circunstancias, o inversamente, que sea capaz de producir respuestas diferentes cuando se aplica a personas con diferentes circunstancias respecto al instrumento de medida.

Al analizar la fiabilidad, pretendemos obtener información acerca de la precisión de la prueba como instrumento de medida, siendo independiente de lo que se pretenda evaluar a través de ella. La fiabilidad perfecta se identifica con $R_{xx}=1$, suponiéndose de forma teórica que no existe varianza error y que toda la varianza de la puntuación observada se debe a la puntuación verdadera. Por ello, cuando más se aproxima a 1 el valor que obtengamos, mayor será la fiabilidad o precisión del instrumento.

La evaluación de la consistencia interna o precisión de nuestro cuestionario-escala se ha realizado a través del *Coficiente Alfa de Cronbach*. El estadístico alfa de Cronbach (α), es el indicador más ampliamente utilizado para medir la fiabilidad. Cuanto más se acerque el coeficiente a la unidad, como hemos señalado en el párrafo anterior, mayor será la consistencia interna de los indicadores en la escala evaluada. Sobre la valoración de la magnitud del α de Cronbach se puede tener en cuenta a Nunnally (1978), que propone un valor mínimo de 0.7. Para George & Mallery (2003), la valoración del α de Cronbach es como sigue:

- Por debajo de 0.5, el α de Cronbach muestra un nivel de fiabilidad no aceptable.
- Si tomara un valor entre 0.5 y 0.6, se podría considerar como un nivel pobre.
- Si se situara entre 0.6 y 0.7, se estaría ante un nivel cuestionable.
- Entre 0.7 y 0.8, haría referencia a un nivel aceptable.
- En el intervalo 0.8-0.9, se podría calificar como de un nivel bueno.
- Y si tomara un valor superior a 0,9, sería excelente.

Morales, Urosa y Blanco (2003), proponen los valores para el α de Cronbach que aparecen en la figura siguiente, que tiene en cuenta la finalidad del test, y que coincide con lo que proponen la mayoría de autores.

Tabla 11. Valores para el α de Cronbach.

Valor de α	Toma de decisiones sobre sujetos	Descripción de grupos	Investigación (en general)
$\alpha > 0.85$	Sí	Sí	Sí
$0.60 < \alpha < 0.85$	Cuestionable	Sí	Sí
$\alpha < 0.60$	No	Cuestionable	Sí, cuestionable

Fuente: Morales, Urosa y Blanco (2003).

En nuestro caso, el cuestionario-escala piloto se aplica a un grupo de sujetos, por lo que tiene fiabilidad de un nivel bueno, como se mostrará más adelante.

¿Por qué usamos varios ítems, en vez de usar uno solo? Se pueden medir actitudes mediante un solo ítem, pero esta forma de medir se suele restringir a cuestionarios sociológicos, como por ejemplo, cuando se mide la popularidad de un político. Pero si el instrumento de medida es complejo, como sucede en nuestra investigación según el modelo de Fishbein y Ajzen, medimos convicciones, actitudes, normas subjetivas, habilidades o control percibido e intención de conducta, será necesario utilizar varios ítems ya que un solo ítem no podrá recoger la mayor parte de los aspectos que forman el cuestionario-escala. Una medida compuesta de varios ítems, es más válida que si solo está compuesta por uno o pocos ítems. Con ello aumentamos la fiabilidad de todo el cuestionario-escala, ya que se minimizan las limitaciones de cada ítem en particular.

Pasos a dar para el análisis de fiabilidad. En nuestra cuestionario usamos una escala tipo Likert (1 a 5 grados), de manera que 5 expresa *muy de acuerdo* con la afirmación contenida en el ítem, y 1 expresa *muy en desacuerdo*. Para animar a los encuestados a que piensen bien sus respuestas, los ítems (alrededor del 50%) se pueden redactar en el sentido de que cuanta mayor puntuación mejor, mientras que el resto de ítems se redactan de manera que cuanta mayor puntuación peor. Así se ha diseñado nuestro cuestionario-escala piloto.

Para realizar el análisis estadístico se han de dar los siguientes pasos:

1. *Modificar los ítems inversos:* se trata de que la escala de medida sea la misma en todos los ítems. Por ello las respuestas de las preguntas inversas se modifican de manera que 1 se convierte en 5; 2 en 4; 4 en 2; y 5 en 1, el grado 3 permanece constante.
2. *Análisis de Ítems y comprobación de la fiabilidad:* Los ítems que forman el cuestionario-escala piloto son provisionales, no pudiendo estar seguros de que

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

forman parte del rasgo que queremos medir. Tenemos que comprobar si cada ítem mide lo mismo que los demás, de forma que los sujetos respondan de manera coherente. Existen dos procedimientos para eliminar los ítems incoherentes dentro de la escala.

2.1. Correlación ítem – total. Se mide la correlación de cada ítem con el conjunto de todos los demás.

2.1.1. Si la correlación es significativamente alta, el ítem tiene mucho en común con los demás, y podemos pensar que mide lo mismo. Este ítem discrimina.

2.1.2. Si la correlación es significativamente baja o negativa, el ítem mide algo diferente de los demás y debe ser eliminado.

2.2. Contraste de medias entre el 25% más alto con el 25% más bajo (en la variable total) de cada ítem.

2.2.1. Esperamos que el 25% superior tenga una media más alta que el 25% inferior (prueba t).

2.2.1.1. Respuesta positiva: Si la respuesta es positiva el ítem discrimina.

2.2.1.2. Respuesta negativa: Si la respuesta es negativa el ítem no discrimina y tiene que ser eliminado.

2.2.2. Posibles resultados.

2.2.2.1. Si la media superior es significativamente mayor que la media inferior, el ítem discrimina bien.

2.2.2.2. Si la media superior es significativamente igual que la media inferior, el ítem no discrimina y debe eliminarse.

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

2.2.2.3. Si la media superior es significativamente menor que la media inferior, el ítem no es sumable a los demás y se elimina.

Ambos procedimientos aportan información semejante, y ninguno de los dos es preferible al otro (Morales, Urosa y Blanco (2003)).

Aplicando el primer procedimiento, correlación ítem-total (punto 2.1.), el Coeficiente α de Cronbach nos proporciona estadísticos que incluyen la media de la escala y la varianza del α de Cronbach si el elemento fuera a eliminarse, además de la correlación entre el elemento y la escala compuesta por los otros elementos –total corregida-. También hemos tenido en cuenta el segundo procedimiento para evitar un número excesivo de ítems que pudieran hacer tediosa la implementación del cuestionario-escala, tal y como se muestra en las siguientes tablas.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Tabla 12. Estadísticas de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,864	69

Fuente: SPSS-23

Tabla 13. Estadísticas de total de elemento.

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	260,25	424,719	,324	,861
2	260,17	440,241	-,061	,867
3	260,17	423,548	,270	,862
4	259,19	430,219	,173	,863
5	259,61	428,896	,256	,862
6	260,93	434,355	,083	,865
7	259,52	435,179	,083	,864
8	260,34	437,123	,011	,866
9	260,30	419,252	,363	,860
10	259,10	432,109	,219	,863
11	259,66	423,635	,374	,861
12	259,95	425,598	,262	,862
13	259,94	419,484	,429	,860
14	259,05	428,030	,412	,861
15	260,17	422,540	,392	,860
16	259,71	419,310	,559	,859
17	260,02	426,944	,240	,862
18	259,42	431,414	,208	,863
19	259,44	418,360	,542	,858
20	260,25	427,007	,230	,863
21	259,87	424,054	,328	,861
22	260,25	413,823	,526	,858
23	259,55	421,930	,459	,860
24	260,37	422,028	,386	,860
25	259,70	425,684	,253	,862
26	260,17	424,828	,265	,862
27	259,16	431,031	,225	,863
28	259,89	425,108	,356	,861
29	260,46	433,962	,107	,864
30	259,20	433,936	,164	,863
31	260,19	431,835	,148	,864
32	259,60	424,291	,335	,861

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

33	260,38	436,974	,009	,866
34	260,21	423,093	,321	,861
35	259,28	431,834	,143	,864
36	260,83	432,124	,109	,865
37	259,59	421,220	,457	,860
38	259,36	427,479	,337	,861
39	259,71	420,881	,457	,859
40	260,93	435,331	,046	,865
41	260,88	429,418	,157	,864
42	260,63	438,394	-,026	,868
43	260,16	419,863	,271	,862
44	259,28	420,810	,548	,859
45	259,52	425,324	,351	,861
46	259,85	423,729	,358	,861
47	259,83	423,761	,377	,861
48	260,67	425,856	,268	,862
49	260,08	424,218	,299	,861
50	259,74	420,083	,459	,859
51	259,86	422,203	,385	,860
52	259,50	418,316	,548	,858
53	260,18	429,414	,177	,863
54	259,37	428,298	,212	,863
55	260,26	426,339	,315	,861
56	258,90	432,061	,222	,863
57	259,63	424,556	,363	,861
58	259,51	420,924	,384	,860
59	259,14	432,699	,195	,863
60	261,12	426,522	,225	,863
61	259,30	425,172	,434	,860
62	261,88	446,074	-,219	,868
63	259,83	417,804	,481	,859
64	260,09	426,880	,305	,861
65	259,50	426,540	,304	,861
66	260,21	427,706	,288	,862
67	259,87	423,872	,365	,861
68	259,79	428,954	,195	,863
69	259,75	427,019	,289	,862

Fuente: SPSS-23

Como se observa, el programa SPSS-23 nos da el α de Cronbach de 0.864 para los 69 ítems que conforman el cuestionario piloto. Los ítems con una correlación baja o negativa son 2, 6, 7, 8, 29, 33, 36, 40, 42 y 62 por lo que los eliminamos. De este modo, podemos analizar si la eliminación de alguno de los ítems provoca que aumente el Coeficiente α de Cronbach, tal como así sucede:

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Tabla 14. Estadísticas de fiabilidad II.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,887	59

Fuente: SPSS-23

A continuación, aplicando el criterio 2.2., contraste de medias, se tendrían que eliminar también los 22 ítems que no discriminan significativamente. Estos ítems son los siguientes: 4, 10, 14, 18, 19, 23, 27, 35, 37, 38, 39, 44, 45, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 65 y 69. De los 37 ítems restantes, se obtiene el α de Cronbach 0.824, que muestra un cuestionario-escala con un nivel de fiabilidad superior a 0.8, es decir, bueno.

Tabla 15. Estadísticas de fiabilidad III.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,824	37

Fuente: SPSS-23

Resumiendo, a partir de los datos que obtuvimos en el tratamiento estadístico del cuestionario piloto, se han tomado las siguientes decisiones:

- Si los ítems presentan una correlación baja (cercana a 0) o negativa con el resto -“correlación elemento total corregida”- se eliminan (10 ítems).
- Si los ítems no son discriminantes de modo significativo, a partir del contraste de medias, se eliminan (22 ítems).

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

En la figura siguiente se visualiza la toma de decisiones y la justificación de la misma:

Tabla 16. Ítems eliminados o reformulados a partir de la prueba piloto.

Ítem	Decisión	Ítem	Decisión
Ítem 2:	Eliminar por correlación baja	Ítem 38:	Eliminar por no discriminante
Ítem 4:	Eliminar por no discriminante	Ítem 39:	Eliminar por no discriminante
Ítem 6:	Eliminar por correlación baja	Ítem 40:	Eliminar por correlación baja
Ítem 7:	Eliminar por correlación baja	Ítem 42:	Eliminar por correlación baja
Ítem 8:	Eliminar por correlación baja	Ítem 44:	Eliminar por no discriminante
Ítem 10:	Eliminar por no discriminante	Ítem 45:	Eliminar por no discriminante
Ítem 14:	Eliminar por no discriminante	Ítem 52:	Eliminar por no discriminante
Ítem 18:	Eliminar por no discriminante	Ítem 54:	Eliminar por no discriminante
Ítem 19:	Eliminar por no discriminante	Ítem 56:	Eliminar por no discriminante
Ítem 23:	Eliminar por no discriminante	Ítem 57:	Eliminar por no discriminante
Ítem 27:	Eliminar por no discriminante	Ítem 58:	Eliminar por no discriminante
Ítem 29:	Eliminar por correlación baja	Ítem 59:	Eliminar por no discriminante
Ítem 33:	Eliminar por correlación baja	Ítem 61:	Eliminar por no discriminante
Ítem 35:	Eliminar por no discriminante	Ítem 62:	Eliminar por correlación baja
Ítem 36:	Eliminar por correlación baja	Ítem 65:	Eliminar por no discriminante
Ítem 37:	Eliminar por no discriminante	Ítem 69:	Eliminar por no discriminante

Fuente: Elaboración propia.

Resumiendo, a continuación se muestra los diferentes índices de fiabilidad, a partir del cuestionario-escala piloto, según se han ido eliminado los ítems anteriormente mencionados:

Tabla 17. Tabla del proceso de construcción del cuestionario-escala.

Ítems en las versiones sucesivas	Ítems eliminados	Número de ítems en cada versión	Valor de fiabilidad (alfa de Cronbach)
Todos (Cuestionario piloto)	0	69	0.864
Eliminamos ítems por criterio 1	10	59	0.887
Eliminamos ítems por criterio 2	22	37	0.824

Fuente: Elaboración propia.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Como se puede observar, en todas sus versiones, el cuestionario-escala presenta un α de Cronbach de un nivel considerado bueno por los especialistas en medida de actitudes.

5.3.3. Análisis de validez

Nos encontramos en la fase de validación del cuestionario, siendo necesario recoger evidencias acerca de si el instrumento funciona correctamente para el fin que se diseñó, es decir, si la prueba mide lo que pretende medir (validez). Hay muchas acepciones de validez: concurrente, predictiva, convergente, divergente,...Según APA (*American Psychological Association*), AERA (*American Educational Research Association*) y NCME (*National Council on Measurement in Education*). Todas las acepciones se pueden resumir en tres: validez de constructo, de contenido y de criterio. En la presente investigación hemos trabajado sobre la validez de contenido y la de constructo.

Por una parte, a través de la validez de contenido se trata de valorar si la prueba es una muestra representativa de los ítems que componen el tópico de estudio que se pretende medir. Este análisis ya fue analizado a partir de la valoración de los expertos/as. Por otra parte, la validez del cuestionario-escala analiza si la prueba mide lo que pretende medir, tal cual ha sido definida estructural y funcionalmente a nivel teórico según el modelo de Acción Planificada de Fishbein y Ajzen. Para comprobarla, se utiliza la técnica del análisis factorial ya que nos permite conocer las interrelaciones entre un conjunto de variables, agrupando aquellos ítems que miden el mismo rasgo, a los que se suele denominar factores. De esta forma, obtenemos información acerca de la relación entre las variables observadas.

En nuestro caso, hemos utilizado la técnica del análisis factorial, que tiene un papel importante en el análisis de la variable medida mediante la escala construida y cuyo α de Cronbach se supone suficientemente alto, como es en nuestro caso ($\alpha = 0.824$). Es una técnica estadística multivariante cuyo principal propósito es sintetizar las interrelaciones entre los ítems.

El análisis factorial nos ayuda a apreciar si estamos midiendo lo que pretendemos medir, al simplificar en unos cuantos factores la escala construida mediante la agrupación de los ítems en factores. Estos factores son por sí mismos inobservables, y lo que pretendemos es detectarlos, para afianzar la validez del cuestionario-escala.

Se supone que agrupamos los ítems en factores de manera que los ítems que forman el factor están lo más relacionados posible entre sí, al mismo tiempo que cada

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

factor está lo menos correlacionado con los demás. Si los ítems no estuvieran correlacionados entre sí, cada uno de los ellos sería un factor, y el análisis factorial no tendría sentido.

Una condición para poder aplicar el Análisis de Componentes Principales o factores es que los ítems están correlacionados. El test de esfericidad de Barlett permite contrastar tal correlación. Por lo tanto, para poder aplicar el Análisis de Componentes Principales o factores, el p – valor debe ser pequeño para poder asumir le existencia de correlaciones entre los ítems. En nuestro caso, el test de esfericidad de Bartlett nos da un p - valor de 0.000, por lo que queda demostrado que existe correlación entre los ítems y que por lo tanto se puede aplicar el análisis factorial de Componentes Principales.

El test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), mide la idoneidad de los datos para realizar un análisis factorial. Si los ítems comparten factores comunes, el coeficiente de correlación parcial entre pares de variables es bajo, puesto que se eliminan los efectos lineales de las otras variables ya que el coeficiente de correlación parcial es un indicador del grado de relaciones entre dos variables, eliminando la influencia del resto. En definitiva, si existe un número elevado de coeficientes de correlación parcial no nulos, se interpreta que las hipótesis del modelo factorial no son compatibles con los datos, y no se debe aplicar. El estadístico KMO cuantifica este hecho. En la literatura de la investigación suele considerarse que si KMO es mayor o igual a 0,75, se puede aplicar el análisis factorial; si KMO se sitúa entre 0,75 y 0,5, es aceptable utilizar tal análisis y si KMO es menor que 0,5, no se debe utilizar.

Tabla 18. Prueba de KMO y Bartlett.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,682
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1331,438
	Gl	666
	Sig.	,000

Fuente: SPSS-23

Como se muestra en la tabla anterior, el valor KMO de nuestro cuestionario-escala es 0.682, por lo que es aceptable utilizar el análisis factorial de los componentes principales que aparecen en la siguiente tabla, de acuerdo a la numeración que tenían en el cuestionario piloto.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Tabla 19. Matriz de componentes principales.^a

Ítems	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
22	,610	-,407	,167	-,145	-,214	,277	,184	
16	,586	,294	-,214	-,223			-,102	
50	,541		-,186		,165	-,131	-,413	
63	,536		-,276	-,114				,262
24	,500				-,173		-,246	-,262
47	,444	,250		,230		-,384	-,101	,136
51	,443	,364	-,136			-,124		
67	,439	-,289	,168	,418	-,122	-,206	,231	
66	,424	-,283	-,156	,351	-,178		-,113	-,324
32	,416	,272	-,154		,204		,360	
15	,411	-,232		-,317	-,163	-,147	-,183	
1	,400	,151	-,304		,156	,164		-,242
9	,390	-,101		-,244	-,118		,118	,378
48	,373		,310	,230		,222		,113
3	,350	-,556		-,169		,254		
11	,447	-,461	,111	-,161	,385		,260	
21	,336	,425	,298	-,171	,160			-,102
55	,378	,395	,106	,160				
17	,252	-,384	,301		,141		-,252	
64	,336	-,371			,110	,191		-,159
53	,200	-,227	-,517	,177				,244
41	,237	-,196	,480		-,113	-,232	-,269	,134
34	,338	,131	,437	,296		-,122	-,117	,134
30	,235	,144	-,210	,495			,371	-,209
46	,401		-,394	,406		-,122	,208	
28	,396	-,200	,136	,155	,569	,133		
13	,518			-,127	-,533			
60	,210	,335	,274		-,426	,132		,347
25	,174	,295	,205	,282	,340	-,146		
49	,261	,231		-,272	,308	-,156	,133	-,180
31	,171	,291	,171	,315		,597		,148
12	,285	,374		-,214		,470	,149	,126
68	,179	-,218	,279	-,190	,196	-,422	,398	
5	,201	,285		-,288		-,306	,276	
26	,267	,315	,246			,214	-,322	-,182
20	,364	,138	,121	-,236	-,116	,152		-,494
43	,270		-,325		,364		-,263	,462

Método de extracción: análisis de componentes principales.
a. 8 componentes extraídos.

Fuente: SPSS-23

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

Si se aplica uno de los procedimientos más aceptados por la comunidad científica, la rotación varimax, partiendo del supuesto de que no se dan correlaciones entre los componentes, obtenemos los factores o dimensiones que subyacen en la estructura del cuestionario-escala. El procedimiento seguido ha sido ir eliminando aquellos ítems con saturaciones bajas en algún factor, o aquellos otros que saturaban en más de un factor a la vez, intentado conseguir una estructura factorial limpia, es decir, aquella en la que cada ítem satura únicamente en un factor, siempre por encima de .300.

Tabla 20. Matriz de componente rotado de 37 ítems.^a

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
11	,772	,215						,138
3	,698	-,105	,139		,163			
22	,637		,145	,140	,494	,111	,198	
28	,538	,160		,218	-,325		,150	,303
64	,501		,259					
49	,111	,581	,113					
21		,518	,213	,207		-,143	,265	
5	-,130	,515			,290		-,103	
32		,510				,333	,151	,170
51		,454	,274		,107	,136		,225
68	,333	,427	-,295	,207	,105		-,346	-,119
55	-,171	,294	,176	,255		,220	,273	
24	,157		,563	,141	,202	,139		
50	,101	,211	,561	,156				,403
20	,154	,286	,506		,122		,151	-,317
26		,101	,409	,255	-,133		,386	
1	,140	,237	,406	-,227		,200	,152	,175
16		,365	,395		,352		,149	,327
41	,136			,632	,137	-,175		
34				,630		,111	,205	
17	,384	-,111	,119	,441			-,119	
47	-,155	,307	,138	,437		,270		,291
48	,277			,353	,126	,162	,351	
13			,285	,119	,657	,228		
60	-,221			,255	,488		,430	

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

9	,195	,151			,486			,303
15	,236		,322	,113	,390	-,110	-,210	,148
25		,315		,315	-,362	,143	,130	
30						,712	,133	
46			,107			,676		,249
67	,295			,444	,149	,524		
66	,232	-,202	,454	,158		,469		
31						,138	,767	
12		,307		-,190	,131		,598	,107
43								,760
53		-,285		-,137	,170	,301		,476
63	,120	,136	,218		,350	,112	,160	,470
Método de extracción: análisis de componentes principales.								
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.								
a. La rotación ha convergido en 9 iteraciones.								

Fuente: SPSS-23

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

Como puede observarse en la tabla siguiente, obtenemos un Análisis Factorial que identifica 8 factores que explican una varianza de 49.07% que estadísticamente es aceptable.

Tabla 21. Varianza total explicada.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5,311	14,355	14,355	5,311	14,355	14,355	2,904	7,848	7,848
2	2,838	7,670	22,025	2,838	7,670	22,025	2,532	6,844	14,692
3	2,017	5,452	27,477	2,017	5,452	27,477	2,258	6,103	20,795
4	1,845	4,986	32,463	1,845	4,986	32,463	2,182	5,899	26,694
5	1,734	4,686	37,149	1,734	4,686	37,149	2,153	5,819	32,513
6	1,620	4,379	41,528	1,620	4,379	41,528	2,132	5,763	38,276
7	1,421	3,841	45,369	1,421	3,841	45,369	2,044	5,523	43,799
8	1,369	3,701	49,070	1,369	3,701	49,070	1,950	5,271	49,070
9	1,262	3,410	52,481						
10	1,240	3,351	55,832						
11	1,188	3,210	59,042						
12	1,030	2,784	61,826						
13	,989	2,672	64,498						
14	,967	2,614	67,112						
15	,875	2,365	69,477						
16	,857	2,316	71,793						
17	,829	2,241	74,034						
18	,807	2,181	76,215						
19	,769	2,077	78,292						
20	,730	1,974	80,266						
21	,672	1,817	82,083						
22	,642	1,735	83,819						

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

23	,615	1,662	85,481						
24	,580	1,567	87,048						
25	,524	1,415	88,463						
26	,490	1,325	89,788						
27	,472	1,275	91,063						
28	,446	1,205	92,268						
29	,427	1,153	93,421						
30	,391	1,056	94,477						
31	,362	,979	95,456						
32	,358	,967	96,422						
33	,327	,883	97,305						
34	,277	,749	98,055						
35	,265	,715	98,770						
36	,235	,634	99,404						
37	,221	,596	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente: SPSS-23.

Dado el difícil encaje del ítem 25 se opta por eliminarlo. La eliminación o mantenimiento de los ítems no siempre responde a lo aconsejado por el programa SPSS-23, sin embargo creemos que es legítimo que sea el investigador quién decida en última instancia.

Tabla 22. Ítems eliminados o reformulados a partir del análisis factorial.

Ítem	Decisión
Ítem 25.	Eliminar

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

Tras la eliminación del ítem 25, queda un cuestionario-escala de 36 ítems que se corresponden con los ítems del cuestionario piloto, tal como aparece en la figura siguiente:

Tabla 23. Correspondencia de numeraciones de ítems.

Ítems numerados según cuestionario piloto	Ítems numerados como propuesta para el cuestionario final	Ítems numerados según cuestionario piloto	Ítems numerados como propuesta para el cuestionario final
1	1	32	19
3	2	34	20
5	3	41	21
9	4	43	22
11	5	46	23
12	6	47	24
13	7	48	25
15	8	49	26
16	9	50	27
17	10	51	28
20	11	53	29
21	12	55	30
22	13	60	31
24	14	63	32
26	15	64	33
28	16	66	34
30	17	67	35
31	18	68	36

Fuente: Elaboración propia.

Después de la depuración del ítem 25, se volvió a realizar el análisis factorial (ocho factores y 36 ítems), con un Alfa de Cronbach de 0.823, tal como se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 24. Estadísticas de fiabilidad IV.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,823	36

Fuente: SPSS-23

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Tabla 25. Matriz de componente rotados 36 ítems (sin ítem 25).

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
5	,765	,222						,148
2	,718	-,112	,154			,103		
13	,674		,167	,109	,160	,430	,184	
33	,504		,263					
16	,480	,217			,261	-,379	,160	,300
26		,604						
12		,536	,189	-,133	,192		,259	
19		,532		,351			,132	,175
3		,463				,375	-,127	
28		,462	,261	,142		,121		,227
36	,328	,403	-,294		,211	,126	-,363	-,119
30	-,185	,312	,163	,235	,244	,118	,271	
14	,163		,574	,135	,141	,165		
27		,239	,548		,164			,407
11	,171	,289	,503			,133	,151	-,308
1	,146	,233	,397	,185	-,253		,150	,176
9		,370	,392			,334	,134	,342
17				,714			,135	
23			,111	,677				,253
35	,290			,529	,430	,158		
34	,223	-,182	,466	,472	,173			
21	,112			-,155	,654	,114		
20				,126	,612		,214	
10	,342		,117		,491	-,160	-,105	
24	-,183	,307	,129	,284	,413			,286
25	,266			,178	,373		,353	
7	,147		,320	,218		,644		
31	-,177				,207	,563	,410	
4	,232	,115				,481		,320
8	,261		,342	-,115	,119	,349	-,218	,167
18				,135			,772	
6	,104	,322			-,192	,140	,581	,115

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

10		,134	,390		,244	-,108	,401	
22								,757
32	,138	,138	,221	,113		,310	,148	,488
29		-,309		,285	-,149	,134		,483
Método de extracción: análisis de componentes principales.								
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.								
a. La rotación ha convergido en 9 iteraciones.								

Fuente: SPSS-23.

A cada factor le hemos asignado nombre de acuerdo a la Teoría de la Acción Planificada como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 26. Nombre de los factores, atendiendo al criterio de la validez del cuestionario según la Teoría de la Acción Planificada.

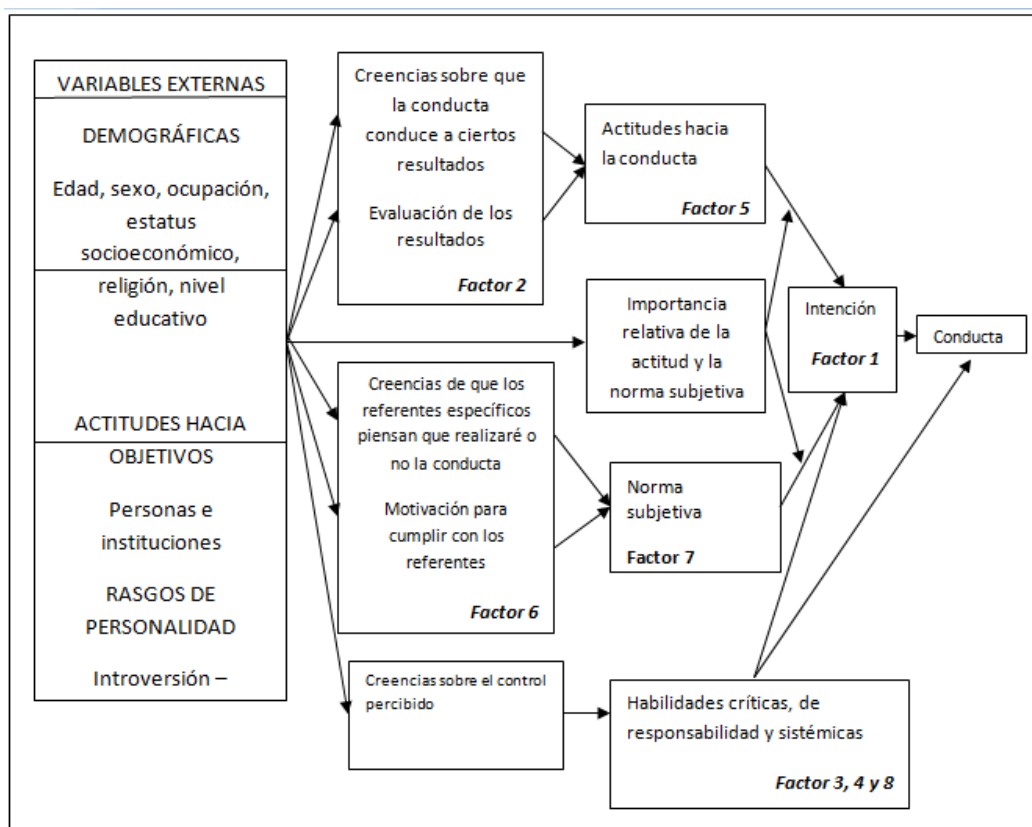
<p>Intenciones de conducta de los estudiantes universitarios hacia la Gestión de la Sostenibilidad (FACTOR 1: 5, 2, 13, 33 y 16).</p> <p>Convicciones hacia la Gestión de la Sostenibilidad (FACTOR 2: 26, 12, 19, 3, 28, 36 y 30).</p> <p>Habilidades para la Gestión de la Sostenibilidad: pensamiento crítico (FACTOR 3: 14, 27, 11, 1 y 9); asunción de responsabilidad (FACTOR 4: 17, 23, 35 y 34) y reflexión sistémica (FACTOR 8: 22, 32 y 29).</p> <p>Predisposiciones evaluativas o actitudes hacia la Gestión de la Sostenibilidad (FACTOR 5: 21, 20, 10, 24 y 25).</p> <p>Percepciones del sujeto sobre los referentes específicos (FACTOR 6: 7, 31, 4y 8).</p> <p>Normas subjetivas (FACTOR 7: 18, 6 y 15).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

La representación gráfica de los ocho factores y su relación con la Teoría de la Acción Planificada de Fishbein y Ajzen (2016: 220) quedan reflejadas en la siguiente figura. Así queda validado el cuestionario-escala y los contenidos del mismo:

Figura 3. Los factores y la Teoría de la Acción Planificada.



Fuente: Elaboración propia.

5.4. Cuestionario-escala definitivo.

5.4.1. La propuesta de cuestionario-escala según los análisis de fiabilidad y validez.

Tras los análisis realizados, se obtuvo un cuestionario de 36 ítems, agrupados en 8 ejes o factores, contando con fiabilidad final de 0,823 y una varianza total explicada de 49.07%. Después de las eliminaciones y reformulaciones, el cuestionario-escala es el siguiente:

Tabla 27. Propuesta de cuestionario-escala definitivo.

ÍTEM					
1	La paz entre las naciones depende principalmente de la distribución equitativa de los recursos económicos.				
2	Participaré en las redes de comunicación y en los movimientos sociales para la defensa de los derechos humanos.				
3	La calidad de vida de las personas no está relacionada con la sostenibilidad.				
4	Los ERE en una empresa rentable son una deficiencia ética.				
5	La pobreza y la exclusión serán asuntos que combatiré activamente.				
6	La lucha contra la pobreza es una exigencia personal y política, pero no empresarial.				
7	Tengo la responsabilidad de informarme del impacto social o medioambiental de los productos que consumo.				
8	Mi titulación es apreciada si contiene un porcentaje significativo de contenidos dedicados a cuestiones sociales o medioambientales.				
9	Las decisiones de estrategia empresarial deben garantizar la renovación de los recursos naturales que utilizan.				
10	Estoy capacitado para convencer a mis superiores de los posibles perjuicios causados por la empresa a la sociedad o al medioambiente.				
11	Un buen directivo de empresa no tiene por qué estar formado como gestor de sostenibilidad.				
12	Las empresas no son responsables de la sostenibilidad porque sus estrategias de negocio las deciden sus directivos.				
13	Participaré en los movimientos ciudadanos defensores del medioambiente.				
14	Analizo el impacto de las actividades de una empresa en el bienestar de los empleados y en el medioambiente.				
15	Asumo las consecuencias positivas o negativas de mis decisiones.				
16	En el ámbito científico no se considera la sostenibilidad del planeta como el problema fundamental del siglo XXI.				

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

17	Estoy dispuesto a enfrentarme a mis superiores si marcan directrices que perjudican el bien común.					
18	En caso de conflicto de intereses entre empresa y bien común, mi compromiso está con la empresa.					
19	Un producto de la acción humana es sostenible si satisface las necesidades básicas de las generaciones actuales sin daño para las futuras.					
20	Estoy de acuerdo con los compañeros que defienden que no se pueden aplicar conductas sostenibles a cualquier escenario de la realidad.					
21	Considero utópica una sociedad que garantice los derechos sociales para todos sus ciudadanos.					
22	Me interesan las personas que piensan por ellas mismas y sopesan las opiniones de los demás.					
23	Reconozco los errores aunque por ello peligre mi puesto de trabajo.					
24	Valoro el desarrollo de un país según el gozo de los derechos civiles y sociales de sus ciudadanos.					
25	La inmigración masiva genera insostenibilidad social en los países desarrollados.					
26	La sostenibilidad económica o social o medio ambiental no tiene por qué adaptarse a cada territorio y Estado.					
27	Parte de los beneficios de la empresa deben aplicarse a mejorar la situación del entorno en la que está ubicada.					
28	Las empresas internacionales no tienen obligaciones con el desarrollo de todos los países en los que operan.					
29	Estoy preparado para no aceptar soluciones simples a problemas complejos.					
30	No pueden establecerse criterios públicos para valorar el impacto de las acciones empresariales en la sostenibilidad.					
31	Las empresas de los países desarrollados son más sostenibles que las empresas de los países pobres.					
32	La sostenibilidad es un problema complejo que afecta al desarrollo económico, social y medioambiental.					
33	Me intereso por el bien común más que por el beneficio propio.					
34	Haré una revisión seria de mis hábitos de consumo.					
35	Me implico en proyectos que cuidan a las personas y al entorno.					
36	El trabajo en equipo perjudica mi rendimiento.					

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

Con el fin de completar y añadir información que se considera relevante por el doctorando para la investigación de la gestión de la responsabilidad se incorporan al cuestionario final los siguientes ítems, que ya estaban incluidos en el cuestionario-escala piloto:

Tabla 28. Nuevos ítems incorporados en la fase final.

Ítems
Mis compañeros creen que las mujeres no tienen más peligro que los varones de ser pobres
Tengo habilidades para armonizar los intereses de los accionistas, empleados, clientes, proveedores...con el bien común de los ciudadanos.
Los bienes de la tierra deben estar a disposición de quienes se los merecen.
El desarrollo de un país no está en relación con el nivel de libertades de sus ciudadanos.

Fuente: Elaboración propia

¿Por qué se introducen esos ítems? Después del largo recorrido que hemos llevado en el proceso de elaboración del cuestionario-escala, creemos que con una metodología rigurosa, no podemos introducir cuatro ítems sin aducir buenas razones para ello y que se argumentan a continuación.

En cuanto al primero “mis compañeros creen que las mujeres no tienen más peligro que los varones de ser pobres”, recordemos lo expuesto en la investigación empírica llevada a cabo y publicada en *Las mujeres y el desarrollo humano* (Nussbaum, 2002), a la que se ha hecho referencia en la parte teórica de la presente tesis, sobre la desigualdad de las mujeres y las soluciones a los dilemas que presenta. Lo que le llama la atención a la investigadora es que los ultrajes que sufren, día a día, millones de mujeres (hambre, violencia doméstica, abuso sexual, matrimonio infantil, desigualdad ante la ley, pobreza, no reconocimiento de su dignidad, y baja autoestima...) no son vistos, de forma uniforme por la comunidad internacional, como algo escandaloso y contra los derechos humanos. Si esa es la percepción de la comunidad internacional, el doctorando pretende contrastar si tal percepción se da también entre los estudiantes universitarios que influye como una norma subjetiva o presión social sobre cada uno de ellos. El ítem pertenece al factor 7.

En cuanto al segundo de los ítems “tengo habilidades para armonizar el interés de los accionistas, empleados, clientes...con el bien común de los ciudadanos”, la sostenibilidad se ha demostrado como un fenómeno complejo que comprende el desarrollo económico, social y medio ambiental y su gestión requiere necesariamente las capacidades para armonizar esa difícil complejidad. Al doctorando le interesa detectar en los estudiantes, y futuros profesionales, si se perciben con capacidades en

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

forma de habilidades para abordar situaciones complejas. Este ítem pertenece al control percibido de la habilidad sistémica o factor 8.

El tercero de los ítems que se introduce “los bienes de la tierra deben estar a disposición de quienes se los merecen”, trata de diagnosticar el nivel del desarrollo moral de los estudiantes en su concepción de la Gestión de la Sostenibilidad. En terminología de Kohlberg (1975), si los estudiantes están en el nivel tercero o cuarto de desarrollo de su juicio moral (nivel convencional), es decir, si tienen una concepción meritocrática o si los estudiantes tienen un nivel post-convencional de respeto profundo por la dignidad humana de toda persona por el hecho de ser persona y, en nuestro modelo teórico, diagnostica las actitudes de los estudiantes ante la Gestión de la Sostenibilidad o factor 5.

Por último, el ítem cuarto que se introduce “el desarrollo de un país no está en relación con el nivel de libertades de sus ciudadanos”, permite diagnosticar si las percepciones de los estudiantes universitarios sobre la Gestión de la Sostenibilidad se centran en la concepción del desarrollo social como crecimiento del PIB o como crecimiento de las capacidades humanas de los miembros de una sociedad. La pregunta clave es *¿qué es capaz de hacer y ser cada persona?* El enfoque del desarrollo de las capacidades está *centrado en la libertad* (Sen, 2000), pues defiende como bien prioritario, que las sociedades deben promover para sus ciudadanos, el conjunto de oportunidades (o ámbitos de libertad) que pueden llevar o no llevar a la práctica. Este ítem pertenece a las convicciones que tienen o no tienen los estudiantes o factor 2.

La razón fundamental de la introducción de los 4 ítems se sustenta, más allá de los intereses del doctorando, en el *enfoque del Desarrollo de las Capacidades* de Nussbaum, que hemos expuesto y argumentado en el capítulo tercero como un planteamiento ético más desarrollado que el de sus teorías rivales que consideran el Desarrollo como crecimiento del PIB. Es fundamental en nuestra investigación dejar claro que adoptamos una perspectiva ética de la sostenibilidad. Solo desde ella, podemos afirmar (en los capítulos 6º, 7º y 8º) que unas respuestas del alumnado son más o menos adecuadas para la Gestión de la Sostenibilidad. El apartado 3.6. de la tesis doctoral, está dedicado a argumentar la coincidencia de los valores que se requieren para la sostenibilidad con los valores éticos del enfoque del Desarrollo de las Capacidades, tal como es planteado por Nussbaum.

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

5.4.2. El cuestionario-escala definitivo para diagnosticar las capacidades de los estudiantes universitarios para la Gestión de la Sostenibilidad.

Tabla 29. El cuestionario-escala definitivo.

	ÍTEM	1	2	3	4	5	N S
1	La paz entre las naciones depende principalmente de la distribución equitativa de los recursos económicos.						
2	Participaré en las redes de comunicación y en los movimientos sociales para la defensa de los derechos humanos.						
3	La calidad de vida de las personas no está relacionada con la sostenibilidad.						
4	Los ERE (expedientes reguladores de empleo) en una empresa rentable son una deficiencia ética.						
5	La pobreza y la exclusión serán asuntos que combatiré activamente.						
6	La lucha contra la pobreza es una exigencia personal y política, pero no empresarial.						
7	Tengo la responsabilidad de informarme del impacto social o medioambiental de los productos que consumo.						
8	Mi titulación es apreciada si contiene un porcentaje significativo de contenidos dedicados a cuestiones sociales o medioambientales.						
9	Las decisiones de estrategia empresarial deben garantizar la renovación de los recursos naturales que utilizan.						
10	Estoy capacitado para convencer a mis superiores de los posibles perjuicios causados por la empresa a la sociedad o al medioambiente.						
11	Un buen directivo de empresa no tiene por qué estar formado como gestor de sostenibilidad.						
12	Las empresas no son responsables de la sostenibilidad porque sus estrategias de negocio las deciden sus directivos.						
13	Participaré en los movimientos ciudadanos defensores del medioambiente.						
14	Analizo el impacto de las actividades de una empresa en el bienestar de los empleados y en el medioambiente.						
15	Asumo las consecuencias positivas o negativas de mis decisiones.						
16	En el ámbito científico no se considera la sostenibilidad del planeta como el problema fundamental del siglo XXI.						
17	Estoy dispuesto a enfrentarme a mis superiores si marcan directrices que perjudican el bien común.						
18	En caso de conflicto de intereses entre empresa y bien común, mi compromiso está con la empresa.						
19	Un producto de la acción humana es sostenible si satisface las necesidades básicas de las generaciones actuales sin daño para las futuras.						

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

20	Estoy de acuerdo con los compañeros que defienden que no se pueden aplicar conductas sostenibles a cualquier escenario de la realidad.								
21	Considero utópica una sociedad que garantice los derechos sociales para todos sus ciudadanos.								
22	Me interesan las personas que piensan por ellas mismas y sopesan las opiniones de los demás.								
23	Reconozco los errores aunque por ello peligre mi puesto de trabajo.								
24	Valoro el desarrollo de un país según el gozo de los derechos civiles y sociales de sus ciudadanos.								
25	La inmigración masiva genera insostenibilidad social en los países desarrollados.								
26	La sostenibilidad económica o social o medio ambiental no tiene por qué adaptarse a cada territorio y Estado.								
27	Parte de los beneficios de la empresa deben aplicarse a mejorar la situación del entorno en la que está ubicada.								
28	Las empresas internacionales no tienen obligaciones con el desarrollo de todos los países en los que operan.								
29	Estoy preparado para no aceptar soluciones simples a problemas complejos.								
30	No pueden establecerse criterios públicos para valorar el impacto de las acciones empresariales en la sostenibilidad.								
31	Las empresas de los países desarrollados son más sostenibles que las empresas de los países pobres.								
32	La sostenibilidad es un problema complejo que afecta al desarrollo económico, social y medioambiental.								
33	Me intereso por el bien común más que por el beneficio propio.								
34	Haré una revisión seria de mis hábitos de consumo.								
35	Me implico en proyectos que cuidan a las personas y al entorno.								
36	El trabajo en equipo perjudica mi rendimiento.								
37	Mis compañeros creen que las mujeres no tienen más peligro que los varones de ser pobres								
38	Tengo habilidades para armonizar los intereses de los accionistas, empleados, clientes, proveedores...con el bien común de los ciudadanos.								
39	Los bienes de la tierra deben estar a disposición de quienes se los merecen.								
40	El desarrollo de un país no está en relación con el nivel de libertades de sus ciudadanos.								

Fuente: elaboración propia

5.5. A modo de resumen.

En este quinto capítulo se ha expuesto el proceso seguido para la elaboración y validación del cuestionario PCGSEU. Se está ante una investigación pluri-metodológica donde se describe, explica y compara el problema seleccionado desde dos enfoques: el empírico-analítico, con el uso del cuestionario-escala, y el hermenéutico-interpretativo, con el uso de los Grupos de Discusión. El propósito es obtener una información completa acerca del fenómeno investigado que facilite su interpretación y comprensión.

El diseño utilizado es de corte descriptivo-exploratorio y comparado. Diseño que mejor se adapta a los fines de la presente investigación. En este mismo sentido ocurre al elegir la Teoría de la Acción Planificada de Fishbein y Ajzen como base teórica de la elaboración del instrumento. Su concepción antropológica del ser humano así como la explicación adecuada y fundamentada de la naturaleza de las actitudes, de su formación y su incidencia en la conducta de las personas la convierten en la candidata idónea para ello. Así mismo, el enfoque del Desarrollo de las Capacidades, tal como es planteado por Nussbaum, confiere un sentido preciso a los elementos de la Teoría de la Acción Planificada.

La formulación de los ítems se realizó a partir de los Grupos de Discusión realizados, atendiendo a los criterios preestablecidos por el modelo teórico de Fishbein y Ajzen. Distribuyendo dicha lista entre una comisión de expertos y expertas en la materia o en medición para someterlos a su valoración y juicio. Tras su juicio se realizó un estudio preliminar con el fin de validar el cuestionario realizando una prueba piloto. Atendiendo a los criterios estadísticos establecidos por la comunidad investigadora así como al criterio propio del investigador y los directores se depuró el cuestionario, formado por 40 ítems, agrupados en 8 ejes o factores, con una fiabilidad final de 0,823 y una varianza total explicada de 49.07%.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Capítulo 5: La construcción del cuestionario-escala PCGSEU

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

**TERCERA PARTE: ANÁLISIS DE LOS DATOS,
COMENTARIO Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.**

Capítulo 6 : Análisis de los datos y discusión de los resultados de la Universidad Católica de Valencia.



Capítulo 6: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UCV

6.1. Introducción.¹³

En los anteriores capítulos se ha presentado una revisión de la literatura de las investigaciones más importantes sobre la educación universitaria para la Gestión de la Sostenibilidad. De igual forma se han acotado los supuestos teóricos en los que se fundamenta este trabajo de investigación y se ha desarrollado el proceso de construcción y validación del cuestionario-escala. En esta tercera parte, nuestro propósito es mostrar los análisis descriptivos realizados tras la aplicación del cuestionario-escala en la Universidad Católica de Valencia (Capítulo 6) y en la Universidad Politécnica de Valencia (Capítulo 7), así como el análisis comparado de ambas universidades que nos permite establecer las diferencias y similitudes que se dan en uno y otro contexto (Capítulo 8).

Con la pretensión de no sobrecargar el texto y conseguir una lectura más ágil y efectiva, hemos optado por incluir en los anexos las tablas en su totalidad, presentando a lo largo de los capítulos una síntesis o extracto de las mismas que hace referencia a lo más relevante para la investigación.

¹³ Previamente al análisis, para preparar los datos hemos clarificado las siguientes cuestiones fundamentales: a) Análisis de los valores perdidos de los ítems: *“Los datos perdidos o no válidos son generalmente tan comunes que no se deben ignorar. Puede que las personas que han respondido a una encuesta se nieguen a contestar ciertas preguntas, no sepan la respuesta o contesten de forma inesperada. Si no se filtra ni identifica esos datos, puede que el análisis no proporcione los resultados exactos”*. (IBM, 2016: 23). b) Definición de la escala de medida. En función de ello se realizarán los análisis estadísticos pertinentes. Los ítems género y ámbito de conocimiento son considerados nominales; el ítem edad y, por último, el resto de los ítems son definidos como ordinales. Es interesante aclarar por qué asignamos una medida ordinal a la escala Likert. Si utilizamos la escala Likert como si fuera una escala de intervalos estamos suponiendo que las diferencias están a la misma distancia y la escala Likert no presupone esto, tan solo nos indica que las personas que han respondido con números mayores están más de acuerdo que aquellas que han respondido con un número menor, sin embargo, no podemos asegurar, como en el caso de datos de intervalo, la distancia uniforme entre dos puntos (B es el doble de A). Al utilizar una escala Likert podemos decir que A está por encima de B, o por debajo, pero no que sea el doble o la mitad.

6.2. Normalidad de la muestra.

6.2.1. Estructura de la muestra: género y ámbito de conocimiento.

Por definición, la población hace referencia al conjunto total de individuos que comparten características en un momento y lugar concreto. En este apartado de la investigación, la población sometida a estudio es el alumnado de 3º y 4º de ADE de la Universidad Católica de Valencia, por ende el ámbito de conocimiento es el mismo y la edad, al ser alumnado asistente a las aulas, no es significativamente distinta.

Puesto que no es aconsejable por razones de tiempo y económicas administrar el cuestionario a todo el estudiantado, se ha extraído una muestra representativa que posibilite posteriormente generalizar los resultados. Para conseguir que la muestra sea un subconjunto representativo de la población es preciso concretar el nivel de confianza que queremos que alcancen los datos, optando en esta ocasión por un nivel de confianza del 95%, y un error de estimación de un 5%. La fórmula para estimar el tamaño ha sido:

$$n = \frac{Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N-1) + Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}$$

Sustituyendo los símbolos por sus valores correspondientes se obtiene el siguiente resultado:

$n = ((177 * 1,96^2 * 0,5 * 0,5) / ((0,05^2 * 176) + (1,96^2 * 0,5 * 0,5))) = 121,39$ sujetos conforman la muestra del presente estudio.

A su vez, dividimos al alumnado en función del género: 1) Mujeres; 2) Varones. Al distribuir la muestra de este modo, se logra que cada estrato esté representado proporcionalmente a su frecuencia en la población total. El muestreo utilizado es el conocido como *estratificado proporcional*¹⁴. Siguiendo los criterios anteriormente estipulados. La distribución de la población resultante en función del ámbito de conocimiento y género es:

¹⁴ El muestreo estratificado proporcional permite dividir en segmentos proporcionales al tamaño de la variable de agrupación (o estrato) la muestra, facilitando la realización de posteriores inferencias más detalladas sobre la población (Gil, 2011).

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Tabla 30. Alumnado matriculado en la UCV 2017-2018.

		%	MUJERES	%	VARONES	%
Grado ADE	177	100 %	58	32.77%	119	67.23%

Fuente: Servicio de Secretaría. Universidad Católica de Valencia.

En la anterior tabla se observa la distribución del 2º ciclo del Grado de Administración y Dirección de Empresas en función del género, comprobando que existe un porcentaje superior de matrículas por parte de varones que de mujeres: 67.23% de varones y 32.77% de mujeres.

A partir de los datos obtenidos de la distribución de la población total y haciendo uso de la fórmula anteriormente indicada, la muestra *teórica* final – compuesta por los datos numéricos exactos para considerar que una muestra es representativa- para aplicar el cuestionario es la siguiente:

Tabla 31. Distribución estratificada proporcional. UCV.

UCV	Mujeres	Varones	Total
2º Ciclo del Grado de ADE	40	82	122

Fuente: Elaboración propia

La muestra teórica arroja un total de 122 alumnos y alumnas. Sin embargo, como la muestra representativa encuestada se hizo en situación normal de asistentes en las aulas, se administran 126 cuestionarios, un número ligeramente superior a la distribución teórica.

En la siguiente tabla aparece la muestra real de la presente investigación:

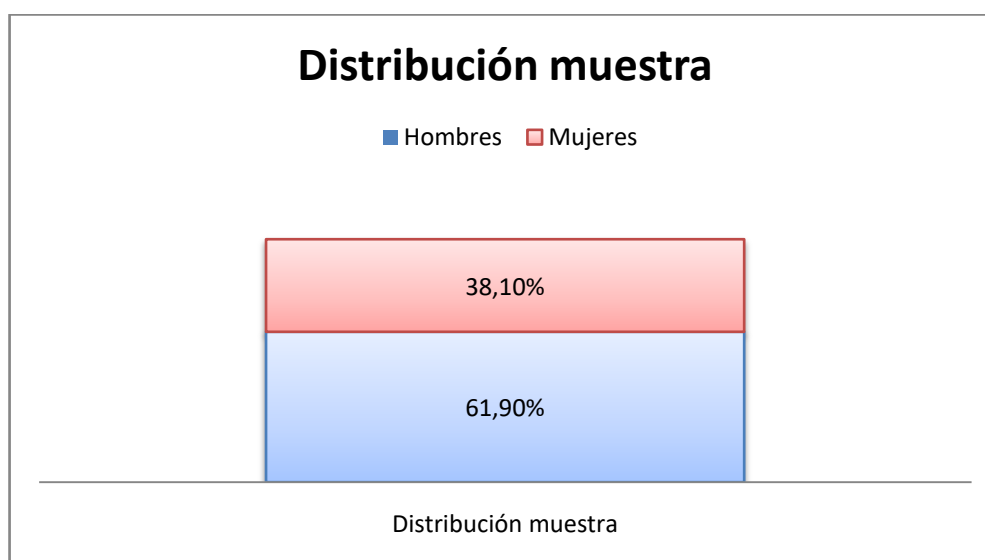
Tabla 32. Distribución estratificada proporcional. UCV.

	Mujeres	Varones	Total
Grado de ADE	48	78	126

Fuente: Elaboración propia

A continuación se representa en términos gráficos la distribución de la muestra según género: 61.9% eran varones y el 38.1% mujeres.

Figura 4. Distribución muestra ADE UCV según género.



Fuente: Elaboración propia.

En referencia a la edad del alumnado participante, la media revela un valor de 23 años (22.83 varones; 23.29 mujeres). Sin embargo, al observar con más detalle las tablas de frecuencias, obtenemos una moda para los varones de 21 años y para las mujeres de 24 años. Esta diferencia probablemente sea resultado de los valores extremos en la edad de algunos de los y las participantes (edades superiores a 30) que aumentan la media aritmética de la muestra.

6.3. Análisis descriptivo de los ítems del cuestionario-escala: Las percepciones del alumnado.

En las últimas décadas, la Teoría de la Acción Planificada (Ajzen, 1991, 2012) se ha convertido en un marco para explicar y predecir el comportamiento humano (Fishbein y Ajzen, 2010). La teoría establece que el principal impulsor del comportamiento es la intención de realizar el comportamiento. La intención, a su vez, es una función de las variables subyacentes (es decir, la actitud, la norma subjetiva y el control percibido del comportamiento). Se supone que el control real sobre el comportamiento o su proxy, el control conductual percibido (al que denominamos *habilidades*), modera el efecto de la intención sobre el comportamiento (Steinmetz, Davidov & Schmidt, 2010). Finalmente, se supone que las creencias conductuales, normativas y de control fácilmente accesibles en la memoria proveen las bases, respectivamente, para la actitud, la norma subjetiva y el control conductual percibido. La capacidad de la Teoría para predecir intenciones y comportamientos en una variedad de dominios conductuales está respaldado por varios meta-análisis (Steinmetz, Knappstein, Ajzen, Schmidt & Kabst, 2016).

A partir de esas investigaciones, con tanta y exitosa tradición en la literatura científica, hemos dado nombre a los ocho factores y realizamos los análisis descriptivos de los ítems del cuestionario aplicado al alumnado y que exponemos a continuación.

Con el fin de dibujar una radiografía general del estado de la muestra de la UCV, se ha realizado un análisis descriptivo de los datos utilizando tablas de frecuencias, representaciones gráficas y estadísticos básicos. Para el análisis descriptivo de los resultados del cuestionario-escala, desnudos datos y comentario y discusión de los mismos, hemos seguido siempre el mismo patrón y nos hemos fijado en la moda, sintetizando la distribución de las cinco categorías Likert en tres (de acuerdo -valor 4 y 5-, indiferente -valor 3-, en desacuerdo -valor 1 y 2-) y utilizando las seis categorías de análisis: 1) Intenciones de conducta de los estudiantes universitarios hacia la Gestión de la Sostenibilidad: ítems 5, 2, 13, 33 y 16; 2) Convicciones hacia la Gestión de la Sostenibilidad: ítems 26, 12, 19, 3, 28, 36, 30 y 40; 3) Control Percibido o Habilidades para la Gestión de la Sostenibilidad como el pensamiento crítico: ítems 14, 27, 11, 1 y 9; la asunción de la responsabilidad: ítems 17, 23, 35 y 34 y la reflexión sistémica: ítems 22, 32, 29 y 38; 4) Predisposiciones evaluativas o actitudes hacia la Gestión de la Sostenibilidad: ítems 21, 20, 10, 24, 25 y 39; 5) Percepciones del sujeto sobre los referentes específicos: 7, 31, 4 y 8; 6) Compromiso del estudiantado para aceptar la presión social de los referentes específicos: ítems 18, 6, 15 y 37.

6.3.1. ¿Qué intenciones de conducta tiene el estudiantado?

Este primer factor incluye cinco ítems: 2, 5, 13, 16 y 33. Se observa en la tabla adjunta las modas para cada uno de los ítems: Valor 4: ítems 5 y 33; Valor 3: ítems 2 y 13; Valor 1: ítems 16.

Tabla 33. Estadísticos ítems 5, 2, 13, 33 y 16.

		Estadísticos				
		I-5	I-2	I-13	I-33	I-16
N	Válido	116	120	116	123	102
	Perdidos	10	6	10	3	24
Media		3,45	3,15	2,60	3,24	2,56
Moda		4	3 ^a	3	4	1
Desviación estándar		,936	1,241	1,156	1,058	1,404
Varianza		,876	1,540	1,337	1,120	1,972

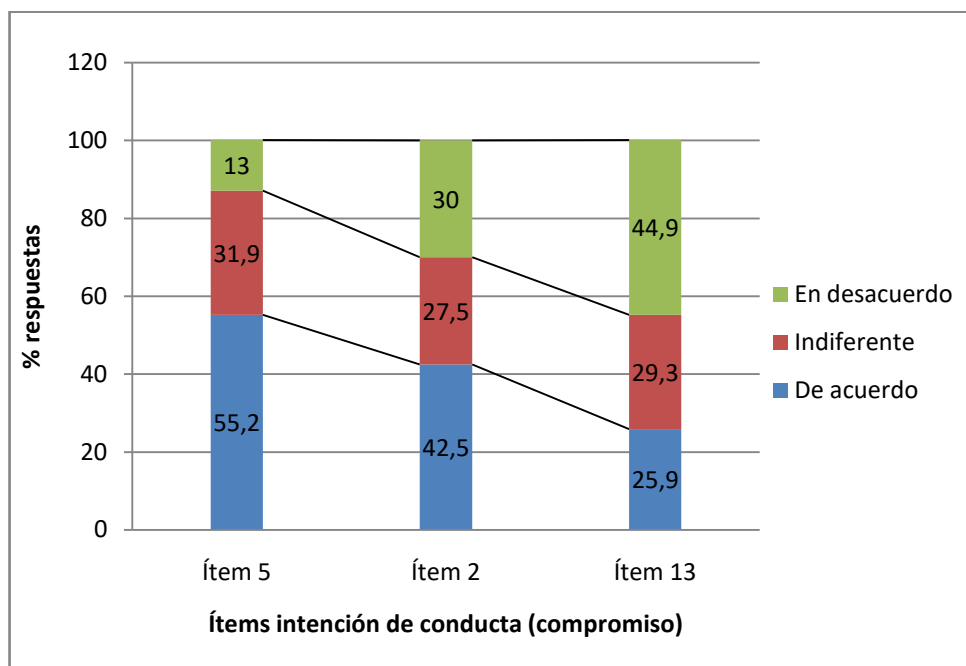
a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Fuente: SPSS23

6.3.1.1. Análisis de los datos.

Los tres ítems que tienen más peso en el factor 1 manifiestan diferencias entre sí. El ítem 5 muestra el compromiso del 55.2% del estudiantado con dos problemas centrales de la sostenibilidad social, “La pobreza y la exclusión son asuntos que combatiré activamente”, frente al 12.9% que no acepta ese compromiso. Es preocupante, sin embargo, que el 31.9% del alumnado sea indiferentes a esos problemas. Tales resultados son mejores que el grado de compromiso que se tiene en la participación ciudadana para la defensa de los derechos humanos como se manifiesta en el ítem 2, “Participaré en las redes de comunicación y en los movimientos sociales para la defensa de los derechos humanos”, donde el 42.5% del estudiantado está de acuerdo y el 30% en desacuerdo, situándose en una posición de indiferencia el 27.5%. La defensa activa del medio ambiente, que se mide en el ítem 13, “Participaré en los movimientos ciudadanos defensores del medio ambiente”, genera en el estudiantado un menor compromiso pues el 44.8% no está de acuerdo frente al 25.9 que sí lo está, manifestándose un 29.3% indiferente.

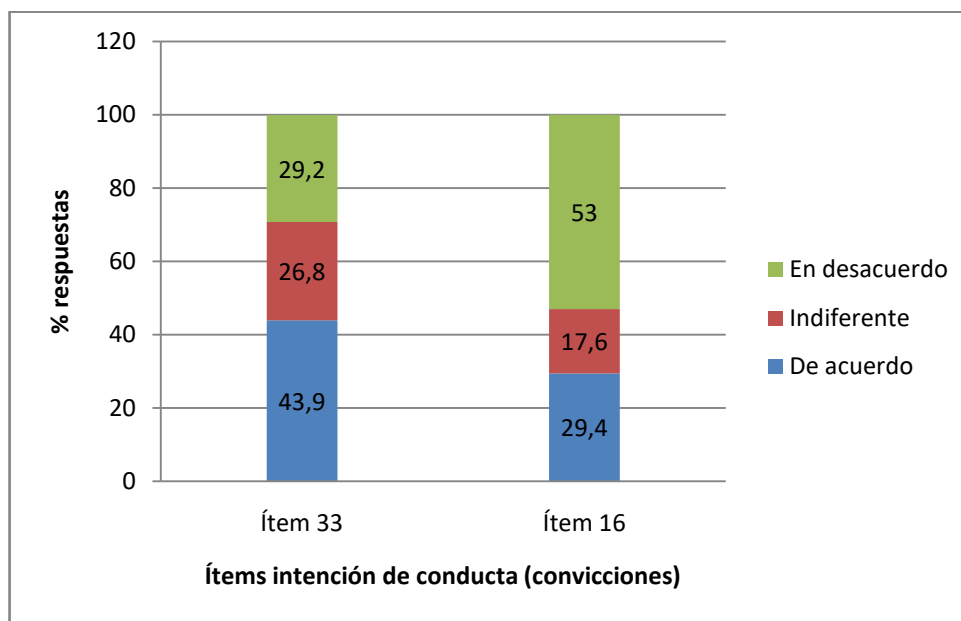
Figura 5. Intención de conducta (compromiso).



Fuente: Elaboración propia

De ahí que no sea extraña la percepción central para la Gestión de la Sostenibilidad que el alumnado sostiene en el ítem 33, “Me intereso por el bien común más que por el beneficio propio”, con el que están de acuerdo el 43.9%, en desacuerdo el 29.3% e indiferentes el 26.8%, dando estos dos últimos apartados el 56.1%. Así como la valoración que se mide en el ítem 16, “En el ámbito científico no se considera la sostenibilidad del planeta como el problema fundamental del siglo XXI”, con la que está en desacuerdo el 52.9% del estudiantado, de acuerdo el 29.4% o son indiferentes el 17.6%. Llama la atención que 24 alumnos, que representa el 19% de la muestra, no se hayan pronunciado sobre ese asunto en este ítem y contesten en la casilla n/s o n/c.

Figura 6. Intención de conducta (convicciones).



Fuente: Elaboración propia.

6.3.1.2. Comentario y discusión de los resultados.

Si comentamos los resultados con detenimiento, aparecen múltiples matices dignos de mención. El primero de ellos, el mayor compromiso del estudiantado con la solución de problemas concretos de la sostenibilidad social como la pobreza y la exclusión (ítem 5), mientras que el compromiso con la defensa de los derechos humanos parece urgir menos (ítem 2), debido quizás al desconocimiento del significado de *derechos humanos* o al modo abstracto de su formulación. Pero en uno y en otro caso predomina la intención de conducta positiva sobre la negativa. Cosa que no sucede en el caso del activismo cívico en la defensa del medioambiente (ítem 13).

Los resultados cuantitativos expuestos tienen bastante coherencia tanto con los testimonios de los Grupos de Discusión (análisis cualitativo) como con los resultados de investigaciones científicas de prestigio reconocido. En cuanto a los testimonios dados por los estudiantes, vemos que los asuntos que les preocupan y con los que se comprometen son aquellos referidos a problemas concretos. Así, en una de las respuestas a la pregunta formulada por el doctorando en los Grupos de Discusión sobre *Acciones individuales o institucionales para la Gestión de la Sostenibilidad*, se dice:

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

“Pienso realmente que en el Estado de Bienestar, uno de los problemas principales es la sostenibilidad. Por ejemplo, el carril bici que han hecho ahora aquí alrededor del centro, realmente más popular o más impopular, realmente es para la sostenibilidad del medioambiente o las becas que se dan a los estudiantes, es para la sostenibilidad del estudio, o las subvenciones que se dan a los centros o a las familias o a la casa de la caridad o cosas así, también es para la sostenibilidad de las personas más marginadas, por decirlo de alguna manera. En la acción política yo creo que casi todos los ejemplos que se ven, incluso en las fuerzas de seguridad del Estado, podría haber ahí un ejemplo de sostenibilidad, de sentirte protegido gracias a...no sé, pero me refiero, ahí se puede buscar en lo que es acción política que está basada o debería de estar basada en la sostenibilidad” (V1).¹⁵

En cuanto a la literatura de la investigación, la ausencia de activismo cívico para la Gestión de la Sostenibilidad concuerda con una macro-investigación bianual, llevada a cabo en 58 países de 6 continentes, liderada por Haski-Levental en los años 2011, 2013 y 2015 en las que se detecta una disminución del activismo del estudiantado universitario en los últimos años en tres ítems referidos a medir las horas dedicadas a actividades de voluntariado, a las donaciones económicas y a la participación en los movimientos sociales. En la última encuesta (Haski-Levental & Concato, 2016), detectan una diferencia notable en relación a las encuestas anteriores dada la inclusión de estudiantes de pregrado, como es la población que estudia nuestra investigación.

Un segundo matiz que invita a la reflexión es el alto porcentaje de estudiantes que en la escala de Likert se auto-sitúan, en los tres ítems, en la posición de indiferentes: en el ítem 5, el 31.9%; en el ítem 2, el 27.5%; y en el ítem 13, el 29.3 %. Ciertamente debería preocupar al profesorado de la UCV y a los diseñadores del currículo de ADE que su alumnado, que recibe instrucción en las aulas sobre Responsabilidad Social Corporativa o sobre Responsabilidad Social de la Empresa o de Ética, mantenga esa posición de indiferencia. Algo está fallando, como afirman varios miembros del alumnado participante en los Grupos de Discusión como manifiestan los siguientes testimonios:

...”yo creo que a veces peca la universidad un poco de no me puedes....porque claro, imagínate, te está hablando un profesor sobre responsabilidad ética y responsabilidad social y sostenibilidad y luego no lo promulga con sus

¹⁵A veces, para ser fieles a los testimonios manifestados por los miembros de los Grupos de Discusión, el doctorando ha optado por una transcripción exacta de lo afirmado por cada alumno concreto.

Capítulo 6: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UCV

acciones”(V3); ...”Yo, concretamente creo que bien nuestros profesores y nuestros padres nos han dado una educación que nos va a ayudar a ser sostenibles en el día a día en nuestras empresas o dónde trabajemos, pero por otro lado y hablando de la universidad, creo que no se le da mucha importancia a la sostenibilidad y al final del día lo importante es que tienes que ser eficiente y ya está”(M3).

En cuanto a las convicciones que mantienen los estudiantes en el ítem 33, “Me intereso por el bien común más que por el beneficio propio”, es alentador que sea mayor el número de estudiantes que están de acuerdo que los que están en desacuerdo, aunque se muestra un cierto equilibrio si se incorporan los indiferentes a los últimos. Entre los estudiantes no se detecta una dicotomía entre el beneficio propio o de la empresa y el bien común, como también detecta la investigación mundial antes mencionada:

“To put in place management practices and activities regarding not only corporate issues but also the community as a whole (social, environmental, economical [sic] matters). It includes regarding ethics as central to lead to the success of management.” (Post Graduate Student, Portugal). “Being a good steward of the resources that have been entrusted to you and maximizing the profitability of the business. Being responsible not only with the corporation or business but with the community as a whole” (Post Graduate Student, United States of America), (Haski-Levental & Concato, 2016: 15).

Como último matiz, merece la pena resaltar que la sostenibilidad es hoy un tema del que se habla en los medios de comunicación y de información con, al parecer, una amplia aceptación social como el gran problema de nuestro tiempo y así lo considera el 52.9% del alumnado. Sin embargo, al ítem 16, “En el ámbito científico no se considera la sostenibilidad del planeta como el problema fundamental del siglo XXI”, hay un 19% de estudiantes que no se pronuncian sobre la cuestión (no sabe, no contesta); hecho que llama la atención y que al doctorando le parece un *silencio elocuente*. Circunstancia que parece corroborarse con las respuestas dadas en los Grupos de Discusión cuando el coordinador formuló la pregunta: *¿Qué conocimientos tenéis sobre documentos o eventos internacionales sobre sostenibilidad?* Las respuestas fueron del siguiente nivel:

...“El protocolo de Kyoto” (V1).

...“Las normas ISO” (V3).

...“El que China no se quiso adherir porque dijo: vosotros habéis estado contaminando no sé cuántos años y ahora estoy en expansión pues no me voy a adherir” (V2).

...“La declaración universal de los Derechos Humanos” (V3).

...“Naciones Unidas, el tratado de París...” (M1).

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

...“Sí documentos puede haber 1 millón, otra cosa es que los cumplamos” (M3).

...“En mejorar, en evolucionar...Lo que has hecho mal, hacerlo bien y sostenerlo...” (V4).

...“No, lo que haces bien seguir haciéndolo bien y lo que haces mal, hacerlo bien...No se puede separar la sostenibilidad de la ética” (V3)”.

Ninguna referencia se hace en los Grupos de Discusión al conocimiento del *Pacto Mundial* de la ONU (2004), a los *Principios de la Gestión Responsable* (2007) y a los *Objetivos del Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje* (2017) de la UNESCO. Ni siquiera el estudiantado hace mención a la Encíclica *Laudato Sí* (2015) de Francisco, hecho extraño en la Facultad de ADE de una Universidad Católica.

Resumen del apartado. Lo que más predice el futuro comportamiento del estudiantado es la intención de conducta. El compromiso del alumnado para la acción es mayor con los problemas sociales concretos de la sostenibilidad que con otros problemas que aparecen con una formulación más abstracta, y desciende fuertemente cuando tiene que ser concretado con la participación en movimientos sociales para hacer efectiva la Gestión de la Sostenibilidad. Aunque el alumnado considera la sostenibilidad como problema fundamental del siglo XXI y se interesa por el bien común, aproximadamente la mitad del mismo se sitúa en una posición de desacuerdo y/o de indiferencia. En consecuencia, es una tarea urgente de la educación universitaria la transformación de los valores, actitudes y convicciones que confluyen en las intenciones de conducta.

6.3.2. ¿Qué convicciones sostiene el estudiantado?

El factor 2 aborda esa temática y comprende los ítems 26, 12, 19, 3, 28, 36, 30 y 40. Los tres primeros ítems (26, 12 y 19), con más peso en el factor, miden las convicciones básicas del alumnado sobre Gestión de la Sostenibilidad; los ítems 3, 28 y 40 miden las implicaciones de esas convicciones en la Gestión de la Sostenibilidad para las personas y los pueblos.

Tabla 34. Estadísticos ítems 26, 12, 19, 3, 28, 36, 30 y 40.

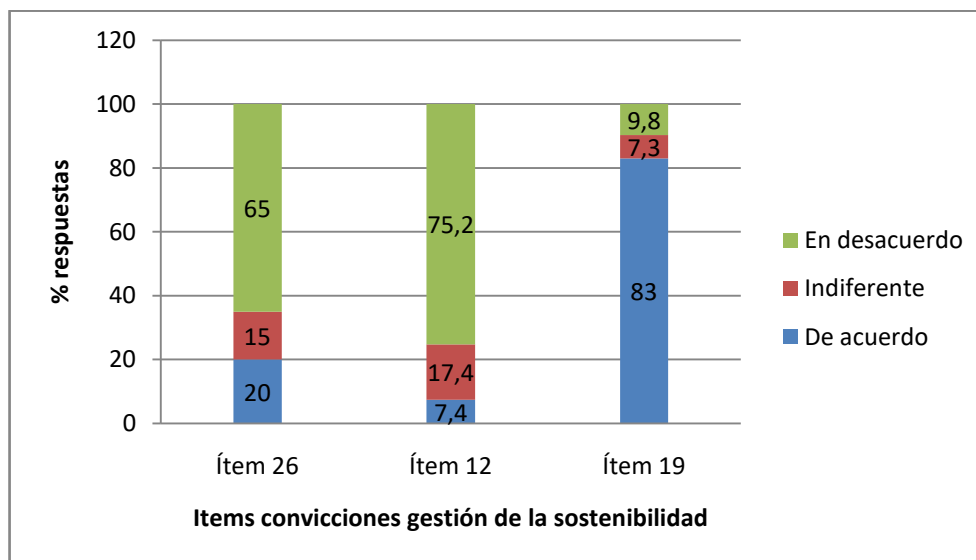
		Estadísticos							
		I-26	I-12	I-19	I-3	I-28	I-36	I-30	I-40
N	Válidos	120	121	123	120	116	126	106	116
	Perdidos	6	5	3	6	10	0	20	10
Media		2,38	2,05	4,02	2,40	2,40	1,79	2,83	2,47
Moda		2	2	4	2	2	1	2	2
Desviación estándar		,996	,865	,873	1,118	1,201	,968	1,108	1,309
Varianza		,993	,748	,762	1,250	1,441	,938	1,228	1,712

Fuente: Elaboración propia.

6.3.2.1. Análisis de los datos.

El ítem 26, formulado de manera negativa, “La sostenibilidad económica o social o medioambiental no tiene por qué adaptarse a cada territorio o Estado”, trata de medir si la percepción de la Gestión de la Sostenibilidad tiene que ser conceptuada como un proceso flexible que requiere ser adaptado a la situación concreta de cada Estado y/o territorio. Es alentador que el 65% del alumnado esté en desacuerdo frente al 20% que está de acuerdo, permaneciendo el 15% como indiferente. El ítem 12, también formulado de modo negativo, “Las empresas no son responsables de la sostenibilidad porque las estrategias de negocio las deciden sus directivos”, muestra un mayor porcentaje de desacuerdo en el estudiantado con un 75.2% frente a un 7.4% que está de acuerdo y 17.4% que se auto-sitúa como indiferente. Así mismo, con el ítem 19 que transcribe la definición más clásica de sostenibilidad, “Un producto de la acción humana es sostenible si satisface las necesidades básicas de las generaciones actuales sin daño para las futuras”, está en desacuerdo solo el 9.8% del estudiantado mientras que está de acuerdo el 83% y se muestra indiferente el 7.3%.

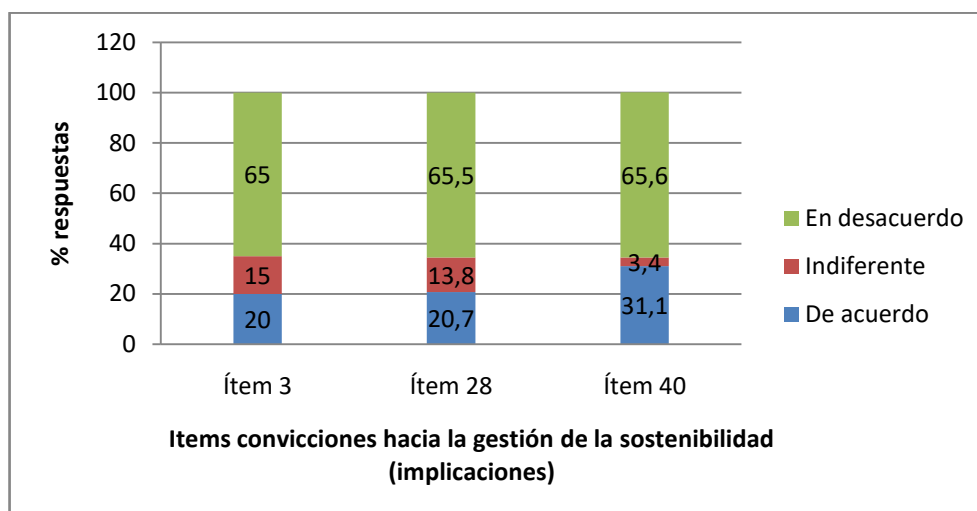
Figura 7. Convicciones hacia la Gestión de la Sostenibilidad.



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las implicaciones de la Gestión de la Sostenibilidad, el ítem 3, “la calidad de vida de las personas no está relacionada con la sostenibilidad”, muestra un rechazo del 65% del estudiantado y una aceptación del 20%, siendo indiferente el 15%. Porcentajes muy parecidos nos muestra el ítem 28, “Las empresas internacionales no tienen obligaciones con el desarrollo de los países en los que operan”, con un 65.5% del alumnado en desacuerdo y un 20.7% de acuerdo, siendo indiferente el 13.8%. Nos encontramos con dos ítems prácticamente con los mismos resultados. El ítem 40, “El desarrollo de un país no está en relación con el nivel de libertades de sus ciudadanos”, muestra la misma tendencia aunque con algunas diferencias ya que si bien está en desacuerdo el 65.6%, está de acuerdo el 31.1% e indiferente solo el 3.4%.

Figura 8. Convicciones hacia la Gestión de la Sostenibilidad (implicaciones).

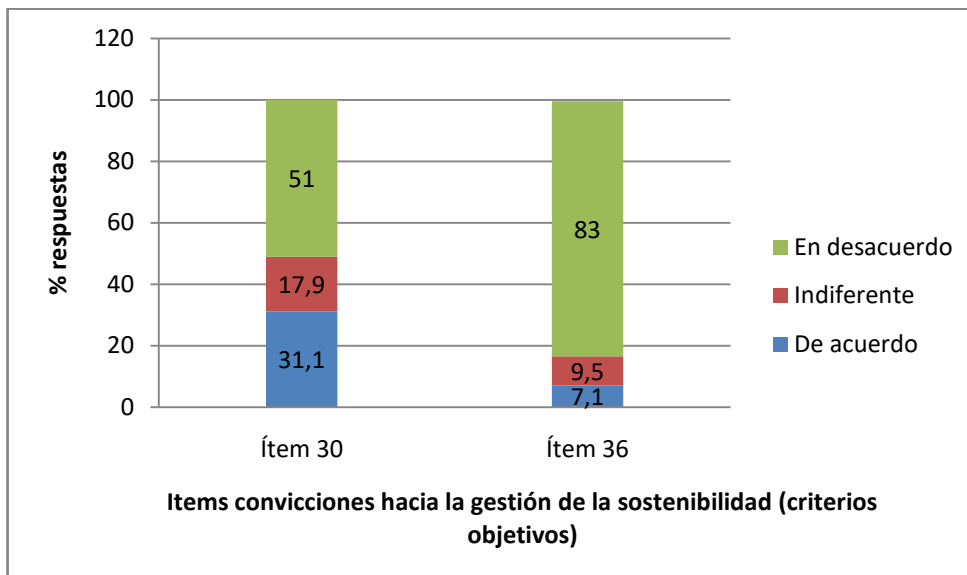


Fuente: Elaboración propia

Hay dos ítems que generan curiosidad en el investigador. El primero de ellos, es el ítem 30, “No pueden establecerse criterios públicos para valorar el impacto de las acciones empresariales en la sostenibilidad”, es rechazado por el 51% del estudiantado y aceptado por el 31.1%, adoptando una posición de indiferencia el 17.9%. El segundo de ellos, el ítem 36, “El trabajo en equipo perjudica mi rendimiento”, es rechazado por el 83% del alumnado, mostrándose de acuerdo el 7.1% y adoptando una posición de indiferencia el 9.5%.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Figura 9. Convicciones hacia la Gestión de la Sostenibilidad (criterios objetivos).



Fuente: Elaboración propia.

6.3.2.2. Comentario y discusión de los resultados.

Los resultados de los análisis cuantitativos sobre las convicciones para la Gestión de la Sostenibilidad son buenos. La adaptación de la Gestión de la Sostenibilidad a cada medio o contexto es una estrategia fundamental en la enseñanza universitaria para que los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo de la misma con la integración del diseño ecológico, el aprendizaje sistémico e interdisciplinario, la pluralidad de perspectivas y el aprendizaje activo y comprometido basado en el lugar (Burns, 2013); en el fondo, el alumnado es consciente del papel de la experiencia en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, un equipo de investigación de la Universidad de Valencia ha desarrollado un proyecto pedagógico para el aprendizaje de la sostenibilidad en la implantación de los nuevos Grados Universitarios siguiendo las directrices de Bolonia (Aznar y otros, 2016).

En los Grupos de Discusión, ya aparecía que el estudiantado tenía los conocimientos básicos sobre la sostenibilidad, su gestión e importancia como el lector puede encontrar en la transcripción de las diferentes sesiones (Anexo 3). A

Capítulo 6: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UCV

continuación, se exponen algunos testimonios significativos del alumnado a la pregunta: *¿Qué significa para vosotros Sostenibilidad?*

- ...“cubrir las necesidades actuales sin dañar las necesidades futuras” (V3).
- ...“Que habría que encontrar un equilibrio, o sea, no sobrepasar el consumo, la producción...” (M1).
- ...“Yo creo que cada vez que escuchamos sostenibilidad lo asociamos a eso, la naturaleza... ¿sabes?...ecología, pero que está la sostenibilidad social, económica. Entonces yo creo que son todos esos agentes que hacen que se...decir sostenible es como muy... ¿sabes? Que todos esos agentes hagan que se mantengan...lo que sea...la economía, la... yo creo que es así” (M4).

Y a la pregunta: *¿Qué ámbitos de aplicación tiene?* Estos son sus testimonios:

- ...“cualquier cosa puede ser sostenible, desde una familia hasta un sistema financiero...” (V4).
- ...“Pero yo creo que normalmente cuando oyes el término de sostenibilidad te lleva la mente al medioambiente” (M2).
- ...“Yo creo que la sostenibilidad laboral es un punto bastante importante a comentar porque claro, cada vez avanzamos más en tecnología y a la vez somos más productivos, con menos recursos, y eso para las personas, lo único que hace es quitar puestos de trabajo. Entonces eso vale, a la larga” (V2).

Para el doctorando ha sido un agradable hallazgo que el estudiantado de la Universidad Católica de Valencia armonizara en los ítems 3 y 40 la sostenibilidad con la calidad de vida de las personas así como el desarrollo de una sociedad con el nivel de libertades que gozan sus ciudadanos. Dos tesis fundamentales que han sido defendidas por A. Sen y M.C. Nussbaum, como se expuso en el capítulo tercero de la presente tesis doctoral, y que han sido analizadas en nuestro país por la profesora Rosa Colmenarejo (2016) en un artículo que ofrece una visión general de los principales conceptos del enfoque de las capacidades, buscando diferenciar las propuestas de A. Sen de las de M. C. Nussbaum, para analiza la sostenibilidad y su inclusión en el enfoque de las capacidades. Uno de los problemas que más se están debatiendo en los últimos tiempos es el planteado en el ítem 28 sobre si las empresas internacionales tienen obligaciones o no con el desarrollo de los países en los que operan. Ciertamente el alumnado de la UCV, en un 75.2%, se pronuncian afirmativamente y, como se expuso anteriormente, responde a la tesis de filosofía política defendida ampliamente por Nussbaum en *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión* (2007: 273-320).

Frente a las apreciaciones no fundamentadas de algunos expertos, el alumnado de la Universidad Católica de Valencia defiende que existen criterios públicos y objetivos para valorar el impacto positivo o negativo de las empresas en la

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

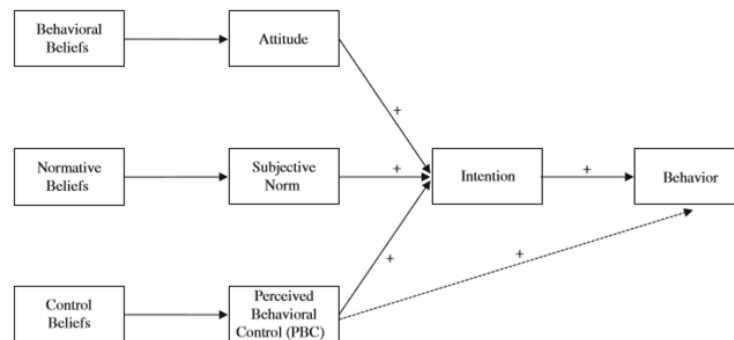
sostenibilidad del entorno en el que operan (ítem 30). Así mismo, defienden como estrategia fundamental el trabajo en equipo para su rendimiento; en modo alguno, son tan individualistas como a veces parece defenderse por algunos expertos.

Resumen del apartado. Puede decirse, sin lugar a dudas, que el estudiantado de ADE de la UCV tiene mayoritariamente los conocimientos fundamentales sobre Gestión de la Sostenibilidad: cómo se conceptúa, es un proceso flexible que requiere adaptarse a las condiciones sociales y naturales de cada territorio, es fundamental para el gozo de las libertades ciudadanas y puede ser evaluada con criterios objetivos. Pero también hay aproximadamente un tercio del estudiantado que carece de esos conocimientos básicos.

6.3.3. ¿Qué percepciones tiene el estudiantado sobre sus habilidades?

A continuación, analizaremos tres factores sobre el control percibido a los que hemos denominado habilidades de pensamiento crítico (factor 3), de asumir la responsabilidad (factor 4) y de pensamiento sistémico (factor 8). Para mayor claridad de la argumentación, conviene recordar el modelo teórico de nuestra investigación: La Teoría de la Acción (Comportamiento) Planificada que se representa gráficamente, y de modo sintético, así:

Figura 10. La Teoría de la Acción Planificada.



Fuente: Ajzen (2016: 220).

Capítulo 6: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UCV

6.3.3.1. *¿Cómo percibe el estudiantado sus habilidades de pensamiento crítico?*

El factor 3 mide las habilidades de pensamiento crítico y comprende los ítems 14, 27, 11, 1 y 9. Se entiende por pensamiento crítico la habilidad para cuestionar normas, prácticas y opiniones de los demás; para reflexionar sobre los valores, percepciones y acciones propias; y para adoptar una postura en el discurso de la sostenibilidad.

Tabla 35. Estadísticos ítems 14, 27, 11, 1 y 9.

		Estadísticos				
		I-14	I-27	I-11	I-1	I-9
N	Válido	123	123	121	123	123
	Perdidos	3	3	5	3	3
Media		3,15	3,66	2,68	3,83	4,17
Moda		4	4	2	4	4
Desviación estándar		1,246	1,100	1,171	,964	,698
Varianza		1,552	1,210	1,370	,930	,487

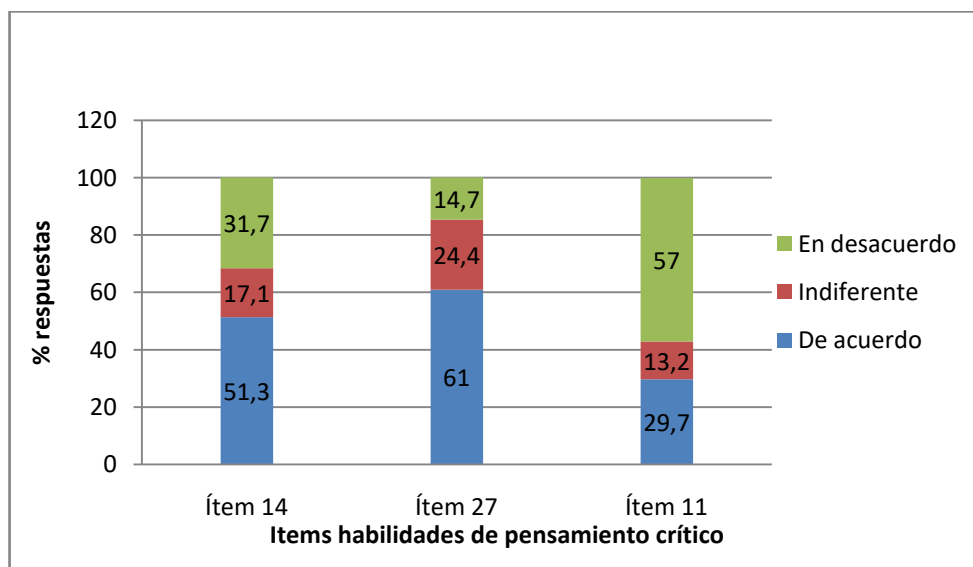
Fuente: SPSS23

6.3.3.1.1. *Análisis de los datos.*

Los tres primeros ítems, con más peso en el factor, nos dicen lo siguiente: respecto al ítem 14, “Analizo el impacto de las actividades de una empresa en el bienestar de los empleados y el medioambiente”, el 51.7% del estudiantado muestra su acuerdo frente al 31.7% que está en desacuerdo, mostrándose indiferente el 17.1%. Respecto al ítem 27, “Parte de los beneficios de la empresa deben aplicarse a mejorar la situación del entorno en el que está ubicada”, el 61.0% del alumnado está de acuerdo frente al 14.6% que está en desacuerdo, mostrándose indiferente el 24.4%. Con el ítem 11, “Un buen directivo de empresa no tiene por qué estar formado como gestor de sostenibilidad”, el 29.8% del estudiantado está de acuerdo frente al 57.0 % que está en desacuerdo y el 13.2% se muestra indiferente.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

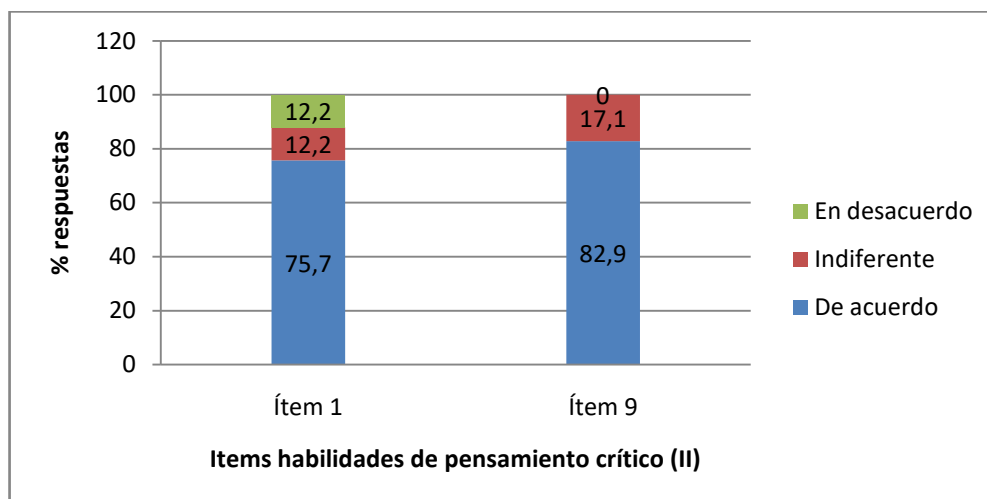
Figura 11. Habilidades de pensamiento crítico (I).



Fuente: Elaboración propia

En los dos ítems siguientes, con una diferencia notable de peso en el factor, respecto al ítem 1, “La paz entre las naciones depende principalmente de la distribución equitativa de los recursos económicos”, el 75.7% del estudiantado está de acuerdo frente al 12.2% que está en desacuerdo mostrando indiferencia sobre esa cuestión el 12.2%. Con el ítem 9, “las decisiones de estrategia empresarial deben garantizar la renovación de los recursos naturales que la empresa utiliza”, está de acuerdo el 82.9% del estudiantado e indiferencia el 17.1%, no mostrándose en desacuerdo estudiante alguno.

Figura 12. Habilidades de pensamiento crítico (II).



Fuente: Elaboración propia.

6.3.3.1.2. Comentario y discusión de los resultados.

El ítem 14 mide la auto-percepción del estudiantado sobre su capacidad para analizar racionalmente las implicaciones de las actividades de una empresa en la sostenibilidad medioambiental y en el bienestar de los trabajadores; el 51.7% se perciben con tal capacidad, dato que está en sintonía con la investigación de Murga-Menoyo (2014). Respecto al ítem 27, que mide la responsabilidad social de la empresa con la mejora del entorno en el que opera, con lo que está de acuerdo el 61.0% del estudiantado, confirma la posición que adoptan los estudiantes de las Escuelas de Negocios ante las afirmaciones “Las empresas deberían hacer mucho más por la sociedad y el medioambiente” y “Las empresas tienen una responsabilidad social más allá de obtener beneficios”, con lo que están de acuerdo aproximadamente el 75% del alumnado (Haski-Leventhal & Concato, 2016). Los resultados de nuestra encuesta no son tan buenos como los de la macro-encuesta mundial, pero “Curiosamente, los estudiantes de pregrado estaban menos inclinados que los posgraduados a aceptar que la responsabilidad social y la rentabilidad pueden ser compatibles” (p 24).

Solamente un magro 29.8% del estudiantado, frente a un significativo 57.0%, considera que la capacidad de gestionar la sostenibilidad no tiene que estar entre las cualidades de un buen directivo de empresa (ítem 11). Parece ser que la capacidad de Gestión de la Sostenibilidad es una exigencia y no un añadido ornamental para la profesión que ejercerá el alumnado de ADE de la Universidad Católica de Valencia.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

La posición que adopta el alumnado en el ítem 1, ante la importancia que tiene la distribución equitativa de los recursos económicos para la paz, y en el ítem 9, la importancia de las decisiones empresariales en la conservación de los recursos naturales, invitan a la esperanza de que la nueva cultura de la sostenibilidad está penetrando en una nueva visión del alumnado sobre el mundo que le rodea.

Actualmente, son muchas las voces a nivel mundial que describen los serios problemas de sostenibilidad, en sentido amplio, que están afectando el planeta: medioambientales, económicos, sociales, políticos, humanos,... Todos estos problemas precisan de una respuesta urgente y a nadie se le escapa que uno de los instrumentos más potentes para sensibilizar, concienciar y transformar las conductas y actitudes de la gente es la educación. Por ello, también la Universidad debe convertirse en un agente activo de transformación social, dejando a un lado su preocupación casi exclusiva por la empleabilidad y el crecimiento económico, para centrarse en el verdadero desarrollo de las capacidades humanas en todos los estudiantes, favoreciendo en estos su reflexión crítica y su participación en los asuntos sociales y políticos. Se trata, en definitiva, de aunar de manera consensuada y sistemática la universidad y la sociedad. Una universidad que eduque para la vida, que abra las puertas a la sociedad y la deje entrar, que se implique en los asuntos sociales, que colabore, que potencie los mismos valores y que camine de la mano en el proceso educativo de la ciudadanía. Como se ha visto, el alumnado mantiene una posición crítica a las enseñanzas tradicionales que se hacen en las Escuelas de Negocios y en las Facultades de Administración y Dirección de Empresas que suelen conceder máxima prioridad a los beneficios económicos.

Así, a la pregunta que se formuló a los Grupos de Discusión sobre la *importancia de la Sostenibilidad para los tiempos actuales*, estas fueron algunas de las respuestas dadas por el alumnado:

...“Es algo que no se ha pensado antes. Que se ha tomado muy a la ligera y ahora yo sí que creo que estamos empezando a tomar algo de conciencia” (V2).

...“Toma de conciencia como por ejemplo en el sentido de que los recursos se están agotando, el petróleo se está acabando, entonces ahora por ejemplo Holanda a partir de 2025 ha prohibido la fabricación de coches de gasolina o diesel para la circulación por su país. Entonces es una medida sostenible el hecho de producir motores eléctricos para la sostenibilidad del medio ambiente” (V4).

...“y crear más eléctricos. No prohíbe la venta de vehículos tradicionales, pero aumentando la creación de vehículos eléctricos, hace obviamente que, por sí solo, el sistema cambie a la compra de estos...” (M4).

Capítulo 6: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UCV

Resumen del apartado. Recordemos que el control de la propia conducta (Control Percibido) requiere tres tipos de habilidades: de pensamiento crítico, asunción de la responsabilidad y aquellas referidas a la aceptación de la complejidad e incertidumbre. En cuanto a las habilidades de pensar por sí mismo, un poco más de la mitad del alumnado se dice capaz de analizar el impacto de los productos empresariales en la sostenibilidad del planeta y reclama en sus estudios universitarios una suficiente formación para la gestión de la misma; se manifiesta en contra de una visión meramente mercantilista del incremento de los beneficios económicos pues defiende, en la gestión de las empresas, la conservación de los recursos naturales y una justicia distributiva que garantice la paz dentro de las naciones y en las relaciones internacionales. Aunque en menor proporción, menos de la mitad del alumnado no se percibe con esas habilidades críticas.

6.3.3.2. ¿Cómo percibe el estudiantado sus habilidades para la asunción de la responsabilidad?

Los ítems del factor 4: 17, 23, 35 y 34 miden la mencionada percepción.

Tabla 36. Estadísticos ítems 17, 23, 35 y 34.

		Estadísticos			
		I-17	I-23	I-35	I-34
N	Válido	112	126	118	123
	Perdidos	14	0	8	3
Media		3,71	4,19	3,33	3,20
Moda		4	4	4	4
Desviación estándar		1,112	,797	,943	1,022
Varianza		1,237	,635	,890	1,044

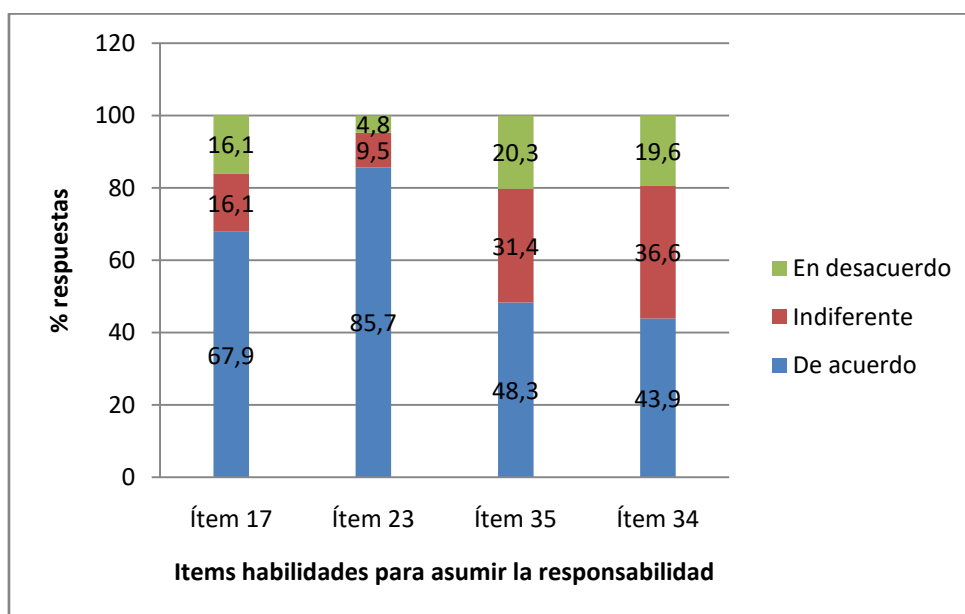
Fuente: SPSS-23.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

6.3.3.2.1. Análisis de los datos.

Con el ítem 17, “Estoy dispuesto a enfrentarme a mis superiores si marcan directrices que perjudican el bien común”, está de acuerdo el 67.9% del estudiantado frente al 16.1% que está en desacuerdo y al 16.1% que se sitúa en la posición de indiferencia. Con el ítem 23, “Reconozco los errores aunque por ello peligro mi puesto de trabajo”, el acuerdo del estudiantado es todavía mayor, el 85.7%, frente a un 4.8% en desacuerdo y un 9.5% en una postura de indiferencia. Con el ítem 35, “Me implico en proyectos que cuidan a las personas y al entorno”, está de acuerdo el 48.3% del alumnado frente al 20.3% que está en desacuerdo, manteniéndose como indiferente el 31.4%. Con el ítem 34, “haré una revisión seria de mis hábitos de consumo”, hay un descenso notable del estudiantado que está de acuerdo, 43.9%, frente al 19.5% que está en desacuerdo; llama la atención el incremento del alumnado que mantiene una posición de indiferencia: el 36.6%. Este último dato tiene que ser motivo de una profunda reflexión, pues manifiesta una notable falta de compromiso personal del estudiantado cuando se trata de transferir sus convicciones a su comportamiento efectivo.

Figura 13. Habilidades para asumir la responsabilidad (I).



Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 6: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UCV

6.3.3.2.2. Comentario y discusión de los resultados.

Conviene aclarar mínimamente el significado o significados de asumir la responsabilidad para comprender lo que se manifiesta en los ítems. En un primer sentido significa que la persona o empresa carga con su deber. En el caso de que haya perjudicado a otro en algo, le reconoce el derecho a la reparación y comienza a dar los pasos para la indemnización por los perjuicios que le ha ocasionado. La persona o empresa responsable de una acción tiene que asumir la responsabilidad de ella. Si lo hace y cumple con las exigencias que tal responsabilidad comporta, el agente (persona física o jurídica) descarga su culpa.

Hay otro sentido de asumir la responsabilidad: cuando alguien defiende un valor que es discutido por los demás o a una persona que no es suficientemente escuchada o respetada o a la naturaleza que es amenazada de destrucción. La asunción de la responsabilidad toma, entonces, la forma de un *responder* de ese valor o de la persona o de la naturaleza. La responsabilidad, en estos casos, no está referida a la cuenta a pagar por algo que se ha hecho, sino a lo que se está dispuesto a hacer porque así lo pide la realización de un valor como, por ejemplo, la dignidad de la persona o la conservación de la naturaleza (Escámez y Gil, 2001). Este es el significado de *asumir la responsabilidad* en los ítems que conforman el factor 4.

Es muy alentador que el alumnado haya interiorizado, según manifiesta el ítem 17, la tesis fundamental, que defiende el último Proyecto Orientativo para la Educación del Futuro según la UNESCO *Repensar la Educación. Hacia un bien común universal* (2015), en donde se establece que el fin prioritario de la educación para nuestro tiempo es la formación de los estudiantes de todos los niveles educativos para la Sostenibilidad, tal como se expuso en los capítulos teóricos de la primera parte de la tesis doctoral. Así mismo, en la declaración del ítem 23, el 85.7% del alumnado muestra una madurez ética en la responsabilidad ante una presión externa fuerte como es el peligro de la pérdida del puesto de trabajo. Aunque la veracidad de la declaración no se puede poner en duda, es posible que no responda a la realidad sino a lo que en los años 70 del siglo pasado demostró Triandis (1971): la motivación más profunda del comportamiento humano se origina en la tendencia a la exaltación del auto-concepto. Estos datos coinciden con los de la macro-encuesta mundial en los que se preguntaba a los estudiantes de las Escuelas de Negocios que calificaran la importancia de trabajar para un empleador que sea social y ambientalmente responsable, desde “nada importante” (1) hasta “absolutamente esencial” (5); el 92.1% de los estudiantes lo calificó de bastante importante a superior y solo el 1.5% de los encuestados consideran que “no era para nada esencial” (Haski-Leventhal & Concato 2016).

Cuando se pasa del nivel de las declaraciones generales a las declaraciones sobre proyectos concretos que implican un compromiso de acción para el cuidado de las personas o de la naturaleza, ítem 35, o un compromiso con el cambio de hábitos del

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

comportamiento personal, ítem 34, los datos son significativamente más bajos. Por ello, en el Informe *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje* (UNESCO, 2017), se insiste en el *Aprendizaje orientado a la acción*, en el que el alumnado participa en acciones y reflexiona sobre sus experiencias en términos del proceso de aprendizaje deseado y desarrollo personal. La experiencia puede venir de un proyecto de Aprendizaje-Servicio, una tutoría, la realización de un taller, la implementación de una campaña, etc. El *Aprendizaje orientado a la acción* se basa en el ciclo de aprendizaje empírico con las siguientes etapas: tener una experiencia concreta; observar y reflexionar; formar conceptos abstractos para generalizaciones y aplicarlos a nuevas situaciones. El *Aprendizaje orientado a la acción* aumenta la adquisición de conocimientos, el desarrollo de competencias y la clarificación de los valores al conectar los conceptos con la experiencia personal y la vida del alumno/a.

En ese sentido se pronunciaban los miembros de los Grupos de Discusión cuando se les preguntó sobre *sus acciones preferidas para la Gestión de la Sostenibilidad*:

...“en mi opinión, lo de la participación en grupos sociales de voluntariado, puede hacer mucho” (M3)... “para mí, todo lo que supone conciencia ciudadana, la más interesante sería para concienciar de la sostenibilidad son los grupos sociales de voluntariado” (V1).

Resumen del apartado. El alumnado, en dos tercios, se percibe con habilidades para defender el bien común y, en cuatro quintos, con habilidades de reconocer sus propios fallos en la Gestión de la Sostenibilidad. Sin embargo, menos de la mitad está dispuesto a su participación concreta en movimientos sociales para tal gestión y, menos aún, a cambiar sus hábitos de comportamiento. Por ello, son importantes las estrategias pedagógicas universitarias que enfrentan al alumnado con la propia experiencia de sí mismo (el Aprendizaje-Servicio, el Aprendizaje por Proyectos, etc.,) para que detecte la falla entre lo que cree que puede hacer y lo que está dispuesto efectivamente a hacer.

Capítulo 6: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UCV

6.3.3.3. ¿Qué habilidades de pensamiento sistémico cree tener el estudiantado?

Abordamos aquí el factor 8, trasgrediendo el orden del análisis de los factores que nos habíamos impuesto, debido a que está incluido, en nuestro modelo teórico, dentro del Control Percibido. Al factor pertenecen los ítems 22,32, 29 y 38 que miden el pensamiento sistémico.

Tabla 37. Estadísticos ítems 22, 32, 29 y 38.

		Estadísticos			
		I-22	I-32	I-29	I-38
N	Válido	120	126	123	105
	Perdidos	6	0	3	21
Media		4,25	4,21	3,34	3,51
Moda		4	4	4	4
Desviación estándar		,770	,835	1,227	,942
Varianza		,592	,698	1,505	,887

Fuente: SPSS-23.

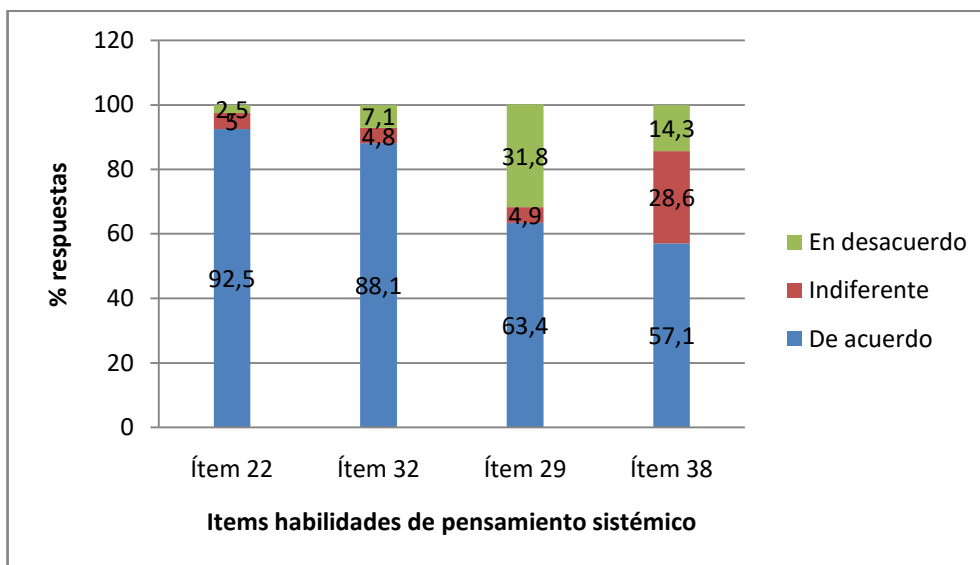
6.3.3.3.1. Análisis de los datos.

Los dos primeros ítems, 22 y 32, miden las convicciones de los estudiantes sobre la incertidumbre y la complejidad; los dos siguientes ítems miden específicamente las habilidades sistémicas con las que se perciben. El ítem 22, “Me interesan las personas que piensan por ellas mismas y sopesan las opiniones de los demás”, con el que está de acuerdo el 92,5% del alumnado frente a solo el 2.5% que está en desacuerdo y el 5.0% que se muestra indiferente. Con el ítem 32, “La sostenibilidad es un problema complejo que afecta al desarrollo económico, social y medioambiental”, está de acuerdo el 88.1 % del estudiantado frente al 7.1% en desacuerdo, mostrándose indiferente el 4.8%. Respecto al ítem 29, “Estoy preparado para no aceptar soluciones simples a problemas complejos”, está de acuerdo el 63.4% del alumnado frente al 31.7% que está en contra y el 4.9% que se manifiesta indiferente. Por último, con el ítem 38, “Tengo habilidades para armonizar los intereses de los accionistas, empleados, clientes, proveedores...con el bien común de los ciudadanos”, se muestran de acuerdo el 57.1% del alumnado frente al 14.3% en contra y el 28.6% que se muestra indiferente; llama la atención que en este ítem 38, un

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

porcentaje significativo de miembros del alumnado, el 16.7% de la muestra total, contesten n/s, n/c.

Figura 14. Habilidades de pensamiento sistémico (I).



Fuente: Elaboración propia.

6.3.3.3.2. Comentario y discusión de los resultados.

Se entiende como pensamiento sistémico las habilidades para reconocer y comprender las relaciones; para analizar los sistemas complejos; para pensar cómo están integrados los sistemas dentro de los distintos dominios y escalas; y para lidiar con la incertidumbre. Esta habilidad es central en la Gestión de la Sostenibilidad.

Cuando la Organización de las Naciones Unidas se plantea, en la última década del siglo XX, los Programas para el Desarrollo (PNUDs), se encarga al intelectual francés Edgard Morin, figura central en el análisis del pensamiento complejo, un informe prospectivo, que fue publicado bajo el título: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (2001), en el que aborda los tres grandes retos de nuestro tiempo: superar el pensamiento fragmentado, afrontar la profunda complejidad de la realidad y fortalecer tres capacidades básicas (la percepción global, el sentido de la responsabilidad y la solidaridad) para construir una ciudadanía planetaria. En años posteriores, en nuestro país, Novo y otros (2011) y Murga-Menoyo (2014) abordaron el enfoque sistémico en relación con la sostenibilidad.

Capítulo 6: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UCV

En el ítem 22, el estudiantado se pronuncia sobre la construcción del conocimiento como el resultado de un proceso de interacción entre participantes en el discurso; este es el sentido profundo de *diálogo* o el pensamiento de uno que transforma operativamente el pensamiento del otro que, a su vez, transforma el pensamiento del primero. Esa concepción dialógica tiene una gran tradición en la filosofía moral de nuestro tiempo (Cortina, 1988; Habermas, 1991; Apel, 1991).

En el ítem 32, el estudiantado se pronuncia sobre las dimensiones de la sostenibilidad o complejidad de la misma en la que siempre la alteración de un elemento incide en la alteración del sistema total. A la luz de la creciente expectativa de que las empresas brinden no solo resultados financieros, sino también un impacto social positivo y la salvaguarda de los recursos naturales que satisfagan las necesidades de las generaciones futuras, se espera que los futuros líderes empresariales estén suficientemente preparados a través de la educación para compatibilizar esas dimensiones (Koljatic, 2015) y ahí radica la importancia de la educación para la Gestión de la Sostenibilidad en los estudiantes de ADE. En este contexto, los *Principios para una Educación Responsable en Gestión* (PRME) son una iniciativa global voluntaria de instituciones de la sociedad civil, que es apoyada y coordinada por las Naciones Unidas y tiene como objetivo mejorar y extender la responsabilidad corporativa y la sostenibilidad en la educación general de negocios. Algunos autores (Solitander et al., 2011) consideran la iniciativa PRME como un catalizador clave para la transformación de la formación en gestión con el objetivo de satisfacer las demandas crecientes de la sociedad con una economía responsable.

Resumen del apartado. La nueva generación del estudiantado, casi en su totalidad, se percibe con la habilidad de soportar la incertidumbre y adoptar una gran variedad de puntos de vista sobre uno de los mayores problemas de nuestro tiempo como es la Gestión de la Sostenibilidad. Se ha habituado al cambio, a lo imprevisible, al riesgo y esta parece ser una tendencia que se reforzará en el futuro. El peligro que se corre es caer en el relativismo, la post-verdad y, en definitiva, en la desestructuración de la personalidad de los individuos: el paso de un yo con identidades múltiples a la desconstrucción de la identidad personal.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

6.3.4. ¿Qué actitudes tiene el estudiantado?

Las percepciones e intensidad de sus actitudes nos lo mide el factor 5 que comprende los ítems 21, 20, 10, 24, 25 y 39.

Tabla 38. Estadísticos ítems 21, 20, 10, 24, 25 y 39.

		Estadísticos					
		I-21	I-20	I-10	I-24	I-25	I-39
N	Válido	109	118	123	120	117	120
	Perdidos	17	8	3	6	9	6
Media		2,92	3,15	3,49	4,13	3,41	2,65
Moda		4	2 ^a	4	4	4	2
Desviación estándar		1,278	1,144	1,217	,784	1,219	1,320
Varianza		1,632	1,310	1,481	,614	1,485	1,742

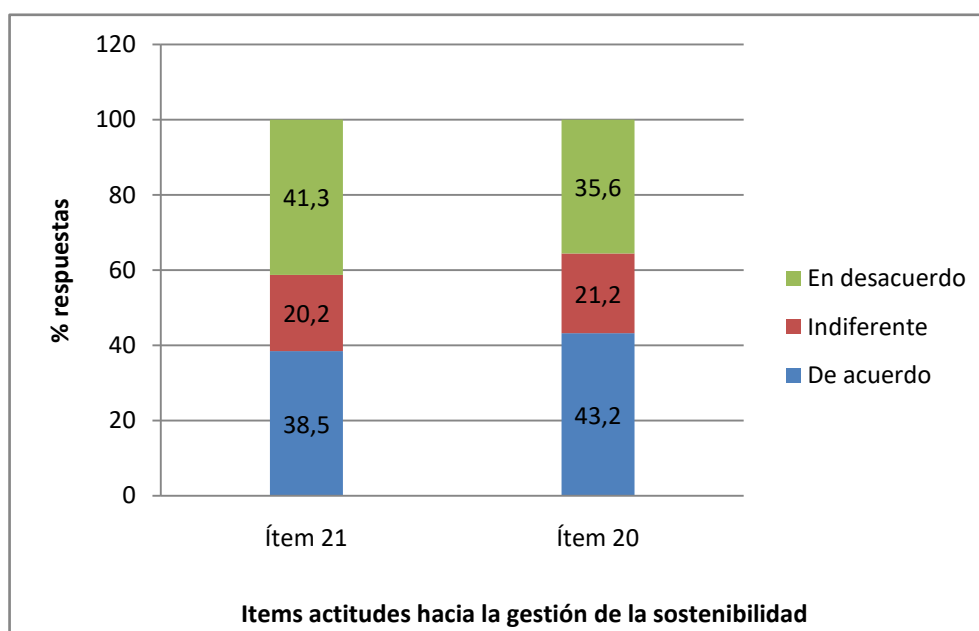
a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Fuente: SPSS-23.

6.3.4.1. Análisis de los datos.

Los ítems que conforman el factor 5 son de dos tipos: 2 que muestran una valoración sobre lo que el alumnado percibe como lo que *es* la realidad social y 3 ítems que están referidos a lo que *debería* ser la realidad social. Los dos ítems que tiene notablemente más peso en el factor se refieren a la valoración de lo que *es* la realidad social: el ítem 21, “Considero utópica una sociedad que garantice los derechos sociales para todos sus ciudadanos”, con el que está de acuerdo el 38.5% del alumnado frente al 41.3% que está en desacuerdo, situándose en una posición de indiferencia el 20.2%; y el ítem 20, “Estoy de acuerdo con los compañeros que defienden que no se pueden aplicar conductas sostenibles a cualquier escenario de la realidad”, con el que está de acuerdo el 43.2% frente al 35.6 % que está en desacuerdo, mostrándose en una posición de indiferencia el 21.2%. Claramente las evaluaciones afectivas del alumnado son en partes similares, tanto positivas como negativas sobre la realidad de una adecuada Gestión de la Sostenibilidad.

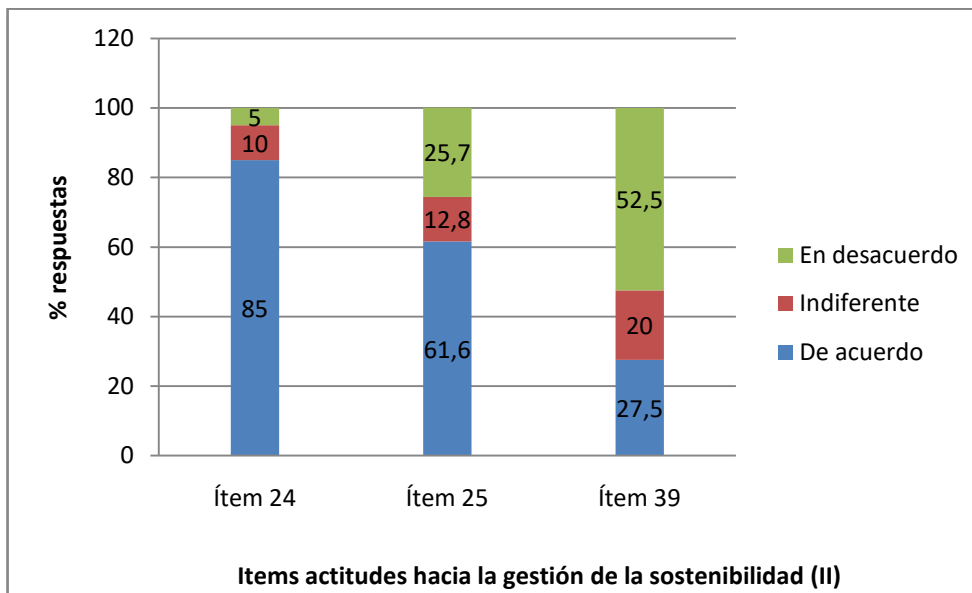
Figura 15. Actitudes hacia la Gestión de la Sostenibilidad (I).



Fuente: Elaboración propia.

En los ítems referidos a lo que *debería ser*, la evaluación afectiva del alumnado es altamente positiva. Con el ítem 24, “Valoro el desarrollo de un país según el gozo de los derechos civiles y sociales de sus ciudadanos”, está de acuerdo el 85% del alumnado frente al 5% que está en desacuerdo y el 10.0% que se sitúa en una posición de indiferencia. Con el ítem 25, “La inmigración masiva genera insostenibilidad social en los países desarrollados”, está de acuerdo el 61.5% del alumnado frente al 25.7% que está en desacuerdo y 12.8% de indiferentes. Y en relación con el ítem 39, “los bienes de la tierra deben estar a disposición de quienes se lo merecen”, está de acuerdo el 27.5% del alumnado, en desacuerdo el 52.5% y el 20.0% tiene una posición de indiferencia.

Figura 16. Actitudes hacia la Gestión de la Sostenibilidad (II).



Fuente: Elaboración propia.

6.3.4.2. Comentario y discusión de los resultados.

Ha llegado el momento de que el doctorando manifieste claramente su posición sobre el supuesto fundamental de esta investigación. Tal posición es el enfoque moral con el que se aborda la Gestión de la Sostenibilidad. El enfoque moral vertebra tanto los capítulos teóricos, el Desarrollo de las Capacidades y la Teoría de la Acción Planificada, como el comentario y discusión de los resultados de nuestra investigación confrontándolos con los hallazgos de las tres macro-encuestas lideradas por Debbie Haski-Leventhal y colaboradores, que entienden como valores “las creencias de que un modo de conducta o estado final de existencia es personal y socialmente preferible a modos de conductas o estados de existencia alternativos” (Triandis, 1974: 160). Los valores son estables, no inamovibles, y sirven como una brújula moral que dirige la motivación y, potencialmente, las decisiones y acciones y, por lo tanto, son indicadores importantes del enfoque moral de los estudiantes. Y las actitudes las conceptúan como la evaluación general, positiva o negativa del resultado de un comportamiento, basada en los sentimientos o emociones del sujeto que considera tal resultado como positivo o negativo para él (Fishbein y Ajzen, 1980). Comparto esas concepciones de valor y actitud con Debbie Haski-Leventhal y

Capítulo 6: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UCV

colaboradores, como ya he expuesto en la primera parte de la tesis dedicada al marco teórico.

El primer comentario que deseo hacer es que, a pesar de los innumerables artículos escritos sobre investigaciones en valores y actitudes hacia la Gestión de la Sostenibilidad, la mayoría de ellos carecen de un concepto argumentado de valor y actitud como sí tienen los artículos y libros que exponen la investigación científica liderada por Ajzen y Fishbein y por Haski-Leventhal y que ha sido referenciada en tantas ocasiones. La afirmación, quizás fuerte, sobre la carencia de unas teorías bien fundamentadas de las actitudes y de los valores de la sostenibilidad se puede contrastar en la amplia revisión de la literatura de la investigación realizada por Biasutti & Frate (2016); estos autores reconocen que la mayoría de las escalas carecen de definiciones de actitudes y valores claras y ampliamente compartidas.

El segundo comentario, centrado en los datos aportados en los ítems del apartado anterior, es que en las actitudes del estudiantado de la Universidad Católica de Valencia late el gran debate de la filosofía moral del paso del “es” al “debe”. El estudiantado vive inmerso en una realidad social en la que todos los ciudadanos no gozan de los derechos sociales, ítem 21, ni viven en escenarios sostenibles, ítem 20. Desde los sentimientos y emociones que generan esas situaciones, sus valoraciones afectivas o actitudes no son extremas sino bastante equilibradas. Sin embargo, el alumnado tiene una evaluación afectiva muy positiva hacia el ítem referido a lo que *debería ser*: el gozo de todos los ciudadanos de sus derechos civiles y sociales (ítem 24).

No es así en el caso de la valoración afectiva o actitud hacia la apertura de las fronteras a inmigrantes por cualquier circunstancia de pobreza o exclusión (ítem 25), puesto que los alumnos de ADE de la UCV están en un 61.6% de acuerdo en que la inmigración masiva genera problemas de insostenibilidad social en los países desarrollados, quizás debido al mito de que los inmigrantes quitan a los ciudadanos autóctonos puestos de trabajo y recursos a las instituciones del Estado de bienestar social, puesto que saturan los centros de educación y de atención sanitaria, entre otras instituciones.

Hay un tercer comentario referido al ítem 39 “los bienes de la tierra deben estar a disposición de quienes se los merecen” con el que está en desacuerdo solo el 52.5% del alumnado y de acuerdo el 27.5% del alumnado. Quizás sería pedir mucho en el desarrollo moral del estudiantado que su respuesta fuera distinta y que distinguieran entre *merecer* y *necesitar* en una sociedad meritocrática como la que vivimos.

Resumen del apartado. Considero como una aportación sustancial de esta tesis, la presentación de un concepto claro de valores y actitudes así como haber adoptado un enfoque moral para el análisis de la Gestión de la Sostenibilidad. Las evaluaciones afectivas del alumnado hacia los valores éticos de un mundo mejor y sostenible son

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

altamente positivas; un mundo así es mayoritariamente deseable para el estudiantado, aún en situaciones complejas para el bienestar de una sociedad concreta occidental como la inmigración masiva. Sin embargo, el alumnado no ha alcanzado un nivel de desarrollo moral tal que considere como norma de justicia que los bienes de la tierra pertenecen a todas aquellas personas que la habitan. Considero esperanzadora la evolución que se produce en la consideración del planeta y de la humanidad como una realidad interconectada e interdependiente.

6.3.5. ¿Qué convicciones sociales influyen en el estudiantado?

Los ítems 7, 31, 4 y 8 conforman el factor 6 que trata de este asunto.

Tabla 39. Estadísticos ítems 7, 31, 4 y 8.

		Estadísticos			
		I-7	I-31	I-4	I-8
N	Válido	123	114	115	120
	Perdidos	3	12	11	6
Media		3,56	3,63	3,29	3,15
Moda		4	4	4	4
Desviación estándar		1,132	,989	1,098	1,113
Varianza		1,281	,978	1,206	1,238

Fuente: SPSS-23.

6.3.5.1. Análisis de los datos.

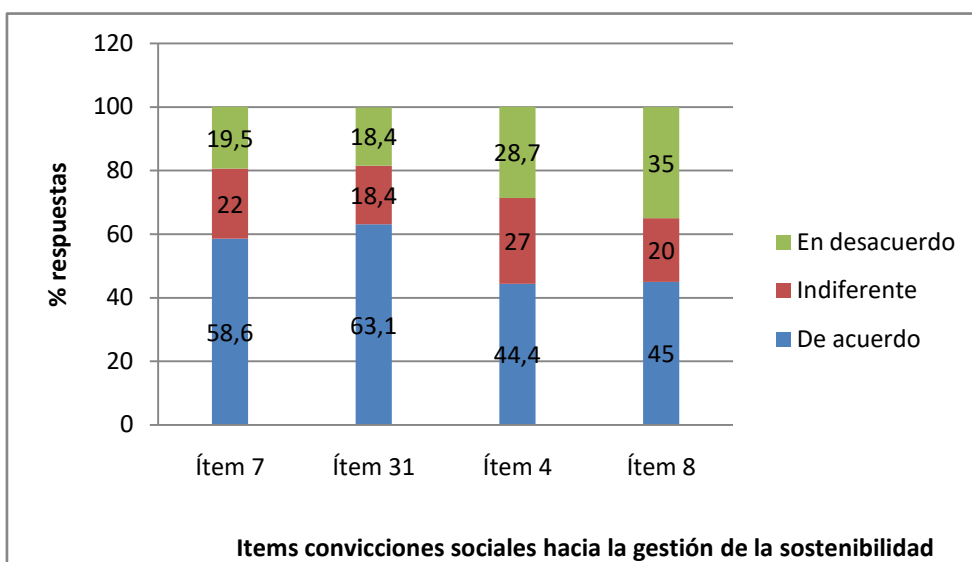
Este factor está conformado por dos tipos de convicciones del alumnado sobre lo que cree que espera la sociedad respecto a su profesión: a) las convicciones que sustentan los valores de la sostenibilidad como los prioritarios para la toma de decisiones y b) las convicciones que sustentan que lo prioritario es la defensa de los intereses de las empresas, tal como son concebidas en una sociedad económicamente desarrollada. Entre los primeros está el ítem 7, “Tengo la responsabilidad de informarme del impacto social o medioambiental de los productos que consumo”, con el que está de acuerdo el 58.6% del alumnado frente al 19.5% que está en desacuerdo, manteniendo una posición de indiferencia el 22.0%. Y el ítem 4, “Los ERE

Capítulo 6: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UCV

(expedientes reguladores de empleo) en una empresa rentable son una deficiencia ética”, con el que está de acuerdo el 44.4% del alumnado frente al 28.7% que está en desacuerdo, manteniendo una posición de indiferencia el 27.0%.

Respecto al segundo tipo de convicciones, el ítem 31, “Las empresas de los países desarrollados son más sostenibles que las empresas de los países pobres”, con el que está de acuerdo el 63.2% del alumnado frente al 18.4% que está en desacuerdo y el 18.4% se manifiesta en una posición de indiferencia. Con el ítem 8, “Mi titulación es apreciada si contiene un porcentaje significativo de contenidos dedicados a cuestiones sociales o medioambientales”, está de acuerdo el 45.0% del alumnado frente al 35.0% que está en desacuerdo, manteniendo una posición de indiferencia el 20.0%.

Figura17. Convicciones sociales.



Fuente: Elaboración propia.

6.3.5.2. Comentario y discusión de los resultados.

Los datos de nuestra investigación concuerdan con los de la tercera macro-encuesta liderada por Haski-Leventhal (2016) en la que se constata que entre los estudiantes de la Escuelas de Negocios consideran más esencial o prioritario en sus valores y actitudes personales el “vivir una vida feliz y confortable” (53.9%), “tener un buen equilibrio entre trabajo y vida” (44%), “vivir y trabajar de acuerdo a los propios valores” (40.4%), “hacer del mundo un lugar mejor” (40.4%) mientras que “ganar mucho dinero” solo era esencial para el 12.6% y ocupa el último puesto de lo que consideraban prioridades esenciales.

Hay otro gran mito en la sociedad que también se refleja en las respuestas del alumnado al ítem 31: el que la insostenibilidad del planeta se debe fundamentalmente a la explotación excesiva de los recursos naturales por los países pobres así como por el poco desarrollo tecnológico de sus empresas. Como es sabido por los Informes Internacionales, son las empresas de los países desarrollados y el consumismo de sus ciudadanos los máximos responsables de los residuos generados en el planeta. Este es un tema fundamental que requiere un cambio de pensamiento en la población occidental.

En la macro-encuesta anteriormente mencionada y en relación con la Gestión de la Sostenibilidad, se le pidió al alumnado que explicara, con sus propias palabras, cómo definían la gestión responsable. Las respuestas variaron considerablemente, desde centrarse totalmente en las ganancias empresariales hasta imponer obligaciones sociales, políticas y ambientales significativas a los gerentes y a las empresas. Los términos o palabras más usadas (que se representan gráficamente en la nube de abajo) fueron por este orden: cuidado del medioambiente y de los miembros de la sociedad, responsabilidad con la sociedad, accionistas, bien común, ejercicio de la responsabilidad...entre otras. Cuanto más grande aparece la palabra en la nube, más a menudo los encuestados la utilizan para definir una gestión responsable como se puede apreciar en la siguiente figura.



Fuente: Haski-Leventhal & Concato (2016: 20).

Imagen 1. Nube de palabras (Definiciones de Gestión Responsable).

Resumen del apartado. Podemos concluir este apartado afirmando que el estudiantado de la Universidad Católica de Valencia tiene como convicciones sociales más arraigadas aquellas que responden a los valores y actitudes de la Sostenibilidad analizada con un enfoque moral, menos en la valoración que hacen de que los países pobres son los que más contribuyen a la insostenibilidad del planeta.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

6.3.6. ¿Coherencia entre convicciones sociales y normas subjetivas?

Las convicciones sobre lo que personas e instituciones importantes para el sujeto esperan de él suelen traducirse en normas o reglas de presión social que inciden en su intención de comportarse de una manera u otra. De esto trata el factor 7 que integra los ítems 18, 6, 15 y 37.

Tabla 40. Estadísticos ítems 18, 6, 15 y 37.

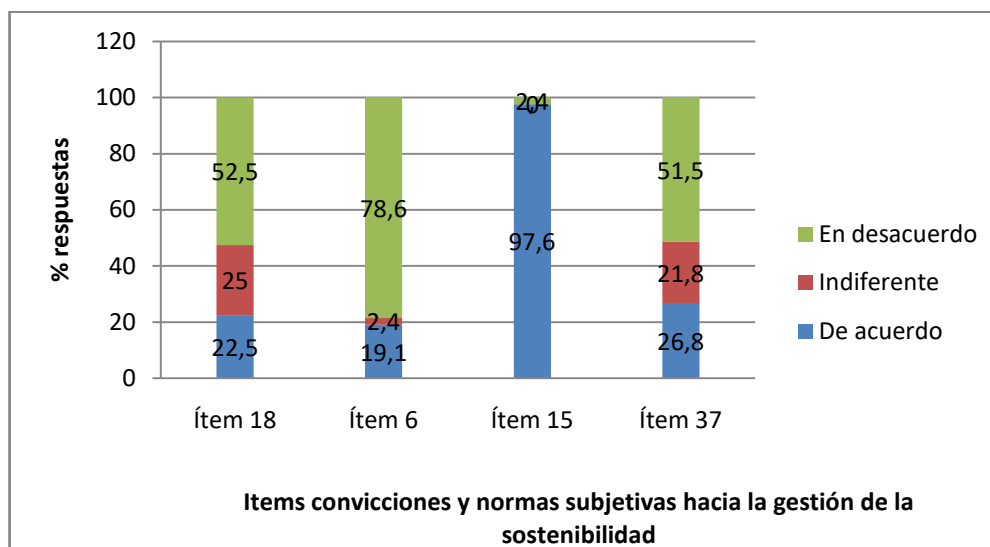
		Estadísticos			
		I-18	I-6	I-15	I-37
N	Válido	120	126	126	101
	Perdidos	6	0	0	25
Media		2,65	2,26	4,67	2,51
Moda		2	2	5	1
Desviación estándar		1,042	1,005	,607	1,205
Varianza		1,087	1,011	,368	1,452

Fuente: SPSS-23.

6.3.6.1. Análisis de los datos.

En relación con el ítem 18, “En caso de conflicto de intereses entre empresa y bien común, mi compromiso esta con la empresa”, el 23.5% del alumnado está de acuerdo frente al 52.5% que está en desacuerdo y el 25.0% muestra una posición de indiferencia. Con el ítem 6, “La lucha contra la pobreza es una exigencia personal y política, pero no empresarial”, está de acuerdo el 19.0% del alumnado frente al 78.8 % que está en desacuerdo y el 2.4% se muestra indiferente. Respecto al ítem 15, “Asumo las consecuencias positivas o negativas de mis decisiones”, está de acuerdo el 97.6% del alumnado mostrándose en contra el 2.4%. Y con el ítem (37), “Mis compañeros creen que las mujeres no tienen más peligro que los varones de ser pobres”, está de acuerdo el 26.8% del alumnado frente al 51.5% que está en desacuerdo y un 21.8% que se muestra indiferente.

Figura 18. Convicciones y normas subjetivas.



Fuente: Elaboración propia

6.3.6.2. Comentario y discusión de los resultados.

Como se ha puesto de manifiesto en comentarios anteriores tanto en nuestra investigación como en la liderada por Debbie Haski-Leventhal (2016), la mayoría del estudiantado de ADE de la UCV como de las Escuelas de Negocios comprometidas con la responsabilidad en la Gestión de la Sostenibilidad consideraba compatible el beneficio personal y el bien común. El ítem 18 pone al alumnado ante una hipotética situación de conflicto de intereses entre el beneficio de la empresa y el bien común; en esta situación, como se puede apreciar, el alumnado se compromete con el bien común con prioridad a los intereses de la empresa; lo que es coherente con la encuesta anteriormente citada. El profesor J. Conill urge a "la necesidad de un nuevo enfoque de la Economía, dado que la economía convencional ha fracasado porque no sirve para resolver los principales problemas que el mundo tiene planteados, o bien se ha empobrecido, por haber perdido su sentido originario de economía política y haberla desvinculado de su correspondiente trasfondo ético" (Conill, 2009: 153).

Respecto al ítem 6 nos encontramos con una situación parecida, "La lucha contra la pobreza es una exigencia personal y política, pero no empresarial", puesto que el alumnado piensa que las empresas también deben comprometerse en la lucha contra

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

la pobreza. El profesor García-Marzá (2009) insiste que las universidades, como cualquier otra institución ya sea una empresa o un hospital, no son unos organismos *naturales* en el sentido que pueden subsistir independientemente de los fines o metas sociales para los que han sido creados.

A lo anterior se le ha llamado Responsabilidad Social Corporativa (RSC) que comparten los centros superiores con las empresas, que pueden entenderse como *agentes de justicia* siempre y cuando se adopte una perspectiva crítica de su legitimidad en cuanto son aceptadas libremente y la Teoría del Desarrollo de las Capacidades permite hacer operativa la idea normativa del contrato moral al relacionar las instituciones sociales con las libertades reales que deben ayudar a desarrollar en todos los implicados en su actividad (Burdín y otros, 2009).

Respecto al ítem 37, “Mis compañeros creen que las mujeres no tienen más peligro que los varones de ser pobres”, con el que solo está en desacuerdo el 51.5% del estudiantado, manifiesta que, aun hoy, una parte importante del mismo tiene asumida el clima social imperante en la sociedad actual de predominio del varón y que cuesta tanto revertir. Es plenamente vigente lo expuesto en un interesante libro de M. C Nussbaum, *Las mujeres y el desarrollo humano* (2002), dedicado a esbozar la desigualdad de las mujeres y las soluciones a los dilemas que presenta. Como he expuesto en el capítulo tercero, llama la atención de esta insigne pensadora que los ultrajes que sufren, día a día, millones de mujeres (hambre, violencia doméstica, abuso sexual, matrimonio infantil, desigualdad ante la ley, pobreza, no reconocimiento de su dignidad, y baja autoestima...) no son vistos, de forma uniforme por la comunidad internacional, como algo escandaloso y contra los derechos humanos.

Nussbaum sostiene que se las trata no como fines en sí mismas, merecedoras de respeto por las leyes e instituciones, sino como instrumentos para los fines de otros: reproductoras, encargadas de cuidados, puntos de descarga sexual, agentes de prosperidad de la familia, etc. Cuando la pobreza se combina con la desigualdad de derechos según género, el resultado es una aguda carencia de capacidades básicas. En suma, las mujeres carecen de apoyo institucional para llevar una vida plenamente humana; esa falta de apoyo se debe a menudo al solo hecho de ser mujeres. Aún cuando vivan en una democracia constitucional, en la cual gozan de igualdad teórica de derechos, en realidad son ciudadanas de segunda clase.

Resumen del apartado. El alumnado mayoritariamente mantiene convicciones éticas en responsabilizarse del bien común, en la defensa del compromiso moral de las empresas en la lucha contra la pobreza y la exclusión de las personas y los pueblos; así mismo, a pesar de ser mayoritariamente varones, son conscientes del mayor riesgo de pobreza que tienen las mujeres por razón de su género.

6.4. Análisis de las respuestas en función del género. Mujeres y varones ante la Gestión de la Sostenibilidad.

Tabla 41. Estadísticos. Género.

Estadísticos		
Género		
N	Válido	126
	Perdidos	0
Moda		0

Fuente: SPSS-23.

Tabla 42. Frecuencia. Género.

		Género			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombres	78	61,9	61,9	61,9
	Mujeres	48	38,1	38,1	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Fuente: SPSS-23.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

6.4.1. Análisis de los datos a partir del género.

Hemos analizado cada uno de los ítems que componen nuestro cuestionario-escala y, para determinar si hay diferencias notables según el género, hemos atendido a dos criterios estadísticos importantes: a la diferencia de puntuación media entre mujeres y varones y a la diferencia en la moda dentro de una escala Likert de cinco grados (en qué grado se concentran las respuestas del alumnado). Si aparece uno u otro criterio, hemos procedido a sombrear el ítem correspondiente, tal como aparece a continuación.

Tabla 43. Análisis de los datos a partir del género.

Género			(Ite0001)	(Ite0002)	(Ite0003)	(Ite0004)	(Ite0005)
Hombre	N	Válidos	78	72	75	72	73
		Perdidos	0	6	3	6	5
	Media	3.81	2.88	2.40	3.42	3.47	
	Moda	4	3	2	2	4	
Mujer	N	Válidos	45	48	45	43	43
		Perdidos	3	0	3	5	3
	Media	3.87	3.5	2.40	3.07	3.42	
	Moda	4	4	2	3	4	
Género			(Ite0006)	(Ite0007)	(Ite0008)	(Ite0009)	(Ite00010)
Hombre	N	Válidos	78	78	75	78	78
		Perdidos	0	0	3	0	0
	Media	2.23	3.54	3.04	4.15	3.46	
	Moda	2	4	4	4	4	
Mujer	N	Válidos	48	45	45	45	45
		Perdidos	0	3	3	3	3
	Media	2.31	3.60	3.33	4.20	3.53	
	Moda	2	4	4	4	4	
Género			(Ite0011)	(Ite0012)	(Ite0013)	(Ite0014)	(Ite0015)
Hombre	N	Válidos	76	75	71	75	78
		Perdidos	2	3	7	3	0
	Media	2.88	2.12	2.31	3.08	4.65	
	Moda	2	2	1	4	5	
Mujer	N	Válidos	45	46	45	48	48
		Perdidos	3	2	3	0	0
	Media	2.33	1.93	3.07	3.25	4.69	
	Moda	2	2	4	4	5	

Capítulo 6: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UCV

Género			(Ite0016)	(Ite0017)	(Ite0018)	(Ite0019)	(Ite0020)
Hombre	N	Válidos	60	67	72	75	73
		Perdidos	18	11	6	3	5
	Media	2.20	3.64	2.71	4.00	3.49	
	Moda	1	4	2	4	4	
Mujer	N	Válidos	42	45	48	48	45
		Perdidos	6	3	0	0	3
	Media	3.07	3.80	2.56	4.06	2.60	
	Moda	4	4	2	4	2	
Género			(Ite0021)	(Ite0022)	(Ite0023)	(Ite0024)	(Ite00025)
Hombre	N	Válidos	67	75	78	75	69
		Perdidos	11	3	0	3	9
	Media	3.18	4.12	4.19	4.04	3.83	
	Moda	4	4	4	4	4	
Mujer	N	Válidos	42	45	48	45	48
		Perdidos	6	3	0	3	0
	Media	2.50	4.47	4.19	4.27	2.81	
	Moda	4	4	4	4	4	
Género			(Ite0026)	(Ite0027)	(Ite0028)	(Ite0029)	(Ite0030)
Hombre	N	Válidos	72	75	73	75	67
		Perdidos	6	3	5	3	11
	Media	2.46	3.56	2.42	3.24	2.69	
	Moda	2	4	2	4	2	
Mujer	N	Válidos	48	48	43	48	39
		Perdidos	0	0	5	0	9
	Media	2.25	3.81	2.35	3.50	3.08	
	Moda	2	4	2	4	2	
Género			(Ite0031)	(Ite0032)	(Ite0033)	(Ite0034)	(Ite00035)
Hombre	N	Válidos	72	78	75	75	72
		Perdidos	6	0	3	3	6
	Media	3.79	4.27	3.00	3.00	3.33	
	Moda	4	4	4	3	4	
Mujer	N	Válidos	42	48	48	48	46
		Perdidos	6	0	0	0	2
	Media	3.36	4.13	3.63	3.50	3.33	
	Moda	4	4	4	4	3	

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Género			(Ite0036)	(Ite0037)	(Ite0038)	(Ite0039)	(Ite0040)
Hombre	N	Válidos	78	64	63	75	70
		Perdidos	0	14	15	3	8
	Media	1.73	2.58	3.43	2.80	2.64	
	Moda	1	3	4	2	2	
Mujer	N	Válidos	48	37	42	45	46
		Perdidos	0	11	6	3	2
	Media	1.88	2.41	3.64	2.40	2.21	
	Moda	1	2	4	3	2	

Fuente: Elaboración propia

6.4.2. ¿Por qué atendemos al género en la Gestión de la Sostenibilidad? planteamiento general.

Dado que el estudiantado de ADE constituye, como colectivo, parte del liderazgo futuro de las empresas, sus perspectivas deberían incluirse en la discusión sobre la Gestión de la Sostenibilidad (Albaum y Peterson 2006); incluir la voz de los estudiantes es esencial y así se recomienda en los Principios de la Gestión de la Sostenibilidad (ONU, 2007). Para abordar la cuestión del género y la Gestión de la Sostenibilidad, nos centramos en cuatro indicadores que son fundamentales en el modelo teórico que ha seguido esta tesis doctoral: la intención de conducta (factor 1), la asunción de la responsabilidad (factor 4), las actitudes (factor 5) y el compromiso con las expectativas sociales o normas subjetivas (factor 7).

6.4.3. La perspectiva moral en el análisis de los indicadores.

Adoptamos una perspectiva moral, como expusimos anteriormente. El *enfoque moral* es un término holístico que se basa en la cosmovisión, las actitudes y los valores del individuo, pero también influye en la acción y el comportamiento. Incluye razonamiento y juicio moral, siendo el "constructo psicológico que caracteriza el proceso por el cual las personas determinan que un curso de acción en una situación particular es moralmente correcto y otro curso de acción es incorrecto" (Rest et al., 1997, p 5). Además, el enfoque moral puede identificarse como el marco ético individual (Jubb 1999), que afecta a las actitudes y conductas de los individuos (Ambrose et al., 2008). Al examinar la literatura empírica existente sobre el enfoque de género y la moral, parece haber una conexión muy fuerte entre ser mujer y tener una visión ética sólida (para una revisión completa, ver Roxas y Stoneback 2004). Veamos, a continuación, si se manifiesta esa conexión en algunos de los ítems de nuestro cuestionario escala.

6.4.4. ¿Cómo influye el género del alumnado de la UCV en la intención de conducta, en la asunción de la responsabilidad, en las actitudes y en la aceptación de las normas sociales en la Gestión de la Sostenibilidad?

6.4.4.1. Análisis de los datos.

- *En cuanto a la intención de conducta*, se responde en los ítems 2, 13 y 16. En el ítem 2, “participaré en las redes de comunicación y en los movimientos sociales para la defensa de los derechos humanos”, las mujeres tienen una media significativamente superior (3.5) a la media de los varones (2.88); también en la moda aparece una mayor puntuación en las mujeres, que se agrupan mayoritariamente en el grado 4 de Likert (de acuerdo) frente a los varones que se agrupan mayoritariamente en el grado 3 (indiferente). Mayor es la diferencia entre géneros en el ítem 16, “Participaré en los movimientos ciudadanos defensores del medio ambiente”, en el que la media de las mujeres es del 3.07 y la de los varones del 2.31; pero en donde aparece más diferencia es en la moda, pues nos revela que la mayoría de las mujeres se posiciona en el grado 4 (de acuerdo), mientras la mayoría de los varones lo hace en el grado 1 (muy en desacuerdo). Sin embargo, un resultado contrario nos lo ofrece el ítem 16, “En el ámbito científico no se considera la sostenibilidad del planeta como el problema fundamental del siglo XXI”, con el que está de acuerdo una media del 3.07 de las mujeres frente al 2.20 de los varones; y en la moda hay una diferencia sustancial: mientras las mujeres se posicionan mayoritariamente en una moda de 4 (de acuerdo), los varones lo hacen mayoritariamente en una moda de 1 (muy en desacuerdo). Los resultados del ítem 16 exigen un comentario en profundidad, como se hará posteriormente

-*En cuanto a la asunción de la responsabilidad*, “Haré una revisión seria de mis hábitos de consumo” (ítem 34), la media de las mujeres es superior (3.50) a la de los varones (3.00); así mismo hay diferencias en la moda, mientras la mayoría de las mujeres se sitúa en el grado 4 de la escala (de acuerdo) la mayoría de los varones se posiciona en el grado 3 (de indiferencia).

-*En cuanto a las evaluaciones afectivas del alumnado*, nos las manifiestan los ítems 20, 21 y 39. Respecto al ítem 20. “Estoy de acuerdo con los compañeros que defienden que no se puede aplicar conductas sostenibles a cualquier escenario de la realidad”, la media de los varones en mostrar su acuerdo es de 3.49 frente a la media de 2.60 de las mujeres. Mientras la mayoría de los varones se posicionan en el grado 4 de la escala (de acuerdo), la mayoría de las mujeres se posicionan en el grado 2 (en desacuerdo). El ítem 21, “Considero utópica una sociedad que garantice los derechos sociales para todos los ciudadanos”, muestran su acuerdo una media de 3.18 de los varones frente al 2.50 de las mujeres, aunque no hay diferencias en la moda. El ítem 39, “Los bienes de la tierra deben estar a disposición de quienes se los merecen”, muestra una media de los

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

varones ligeramente superior en los varones (2.80) frente a la media de las mujeres (2.40), pero en la moda sí hay diferencia pues mientras que la mayoría de los varones se sitúa en el grado 2 (en desacuerdo) la mayoría de las mujeres lo hace en el grado 3 (indiferencia).

-En cuanto a la percepción de la efectiva igualdad de oportunidades de empleo y salario de las mujeres y de los varones, el ítem 37, “Mis compañeros creen que las mujeres no tienen más peligro que los varones de ser pobres”, la diferencia de media entre varones (2.58) y mujeres (2.41) apenas es perceptible, mientras que sí hay diferencia en la moda pues las mujeres se posicionan en el grado 2 (en desacuerdo) y los varones en el grado 3 (indiferencia).

6.4.4.2. Comentario y discusión de los resultados.

Una precisión previa en relación a este comentario. El doctorando parte del supuesto que, aunque todas las respuestas responden a las convicciones de los sujetos y merecen respeto, todas ellas pueden calificarse de correctas o incorrectas desde el punto de vista de la adecuada gestión de la sostenibilidad. Para la calificación de una respuesta como (de acuerdo) correcta o incorrecta, adecuada o inadecuada, atendemos a los valores del enfoque de las Capacidades que consideramos éticamente más desarrollados que los valores de las teorías rivales, como ya dije en el capítulo tercero.

En relación con la intención que predice el comportamiento futuro del estudiantado de ADE, los ítems 2 y 13 están formulados de forma positiva, es decir que a mayor puntuación en media y moda la respuesta es más correcta; en los mencionados ítems, las mujeres manifiestan una tendencia más positiva (están más de acuerdo) con la participación en los movimientos y redes sociales, para defender los derechos humanos y el medio ambiente, que los varones, que se muestran en desacuerdo con ese compromiso de participación. En cuanto al ítem 16, formulado de manera negativa, cuando se obtiene mayor puntuación en media y moda la respuesta es menos correcta, como así sucede en las mujeres frente a los varones: las mujeres consideran en mayor medida que los varones que la sostenibilidad no es el problema fundamental para la ciencia del siglo XXI.

En cuanto a la asunción de la responsabilidad, ítem 34, formulado de manera positiva, la media y la moda de las mujeres es superior a la de los varones, pues mientras que ellas tienden a revisar sus hábitos de consumo para gestionar la sostenibilidad del planeta los varones adoptan una posición de indiferencia sobre tal asunto.

Capítulo 6: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UCV

En relación con los ítems (20, 21 y 39) que miden las evaluaciones afectivas o actitudes del alumnado respecto a aspectos de la Gestión de la Sostenibilidad, formulados de manera negativa, las mujeres se muestran más en desacuerdo que los varones sobre que no se puedan aplicar conductas sostenibles a todos los ámbitos de la realidad, de que sea utópica (o irrealizable) la garantía de los derechos sociales para todos los ciudadanos. Sin embargo, la moda del ítem 39, parece mostrar que los varones tienen un juicio moral más correcto cuando defienden mayoritariamente que los bienes de la tierra pertenezcan a todas las personas que la habitan y no solo a las que parezcan merecerlos por una u otra razón.

En relación con el ítem 37, referido al mayor riesgo de pobreza de la mujer, contra toda evidencia empírica y contra los datos de Eurostat, aportados este mismo año 2018, sobre la brecha salarial y de empleo a favor de los varones, apenas hay diferencias en las medias de las mujeres y los varones aunque hay una ligera diferencia en la moda a favor de las mujeres. La necesaria visibilidad de las diferencias de género respecto a la pobreza es una tarea aún inconclusa.

Los resultados de nuestra investigación son coherentes con los de la macro-encuesta mundial de Haski-Leventhal, Pournader & McKinnon (2014) que prueba que las mujeres tienen un mayor compromiso ético para implicarse en la ayuda a la comunidad y a la gente en sus necesidades así como en la mejora del medioambiente. Igualmente son más consistentes en vivir de acuerdo con sus valores y están dispuestas a cambiar sus hábitos de comportamiento si es necesario. En cuanto a sus actitudes, evalúan positivamente las conductas de las empresas y de las personas que trabajan para la mejora de la sociedad y del medioambiente así como la posibilidad de construir un mundo mejor en el que el gozo de los derechos sociales por todos los ciudadanos sea posible.

Sin embargo, las respuestas a los ítems 16 y 39, favorables a los varones, también nos dicen que el razonamiento moral de las mujeres y varones parece tener diferentes matices. Nuestros datos nos retrotraen al debate generado en las décadas de 1970 y 1980. Gilligan (1982) y Kohlberg (1981) llevaron a un debate académico sobre si el enfoque moral está determinado por el género (con hombres y mujeres con diferentes orientaciones de vida y puntos de vista sobre cuestiones y dilemas éticos) o si la moralidad era un proceso de desarrollo (con la edad afectando el razonamiento moral y los principios éticos). Este debate se refleja en muchos otros estudios sobre género y ética.

En el estudio internacional que hemos referenciado, para las mujeres era más importante poder hacer lo que deseaban, vivir de acuerdo con sus valores y tener un buen equilibrio entre el trabajo y la vida. Por otro lado, las mujeres demostraron actitudes más positivas hacia la Responsabilidad Social Corporativa y clasificaron primero la responsabilidad ética del negocio, mientras que los varones clasificaron primero la responsabilidad financiera. Esto indica una diferencia fundamental entre

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

hombres y mujeres con respecto al papel de las empresas en la sociedad y sugiere que las mujeres pueden tener un enfoque moral diferente que los hombres en este contexto. Además, las mujeres tienden a ser más positivas sobre el aumento curricular de la Gestión de la Sostenibilidad en su educación empresarial en comparación con los varones.

Los datos mostrados son importantes dado el hecho de que las mujeres representan casi el 50% de la fuerza de trabajo y que, aunque todavía es de hecho notablemente baja, el porcentaje de mujeres en posiciones de liderazgo empresarial va en aumento (Ho et al., 2015). Si esta tendencia continúa y más mujeres asumen funciones de liderazgo, nuestros hallazgos indican que podrían traer sus planteamientos éticos y actitudes positivas hacia la Gestión de la Sostenibilidad, y como tal, podríamos ver algunos cambios fundamentales en la gestión empresarial en el futuro.

6.5. A modo de resumen.

Después de haber analizado los datos del cuestionario-escala, se puede concluir, provisionalmente, que el alumnado de la UCV mayoritariamente tiene unas actitudes positivas hacia una adecuada Gestión de la Sostenibilidad, así como una preferencia por los valores éticos frente a los mercantiles del beneficio económico. La persistencia de unos planes de estudio y de unos currículos concretos en los que la Gestión de la Sostenibilidad es ajena al planteamiento formativo volcado en la eficacia y eficiencia económica se debe principalmente a una política universitaria trasnochada y a una falta de formación del profesorado para responder a los intereses del alumnado de hoy.

Algo está cambiando en la educación universitaria para la Gestión de la Sostenibilidad. Y algo tiene que cambiar. Si los estudios como el nuestro enseñan algo, es que no solo los medios de comunicación social y un puñado de académicos entusiastas están presionando con la Gestión de la Sostenibilidad en las Empresas. Son los estudiantes los principales interesados y sin los cuales no tenemos aprendizaje para la Gestión de la Sostenibilidad. Y, en particular, hay que atender al interés de las mujeres. Nuestros hallazgos muestran que las estudiantes mujeres valoran más las responsabilidades éticas que los estudiantes varones y que son más positivas con respecto a los cambios que habrían de introducirse en los currículos para formar en la Gestión de la Sostenibilidad. Esto podría tener implicaciones sobre cómo se ven y deberían comportarse los centros de Formación de Directivos de las Empresas en el futuro. En particular, implica dos cursos de acción diferentes: reclutar y seleccionar mujeres para construir una cultura de Gestión de la Sostenibilidad; y educar y socializar a estudiantes más jóvenes sobre ética comercial y administración responsable.

Capítulo 7 : Análisis de los datos y discusión de los resultados de la Universidad Politécnica de Valencia.



Capítulo 7: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UPV

7.1. Introducción.

En los anteriores capítulos se ha presentado una revisión de la literatura de las investigaciones más importantes sobre la educación universitaria para la Gestión de la Sostenibilidad. De igual forma se han acotado los supuestos teóricos en los que se fundamenta este trabajo de investigación y se ha desarrollado el proceso de construcción y validación del cuestionario-escala. En la tercera parte, hemos presentado los análisis descriptivos realizados, tras la aplicación del cuestionario-escala, en la Universidad Católica de Valencia (capítulo 6º). En este 7º capítulo, exponemos los análisis de los datos referidos al estudiantado de 3º y 4º curso de Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Universidad Politécnica de Valencia.

Con la pretensión de no sobrecargar el texto y conseguir una lectura más ágil, hemos optado por incluir en los Anexos las tablas en su totalidad, ofreciendo a lo largo del capítulo 7º una síntesis o extracto de las mismas, que hace referencia a lo más relevante para la investigación.

7.2. Normalidad de la muestra.

7.2.1. Estructura de la muestra: género y ámbito de conocimiento.

Por definición, el universo de la población hace referencia al conjunto total de individuos investigados que comparten características en un momento y lugar concreto. En este apartado de la investigación, la población sometida a estudio es el alumnado de 3º y 4º de ADE de la Universidad Politécnica de Valencia, por lo que el ámbito de conocimiento es el mismo y la edad, al ser alumnado asistente a las aulas, no es significativamente distinta.

Puesto que no es aconsejable, por razones de tiempo y económicas, administrar el cuestionario a todo el estudiantado, se ha extraído una muestra representativa que posibilite posteriormente generalizar los resultados. Para conseguir que la muestra sea un subconjunto representativo de la población es preciso concretar el nivel de confianza que queremos que alcancen los datos, optando en esta ocasión por un nivel de confianza del 95%, y un error de estimación de un 5%. La fórmula para estimar el tamaño de la muestra es la siguiente:

Tabla 44. Fórmula para el tamaño de la muestra

$$n = \frac{Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N-1) + Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}$$

Fuente: Elaboración propia

Sustituyendo los símbolos por sus valores correspondientes se obtiene el siguiente resultado:

$n = ((342 * 1,96^2 * 0,5 * 0,5) / ((0,05^2 * 341) + (1,96^2 * 0,5 * 0,5))) = 181,18$
 sujetos conforman la muestra del presente estudio del estudiantado de la Universidad Politécnica de Valencia.

A su vez, dividimos al alumnado en función del género: 1) Mujeres; 2) Varones. Al distribuir la muestra de este modo, se logra que cada estrato esté representado proporcionalmente a su frecuencia en la población total. El muestreo utilizado es el conocido como *estratificado proporcional*. Siguiendo los criterios anteriormente estipulados, la distribución de la población resultante en función del ámbito de conocimiento y género es:

Tabla 45. Alumnado matriculado en la UPV 2017-2018

		%	MUJERES	%	VARONES	%
Grado ADE	342	100 %	168	49.12%	174	50.88%

Fuente: Servicio de Secretaría. Universidad Politécnica de Valencia. Elaboración Propia

En la anterior figura se observa la distribución del 2º ciclo del Grado de Administración y Dirección de Empresas en función del género, comprobando que existe un porcentaje superior de matrículas por parte de varones que de mujeres: 50.88% de varones y 49.12% de mujeres.

A partir de los datos obtenidos de la distribución de la población total y haciendo uso de la fórmula anteriormente indicada, la muestra *teórica* final – compuesta por los datos numéricos exactos para considerar que una muestra es representativa- para aplicar el cuestionario es la siguiente:

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Tabla 46. Distribución estratificada proporcional UPV.

	mujeres	Varones	Total
2º Ciclo del Grado de ADE de la UPV.	89	92	181

Fuente: Servicio de Secretaría. Universidad Politécnica de Valencia. Elaboración Propia

La muestra teórica arroja un total de 181 alumnos y alumnas. Sin embargo, como la muestra representativa encuestada se hizo en situación normal de asistentes en las aulas, se administran 185 cuestionarios, un número ligeramente superior a la distribución teórica.

En la siguiente tabla aparece la muestra real de la presente investigación:

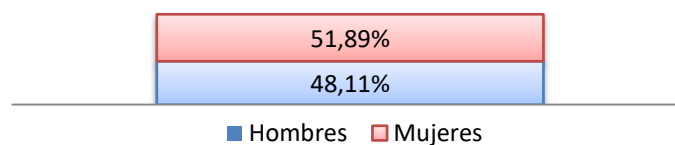
Tabla 47. Distribución estratificada proporcional UPV.

	mujeres	varones	Total
3º y 4º curso del Grado ADE de la UPV	96	89	185

Fuente: Servicio de Secretaría. Universidad Politécnica de Valencia. Elaboración Propia

A continuación se representa en términos gráficos la distribución de la muestra según género: 51.89% eran mujeres y el 48.11% varones.

Figura 19. Distribución según género UPV



Fuente: Servicio de Secretaría. Universidad Politécnica de Valencia. Elaboración Propia

En referencia a la edad del alumnado participante, la media revela un valor de 21.3 años para los varones y 21.6 años para las mujeres. Sin embargo, al observar con más detalle las tablas de frecuencias, obtenemos una moda para los varones y mujeres de 20 años.

7.3. Análisis descriptivo de los ítems del cuestionario-escala: Las percepciones del alumnado.

Aunque reiteremos la información dada en el capítulo 6º, conviene insistir que, en las últimas décadas, la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991, 2012) se ha convertido en un marco para explicar y predecir el comportamiento humano (Fishbein y Ajzen, 2010). La teoría establece que el principal impulsor del comportamiento es la intención de realizarlo. La intención, a su vez, es una función de las variables subyacentes (es decir, la actitud, la norma subjetiva y el control percibido). Supone que el control real sobre el comportamiento o su proxy, el control conductual percibido (al que denominamos *habilidades*), modera el efecto de la intención sobre el comportamiento (Steinmetz, Davidov & Schmidt, 2011). Supone que las creencias conductuales, normativas y de control fácilmente accesibles en la memoria proveen las bases, respectivamente, para la actitud, la norma subjetiva y el control conductual percibido. La capacidad de la Teoría para predecir intenciones y comportamientos en una diversidad de dominios (escenarios) conductuales está respaldado por varios meta-análisis (Steinmetz, Knappstein, Ajzen, Schmidt & Kabst, 2016).

A partir de esas investigaciones, con tanta y exitosa tradición en la literatura científica, hemos dado nombre a los ocho factores del análisis de validez y realizamos los análisis descriptivos de los ítems del cuestionario-escala aplicado al alumnado y que exponemos a continuación.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

7.3.1. ¿Qué intenciones de conducta tiene el estudiantado?

Este primer factor incluye cinco ítems: 2, 5, 13, 16 y 33. Se observa en la tabla adjunta las modas para cada uno de los ítems: Valor 4: ítems 5 y 2; Valor 3: ítems 13 y 33; Valor 2: ítems 16.

Tabla 48. Estadísticos ítems 5, 2, 13, 33 y 16.

		Estadísticos				
		I.5	I.2	I.13	I.33	I.16
N	Válido	173	176	164	174	169
	Perdidos	12	9	21	11	16
Media		3,688	3,483	3,232	3,178	2,462
Moda		4,0	4,0	3,0	3,0	2,0
Desviación estándar		,8392	,8416	,9040	,8240	1,0911
Varianza		,704	,708	,817	,679	1,190

Fuente: SPSS-23

7.3.1.1. Análisis de los datos.

El ítem 5 muestra el compromiso del 64.7% del estudiantado con dos problemas centrales de la sostenibilidad social “La pobreza y la exclusión son asuntos que combatiré activamente” frente al 7.5% que no acepta ese compromiso. Es preocupante, sin embargo, que el 27.7% del alumnado sea indiferente a esos problemas. Tales resultados son mejores que el grado de compromiso que se tiene en la participación ciudadana para la defensa de los derechos humanos como se manifiesta en el ítem 2, “Participaré en las redes de comunicación y en los movimientos sociales para la defensa de los derechos humanos”, donde el 51.1% del estudiantado está de acuerdo y el 10.2% en desacuerdo, situándose en una posición de indiferencia el 38.6%. La defensa activa del medio ambiente que se mide en el ítem 13, “Participaré en los movimientos ciudadanos defensores del medio ambiente”, genera en el estudiantado un menor compromiso pues el 39.7% está de acuerdo frente al 15.9 que no lo está, manifestándose un preocupante 44.5 en posición de indiferencia.

Figura 20. Intención de conducta (I)

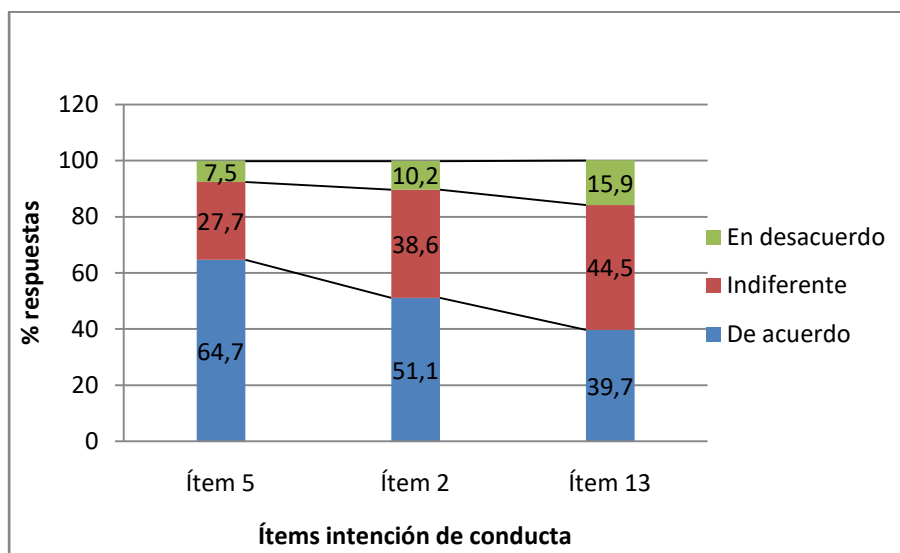


Figura 28. Elaboración propia

De ahí que no sea extraña la percepción central para la Gestión de la Sostenibilidad que el alumnado sostiene en el ítem 33, “Me intereso por el bien común más que por el beneficio propio”, con el que están de acuerdo el 37.9%, en desacuerdo el 20.7% e indiferentes un abultado 41.4%. Así como la valoración que se mide en el ítem 16, “En el ámbito científico no se considera la sostenibilidad del planeta como el problema fundamental del siglo XXI”, con la que está de acuerdo el 21.4% del estudiantado, en desacuerdo el 60.4% y son indiferentes el 18.3%.

Figura 21. Intención de conducta (II)

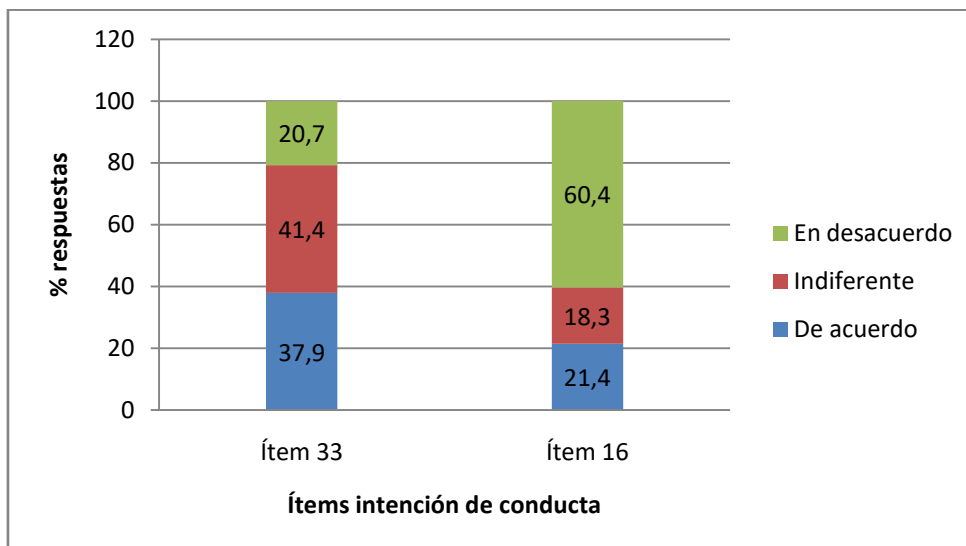


Figura 29. Elaboración propia.

7.3.1.2. Comentario y discusión de los resultados.

Ciertamente no es fácil establecer diferencias notables en los comentarios y discusión de los resultados de este capítulo y los realizados en el capítulo 6, pues aplicamos el mismo cuestionario-escala y al mismo tipo de población (3º y 4º de ADE) de dos universidades de la ciudad de Valencia, aunque el hecho de ser la primera (UCV) privada y confesional y la segunda (UPV) pública y aconfesional genera diferencias interesantes que expondré en el capítulo 8. A pesar de la dificultad, trataré de comentar y discutir los datos desde otra perspectiva diferente y complementaria a la realizada en capítulo anterior.

Respecto a la intención de comportamiento es mayor el compromiso del estudiantado con la solución de problemas concretos de la sostenibilidad social como la pobreza y la exclusión (ítem 5), que con la defensa de los derechos humanos (ítem 2), debido quizás al desconocimiento del significado, entre el estudiantado, de *derechos humanos* o al modo abstracto de su formulación. Pero en uno y en otro caso predomina la intención de conducta positiva sobre la negativa. Valoración positiva que también sucede, en grado mucho menor, en el caso del activismo cívico en la defensa del medio

Capítulo 7: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UPV

ambiente (ítem 13). La intención de comportamiento positivo desciende progresivamente: ítem 5, el 64.7%; ítem 2, el 51.1%; ítem 13, el 39.7 del estudiantado.

Evaluar bien las intenciones del comportamiento de los estudiantes no es un asunto menor para predecir su conducta futura como agentes de sostenibilidad. Como argumentan Steinmetz, Ajzen y colaboradores (2016), en las últimas décadas, la *Teoría del Comportamiento Planificado* (TPB, Ajzen, 1991, 2012) se ha convertido en un marco para explicar y predecir el comportamiento (Fishbein y Ajzen, 2010). La teoría establece que el principal impulsor del comportamiento es la intención, entendida como una función de las variables motivacionales subyacentes (convicciones, actitudes, normas subjetivas y control percibido).

En cuanto a la resistencia del estudiantado a su implicación en los movimientos sociales, que muestra el ítem 13 pues solo el 39.7% está dispuesto a participar, probablemente se deba en parte a las estrategias de aprendizaje-enseñanza que son usuales en la universidad pero, sobre todo, a sus creencias sobre cómo debe funcionar la sociedad y, sobre todo, a la idea que tienen de los movimientos sociales, a su indefinición, desconocimiento y posible descrédito. Como insiste la UNESCO, en su Informe *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives* (2017) es necesario formar al profesorado para la práctica de una pedagogía transformadora orientada a la acción, que involucre al alumnado en procesos de pensamiento y acción participativos, sistémicos, creativos e innovadores en el contexto de sus comunidades locales y de sus vidas cotidianas, con el objetivo de que sea agente de cambio en un proceso de aprendizaje organizativo que impulse el desarrollo sostenible.

En relación con el párrafo anterior, invita a la reflexión y merece nuestro comentario el alto porcentaje de estudiantes que en la escala de Likert se auto-sitúan, en los tres ítems, en la posición de indiferentes: en el ítem 5, el 27.7%; en el ítem 2, el 38.6%; y en el ítem 13, 44.5 %. Algo está fallando, como afirma un miembro de los Grupos de Discusión:

...”Yo, concretamente creo que... hablando de la universidad, no se le da mucha importancia a la sostenibilidad y, al final del día, lo importante es que tienes que ser eficiente y ya está”(M3).

Me aventuro a conjeturar que esa indiferencia del alumnado se debe a dos circunstancias principales: la primera, que se está produciendo en nuestro tiempo un cambio en la mentalidad del alumnado a favor del compromiso por la sostenibilidad, pero que tal cambio le genera perplejidad y desconcierto; la segunda circunstancia, el divorcio entre lo que se sabe (como veremos en el comentario siguiente sobre las convicciones) y lo que se hace: un problema clásico planteado de modo preciso por Kohlberg y Candee (1984), pero que viene desde los griegos cuando se planteaban la pregunta, *¿se puede enseñar/aprender la virtud?* Problema que transita toda la historia

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

de la educación moral hasta nuestros días (Escámez, 1987). En todo caso, la *auto-percepción de indiferencia* ante un problema tan importante como la intención de gestionar la sostenibilidad es una cuestión central para la formación del estudiantado pues manifiesta o bien la endeblez de las convicciones o bien la insuficiencia de los conocimientos para llevar a cabo los comportamientos, como ha defendido la Teoría de la Formación del Carácter cuando afirma que para formar el carácter lo más adecuado es aplicarse a la realización de acciones (Escámez, 2003),

En cuanto a las convicciones que mantienen los estudiantes en el ítem 33, “Me intereso por el bien común más que por el beneficio propio”, es alentador que sea mayor el número de estudiantes que están de acuerdo que los que están en desacuerdo, aunque entre estos últimos y los indiferentes alcanzan un rotundo 62.1%. Aparece de nuevo que la valoración más característica del ítem es la indiferencia con un 41.4% del alumnado. Desde el punto de vista del bien común, la sostenibilidad no es un bien limitado a un individuo o a unos cuantos individuos o a Estados-nación concretos. La concepción de la sostenibilidad como bien común universal reafirma su dimensión colectiva como tarea social común, como responsabilidad compartida y compromiso con la solidaridad (UNESCO, 2015). Este planteamiento tiene consecuencias de calado para la formación de los estudiantes con una intención clara.

La sostenibilidad es hoy un tema del que se habla en los medios de comunicación y de información con una amplia aceptación social como el gran problema de nuestro tiempo y así lo considera el 60.4% del alumnado al mostrar rechazo a lo afirmado en el ítem 16, “En el ámbito científico no se considera la sostenibilidad del planeta como el problema fundamental del siglo XXI”, hay un 19% de estudiantes que no se pronuncian sobre la cuestión (indiferencia) y aproximadamente un 21% que está de acuerdo. Considero que es necesario dar a conocer los grandes documentos de nuestro tiempo al alumnado universitario, como se puso en evidencia en el análisis cualitativo cuando en los Grupos de Discusión no se hace referencia alguna al conocimiento del *Pacto Mundial* de la ONU (2004), a los *Principios de la Gestión Responsable* (2007), al Informe *Replantear la educación. Hacia un bien común universal* (UNESCO, 2015) y a los *Objetivos del Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje* (UNESCO, 2017).

Resumen del apartado. Lo que más predice el futuro comportamiento del estudiantado para la Gestión de la Sostenibilidad es la intención, de acuerdo a la Teoría del Comportamiento Planificado, que utilizamos como marco teórico y desde la que hemos elaborado el diseño metodológico de esta tesis doctoral. En las respuestas a los 5 ítems, el estudiantado muestra un compromiso (intención) positivo para la acción mayor que el que rechaza tal compromiso. La intención de comportamiento es mayor cuando está referido a la solución de los problemas sociales concretos de la sostenibilidad que a otros problemas con una formulación más abstracta, y desciende

Capítulo 7: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UPV

fuertemente cuando tiene que ser concretado con la participación en movimientos sociales para hacer efectiva la Gestión de la Sostenibilidad. Un problema fundamental, que se detecta, es el número de alumnos que se auto-sitúan en una posición de indiferencia; asunto que urge la necesidad de plantear nuevas estrategias de aprendizaje-enseñanza universitarias abocadas a la acción para la transformación social y la búsqueda del bien común. Llama positivamente la atención del doctorando, el alto porcentaje de alumnado de la UPV que considera la sostenibilidad como el problema fundamental del siglo XXI.

7.3.2. ¿Qué convicciones sostiene el estudiantado?

El factor 2 aborda esa temática y comprende los ítems 26, 12, 19, 3, 28, 36, 30 y 40. En las convicciones se incluyen tanto conocimientos como valores. Los tres primeros ítems (26, 12 y 19), con más peso en el factor, miden los conocimientos básicos del alumnado sobre Gestión de la Sostenibilidad; los ítems 3, 28 y 40 miden las implicaciones valorativas de esas convicciones para las personas y los pueblos. Por último, los ítems 30 y 36 miden si el alumnado está convencido sobre la posibilidad de establecer criterios objetivos con los que medir la Gestión de la Sostenibilidad.

Como se puede apreciar en la tabla siguiente, con la excepción del ítem 19 que presenta una moda de valor 4 (de acuerdo) por tener una formulación positiva, en las respuestas a los ítems, con una formulación negativa, la mayoría del estudiantado se sitúa en la moda de valor 2 (en desacuerdo).

Tabla 49. Estadísticos ítems 26, 12, 19, 3, 28, 36, 30 y 40.

		Estadísticos							
		l.26	l.12	l.19	i.3	i.28	l.36	l.30	l.40
N	Válido	174	178	180	179	177	179	165	173
	Perdidos	11	7	5	6	8	6	20	12
	Media	2,098	1,758	3,994	2,246	1,910	2,223	2,442	1,902
	Moda	2,0	2,0	4,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
	Desviación estándar	,8306	,7688	,8748	,9216	,8546	1,0733	,8141	1,0324
	Varianza	,690	,591	,765	,849	,730	1,152	,663	1,066

Fuente: SPSS-23

7.3.2.1. Análisis de los datos.

El ítem 26, formulado de manera negativa, “La sostenibilidad económica o social o medioambiental no tiene por qué adaptarse a cada territorio o Estado”, trata de medir si la percepción de la Gestión de la Sostenibilidad tiene que ser conceptuada como un proceso flexible que requiere ser adaptado a la situación concreta de cada Estado y/o territorio. Es muy positivo que el 80.5% del alumnado esté en desacuerdo con lo afirmado en el ítem frente al 9.2% que está de acuerdo, manifestándose el 10.3% como indiferente. El ítem 12, también formulado de modo negativo, “Las empresas no son responsables de la sostenibilidad porque las estrategias de negocio las deciden sus directivos” muestra un mayor porcentaje de desacuerdo en el estudiantado con un 90.4% frente a un 4.5% que está de acuerdo y 5.1% que se auto-sitúa como indiferente. Así mismo, con el ítem 19 que transcribe la definición más clásica de sostenibilidad, “Un producto de la acción humana es sostenible si satisface las necesidades básicas de las generaciones actuales sin daño para las futuras”, está en desacuerdo solo el 6.7% del estudiantado mientras que está de acuerdo el 81.7% y se muestra indiferente el 11.7%.

Figura 22. Convicciones hacia la Gestión de la Sostenibilidad (conocimientos)

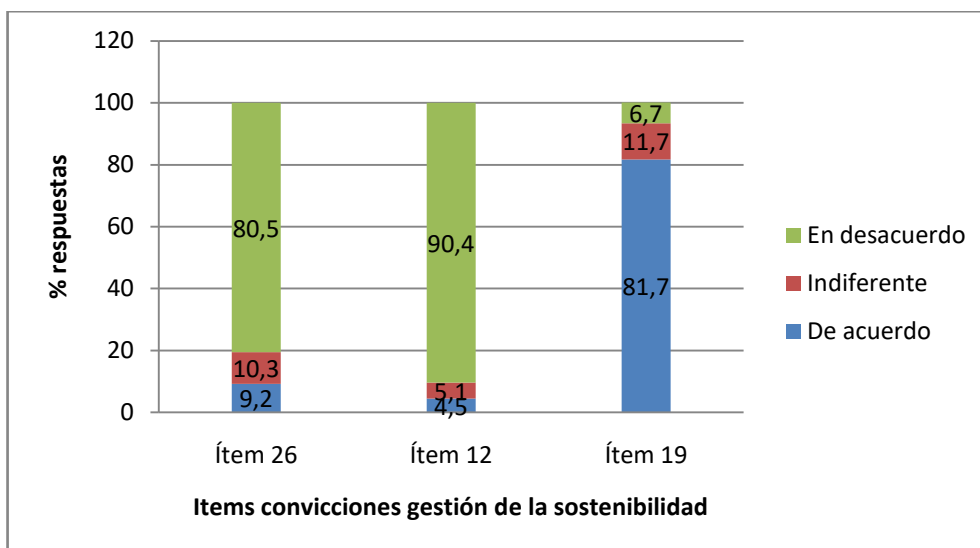
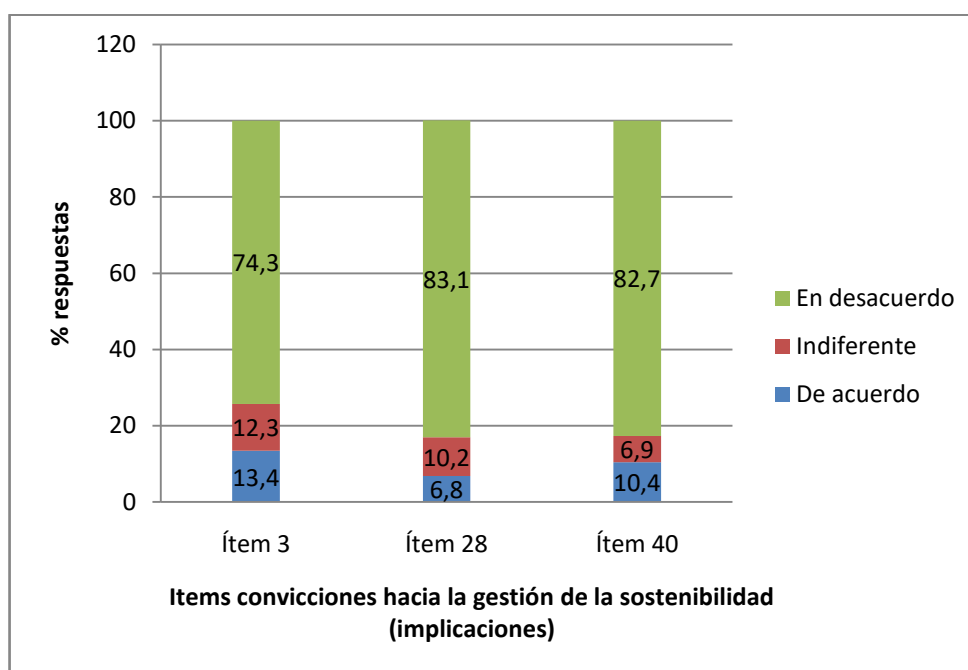


Figura 30. Elaboración propia.

Capítulo 7: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UPV

Respecto a las implicaciones valorativas (valores) de la Gestión de la Sostenibilidad, el ítem 3 “la calidad de vida de las personas no está relacionada con la sostenibilidad” muestra su rechazo el 74.3% del estudiantado y una aceptación del 13.4%, siendo indiferente el 12.3%. Respecto al ítem 28, “Las empresas internacionales no tienen obligaciones con el desarrollo de los países en los que operan”, un 83.1% del alumnado está en desacuerdo y solo un 6.8% está de acuerdo, siendo indiferente el 10.2%. Nos encontramos con dos ítems con respuestas altamente positivas en sus convicciones valorativas sobre la Gestión de la Sostenibilidad.

Figura 23. Convicciones hacia la Gestión de la Sostenibilidad (valores)

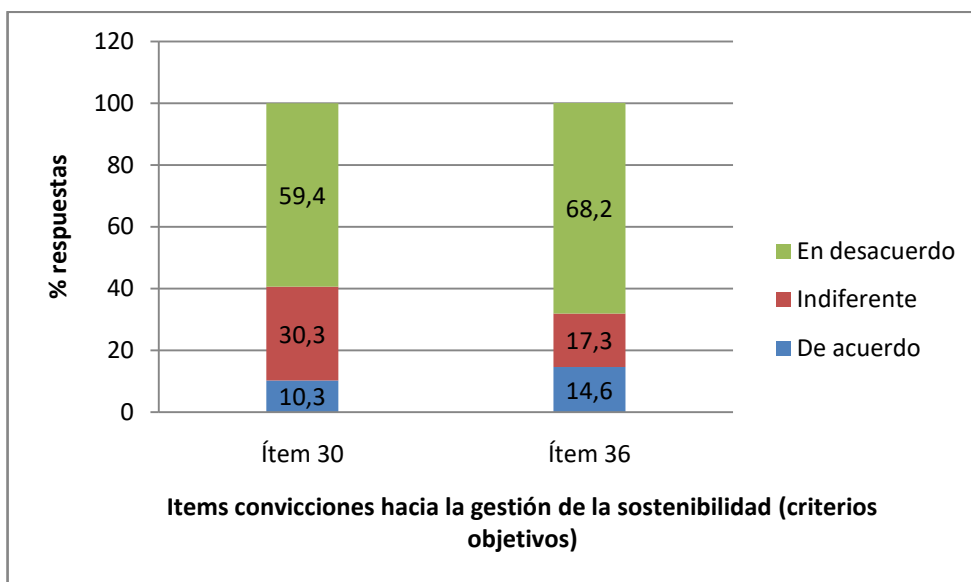


Fuente. Elaboración propia.

Hay dos ítems que generan curiosidad en el investigador. El primero de ellos, las respuestas al ítem 30, “No pueden establecerse criterios públicos para valorar el impacto de las acciones empresariales en la sostenibilidad” muestra un rechazo del 59.4% del alumnado frente a un 10,3 que está de acuerdo y el 30.3% que se sitúan en una posición de indiferencia. El segundo de ellos, el ítem 36, “El trabajo en equipo perjudica mi rendimiento”, es rechazado por el 68.2% del alumnado, mostrándose de acuerdo el 14.6% y adoptando una posición de indiferencia el 17.3%.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Figura 24. Convicciones hacia la Gestión de la Sostenibilidad (criterios objetivos)



Fuente: Elaboración propia

7.3.2.2. Comentario y discusión de los resultados.

Los resultados de los análisis cuantitativos sobre los conocimientos básicos para la Gestión de la Sostenibilidad son muy buenos, pues las respuestas del alumnado son adecuadas en un porcentaje superior al 80% en los 3 ítems, hayan sido formulados de manera positiva o negativa. La adaptación de la Gestión de la Sostenibilidad a cada medio o contexto es una estrategia fundamental en la enseñanza universitaria para que los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo de la misma con la integración del diseño ecológico, el aprendizaje sistémico e interdisciplinario, la pluralidad de perspectivas y el aprendizaje activo y comprometido basado en el lugar (Burns, 2013); en el fondo, el alumnado es consciente del papel de la situación real de los países en el modo cómo hay que gestionar la sostenibilidad. Ya Nussbaum en su Teoría de las Capacidades Centrales, defiende la flexibilidad en su aplicación: “Fijar el umbral con precisión es competencia de cada nación y, dentro de ciertos límites, es razonable que los países aborden esa tarea de forma y modos distintos, con arreglo a la historia y a las tradiciones de cada uno de ellos” (2012:62)

Desde la perspectiva del análisis cualitativo, en los Grupos de Discusión aparecía que el estudiantado universitario de ADE tenía los conocimientos básicos sobre la sostenibilidad, su gestión e importancia, como ya se expuso en el capítulo 6º, y

Capítulo 7: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UPV

que se puede encontrar en el Anexo correspondiente a la transcripción de las discusiones del primer núcleo temático, dedicado a cuestiones tales como: “¿Qué significa para vosotros Sostenibilidad? y ¿Qué ámbitos de aplicación tiene”? Con el fin de evitar reiteraciones, solo cabe señalar que las respuestas a los ítems 26, 12 y 19 por el estudiantado de la UPV manifiestan unos conocimientos acertados sobre la Gestión de la Sostenibilidad. Merece la pena resaltar el porcentaje de desacuerdo, el 90.4%, del alumnado de la UPV con el ítem 12, “Las empresas no son responsables de la sostenibilidad porque las estrategias de negocio las deciden sus directivos”. Adela Cortina viene argumentando desde hace años (Cortina 1998) que la responsabilidad no es un asunto meramente individual sino también de las organizaciones empresariales que, como tales, toman decisiones que afectan positiva o negativamente a la ciudadanía y al medioambiente, y de las que tienen que dar cuentas.

Los ítems 3, 28 y 40 miden las convicciones valorativas (los valores) del estudiantado de la Universidad Politécnica de Valencia. Se refieren a la calidad de vida, la solidaridad de las empresas internacionales con los países en los que operan y la relación del desarrollo de un país con el respeto a las libertades de sus ciudadanos. Tales valores son estimados por el estudiantado de ADE: respeto a la calidad de vida el 74.3%; a la solidaridad el 83.1% y las libertades el 82.7%.

Es evidente que si queremos conocer la *calidad de vida* de nuestros conciudadanos, necesitamos conocer no solo el dinero que tienen o del que carecen, sino también qué capaces son de conducir sus vidas, su expectativa de vida, saber de su salud y de los servicios médicos, de su educación, de su trabajo, saber qué privilegios legales y políticos disfrutan, qué libertades tienen para conducir sus vidas personales y sociales, y cómo están estructuradas sus relaciones familiares. Sobre todo, “se requiere saber la forma en que la sociedad de la que se trata permite a las personas imaginar, maravillarse, sentir emociones como el amor y la gratitud, que presuponen que la vida es más que un conjunto de relaciones comerciales” (Nussbaum y Sen, 1993: 16).

En cuanto a la *solidaridad y la responsabilidad*, el enfoque de las capacidades desempeña un papel parecido al de los derechos humanos: aporta una justificación para los derechos fundamentales, el pensamiento constitucional de un país y el pensamiento sobre la justicia internacional, pues se argumenta desde la igual dignidad de toda persona. El enfoque de las capacidades ofrece una serie de ambiciosos objetivos para el mundo (Nussbaum, 2007): 1) la responsabilidad en el ámbito nacional interno nunca puede ser rehuida; 2) la soberanía nacional debe ser respetada siempre dentro de los límites de la promoción de las capacidades humanas; 3) las naciones prósperas tienen la responsabilidad de dar una porción sustancial de su PIB a otras naciones más pobres; 4) las grandes empresas multinacionales tienen responsabilidades a la hora de promover las capacidades humanas en las regiones en las que operan; 5) las principales estructuras del orden económico mundial deben estar diseñadas de tal modo que sean justas con los países pobres y en vías de desarrollo.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

En cuanto a la concepción del *desarrollo de un país en relación con las libertades de sus ciudadanos*, los elementos centrales de la lista de capacidades de Nussbaum (la libertad de expresión, la libertad de asociación, la libertad de conciencia, la accesibilidad a las Nuevas Tecnologías de la Información y las oportunidades políticas) son aspectos esenciales del pluralismo cultural y religioso.

El alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia defiende en un 59.4% que existen criterios públicos y objetivos para valorar el impacto positivo o negativo de las empresas en la sostenibilidad del entorno en el que operan (ítem 30). Así mismo, defiende el 68.2% del alumnado, como estrategia pedagógica fundamental en el aprendizaje-enseñanza de la Gestión de la Sostenibilidad, el trabajo en equipo. En modo alguno, podemos pensar que los estudiantes sean extremadamente individualistas.

Resumen de este apartado. Puede decirse, a tenor de las respuestas, que el estudiantado de ADE de la UPV tiene mayoritariamente, y en un porcentaje superior al 80%, los conocimientos básicos fundamentales sobre Gestión de la Sostenibilidad. El estudiantado tiene en alta estima los valores de la calidad de vida, de la responsabilidad y la solidaridad de las empresas con las sociedades en las que operan y de las libertades básicas de una sociedad decente. En torno al 60% del alumnado considera que se pueden establecer criterios objetivos con los que establecer protocolos para evaluar si en las empresas se produce una adecuada Gestión de la Sostenibilidad.

7.3.3. ¿Qué percepciones tiene el estudiantado sobre sus habilidades?

A continuación, analizaremos tres factores sobre el control percibido a los que hemos denominado habilidades de pensamiento crítico (factor 3), habilidades de asumir la responsabilidad (factor 4) y habilidades de pensamiento sistémico (factor 8).

Capítulo 7: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UPV

7.3.3.1. ¿Cómo percibe el estudiantado sus habilidades de pensamiento crítico?

El factor 3 mide las habilidades de pensamiento crítico y comprende los ítems 14, 27, 11, 1 y 9. Como puede observarse en el gráfico siguiente, a excepción del ítem 11 formulado de manera negativa y en el que las respuestas de la mayoría del alumnado se sitúan en la moda de valor 2 (en desacuerdo), el resto de los ítems, formulados de modo positivo, presentan una moda de valor 4 (de acuerdo).

Tabla 50. Estadísticos ítems 14, 27, 11, 1 y 9.

		Estadísticos				
		I.14	I.27	I.11	I.1	I.9
N	Válido	175	182	182	175	175
	Perdidos	10	3	3	10	10
Media		3,411	3,775	2,264	3,526	4,006
Moda		4,0	4,0	2,0	4,0	4,0
Desviación estándar		,8178	,8402	,8899	,9815	,7842
Varianza		,669	,706	,792	,963	,615

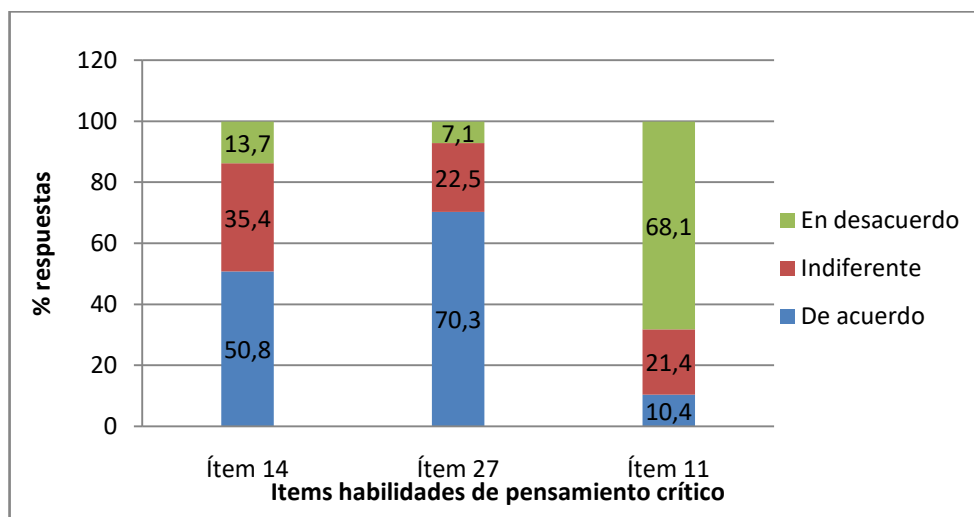
Fuente: SPSS-23

7.3.3.1.1. Análisis de los datos.

En relación con el ítem 14, “Análisis del impacto de las actividades de una empresa en el bienestar de los empleados y el medioambiente”, el 50.1% del estudiantado muestra su acuerdo frente al 13.7% que está en desacuerdo, mostrándose indiferente el 35.4%. Respecto al ítem 27, “Parte de los beneficios de la empresa deben aplicarse a mejorar la situación del entorno en el que está ubicada”, el 70.3% del alumnado está de acuerdo frente al 7.1% que está en desacuerdo, mostrándose indiferente el 22.5%. Con el ítem 11, “Un buen directivo de empresa no tiene por qué estar formado como gestor de sostenibilidad”, el 10.4% del estudiantado está de acuerdo frente al 68.1 % que está en desacuerdo y el 21.4% se muestra indiferente. Estos 3 ítems son los que tienen más peso en el factor.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Figura 25. Habilidades de pensamiento crítico (III)



Fuente: Elaboración propia

En los dos ítems siguientes, con una diferencia notable de peso en el factor, respecto al ítem 1, “La paz entre las naciones depende principalmente de la distribución equitativa de los recursos económicos”, el 66.3% del estudiantado está de acuerdo frente al 17.7% que está en desacuerdo, mostrando indiferencia sobre esa cuestión el 16.0%. Con el ítem 9 “las decisiones de estrategia empresarial deben garantizar la renovación de los recursos naturales que la empresa utiliza” está de acuerdo el 80.0% del estudiantado, en desacuerdo el 5.1% y muestran indiferencia el 14.9%

Figura 26. Habilidades de pensamiento crítico (IV).

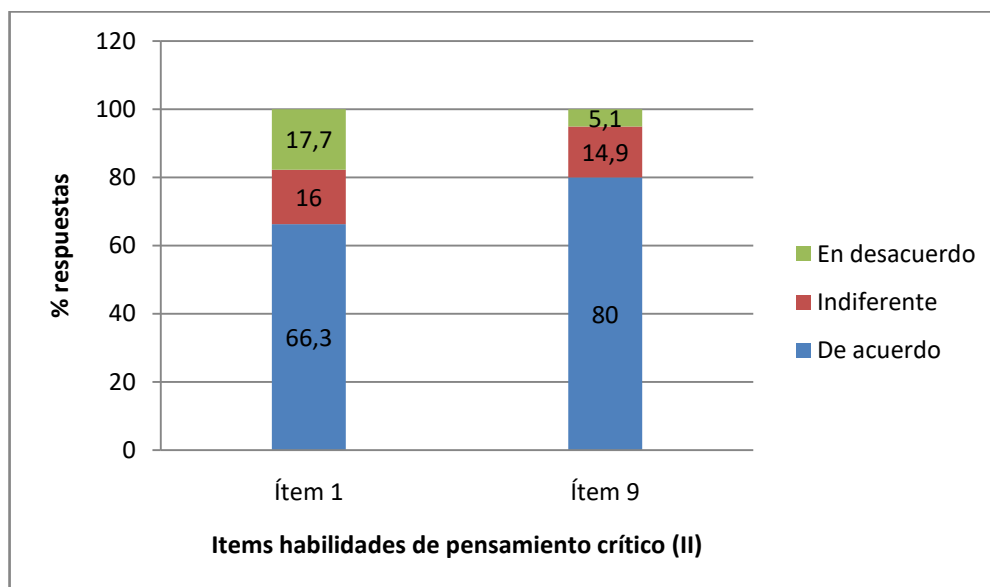


Figura 33. Elaboración propia

7.3.3.1.2. Comentario y discusión de los resultados.

Se entiende por pensamiento crítico la habilidad para cuestionar normas, prácticas y opiniones de los demás; para reflexionar sobre los valores, percepciones y acciones propias; y adoptar una postura personal en el discurso de la sostenibilidad. Tal habilidad es fundamental para ser uno mismo (Ruiz, Bernal, Gil y Escámez, 2012). La autonomía o señorío sobre uno mismo se consigue cuando se tienen pensamientos propios, aquellos de los que se pueden dar cuenta, y no pensamientos impuestos; también cuando se toman decisiones según los proyectos de vida personal, y tales decisiones no son tomadas por otras personas, instituciones u organizaciones empresariales según otros intereses o proyectos de las mismas.

El ítem 14 mide la auto-percepción del estudiantado sobre su capacidad para analizar racionalmente las implicaciones de las actividades de una empresa en la sostenibilidad medioambiental y en el bienestar de los trabajadores; el 51.7% se perciben con tal capacidad, dato que está en sintonía con la investigación de Murga-Menoyo (2014). Respecto al ítem 27, que mide la responsabilidad social de la empresa

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

con la mejora del entorno en el que opera, con lo que está de acuerdo el 70.3% del estudiantado, confirma la posición que adoptan los estudiantes de las Escuelas de Negocios, según la macro-encuesta internacional (Haski-Leventhal & Concato, 2016) ante las afirmaciones “Las empresas deberían hacer mucho más por la sociedad y el medioambiente” y “Las empresas tienen una responsabilidad social más allá de obtener beneficios”, con las que están de acuerdo aproximadamente el 75% del alumnado.

Solamente un magro 10.4% del estudiantado, frente a un significativo 68.1%, considera que la capacidad de gestionar la sostenibilidad no tiene que estar entre las cualidades de un buen directivo de empresa (ítem 11). Parece ser que la capacidad de Gestión de la Sostenibilidad es una exigencia, según el alumnado, y no un añadido ornamental para la profesión que ejercerá en el futuro.

Sin embargo, las respuestas del alumnado muestra un preocupante 35.4% de indiferentes ante sus habilidades para analizar el impacto de las actividades de la empresa en el bienestar de sus empleados y del medioambiente, que si se suman a los que no están de acuerdo, tenemos aproximadamente que la mitad del alumnado no se percibe con habilidades de pensamiento crítico. Desde la perspectiva de la formación universitaria de los estudiantes de ADE, éste es un problema importante. La formación del pensamiento crítico es una cuestión de primer orden para resistir las presiones del mercado y la cultura mercantilista en la que vivimos actualmente. Si los estudiantes no son críticos con 20 años y, normalmente, libres de cargas familiares ¿Cuándo se espera que piensen por ellos mismos? Los porcentajes de alumnado indiferente: 35.4% en el ítem 14, 22.5% en el ítem 27 y 21.4% en el ítem 11, tienen que ser motivo de reflexión para otras políticas de formación universitaria y otras estrategias pedagógicas, diferentes a las actuales, en el grave asunto de formar en la Gestión de la Sostenibilidad. Son los 3 ítems que más peso tiene en el factor que analizamos.

Actualmente, son muchas las voces a nivel mundial que describen los serios problemas de sostenibilidad, en sentido amplio, que están afectando el planeta: medioambientales, económicos, sociales, políticos, humanos,... Todos estos problemas precisan de una respuesta urgente y a nadie se le escapa que uno de los instrumentos más potentes para sensibilizar, concienciar y transformar las conductas y actitudes de la gente es la educación. Por ello, también la Universidad debe convertirse en un agente activo de transformación social, dejando a un lado su preocupación casi exclusiva por la empleabilidad y el crecimiento económico, para centrarse en el desarrollo de las capacidades humanas en todos los estudiantes, favoreciendo en estos su reflexión crítica y su participación en los asuntos sociales y políticos. Se trata, en definitiva, de aunar de manera consensuada y sistemática la universidad y la sociedad. Una universidad que eduque para la vida, que abra las puertas a la sociedad y la deje entrar, que se implique en los asuntos sociales, que colabore, que potencie los mismos valores y que camine de la mano, con el resto de los Organismos e Instituciones, en el proceso educativo de la ciudadanía.

Capítulo 7: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UPV

Resumen del apartado. Recordemos que el control de la propia conducta (Control Percibido) requiere tres tipos de habilidades: de pensamiento crítico, asunción de la responsabilidad y aquellas referidas a la aceptación de la complejidad e incertidumbre. En cuanto a las habilidades de pensar por sí mismo, un poco más de la mitad del alumnado se dice capaz de analizar el impacto de los productos empresariales en la sostenibilidad del planeta y reclama en sus estudios universitarios una suficiente formación para la gestión de la misma. La otra mitad del alumnado o está en contra o se muestra indiferente en la formación de un pensamiento propio. Ciertamente son más los estudiantes, aproximadamente dos tercios, que se manifiesta en contra de una visión meramente mercantilista del incremento de los beneficios económicos pues defiende, en la gestión de las empresas, la conservación de los recursos naturales y una justicia distributiva que garantice la paz dentro de las naciones y en las relaciones internacionales.

7.3.3.2. ¿Cómo percibe el estudiantado sus habilidades para la asunción de la responsabilidad?

Los ítems del factor 4: 17, 23, 35 y 34 miden tales habilidades. Los cuatro ítems están formulados de manera positiva y tienen una moda de 4, es decir, la mayoría de los estudiantes están *de acuerdo* con las cuestiones formuladas en los mismos.

Tabla 51. Estadísticos ítems 17, 23, 35 y 34.

		Estadísticos			
		l.17	l.23	l.35	l.34
N	Válido	168	177	181	176
	Perdidos	17	8	4	9
Media		3,399	3,808	3,337	3,330
Moda		4,0	4,0	4,0	4,0
Desviación estándar		,8627	,7887	,9020	,9408
Varianza		,744	,622	,814	,885

Fuente: SPSS-23.

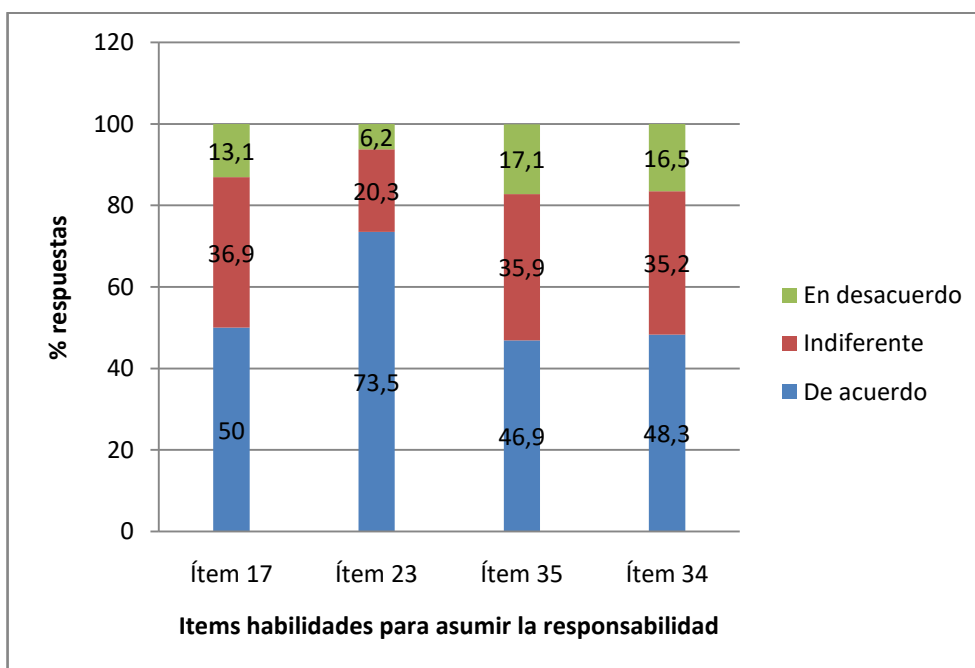
7.3.3.2.1. Análisis de los datos.

Con el ítem 17, “Estoy dispuesto a enfrentarme a mis superiores si marcan directrices que perjudican el bien común”, está de acuerdo el 50.0% del estudiantado frente al 13.1% que está en desacuerdo y al 36.9% que se sitúa en la posición de indiferencia. Con el ítem 23, “Reconozco los errores aunque por ello peligré mi puesto

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

de trabajo”, el acuerdo del estudiantado es todavía mayor, el 73.5%, frente a un 6.2% en desacuerdo y un 20.3% que adopta una postura de indiferencia. Con el ítem 35, “Me implico en proyectos que cuidan a las personas y al entorno”, está de acuerdo el 46.9% del alumnado frente al 17.1% que está en desacuerdo, manteniéndose como indiferente el 35.9%. Finalmente con el ítem 34. “Haré una revisión seria de mis hábitos de consumo” se mantiene un porcentaje parecido ya que está de acuerdo el 48.3% del alumnado, frente al 16.5% que está en desacuerdo y el 35.2 que adopta una postura de indiferencia. Llama la atención el porcentaje del alumnado que mantiene una posición de indiferencia: el 36.9%, el 20.3%, el 35.9% y 35.2%. Este último dato tiene que ser motivo de una profunda reflexión, pues manifiesta una notable falta de compromiso personal del estudiantado cuando se trata de asumir las consecuencias de sus convicciones, manifestadas en el apartado anterior, y actuar de acuerdo con ellas.

Figura 27. Habilidades para asumir la responsabilidad (II).



Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 7: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UPV

7.3.3.2.2. Comentario y discusión de los resultados.

En el capítulo anterior, el 6º, he expuesto los dos significados de la expresión *Asumir la Responsabilidad* por lo que no es necesario reiterar lo explicado con anterioridad.

Cuando el planeta tierra o las personas dependen de la acción del agente (humano) para su existencia, o para una existencia digna, entonces la conciencia de su poder tiene que generar el sentimiento vivo del deber de actuar. A esa especie de responsabilidad viva *por lo otro* y de sentimiento de responsabilidad es a lo que se llama *ética de la responsabilidad*: el cuidado, reconocido como deber, por otro ser que, dada la amenaza de su vulnerabilidad, se convierte en preocupación comprometida. La vulnerabilidad y precariedad de todo lo vivo, que demanda el *cuidado*, se hace urgente apelación a los agentes y les urgen a actuar. La ética de la responsabilidad es el deber comprometido para actuar hasta donde alcanza el poder de hacerlo (Jonas, 1995).

Parece muy alentador que el 50.0% del alumnado de la UPV haya interiorizado, según manifiesta el ítem 17, la tesis fundamental, que defiende el último Proyecto Orientativo para la Educación del Futuro según la UNESCO *Repensar la Educación. Hacia un bien común universal* (2015), tal como se expuso en los capítulos teóricos de la primera parte de esta tesis doctoral, pero el otro 50.0% no está de acuerdo o adopta una postura de indiferencia. Así mismo, en la declaración del ítem 23, el 73.5% del alumnado parece mostrar una madurez en la ética de la responsabilidad ante una presión externa fuerte como es el peligro de la pérdida del puesto de trabajo. Aunque la veracidad de la declaración del estudiantado no se puede poner en duda, es posible que no responda a la realidad sino a lo que en los años 70 del siglo pasado demostró Triandis (1971): la motivación más profunda del comportamiento humano se origina en la tendencia a la exaltación del auto-concepto.

Tal sospecha del doctorando se debe al convencimiento de que la responsabilidad ética se traduce en un compromiso auténtico por la mejora de las leyes, de las instituciones políticas y empresariales y de los propios hábitos de comportamiento. De hecho, la acción humana es el único instrumento capaz de modificar los acontecimientos que se presentan en la vida cotidiana y en las relaciones sociales. Un agente obra responsablemente cuando toma en sus manos sus propios asuntos y hace lo que puede para la mejora de los problemas públicos, de la vida democrática y de la vida personal.

Cuando en el cuestionario-escala se pasa del nivel de las declaraciones generales del alumnado a las declaraciones sobre proyectos concretos que implican un compromiso de acción para el cuidado de las personas o de la naturaleza, ítem 35, el porcentaje de acuerdo del alumnado es solo del 46.9%; o un compromiso con el cambio de hábitos del comportamiento personal, ítem 34, el porcentaje del alumnado que está de acuerdo es del 48.3%. Por ello, en el Informe *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje* (UNESCO, 2017), se insiste en el

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Aprendizaje orientado a la acción, en el que el alumnado participa en acciones y reflexiona sobre sus experiencias en términos de proceso de aprendizaje deseado y desarrollo personal.

Resumen del apartado. La mitad del alumnado se percibe con habilidades para defender el bien común y con habilidades para reconocer sus propios fallos en la Gestión de la Sostenibilidad. Sin embargo, menos de la mitad está dispuesto a su participación concreta en movimientos sociales para tal gestión y a cambiar sus hábitos de comportamiento. Por ello, son importantes las estrategias pedagógicas universitarias que enfrentan al alumnado con la propia experiencia de sí mismo para que detecte la falla entre lo que cree que debe hacer y lo que está dispuesto efectivamente a hacer.

7.3.3.3. ¿Qué habilidades de pensamiento sistémico cree tener el estudiantado?

Abordamos aquí el factor 8, debido a que está incluido, en nuestro modelo teórico, dentro del Control Percibido. Al factor pertenecen los ítems 22,32, 29 y 38 que miden el pensamiento sistémico; todos los ítem están formulados de modo positivo y la mayoría del alumnado se auto-sitúa o bien en una moda 5 (I.22) o bien en una moda 4 (I. 32, 29 y 38).

Tabla 52. Estadísticos ítems 22, 32, 29 y 38.

		Estadísticos			
		I.22	I.32	I.29	I.38
N	Válido	184	177	169	159
	Perdidos	1	8	16	26
Media		4,005	4,266	3,503	3,491
Moda		5,0	4,0	4,0	4,0
Desviación estándar		1,1235	,7172	,8737	,8258
Varianza		1,262	,514	,763	,682

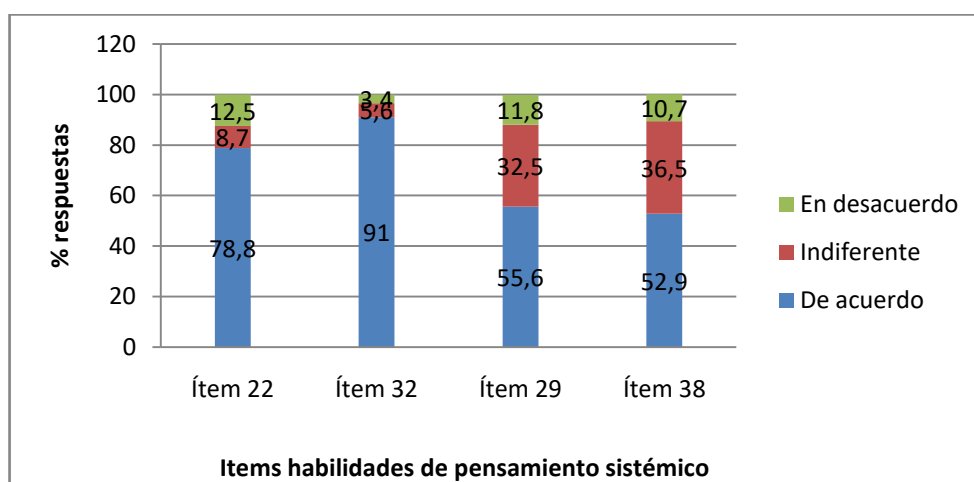
Fuente: Elaboración propia

Capítulo 7: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UPV

7.3.3.3.1. Análisis de los datos.

Los dos primeros ítems, 22 y 32, miden las habilidades del estudiantado para afrontar la incertidumbre y la complejidad; los dos siguientes ítems, 29 y 38, valoran específicamente las habilidades sistémicas que se atribuye. El ítem 22, “Me interesan las personas que piensan por ellas mismas y sopesan las opiniones de los demás”, con el que está de acuerdo el 78.8% del alumnado frente al 12.5% que está en desacuerdo y al 8.7% que se muestra indiferente. Con el ítem 32, “La sostenibilidad es un problema complejo que afecta al desarrollo económico, social y medio ambiental”, está de acuerdo el 91.0% del estudiantado frente al 3.4% en desacuerdo, mostrándose indiferente el 9.0%. Respecto al ítem 29, “Estoy preparado para no aceptar soluciones simples a problemas complejos”, está de acuerdo el 55.6% del alumnado frente al 11.9% que está en contra y el 32.5% que se manifiesta indiferente. Por último, con el ítem 38, “Tengo habilidades para armonizar los intereses de los accionistas, empleados, clientes, proveedores...con el bien común de los ciudadanos”, se muestran de acuerdo el 52.9% del alumnado frente al 10.7% en contra y el 36.5% que se muestra indiferente; llama la atención que en este ítem 38, un porcentaje significativo de miembros del alumnado, el 14.1% de la muestra total, 26 estudiantes contesten n/s, n/c.

Figura 28. Habilidades de pensamiento sistémico (II).



Fuente: Elaboración propia

7.3.3.3.2. *Comentario y discusión de los resultados.*

Se entiende como pensamiento sistémico las habilidades para reconocer y comprender las relaciones; para analizar los sistemas complejos; para pensar cómo están integrados los sistemas dentro de los distintos dominios y escalas; y para lidiar con la incertidumbre. Esta habilidad es central en la Gestión de la Sostenibilidad como se argumentó en el capítulo 6.

En el ítem 22, el estudiantado se pronuncia sobre la construcción del conocimiento como el resultado de un proceso de interacción entre participantes en el discurso; este es el sentido profundo de *diálogo*: el pensamiento de uno que transforma operativamente el pensamiento del otro que, a su vez, transforma el pensamiento del primero. Esa concepción dialógica tiene una gran tradición en la filosofía moral de nuestro tiempo (Cortina, 1988; Habermas, 1991; Apel, 1991) hasta el punto que, la ética característica del último cuarto del siglo XX hasta nuestros días, ha sido denominada *ética discursiva* (Habermas) y/o *ética dialógica* (Apel y Cortina).

En el ítem 32, el estudiantado se pronuncia sobre las dimensiones de la sostenibilidad o complejidad de la misma en la que siempre la alteración de un elemento incide en la alteración del sistema total. A la luz de la creciente expectativa de que las empresas brinden no solo resultados financieros, sino también un impacto social positivo y la salvaguarda de los recursos naturales que satisfagan las necesidades de las generaciones futuras, se espera que los futuros líderes empresariales estén suficientemente preparados a través de la educación para compatibilizar esas dimensiones (Koljatic, 2015) y ahí radica la importancia de la educación para la Gestión de la Sostenibilidad en los estudiantes de ADE.

En este contexto, los *Principios para una Educación de Gestión Responsable* (PRME) es una iniciativa global y voluntaria de instituciones de la sociedad civil, apoyada y coordinada por las Organización de las Naciones Unidas, que tiene como objetivo mejorar y extender la responsabilidad corporativa y la sostenibilidad en la formación de los estudiantes de economía de las Universidades y de las Escuelas de Negocios. Los Informes de Debbie Haski-Leventhal y colaboradores, a los que se han hecho referencia en el capítulo anterior, son una muestra significativa de la investigación bianual sobre los valores y actitudes que sostienen los estudiantes de grado y postgrado de las Universidades y Escuelas de Negocios que formalmente se han adherido a los mencionados *Principios*.

Sin embargo, cuando los ítems van más allá de las convicciones sobre las propias habilidades ante la incertidumbre, ítem 22, y la sostenibilidad, ítem 32, y se pregunta al alumnado sobre su preparación efectiva en habilidades para abordar activamente la complejidad contenida en la sostenibilidad, ítem 29, o para armonizar

Capítulo 7: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UPV

los intereses de los diversos agentes que forman parte de las empresas, ítem 38, el grado de acuerdo del alumnado desciende más de 30 puntos. Una vez más, nos encontramos con la falta de coherencia entre las habilidades que se dicen tener y las habilidades que se perciben dominar para llevar a la práctica la Gestión de la Sostenibilidad. Es un problema recurrente una y otra vez, que invita a la revisión de los planes de estudio y de las estrategias pedagógicas universitarias de ADE excesivamente centradas en el aprendizaje-enseñanza teórico y desvinculadas del aprendizaje abocado a la acción (UNESCO, 2017).

Resumen del apartado. La nueva generación del estudiantado de ADE, casi en su totalidad, se percibe con la habilidad de soportar la incertidumbre y adoptar una gran variedad de puntos de vista sobre uno de los mayores problemas de nuestro tiempo como es la Gestión de la Sostenibilidad. Se ha habituado al cambio, a lo imprevisible, al riesgo y esta parece ser una tendencia que se reforzará en el futuro. Sin embargo cuando al alumnado se le enfrenta con la acción, cuando en los ítems se indaga sobre si se siente preparado para la acción, nos encontramos que solo la mitad da una respuesta positiva.

7.3.4. ¿Qué actitudes tiene el estudiantado?

Las percepciones e intensidad de sus actitudes nos lo mide el factor 5 que comprende los ítems 21, 20, 10, 24, 25 y 39. Como puede observarse en el gráfico siguiente, los ítems 21,20 y 39, formulados de manera negativa, presentan una moda con valor 2, es decir, la mayoría del estudiantado manifiesta estar en desacuerdo; mientras que los ítems 10, 24 y 25, formulados de manera positiva, presenta una moda 4, es decir, la mayoría del estudiantado manifiesta estar de acuerdo.

Tabla 53. Estadísticos ítems 21, 20, 10, 24, 25 y 39.

		Estadísticos					
		I.21	I.20	I.10	I.24	I.25	I.39
N	Válido	174	168	176	176	172	170
	Perdidos	11	17	9	9	13	15
Media		2,977	2,685	3,403	4,068	2,983	2,618
Moda		2,0	2,0	4,0	4,0	4,0	2,0
Desviación estándar		1,2115	1,0447	,8762	,6641	1,0840	1,0773
Varianza		1,468	1,091	,768	,441	1,175	1,161

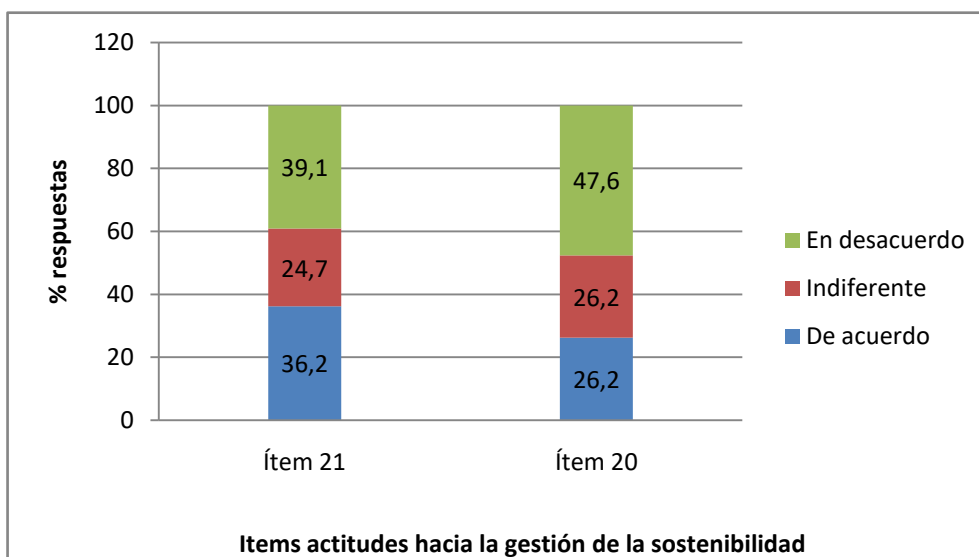
Fuente: SPSS-23

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

7.3.4.1. Análisis de los datos.

Los ítems que miden las actitudes aportan una complejidad de matices que esperamos argumentar en la discusión y comentario de los datos. Los dos ítems que tienen más peso en el factor, el 21 “Considero utópica una sociedad que garantice los derechos sociales para todos sus ciudadanos”, con el que está de acuerdo el 36.2% del alumnado frente al 39,1% que está en desacuerdo, situándose en una posición de indiferencia el 24.7%; y el ítem 20 “Estoy de acuerdo con los compañeros que defienden que no se pueden aplicar conductas sostenibles a cualquier escenario de la realidad” con el que está de acuerdo el 26.7% frente al 47.6 % que está en desacuerdo, mostrándose en una posición de indiferencia el 26.2%.

Figura 29. Actitudes hacia la Gestión de la Sostenibilidad (I).



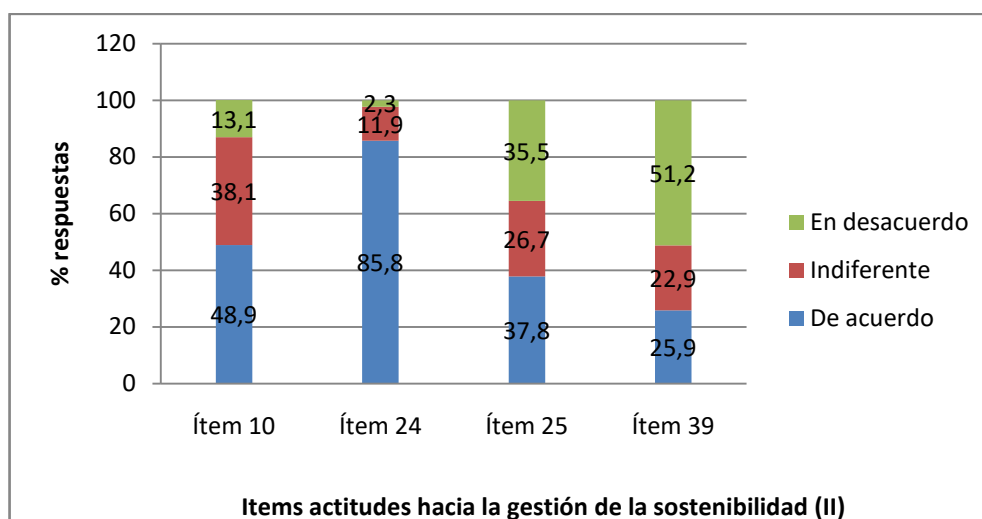
Fuente: Elaboración propia.

Con el ítem 10, “Estoy capacitado para convencer a mis superiores de los posibles perjuicios causados por la empresa a la sociedad y al medioambiente”, está de acuerdo el 48.9% del alumnado frente al 13.1% que está en desacuerdo y el 38.1 que se auto-sitúa en una posición de indiferencia. Con el ítem 24 “Valoro el desarrollo de un

Capítulo 7: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UPV

país según el gozo de los derechos civiles y sociales de sus ciudadanos” está de acuerdo el 85.8% del alumnado frente al 2.3% que está en desacuerdo y el 11.9% que se sitúa en una posición de indiferencia. Con el ítem 25, “La inmigración masiva genera insostenibilidad social en los países desarrollados”, está de acuerdo el 37,8% del alumnado frente al 35.5% que está en desacuerdo y 26.7% de indiferentes. Y en relación con el ítem 39, “los bienes de la tierra deben estar a disposición de quienes se lo merecen”, está de acuerdo el 25.9% del alumnado, en desacuerdo el 51.2% y el 22.9% tiene una posición de indiferencia.

Figura 30. Actitudes hacia la Gestión de la Sostenibilidad (II).



Fuente: Elaboración propia.

7.3.4.2. Comentario y discusión de los resultados.

Reitero lo afirmado en el capítulo anterior (capítulo 6°): el supuesto fundamental de esta investigación doctoral es el enfoque moral con el que se aborda la Gestión de la Sostenibilidad y que considero innecesario volver a argumentar.

El primer matiz que deseo comentar es que los ítems que componen este factor 5 tratan de las actitudes o evaluaciones afectivas del sujeto hacia los resultados de su comportamiento en cuanto prevé que le afectan positivamente y le generan actitudes positivas o, por el contrario, le perjudican y entonces le generan unas actitudes negativas. Aunque son evaluaciones afectivas se producen desde una perspectiva cognitiva como defiende la Teoría del Comportamiento Planificado. Los sentimientos son estados del sujeto en los que hay presente una evaluación afectiva, una valoración

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

de las realidades como perjudiciales o favorables para su vivir. A partir de esa valoración, cada sujeto manifiesta un modo de comprender y definir su posición frente a las personas o las situaciones con las que se relaciona. Los sentimientos, en cuanto muestran significado y juicio, están abiertos al cambio a través de la reflexión y de la deliberación sobre los elementos que componen las situaciones complejas en las que el sujeto vive; y también están abiertos al análisis crítico de los valores implicados en los procesos de evaluación de tales situaciones. Los sentimientos son más que sensaciones: son evaluaciones en las que se manifiesta el puente, tantas veces derribado, entre el sentimiento y el conocimiento, entre la acción, frecuentemente impelida por la emoción, y el juicio, demasiadas veces desconectado del sentimiento (Pring, 2005).

El segundo matiz, unido a lo expuesto en el párrafo anterior, se puede describir así: la Teoría del Comportamiento Planificado considera que las convicciones conductuales, las convicciones normativas, el control percibido, las normas subjetivas y la intención de conducta conforman el área actitudinal. Los 8 factores que estamos analizando en la presente tesis son elementos del sistema de actitudes que fundamenta la construcción del cuestionario-escala y que sirve de marco teórico de la presente investigación. Fishbein y Ajzen, ya en sus primeros escritos (1975, 1980), tienen una concepción de la persona como esencialmente racional, que usa la información que posee para hacer juicios, evaluaciones y tomar decisiones. La conducta social humana no está determinada por motivos inconscientes, deseos irresistibles, creencias caprichosas irracionales, sino que la persona considera las implicaciones de los efectos de su acción antes de decidirse por una conducta concreta. De ahí, que a su modelo de actitudes, Fishbein y Ajzen lo denominaran inicialmente *Teoría de la Acción Razonada* y, en los años posteriores, *Teoría del Comportamiento Planificado*, que introduce el Control Percibido, respondiendo a las objeciones y críticas de los defensores de teorías alternativas de actitudes.

Esa concepción de la persona, a mi juicio, ha sido la clave para que la Teoría del Comportamiento Planificado mantenga su aceptación por los investigadores en actitudes desde el año 1975 hasta nuestros días, como demuestra el Taller programado por la Escuela de Negocios (IPAG) y por la Escuela de Gestión de Grenoble (Francia) para los días 24 y 25 de septiembre de 2018, con el lema *Cognitive Perspective in Entrepreneurship: Past, Present, and Future*, dirigido por Ajzen.

(<https://www.weezevent.com/cognitive-perspective-in-entrepreneurship-research-past-present-and-future>).

El primer comentario que deseo hacer: a pesar de los innumerables artículos escritos sobre investigaciones en valores y actitudes hacia la Gestión de la Sostenibilidad, la mayoría de ellos carecen de un concepto argumentado de valor y actitud como sí tienen los artículos y libros que exponen las investigaciones científicas

Capítulo 7: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UPV

liderada por Ajzen y Fishbein y por Debbie Haski-Leventhal, que han sido referenciadas en tantas ocasiones durante esta memoria de tesis doctoral.

Centrándonos en los datos, aportados como respuestas a los ítems que más peso tienen en el factor, 21 y 20, podemos decir que el estudiantado de la UPV vive inmerso en una realidad social en la que todos los ciudadanos no gozan de los derechos sociales, ítem 21, ni viven en escenarios sostenibles, ítem 20. Desde los sentimientos que generan esas situaciones reales, sus actitudes son ligeramente adecuadas para el ítem 21 con un 39.1% frente al 36.2% y mejores en el ítem 20 con un 47.6% frente al 26.7%, pero con una posición de indiferencia del 24.7% para el ítem 21 y del 26.2% para el 20. Si sumamos las actitudes negativas con las indiferentes, el estudiantado presenta un problema de actitudes positivas para la Gestión de la Sostenibilidad porque considera utópica (que no puede ser realidad) una sociedad que garantice los derechos sociales de sus ciudadanos y la sostenibilidad no se puede aplicar a todos los escenarios económicos, sociales o medioambientales.

Dada la situación migratoria en el mundo, y en Europa especialmente, merece un comentario específico la actitud del estudiantado de la UPV hacia la apertura de las fronteras a inmigrantes por cualquier circunstancia de pobreza o exclusión, puesto que con el ítem 25 “La inmigración masiva genera insostenibilidad social en los países desarrollados” está de acuerdo el 37,8% del alumnado frente al 35.5% que está en desacuerdo y 26.7% de indiferentes. Una simple suma de los que están de acuerdo y de los que muestran indiferencia nos da un 64.5% de alumnado que no tienen una actitud favorable hacia la inmigración. Esa es la evaluación afectiva ante la inmigración, que es percibida como perjudicial por el estudiantado, aunque las declaraciones verbales sobre la solidaridad entre los pueblos parezca que dicen lo contrario. Las desigualdades económicas entre pueblos y entre los ciudadanos de un mismo Estado es, quizás, el mayor escollo para hacer una sociedad sostenible y un planeta sostenible si le concedemos alguna credibilidad al premio Nobel de Economía J. E. Stiglitz (2015) y al investigador considerado como uno de los mayores expertos en el tema, A. B. Atkinson (2016).

En relación con el ítem 39, “los bienes de la tierra deben estar a disposición de quienes se lo merecen”, está de acuerdo el 25.9% del alumnado, en desacuerdo el 51.2% y el 22.9% tiene una posición de indiferencia. Aunque los datos son mejores que los comentados en el párrafo anterior, quizás alguien puede pensar que sería pedir mucho en el desarrollo moral del estudiantado que su respuesta fuera distinta y que distinguieran entre *merecer* y *necesitar* en una sociedad meritocrática como la que vivimos. Sin embargo, estamos instalados en la creencia de vivir en una democracia liberal, en una sociedad “cuya conciencia social ha alcanzado lo que se denomina el *nivel postconvencional*, en lo que se refiere a su desarrollo moral; es decir, aquel nivel en que juzgamos sobre la justicia de una norma teniendo en cuenta el interés de todo ser humano” (Cortina, 1997: 101).

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Resumen del apartado. Considero como una aportación sustancial de esta tesis la presentación de un concepto claro de valores y actitudes así como haber adoptado un enfoque moral para el análisis de la Gestión de la Sostenibilidad. Así mismo, considero un hallazgo la adopción de la perspectiva cognitiva y la concepción de la persona que presenta la Teoría del Comportamiento Planificado como una teoría de la actitud con aceptación mayoritaria entre los investigadores sociales frente a las teorías rivales. En cuanto a los resultados del análisis de los ítems concretos, que miden las actitudes del alumnado de la UPV, las considero deficientes tanto para alcanzar una sociedad que garantice los derechos sociales de todos los ciudadanos como para aplicar la sostenibilidad a todos los escenarios en los que hay que aplicarla: económico, social y medioambiental. A pesar de los datos positivos que aportan los ítems 10 y 24, las actitudes hacia los inmigrantes son muy negativas así como inadecuadas las actitudes hacia una justicia económica para todos los ciudadanos. La *meritocracia*, y no la dignidad de la persona, parece ser el valor que rige en la formación universitaria del alumnado de ADE.

7.3.5. ¿Qué normas sociales influyen en el estudiantado?

Los ítems 7, 31, 4 y 8 conforman el factor 6 que analiza este asunto. A excepción del ítem 4 en el que la mayoría de los estudiantes están de acuerdo, en los ítems 31, 4 y 8 la mayoría del estudiantado adopta una posición de indiferencia. Esto se refleja en la moda.

Tabla 54. Estadísticos ítems 7, 31, 4 y 8.

		Estadísticos			
		1.7	1.31	1.4	1.8
N	Válido	179	164	157	173
	Perdidos	6	21	28	12
Media		3,899	2,976	3,382	2,954
Moda		4,0	3,0	3,0	3,0
Desviación estándar		,9124	1,0269	,9775	,8945
Varianza		,833	1,055	,956	,800

Fuente: SPSS-23.

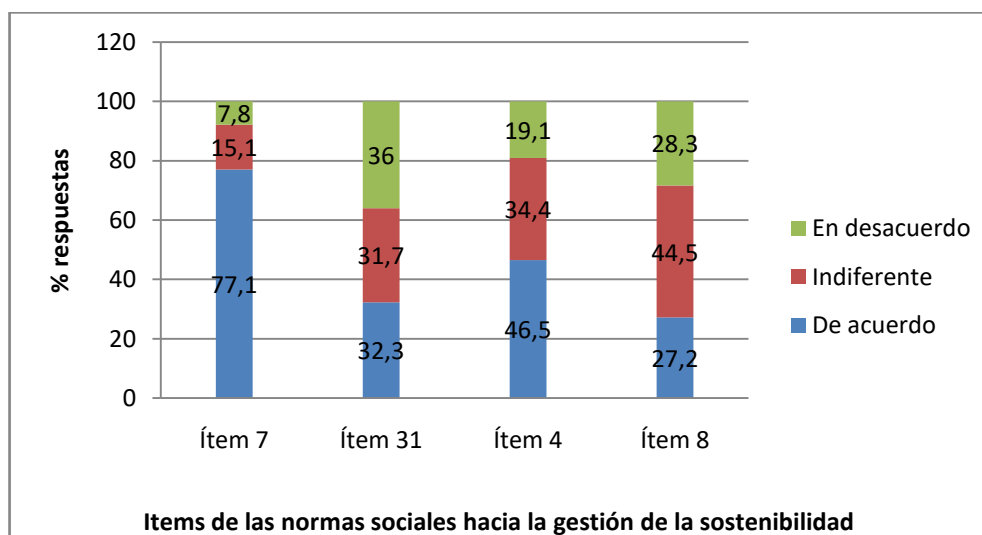
Capítulo 7: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UPV

7.3.5.1. Análisis de los datos.

Este factor está conformado por dos tipos de convicciones del alumnado sobre lo que la sociedad espera de ellos: a) o bien que sustenten los valores de la sostenibilidad como los prioritarios para la toma de decisiones, b) o bien que sustenten como prioritaria la defensa de los intereses de las empresas, tal como son concebidas en una sociedad económicamente desarrollada. Entre los primeros está el ítem 7, “Tengo la responsabilidad de informarme del impacto social o medioambiental de los productos que consumo”, con el que está de acuerdo el 77.1% del alumnado frente al 7.8% que está en desacuerdo, manteniendo una posición de indiferencia el 15.1%. Y el ítem 4, “Los ERE (expedientes reguladores de empleo) en una empresa rentable son una deficiencia ética”, con el que está de acuerdo el 46.5% del alumnado frente al 19.1% que está en desacuerdo, manteniendo una posición de indiferencia el 34.4%.

Respecto al segundo tipo de convicciones, el ítem 31 “Las empresas de los países desarrollados son más sostenibles que las empresas de los países pobres”, con el que está de acuerdo el 32.3% del alumnado frente al 36.0% que está en desacuerdo y el 31.7% se manifiesta en una posición de indiferencia. Con el ítem 8, “Mi titulación es apreciada si contiene un porcentaje significativo de contenidos dedicados a cuestiones sociales o medioambientales”, está de acuerdo el 27.2% del alumnado frente al 28.3% que está en desacuerdo, manteniendo una posición de indiferencia el 44.5%.

Figura 31. Percepción de las normas sociales.



Fuente: Elaboración propia.

7.3.5.2. *Comentario y discusión de los resultados.*

Los datos de nuestra investigación concuerdan con los de la tercera macro-encuesta liderada por Haski-Leventhal (2016) en la que se constata que entre los estudiantes de la Escuelas de Negocios se considera más esencial o prioritario en sus valores y actitudes personales el “vivir una vida feliz y confortable” (53.9%), “tener un buen equilibrio entre trabajo y vida”(44%), “vivir y trabajar de acuerdo a los propios valores” (40.4%), “hacer del mundo un lugar mejor”(40.4%) mientras que “ganar mucho dinero” solo era esencial para el 12.6%, ocupando el último puesto de lo que consideraban prioridades esenciales.

Sin embargo persiste, en el imaginario social del estudiantado de ADE de la UPV, con un 64.0% entre los estudiantes que están de acuerdo y los estudiantes que adoptan una postura de indiferencia, el falso mito de que la insostenibilidad del planeta se debe fundamentalmente a la explotación excesiva de los recursos naturales por los países pobres así como por el poco desarrollo tecnológico de sus empresas (ítem 31). Como es sabido por los Informes Internacionales, son las empresas de los países desarrollados y el consumismo de sus ciudadanos los máximos responsables de los residuos generados en el planeta, como se ha expuesto en el capítulo 2º, apartado 2.2. Esta es una realidad fundamental que requiere un cambio de pensamiento en la población y en los gobiernos de las naciones más ricas. En cuanto a los estudiantes de ADE, que el profesorado les aporte los datos científicos.

Sin lugar a dudas, los referentes que generan normas proceden del medio social en el que el sujeto vive. Este asunto, bien analizado por J. M. Puig (2003), viene a decir que los sujetos están tan inmersos en sus medios socio-culturales que no pueden comprenderse sin convertir tales medios en objeto de investigación. ¿Qué convicciones tiene el estudiantado de la UPV sobre las expectativas de los agentes sociales del peso de la sostenibilidad en su currículo universitario? El ítem 8 trata de abordar la respuesta, “Mi titulación es apreciada si contiene un porcentaje significativo de contenidos dedicados a cuestiones sociales o medioambientales”, con el que está de acuerdo el 27.2% del alumnado frente al 28.3% que está en desacuerdo, manteniendo una posición de indiferencia el 44.5%. Los datos son extremadamente preocupantes. Probablemente podamos entender que el alumnado piensa que los referentes importantes para él como (familia, empleadores, dirigentes sociales...) no le conceden excesiva importancia a los contenidos y estrategias pedagógicas de aprendizaje-enseñanza para la Gestión de la Sostenibilidad.

Resumen del apartado. Podemos concluir este apartado afirmando que el estudiantado de la Universidad Politécnica de Valencia tiene como convicciones sociales más arraigadas aquellas que responden a los valores y actitudes de la sostenibilidad analizada desde un enfoque moral convencional (lo socialmente

Capítulo 7: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UPV

correcto), aunque tales convicciones no les generan argumentos de crítica de los modelos económicos de producción industrial de los países desarrollados, puesto que el 64.0% del alumnado no rechazan la afirmación (ítem 31) de que *los países pobres* son los que más contribuyen a la insostenibilidad del planeta, contra toda evidencia científica. Así mismo, mayoritariamente sostienen que los referentes sociales (ítem 8) no aprecian más su titulación del Grado de ADE por la inclusión de contenidos sobre sostenibilidad.

7.3.6. ¿Coherencia entre convicciones sociales y normas subjetivas?

Las convicciones del sujeto sobre lo que personas e instituciones, que son sus referentes, esperan de él suelen traducirse en normas o reglas de comportamiento personal. ¿Es así? De esto trata el factor 7 que integra los ítems 18, 6, 15 y 37.

Tabla 55. Estadísticos ítems 18, 6, 15 y 37.

		Estadísticos			
		l.18	l.6	l.15	l.37
N	Válido	165	182	184	136
	Perdidos	20	3	1	49
Media		2,727	2,088	4,435	2,926
Moda		2,0	2,0	4,0	3,0
Desviación estándar		,8996	,9536	,6061	1,1587
Varianza		,809	,909	,367	1,343

Fuente: SPSS-23

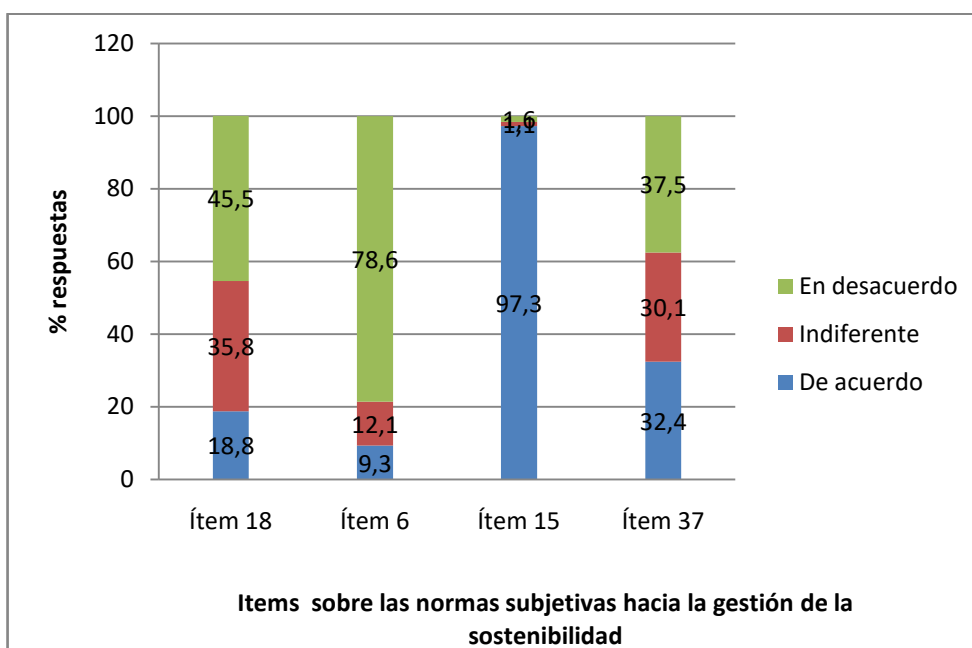
7.3.6.1. Análisis de los datos.

En relación con el ítem 18, “En caso de conflicto de intereses entre empresa y bien común, mi compromiso esta con la empresa”, el 18.8% del alumnado está de acuerdo frente al 45.5% que está en desacuerdo y el 35.8% muestra una posición de indiferencia. Con el ítem 6, “La lucha contra la pobreza es una exigencia personal y política, pero no empresarial”, está de acuerdo el 9.3% del alumnado frente al 78.6 % que está en desacuerdo y el 12.1% se muestra indiferente. Respecto al ítem 15, “Asumo las consecuencias positivas o negativas de mis decisiones”, está de acuerdo el 97.3% del alumnado mostrándose en contra el 1.6% e indiferente el 2.7%. Y con el último ítem (37), que el doctorando considera de relevancia social, “Mis compañeros creen

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

que las mujeres no tienen más peligro que los varones de ser pobres”, está de acuerdo el 32.4% del alumnado frente al 37.5% que está en desacuerdo y un 30.1% que se muestra indiferente.

Figura 32. Las normas subjetivas.



Fuente: Elaboración propia.

7.3.6.2. Comentario y discusión de los resultados.

Como se ha puesto de manifiesto en comentarios anteriores, la identidad del sujeto está moldeada por el medio socio-cultural de tal manera que no se puede hablar de identidad personal sin referencia a ese medio (Puig, 2003; Bernal, 2005). Esa tesis ha sido una constante en la argumentación de lo que se entiende por identidad moral del sujeto. Dicho de otro modo, el sujeto solo puede definir su identidad moral contra el trasfondo de aquellas cosas que tienen importancia para él:

Solo si existo en un mundo en el que la historia, o las exigencias de la naturaleza, o las necesidades de mi prójimo, o los deberes con la familia

Capítulo 7: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UPV

o con la sociedad, o la llamada de Dios, o alguna cosa de este tenor tiene alguna importancia que es crucial, puedo yo definir una identidad para mí mismo que no sea trivial. La autenticidad no es enemiga de las exigencias que emanan más allá del yo; presupone esas exigencias (Taylor, 1994: 76).

En la investigación liderada por Debbie Haski-Leventhal (2016), la mayoría del estudiantado de las Escuelas de Negocios, comprometidas con los Principios de la Responsabilidad Social de las Empresas, consideraba compatible el beneficio personal y el bien común. El ítem 18 pone al alumnado ante una hipotética situación de conflicto de intereses entre el beneficio de la empresa y el bien común; en esa situación hipotética, el alumnado se compromete con el bien común con prioridad a los intereses de la empresa en un 45.55%, pero un 54.45% del alumnado, si se añaden los indiferentes, no lo tiene claro. Las referencias a los profesores Conill y García-Marzá (2009) en sus reflexiones sobre la Responsabilidad Social Corporativa, en el capítulo sexto, me parecen suficientemente convincentes.

Respecto al ítem 6 nos encontramos con unas respuestas del alumnado más firmes, “La lucha contra la pobreza es una exigencia personal y política, pero no empresarial”, puesto que el alumnado, en un 78.6%, piensa que las empresas también deben comprometerse en la lucha contra la pobreza.

Creo que merece especial interés el comentario y discusión del ítem 37, “Mis compañeros creen que las mujeres no tienen más peligro que los varones de ser pobres”, con el que solo está en desacuerdo el 37.5% frente al 62,5% del estudiantado que está de acuerdo o muestran indiferencia. Al margen de la igualdad que se proclama en las leyes y en las calles, los datos ponen de manifiesto que hoy una parte muy importante del alumnado tiene asumido el clima social imperante en nuestra sociedad actual de predominio del varón sobre la mujer; un clima socio-cultural que cuesta tanto revertir como manifiesta la violencia de género y las sentencias de los tribunales.

Resumen del apartado. El alumnado mayoritariamente no mantiene convicciones éticas que le comprometan con el bien común, aunque sí las mantiene en la defensa del compromiso moral de las empresas en la lucha contra la pobreza y la exclusión de las personas y los pueblos. Lo que más ha llamado la atención del doctorando es que el alumnado de la UPV no percibe el mayor riesgo de pobreza que tienen las mujeres por razón de su género, a pesar de las estadísticas aportadas por los organismos oficiales a nivel español e internacional.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

7.4. Las respuestas en función del género. Mujeres y varones ante la Gestión de la Sostenibilidad.

Tabla 56. Estadísticos en función de género.

Estadísticos		
Género		
N	Válido	185
	Perdidos	0
Moda		1

Fuente: SPSS-23.

Tabla 57. Estadísticos en función de género (II).

Género					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombres	89	48,1	48,1	48,1
	Mujeres	96	51,9	51,9	100,0
Total		185	100,0	100,0	

Fuente: SPSS-23.

7.4.1. Análisis de los datos a partir del género.

Hemos analizado cada uno de los ítems que componen nuestro cuestionario-escala y, para determinar si hay diferencias notables según el género, hemos atendido a dos criterios estadísticos importantes: la diferencia de puntuación media entre mujeres y varones y la diferencia en la moda dentro de una escala Likert de cinco grados (en qué grado se concentran las respuestas del alumnado). Dado que, en el pre-análisis que hemos realizado de la muestra del alumnado de UPV, es frecuente que el valor mayor o menor de la moda se debe a la variación de un número mínimo de estudiantes, hemos decidido tener en cuenta, sobre todo, la media de puntuaciones de varones y mujeres, sombreado el ítem correspondiente, tal como aparece a continuación.

Capítulo 7: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UPV

Tabla 58. Ítems según género (UPV).

Género			(Ite0001)	(Ite0002)	(Ite0003)	(Ite0004)	(Ite0005)
Hombre	N	Válidos	85	85	86	79	82
		Perdidos	4	4	3	10	7
	Media	3.45	3.25	2.43	3.38	3.57	
	Moda	4	3	2	4	4	
Mujer	N	Válidos	90	91	93	78	91
		Perdidos	6	5	3	18	5
	Media	3.60	3.70	2.08	3.38	3.79	
	Moda	4	4	2	3	4	
Género			(Ite0006)	(Ite0007)	(Ite0008)	(Ite0009)	(Ite00010)
Hombre	N	Válidos	86	86	85	86	85
		Perdidos	3	3	4	3	4
	Media	2.34	3.71	2.98	3.98	3.45	
	Moda	2	4	3	4	4	
Mujer	N	Válidos	96	93	88	89	91
		Perdidos	0	3	8	7	5
	Media	1.87	4.08	2.93	4.03	3.36	
	Moda	2	4	3	4	3	
Género			(Ite0011)	(Ite0012)	(Ite0013)	(Ite0014)	(Ite0015)
Hombre	N	Válidos	88	85	7	86	88
		Perdidos	1	4	12	3	1
	Media	2.51	1.84	3.08	3.33	4.40	
	Moda	2	2	3	3	4	
Mujer	N	Válidos	94	93	87	89	96
		Perdidos	2	3	9	7	0
	Media	2.03	1.69	3.37	3.49	4.47	
	Moda	2	2	3	4	4	
Género			(Ite0016)	(Ite0017)	(Ite0018)	(Ite0019)	(Ite0020)
Hombre	N	Válidos	82	80	77	87	81
		Perdidos	7	9	12	2	8
	Media	2.37	3.35	2.90	4.02	2.83	
	Moda	2	4	3	4	2a	
Mujer	N	Válidos	87	88	88	93	87
		Perdidos	9	8	8	3	9
	Media	2.55	3.44	2.58	3.97	2.55	
	Moda	2	4	2	4	2	

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Género			(lte0021)	(lte0022)	(lte0023)	(lte0024)	(lte00025)
Hombre	N	Válidos	86	88	84	83	84
		Perdidos	3	1	5	6	5
	Media	3.04	4.02	3.85	4.06	3.07	
	Moda	2	5	4	4	4	
Mujer	N	Válidos	88	96	93	93	88
		Perdidos	8	0	3	3	8
	Media	2.92	3.99	3.77	4.08	2.90	
	Moda	2	4	4	4	4	
Género			(lte0026)	(lte0027)	(lte0028)	(lte0029)	(lte0030)
Hombre	N	Válidos	83	87	85	81	80
		Perdidos	6	2	4	8	9
	Media	2.15	3.68	2.08	3.62	2.63	
	Moda	2	4	2	4	2	
Mujer	N	Válidos	91	95	92	88	85
		Perdidos	5	1	4	8	11
	Media	2.06	3.86	1.75	3.40	2.26	
	Moda	2	4	2	4	2	
Género			(lte0031)	(lte0032)	(lte0033)	(lte0034)	(lte00035)
Hombre	N	Válidos	79	85	82	86	86
		Perdidos	10	4	7	3	3
	Media	3.13	4.21	3.01	3.07	3.15	
	Moda	3	4	3	3	3	
Mujer	N	Válidos	85	92	92	90	95
		Perdidos	11	4	4	6	1
	Media	2.84	4.32	3.33	3.58	3.51	
	Moda	2	4	3a	4	4	
Género			(lte0036)	(lte0037)	(lte0038)	(lte0039)	(lte0040)
Hombre	N	Válidos	86	68	78	82	85
		Perdidos	3	21	11	7	4
	Media	2.30	3.12	3.58	2.78	1.93	
	Moda	2	3	4	4	1	
Mujer	N	Válidos	93	68	81	88	88
		Perdidos	3	28	15	8	8
	Media	2.15	2.74	3.41	2.47	1.88	
	Moda	2	2	3	2	2	

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 7: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UPV

Como se ha mostrado en la figura anterior, los ítems que ofrecen medias significativamente diferentes son 9 que están organizados según el factor al que pertenecen, al que le hemos puesto nombre de acuerdo a la Teoría del Comportamiento Planificado que ha seguido esta tesis doctoral: la intención de conducta (factor 1, ítem 2), las habilidades críticas (factor 3, ítem 11) la asunción de la responsabilidad (factor 4, ítems 35 y 34)), las actitudes (factor 5, ítem 39), las expectativas sociales (factor 7, ítem 31) y las normas subjetivas (factor 8, ítems 18, 6 y 37).

7.4.2. ¿Cómo influye el género del alumnado de la UPV en la intención de conducta, en sus habilidades críticas, en sus habilidades de asunción de la responsabilidad, en sus actitudes, en sus expectativas de lo que espera de él la sociedad y en las normas subjetivas?

7.4.2.1. Análisis de los datos.

- En cuanto a *la intención de conducta*, se plantea en el ítems 2, “Participaré en las redes de comunicación y en los movimientos sociales para la defensa de los derechos humanos”; las mujeres tienen una media superior (3.70) a la media de los varones (3,25); también en la moda aparece una mayor puntuación en las mujeres, que se agrupan mayoritariamente en el grado 4 de Likert (de acuerdo) frente a los varones que se agrupan mayoritariamente en el grado 3 (indiferente).
- En cuanto a *las habilidades críticas*, “Un buen directivo de empresa no tiene por qué estar formado como gestor de sostenibilidad” (ítem 11), las mujeres muestran su rechazo situándose en la media del 1.87 (entre muy en desacuerdo y en desacuerdo) frente a los varones que se sitúan en la media 2.51 (entre en desacuerdo e indiferentes).
- En cuanto a *las habilidades de asunción de la responsabilidad*, “Haré una revisión seria de mis hábitos de consumo” (ítem 34), la media de las mujeres es superior 3.58 (entre indiferentes y de acuerdo) a la media de los varones (3.07), que manifiesta indiferencia. Así mismo, hay diferencias en la moda: mientras la mayoría de las mujeres se sitúa en el grado 4 de la escala (de acuerdo) la mayoría de los varones se posiciona en el grado 3 (de indiferencia). También el ítem 35, “Me implicó en proyectos que cuidan a las personas y al entorno”, muestra la misma tendencia puesto que la media de las mujeres es de 3.51 frente a la de los varones que es de 3.15 y la moda de las mujeres es de 4 (de acuerdo) frente a la de los varones que mayoritariamente se sitúan en la moda 3 (de indiferencia).

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

- En cuanto a *las actitudes del alumnado*, el ítem 39, “Los bienes de la tierra deben estar a disposición de quienes se los merecen”, muestra ligeramente superior el rechazo de las mujeres (2.47) frente a la media del rechazo de los varones (2.78), pero en la moda sí hay una diferencia significativa pues mientras que la mayoría de los varones se sitúa en el grado 4 (de acuerdo con el ítem) la mayoría de las mujeres lo hace en el grado 2 (en desacuerdo con el ítem).
- *La percepción de las expectativas sociales sobre los países que generan más insostenibilidad* es tratada en el ítem 31, “Las empresas de los países desarrollados son más sostenibles que las empresas de los países pobres”, que es rechazado por las mujeres con una media del 2.84 frente a la media de los varones del 3.13 que manifiesta una clara indiferencia, aunque la diferencia de medias no es significativa. Semejante tendencia muestra la moda pues la mayoría de las mujeres se agrupa en la moda de grado 2 (en desacuerdo) y la mayoría de los varones en la moda 3 (indiferencia)
- De *las normas sociales asumidas por el sujeto (normas subjetivas)* tratan los ítems 18, 6 y 37. En el ítem 18, “En caso de conflicto de intereses entre empresa y bien común, mi compromiso está con la empresa”, las mujeres manifiestan un rechazo con una media del 2.58 (entre el desacuerdo y la indiferencia) frente a los varones con tienen una media de 2.90 (indiferencia), La misma tendencia muestra la moda que en las mujeres es de 2 (en desacuerdo) y en los varones de 3 (indiferentes). El ítem 6, “La lucha contra la pobreza es una exigencia personal y política, pero no empresarial” muestra un rechazo mayor de las mujeres con una media del 1.87 frente al rechazo de los varones con una media del 2.34. En el ítem 37, “Mis compañeros creen que las mujeres no tienen más peligro que los varones de ser pobres”, la diferencia de media entre el rechazo de las mujeres (2.74) y de los varones (3.12) apenas es perceptible, mientras que sí hay diferencia en la moda pues las mujeres se posicionan en el grado 2 (en desacuerdo) y los varones en el grado 3 (indiferencia).

7.4.2.2. Comentario y discusión de los resultados.

Lo que llama más la atención de este doctorando es que en todos los ítems, en los 9 ítems, con diferencias significativas en la medias y en las modas, las mujeres muestran una solidez ética mayor en sus respuestas que los varones. Sean los ítems formulados de modo positivo o negativo, se mantiene la misma tendencia. Esta realidad no se debe a una filosofía o ideología feminista, sino a los datos de una

Capítulo 7: Análisis descriptivo y discusión de los resultados de la UPV

investigación empírica llevado a cabo desde un modelo teórico ampliamente aceptado por la comunidad de los científicos sociales. Desde luego, no se pretende afirmar que el desarrollo moral de cada una de las mujeres es superior al desarrollo moral de cada uno de los varones, pero es un dato indiscutible que, atendiendo a los resultados del cuestionario-escala obtenidos entre el estudiantado de la UPV, la media del colectivo de mujeres es superior, desde el punto de vista ético, a la de los varones.

Los resultados de nuestra investigación son coherentes con los de la macro-encuesta mundial de Haski-Leventhal, Pournader & McKinnon (2014) que prueba que las mujeres tienen un mayor compromiso ético para implicarse en la ayuda a la comunidad y a la gente en sus necesidades así como en la mejora del medioambiente. Igualmente son consistentes en vivir de acuerdo con sus valores y están dispuestas a cambiar sus hábitos de comportamiento si es necesario. En cuanto a sus actitudes evalúan positivamente las conductas de las empresas y de las personas que trabajan para la mejora de la sociedad y del medioambiente así como la posibilidad de construir un mundo mejor en el que el gozo de los derechos sociales por todos los ciudadanos sea posible.

En el estudio internacional que hemos referenciado, para las mujeres era más importante que para los varones poder hacer lo que deseaban, vivir de acuerdo con sus valores y tener un buen equilibrio entre el trabajo y la vida. Por otro lado, las mujeres demostraron actitudes más positivas hacia la Responsabilidad Social Corporativa y clasificaron primero la responsabilidad ética del negocio, mientras que los hombres clasificaron primero la responsabilidad financiera. Esto indica una diferencia fundamental entre hombres y mujeres con respecto al papel de las empresas en la sociedad y sugiere que las mujeres pueden tener un enfoque moral diferente que los hombres.

7.5. A modo de resumen.

Después de analizadas las respuestas del alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia podemos decir que son más los estudiantes que tienen una intención de gestionar la sostenibilidad que los que no la tienen, especialmente referida a problemas sociales concretos como la pobreza y la exclusión, pero que son renuentes a la participación en movimientos sociales. El alumnado posee mayoritariamente los conocimientos básicos de la sostenibilidad y tiene en alta estima sus valores a la vez que está convencido de que se pueden establecer criterios objetivos para medir su presencia en las empresas. Aproximadamente la mitad del alumnado cree tener habilidades críticas para analizar el impacto de las actividades económicas en la sostenibilidad del planeta y prefiere defender el bien común antes que los intereses de las empresas, pero menos de la mitad de ese alumnado está dispuesto a aceptar el compromiso efectivo de participar en la vida ciudadana para que ello sea posible; así se muestra una falla entre lo que se dice y lo que se está efectivamente dispuesto a hacer en proyectos concretos de gestión sostenible volcados con la acción. Las actitudes del estudiantado son deficientes, por tanto, respecto a gestionar una sociedad justa para todos los ciudadanos y pueblos y un medioambiente sano. Especialmente, sus actitudes son deficientes respecto a abrir fronteras a la inmigración, a reconocer que las empresas y el consumo de los países industrializados son los que más residuos contaminantes producen y que las mujeres tienen un riesgo mayor que los varones de ser pobres y ciudadanas de segunda clase. Llama la atención el alto porcentaje de alumnado que se auto-sitúa en una posición de indiferencia cuando se siente urgido a actuar. Por último, las mujeres como colectivo tienen una mayor solidez ética que los varones en los 9 ítems en los que hay diferencias de medias y modas en relación con ese asunto. Lo anteriormente expuesto invita a la renovación de los planes de estudio con contenidos sobre Gestión de la Sostenibilidad, a la formación del profesorado en tales contenidos y, sobre todo, en estrategias pedagógicas de aprendizaje-enseñanza orientadas a la acción transformadora de las relaciones económicas y sociales entre individuos y países, con respeto al medioambiente.

**Capítulo 8 : Análisis
Comparado de los datos y
discusión de los resultados
entre el alumnado de la
Universidad Católica de
Valencia y de la Universidad
Politécnica de Valencia.**



Capítulo 8: Análisis Comparado de los resultados de la UCV y de la UPV

8.1. Introducción.

En este capítulo se comparan los resultados de los análisis ofrecidos en los capítulos 6º (UCV) y 7º (UPV), a través de la discusión de los datos más relevantes, no como una *cosecha de cifras* sino mostrando, desde la hermenéutica crítica (Cortina, 1996), las percepciones del estudiantado hacia la Gestión de la Sostenibilidad. El análisis de los datos y la discusión de los resultados se elabora a partir de la triangulación entre los cuestionarios, los Grupos de Discusión, y las teorías que enmarcan la presente investigación doctoral: la Teoría del Comportamiento Planificado y la Teoría del Desarrollo de las Capacidades Humanas, que han sido presentadas y argumentadas en la Primera Parte.

8.2. Una breve contextualización de ambas universidades.

Para contextualizar los centros universitarios a los que pertenece el universo de población y la muestra investigada en la presente Tesis doctoral, he usado las memorias académicas de las Secretarías Generales de la Universidad Católica de Valencia y de la Universidad Politécnica de Valencia. Una síntesis de los datos más importantes, a mi juicio, se presentan a continuación.

8.2.1. La universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”.

Fue fundada el 8 de diciembre de 2003 por el Cardenal Arzobispo de Valencia D. Agustín García Gascó, de acuerdo a las directrices de la Constitución Apostólica sobre Universidades (Ex Corde Ecclesiae) promulgada por el papa Juan Pablo II el 15 de agosto de 1990. Es una Universidad de titularidad privada (Archidiócesis de Valencia). En un principio, la UCV funciona con Centros de Enseñanza adscritos a las Universidades Valencianas: Universitat de València. Estudi General y Universidad Politécnica de Valencia, hasta que los Decretos 53/2004 del 16 de abril y 23/2005 del 4 de febrero del Consell de la Generalitat Valenciana establecen la plena autonomía de su funcionamiento y el reconocimiento legal de sus titulaciones académicas.

En la actualidad, imparte 27 Grados universitarios, 40 Masters y 55 títulos propios, además de 3 programas de doctorado en 10 Facultades, 19 Institutos Universitarios y Escuela de Doctorado. Tiene 5 Campus distribuidos en 14 Sedes en la Ciudad de Valencia y en otras ciudades de la Comunidad Valenciana. El número de estudiantes del curso 2017-2018 es: 11.062 de Grado, 1775 de postgrado y 497 de doctorado. Durante el curso 2015-2016, el último del que hemos podido recabar datos,

Capítulo 8: Análisis Comparado de los resultados de la UCV y de la UPV

ha contado con 820 docentes-investigadores y 348 profesionales de Administración y Servicios.

8.2.1.1. *Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.*

La Facultad de Estudios de la Empresa nace en 1994 como una iniciativa del Arzobispado de Valencia. Para ello, se creó un Centro de Enseñanza mediante un convenio de adscripción con la Universidad Politécnica de Valencia, contando además con el amparo del Instituto Social Empresarial (ISE) y de un grupo de patronos, notables empresarios de la Comunidad Valenciana. Con posterioridad se integra en la UCV, desde su fundación el 8 de diciembre de 2003.

Actualmente imparte los Grados de Administración y Dirección de Empresas, Economía, Gestión Económico-Financiera y Multimedia y Artes Digitales con un total de 728 estudiantes de los que 521 son de ADE. Y los Postgrados: Máster Universitario en Marketing Político y Comunicación, Máster Universitario en Creación Digital, Máster Universitario en Dirección de Organizaciones Deportivas, Máster Universitario en Dirección de Personas, Máster Universitario en Dirección de Operaciones y Máster Universitario en Dirección de Negocios MBA, con un total de 126 alumnos/as.

8.2.2. Universidad Politécnica de Valencia.

Es una Institución de titularidad estatal. El germen de lo que hoy en día es la Universidad surge en el curso 1968-1969 cuando se crea el Instituto Politécnico Superior de Valencia que integra cuatro centros: la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos, constituida en 1959; la Escuela Técnica Superior de Arquitectura, creada en 1966; la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, y la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales, ambas de 1968. Pero no es hasta 1971 cuando se constituye definitivamente en Universitat Politècnica de València.

En la actualidad imparte 36 Grados, 5 Dobles Grados, 73 Másteres, 5 Dobles Másteres y 30 Programas de Doctorado por 13 Escuelas Superiores y Facultades, 42 Departamentos, 18 Institutos Universitarios de Investigación y Escuela de Doctorado. La comunidad universitaria está formada por más de 42.000 miembros. De ellos, cerca de 37.800 es alumnado, 2.600 miembros del profesorado-investigadores y 1.700 integran el grupo de personal de Administración y Servicios. Además, cuenta con 3 Centros adscritos (Florida Universitaria, Berklee College of Music y Escuela Universitaria Ford-España).

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

8.2.2.1. Facultad de Administración y Dirección de Empresas.

En abril del año 2000 se aprobó la creación de la Facultad de Administración y Dirección de Empresas (Decreto 56/2000, de 25 de abril, del Consell de la Generalitat Valenciana). Imparte los Grados de Administración y Dirección de Empresas con 805 alumnos y el Grado en Gestión y Administración Pública con 373. Y los postgrados: Máster Universitario en Gestión de Empresas, Productos y Servicios con 43 estudiantes y Máster Universitario en Dirección Financiera y Fiscal con 46 alumnos/as.

8.3. Características de las muestras. Una cuestión de interés.

Como hemos puesto de manifiesto en los capítulos anteriores, el Universo de población de nuestra investigación es el alumnado de 3º y 4º de ADE de ambas universidades. La razón que ha motivado tal elección es que el estudiantado de 3º y 4º lleva cursado más del 50% del currículo universitario y debe estar formado por su universidad en un tema tan importante en nuestro tiempo como la Gestión de la Sostenibilidad. No puede argumentarse que están desorientados por ser recién llegados y/o carecen de una formación que ya se les dará en cursos posteriores.

En cuanto que la muestra es una cuestión de interés, se debe al hecho de las diferencias existentes según género entre el alumnado matriculado en la UCV y en la UPV. Llama la atención de este doctorando que de los 177 matriculados en 3º y 4º de ADE de la Universidad Católica de Valencia 58 son mujeres (32.77%) y 119 varones (67.23%), es decir más de dos tercios son varones. Mientras que de los 342 estudiantes matriculados en 3º y 4º de ADE en la Universidad Politécnica de Valencia, 168 son mujeres (49.12%) y 174 varones (50.88%); hemos comprobado que esa tendencia también se produce en 1º y 2º cursos. Si tenemos presente que el costo de la matrícula y de escolaridad de la Universidad de titularidad privada (UCV) es sustancialmente superior al coste de la matrícula de la Universidad estatal, se puede deducir que las familias están dispuestas a hacer un esfuerzo económico mayor para la promoción de los hijos que de las hijas. La diferencia de género, por desgracia, está impregnando la cultura de nuestra sociedad. Los datos que hemos aportado son una manifestación más de ello.

Para el tema central de esta investigación, la Gestión de la Sostenibilidad, los análisis de los datos y el comentario y discusión de los resultados en los capítulos 6º y 7º muestran que los Centros Superiores de formación económica deberían reflexionar sobre un tema de tanto interés y dedicar prioritariamente los recursos a las personas que más potencian el bien común de las sociedad, la Responsabilidad Corporativa de las Empresas y la coherencia ética entre lo que piensa y hacen.

8.4. Estudio comparado de ambas universidades de las respuestas del alumnado.

Conviene recordar que nuestro análisis, siguiendo la Teoría del Comportamiento Planificado se centra en: *Intenciones de comportamiento* (Factor 1, ítems 5, 2, 13, 33 y 16); *Convicciones* (factor 2, ítems 26, 12, 19, 3, 28, 36, 30 y 40); *Control Percibido*: a) *habilidades de pensamiento crítico* (Factor 3, ítems 14, 27, 11, 1 y 9), b) *habilidades de asunción de la responsabilidad* (Factor 4, ítems 17, 23, 35 y 34) y c) *habilidades sistémicas* (Factor 8, ítems 22, 32, 29 y 38); *actitudes* (Factor 5, ítems 21, 20, 10, 24, 25 y 39); *expectativas atribuidas a los referentes* (factor 6, ítems 7, 31, 4 y 8) y *normas subjetivas* (Factor 7, ítems 18, 6, 15 y 17).

8.4.1. Análisis comparado de las intenciones de comportamiento.

Tabla 59. Comparación Factor 1.

ÍTEMS	Universidad Católica de Valencia			Universidad Politécnica de Valencia			¿Diferencia significativa? A partir del 15%		
	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO
Ítem 5	13%	32%	55%	8%	28%	65%	5%	4%	10%
Ítem 2	30%	27%	43%	10%	39%	51%	20%	11.5%	7.5%
Ítem 13	45%	29%	26%	16%	45%	39%	29%	16%	13%
Ítem 33	29%	27%	44%	21%	41%	38%	8%	14%	6%
Ítem 16	53%	18%	29%	60%	18%	21%	7%	0%	8%

Fuente: Elaboración propia.

Comentaré los ítems en los que las diferencias en las respuestas del alumnado entre ambas universidades son significativas y daré una perspectiva general del resto de los ítems.

8.4.1.1. Análisis de los datos.

En los cinco ítems que componen el factor 1 (5, 2, 13, 33 y 36) referidos a las intenciones de comportamiento hacia la Gestión de la Sostenibilidad, en el ítem 13, “Participaré en los movimientos ciudadanos en defensa del medio ambiente”, aparece diferencia significativa a favor del alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia que está en desacuerdo el 16% frente al 45% de la Universidad Católica de Valencia. Así mismo, en el ítem 2, “Participaré en las redes de comunicación y en los movimientos sociales para la defensa de los derechos humanos”, las respuestas del

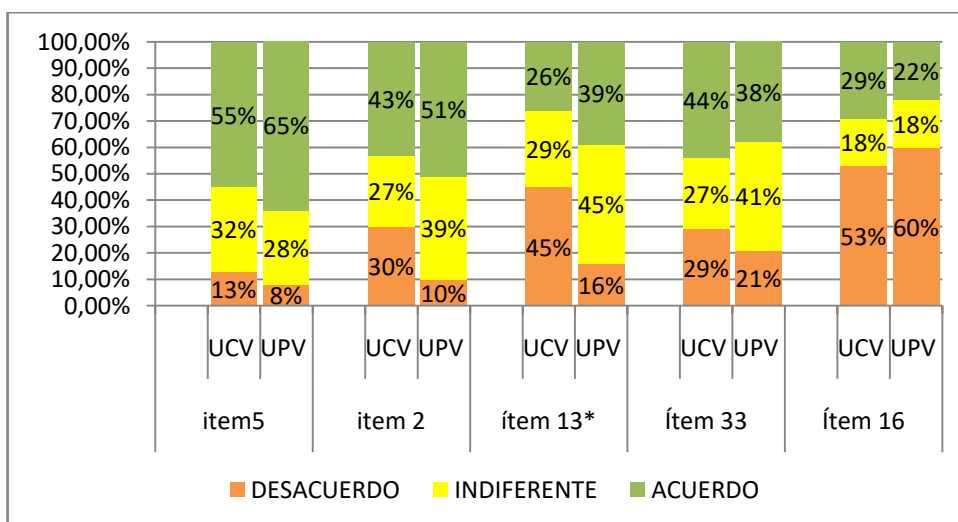
Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

alumnado de la UPV son más adecuadas para la Gestión de la Sostenibilidad social, pues está en desacuerdo el 10% de la UPV frente al 30% de la UCV.

También es cierto que en el ítem 5, “La pobreza y la exclusión serán asuntos que combatiré activamente” las respuestas del alumnado de la UPV son más adecuadas para la Gestión de la Sostenibilidad social (65%) que las respuestas del alumnado de la UCV (55%), aunque no haya diferencias significativas. Estos 3 ítems son los que más peso tienen en el factor. Igualmente sucede en el ítem 16, formulado de manera negativa, “En el ámbito científico no se considera la sostenibilidad del planeta como el problema fundamental del siglo XXI”, con el que está en desacuerdo el 53% del alumnado de la UCV frente al 60% del alumnado de la UPV. Solamente en el ítem 33 “Me intereso por el bien común más que por el beneficio propio” aparecen respuestas ligeramente favorables al alumnado de la UCV frente al de la UPV.

8.4.1.1.1. Representación gráfica de los datos.

Figura 33. Comparación factor 1.



Fuente: Elaboración propia.

8.4.1.2. Comentario y discusión de los resultados.

La diferencia significativa del ítem 13 a favor del alumnado de la UPV frente al alumnado de la UCV y la tendencia a respuestas más adecuadas para la Gestión de la Sostenibilidad, en otros tres ítems, no es un asunto menor para predecir su conducta

Capítulo 8: Análisis Comparado de los resultados de la UCV y de la UPV

futura como agentes de sostenibilidad. Como argumentan Steinmetz, Ajzen y colaboradores (2016), en las últimas décadas, la *Teoría del Comportamiento Planificado* (Ajzen, 1991, 2012) se ha convertido en un marco para explicar y predecir el comportamiento (Fishbein y Ajzen, 2010). La teoría establece que el principal impulsor del comportamiento es la intención, entendida como una función de las variables motivacionales subyacentes (convicciones, actitudes, normas subjetivas y control percibido).

Sin embargo, invita a la reflexión y merece un adecuado comentario el alto porcentaje de estudiantes de la UPV que, en la escala de Likert, se auto-sitúan en la posición de indiferentes: en el ítem 5 son el 28%, en el ítem 2 el 39%, en el ítem 13 (diferencia significativa) el 45% y en ítem 33 el 41%; con unos porcentaje del 4%, del 11,5%, del 16% y del 14% superiores al alumnado que muestran indiferencia en la UCV. Debido a los datos anteriores sobre la posición de indiferencia, no puede afirmarse con rotundidad que el estudiantado de la UPV tenga intenciones más adecuadas de comportamiento hacia la Gestión de la Sostenibilidad que el alumnado de la UCV y que sus intenciones sean predictivas de comportamiento sostenible en el futuro.

Resumen del apartado. Parece que el alumnado de la UPV muestra unas intenciones de comportamiento más adecuadas que el alumnado de la UCV para la participación en los movimientos ciudadanos que persiguen la defensa del medioambiente pero, como colectivo, esa participación no puede predecirse debido al alto porcentaje del alumnado que se posiciona en el grado de indiferencia en la escala de Likert. Desde el punto de vista formativo, probablemente haya tanto trabajo que hacer con el alumnado de la UPV como con el alumnado de la UCV.

8.4.2. Análisis comparado de las convicciones.

Tabla 60. Comparación factor 2.

ÍTEMS	Universidad Católica de Valencia			Universidad Politécnica de Valencia			¿Diferencia significativa? A partir del 15%		
	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO
Ítem 26	65%	15%	20%	80%	10%	10%	15%	5%	10%
Ítem 12	75%	17%	8%	91%	5%	4%	16%	12%	4%
Ítem 19	10%	7%	83%	7%	12%	81%	3%	5%	2%
Ítem 3	65%	15%	20%	74%	12%	14%	9%	3%	6%
Ítem 28	65%	14%	21%	83%	10%	7%	18%	4%	14%
Ítem 36	83%	10%	7%	68%	17%	15%	15%	7%	8%
Ítem 30	51%	18%	31%	59%	30%	11%	8%	12%	20%
Ítem 40	66%	3%	31%	83%	7%	10%	17%	4%	21%

Fuente: Elaboración propia.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

8.4.2.1. Análisis de los datos

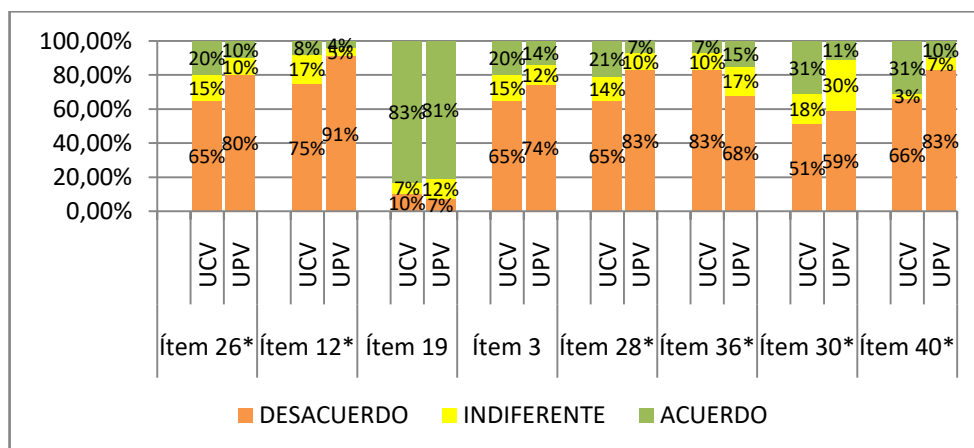
De los 8 ítems que componen el factor 2, en seis de ellos hay diferencias significativas en las respuestas del alumnado de las dos Universidades. Todos los ítems, menos el ítem 19, han sido formulados de manera negativa. Así en el ítem 26, “La sostenibilidad económica o social o medioambiental no tiene por qué adaptarse a cada territorio o Estado”, el porcentaje de desacuerdo del alumnado de la UCV es del 65% frente al 80% del alumnado de la UPV. Semejante valoración merece el ítem 12, “Las empresas no son responsables de las sostenibilidad porque sus estrategias de negocio las deciden sus directivos”, con el que está en desacuerdo el 75% del alumnado de la UCV frente al 91% del alumnado de la UPV. También en el ítem 28, “Las empresas internacionales no tienen obligaciones con el desarrollo de todos los países en los que operan”, con el que está en desacuerdo el 65% del alumnado de la UCV frente al 83% del estudiantado de la UPV. Claramente, en estos 3 ítems, las respuestas del alumnado de la UPV son significativamente más favorables a la Gestión de la Sostenibilidad que las respuestas del alumnado de la UCV. De los ítems, que componen el presente factor, solo las respuestas al ítem 36, “El trabajo en equipo perjudica mi rendimiento”, son favorables al alumnado de la UCV con el desacuerdo del 83% del alumnado frente al 68% del alumnado de la UPV.

Respecto al ítem 30, “No pueden establecerse criterios públicos para valorar el impacto de las acciones empresariales en la sostenibilidad”, también hay diferencias significativas a favor del alumnado de la UPV con un 11% de acuerdo con el ítem frente al 31% del alumnado de la UCV. Valoración semejante recibe el ítem 40, “El desarrollo de un país no está en relación con el nivel de libertades de sus ciudadanos”, con el que está de acuerdo el 31% del alumnado de la UCV frente al acuerdo mostrado por el 10% del alumnado d

Capítulo 8: Análisis Comparado de los resultados de la UCV y de la UPV

8.4.2.1.1. Representación gráfica de los datos.

Figura 34. Comparación factor 2.



Fuente: Elaboración propia

8.4.2.2. Comentario y discusión de los resultados.

En el presente factor se muestra que las convicciones, ya sean conocimientos o valores, del alumnado de la UPV son más adecuadas para la Gestión de la Sostenibilidad que las convicciones del alumnado de la UCV. Los datos no pueden estar distorsionados por el alumnado que se posiciona en el grado de indiferencia, pues solo el ítem 30 tiene un porcentaje del 30% que podría generar dudas en nuestra interpretación, mientras que en los demás ítems el porcentaje de indiferencia es relativamente bajo. Respecto al único ítem significativamente favorable al alumnado de la UCV, relacionado con el trabajo en equipo (ítem 36), quizás se deba a que esa estrategia de pedagogía universitaria sea más utilizada en las aulas de la Universidad de titularidad privada que en la Universidad estatal debido a que los grupos de aula son más pequeños.

Resumen del apartado. Las convicciones del alumnado de la UPV, conocimientos o valores, para la Gestión de la Sostenibilidad son significativamente más consistentes y adecuadas que las convicciones del alumnado de la UCV.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

8.4.3. Análisis de las habilidades de pensamiento crítico.

Tabla 61. Comparación factor 3.

ÍTEMS	Universidad Católica de Valencia			Universidad Politécnica de Valencia			¿Diferencia significativa? A partir del 15%		
	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO
Ítem 14	32%	17%	51%	14%	35%	51%	18%	18%	0%
Ítem 27	15%	24%	61%	7%	23%	70%	8%	1%	9%
Ítem 11	57%	13%	30%	68%	21%	10%	11%	8%	20%
Ítem 1	12%	12%	76%	18%	16%	66%	6%	4%	10%
Ítem 9	0%	17%	83%	5%	15%	80%	5%	2%	3%

Fuente: Elaboración propia.

8.4.3.1 Análisis de los datos.

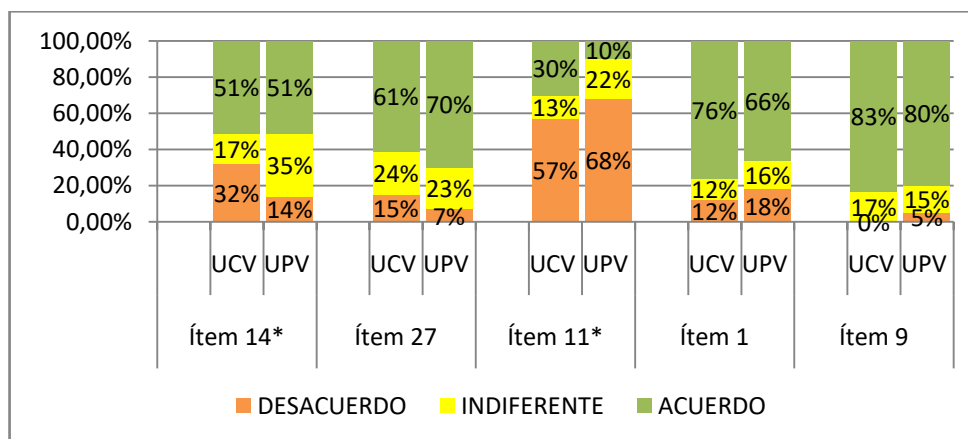
De los cinco ítems que componen el Factor 3 (14, 27, 11, 1 y 9) hay diferencias significativas en las respuestas dadas por el estudiantado en dos de ellos: en el ítem 14, “Análisis del impacto de las actividades de una empresa en el bienestar de los empleados y en el medioambiente” el 32% del estudiantado de la UCV está en desacuerdo frente al desacuerdo expresado por el 14% del alumnado de la UPV. Y en el ítem 11, “Un buen directivo de empresa no tiene por qué estar formado como gestor de sostenibilidad”, está de acuerdo el 30% del alumnado de la UCV frente al 10% del estudiantado de la UPV. En ambos ítems, uno formulado de manera positiva (el 14) y el otro formulado de manera negativa, hay una diferencia significativa de alrededor del 18% y del 20% respectivamente a favor del alumnado de la UPV en la adecuación de sus respuestas a la Gestión de la Sostenibilidad.

En los ítems 27, 1 y 9 no se manifiestan diferencias significativas en las respuestas del alumnado de ambas universidades, puesto que las diferencias no sobrepasan el porcentaje del 10%, en el grado de la escala de Likert.

Capítulo 8: Análisis Comparado de los resultados de la UCV y de la UPV

8.4.3.1.1. Representación gráfica de los datos.

Figura 35. Comparación factor 3.



Fuente: Elaboración propia.

8.4.3.2. Comentario y discusión de los resultados.

Los resultados de los ítems con diferencias no significativas no están distorsionados por el alumnado que posiciona en el grado de indiferencia pues en el ítem 27 la diferencia en las respuestas del alumnado, entre una y otra universidad, es de un porcentaje del 1%, en el ítem 1 del 4% y en el ítem 9 del 4%. La formación de las habilidades del pensamiento crítico es una de las claves que consideran los investigadores para el Control Percibido en la Gestión de la Sostenibilidad, tal como expusimos con cierta amplitud en el *Comentario y discusión* de los resultados en los capítulos 6º y 7º.

Resumen del presente apartado: las percepciones que tiene el estudiantado de sus capacidades críticas para alcanzar con éxito la Gestión de la Sostenibilidad son significativamente más adecuadas para la Gestión de la Sostenibilidad en el estudiantado de la UPV.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

8.4.4. Análisis de la habilidad de asunción de responsabilidad.

Tabla 62. Comparación factor 4.

ÍTEMS	Universidad Católica de Valencia			Universidad Politécnica de Valencia			¿Diferencia significativa? A partir del 15%		
	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO
Ítem 17	16%	16%	68%	13%	37%	50%	3%	21%	18%
Ítem 23	5%	10%	85%	6%	20%	74%	1%	10%	11%
Ítem 35	20%	31%	49%	17%	36%	47%	3%	5%	2%
Ítem 34	19%	37%	44%	17%	35%	48%	2%	2%	4%

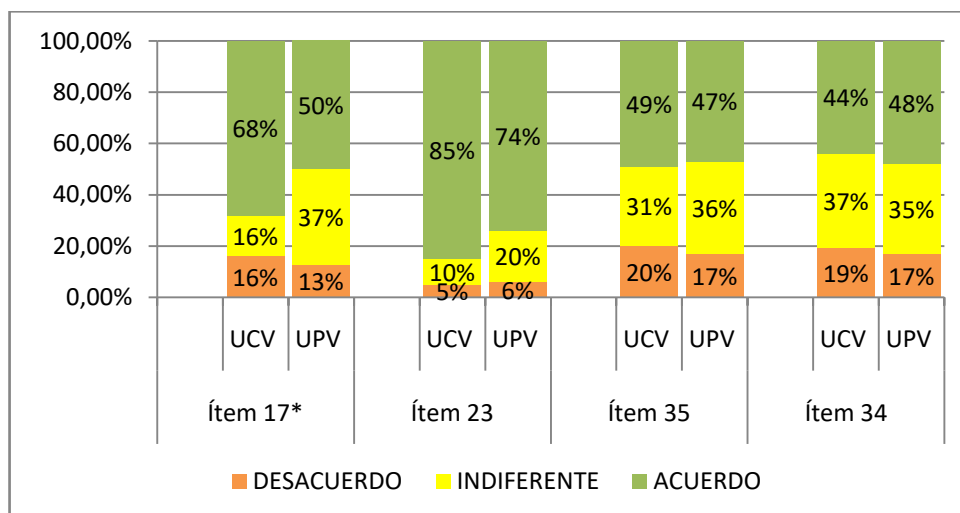
Fuente: Elaboración propia.

8.4.4.1. Análisis de los datos.

De los 4 ítems que componen este factor 4 (ítems 17, 23, 35 y 34), solo el ítem 17, “Estoy dispuesto a enfrentarme a mis superiores si marcan directrices que perjudican el bien común”, muestran diferencias significativas en las respuestas del alumnado de la UCV con un 68% de acuerdo frente al 50 % de acuerdo que manifiesta el alumnado de la UPV. En la habilidad de la asunción de la responsabilidad, la balanza se inclina a favor del alumnado de la UCV. En el resto de los ítems, el 23 alcanza una diferencia, en el valor de acuerdo, entre el alumnado de una universidad y otra de un 11%, en el ítem 35 de un 2% y el ítem 34 de un 4%.

8.4.4.1.1. Representación gráfica de los datos.

Figura 36. Comparación factor 4.



Fuente: Elaboración propia.

8.4.4.2. Comentarios y discusión de los resultados.

Llama la atención el alto porcentaje del alumnado de la UPV que en el mencionado ítem 17 se posiciona en el grado de indiferencia (el 37%) frente al 16% del alumnado de la UCV. En los ítems 35, “Me implico en proyectos que cuidan a las personas y al entorno” y en el ítem 34, “Haré una revisión seria de mis hábitos de consumo”, el alumnado que se posiciona en el grado de indiferencia, en una y otra Universidad, es altísimo entre el 31% y 37%. Estos datos muestran que las habilidades de la asunción de la responsabilidad no conforman la identidad personal de los estudiantes. Parece no existir coherencia entre lo que se sabe (las convicciones) y lo que se hace (los compromisos de acción). Esta es una constante en ambas universidades y debería ser un tema de preocupación profunda en las universidades, en el currículo y en las metodologías pedagógicas que el profesorado usa en sus clases.

En el capítulo 7º aventuramos una posible explicación que aquí brevemente exponemos, aunque reconocemos que el problema merece una investigación en profundidad. Decíamos en el mencionado capítulo que cuando se pasa del nivel de las declaraciones generales del alumnado a las declaraciones sobre proyectos concretos

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

que implican un compromiso de acción para el cuidado de las personas, de uno mismo o de la naturaleza se produce una falta de coherencia. Por ello, en el Informe *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje* (UNESCO, 2017), se insiste en el *Aprendizaje orientado a la acción*.

Resumen del apartado. Los datos muestran, en el ítem con más peso en el factor, una mayor habilidad para asumir la responsabilidad en el alumnado de la UCV que en el alumnado de la UPV. Pero, en todo caso, en una y otra universidad, hay una manifiesta deficiencia de estas habilidades que tendría que generar investigaciones para detectar el *por qué* de tal deficiencia.

8.4.5. Análisis de las habilidades de reflexión sistémica.

Tabla 63. Comparación factor 5.

ÍTEMS	Universidad Católica de Valencia			Universidad Politécnica de Valencia			¿Diferencia significativa? A partir del 15%		
	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO
Ítem 22	2%	5%	93%	13%	8%	79%	11%	3%	14%
Ítem 32	7%	5%	88%	3%	6%	91%	4%	1%	3%
Ítem 29	32%	5%	63%	12%	32%	56%	20%	26%	7%
Ítem 38	14%	30%	56%	11%	36%	53%	3%	6%	3%

Fuente: Elaboración propia.

8.4.5.1. Análisis de los datos.

De los 4 ítems que componen el factor 5 (22, 32, 29 y 38), solo el 29, “Estoy preparado para no aceptar soluciones simples a problemas complejos”, manifiesta diferencias significativas entre una Universidad y la otra, puesto que el 32% del alumnado de la UCV está en desacuerdo con el ítem frente al 12% del alumnado de la UPV. Llama la atención el alto porcentaje de alumnado de la UPV (32%) que se posicionan en el grado de indiferencia frente al bajo porcentaje del alumnado de la UCV (5%) que se sitúa en esa posición.

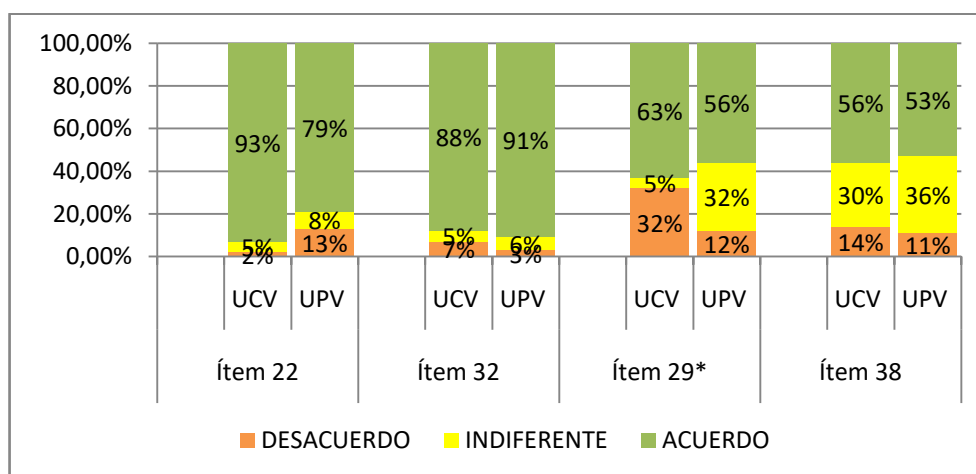
En el resto de los ítems, en el 22, “Me interesan las personas que piensan por ellas mismas y sopesan las opiniones de los demás”, y en el 38, “Tengo habilidades para armonizar los intereses de los accionistas, empleados, clientes, proveedores...con el bien común de los ciudadanos”, hay diferencias *no significativas* a favor del alumnado de la UCV mientras que en el 32, “La sostenibilidad es un problema complejo que

Capítulo 8: Análisis Comparado de los resultados de la UCV y de la UPV

afecta al desarrollo económico, social y medioambiental” la percepción de esa habilidad es de nuevo ligeramente favorable al alumnado de la UPV.

8.4.5.1.1. Representación gráfica de los datos.

Figura 37. Comparación factor 5.



Fuente: Elaboración propia.

8.4.5.2. Comentario y discusión de los resultados.

Las habilidades del pensamiento complejo han sido consideradas básicas para abordar la sostenibilidad, desde los inicios de la investigación del problema, como se ha expuesto en el *Comentario y discusión de los resultados* de los 2 capítulos precedentes. Los datos que analizamos son favorables al alumnado de la UPV, aunque su alta posición de indiferencia en el ítem 29 produce dudas en este doctorando. Bien es cierto que cuando la propuesta de los ítems está directamente referida a la complejidad de la sostenibilidad, las percepciones de sus habilidades para abordarla son más altas que las del alumnado de la UCV.

Resumen del apartado. Las percepciones de sus habilidades sistémicas para la Gestión de la Sostenibilidad son mejores en el alumnado de la UPV que en el alumnado de la UCV.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

8.4.6. Análisis de las actitudes.

Tabla 64. Comparación factor 6.

ÍTEMS	Universidad Católica de Valencia			Universidad Politécnica de Valencia			¿Diferencia significativa? A partir del 15%		
	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO
Ítem 21	41%	20%	39%	39%	25%	36%	2%	5%	3%
Ítem 20	36%	21%	43%	48%	26%	26%	12%	5%	17%
Ítem 10	20%	17%	63%	13%	38%	49%	7%	21%	14%
Ítem 24	5%	10%	85%	2%	12%	86%	3%	2%	1%
Ítem 25	26%	13%	61%	35%	27%	38%	11%	14%	23%
Ítem 39	53%	20%	27%	51%	23%	26%	2%	3%	1%

Fuente: Elaboración propia.

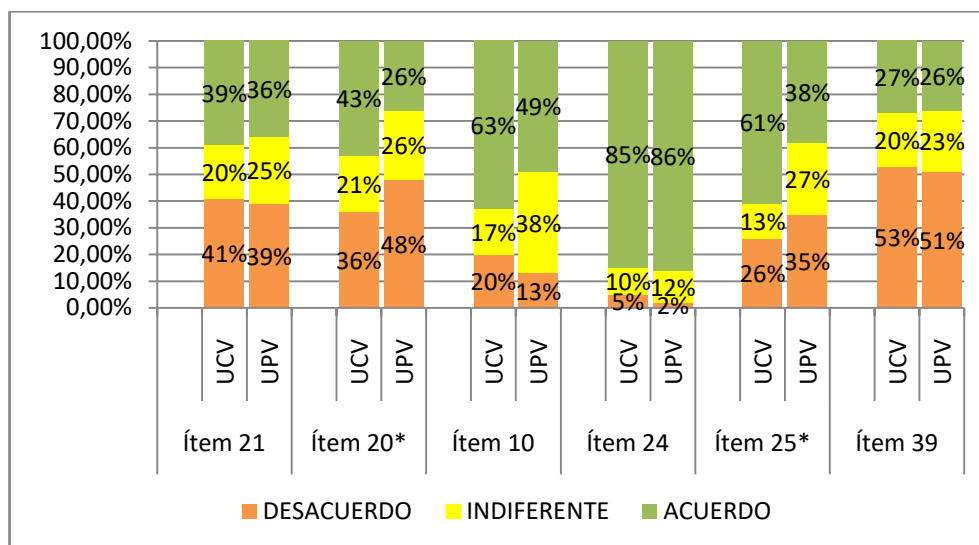
8.4.6.1. Análisis de los datos.

El presente factor lo componen los ítems 21, 20, 10, 24, 25 y 39. Las diferencias significativas en las respuestas del alumnado las encontramos en 2 ítems especialmente sensibles a la sostenibilidad social. El ítem 20, “Estoy de acuerdo con los compañeros que sostienen que no se pueden aplicar conductas sostenibles a cualquier escenario de la realidad”, con el que están de acuerdo el 43% del alumnado de la UCV frente al acuerdo del 26% que manifiesta el alumnado de la UPV con una diferencia del porcentaje del 17% a favor de este alumnado en la adecuación de sus respuestas a la Gestión de la Sostenibilidad. Aún más interés presentan las respuestas del ítem 25, “La inmigración masiva genera insostenibilidad social en los países desarrollados”, con el que está de acuerdo el 61% del alumnado de la UCV frente al 38% de acuerdo que manifiesta el alumnado de la UPV con una diferencia del porcentaje del 23% a favor de la adecuación de las respuestas de este último alumnado para el problema de la Gestión de la Sostenibilidad. El alumnado que adopta una posición de indiferencia en uno y otro ítem (5% y 14% respectivamente) no genera dudas en la interpretación posible de los resultados. Ante la importancia de los ítems analizado, estimo que no merece la pena el análisis del resto de los ítems por dos razones: las diferencias entre una Universidad y la otra no son significativas y los porcentajes de variación en los grados de la escala de Likert son insignificantes, a excepción del ítem 10.

Capítulo 8: Análisis Comparado de los resultados de la UCV y de la UPV

8.4.6.1.1. Representación gráfica de los datos.

Figura 38. Comparación factor 6.



Fuente: Elaboración propia.

8.4.6.2. Comentario y discusión de los resultados.

En cuanto al ítem 20, el *modelo de excepcionalidad* para unos escenarios de la realidad, con patente de corso, que suele ser exigido por los detentadores del poder económico, por los ciudadanos de determinados Estados y/o nacionalidades y por profesionales que dicen ejercer actividades consideradas especialmente relevantes para la sociedad según ellos, es un constante privilegio que, una y otra vez, se reclama como expuso el sociólogo Lasch en una impactante obra *La rebelión de las élites y la traición a la democracia* (1996).

Desde el punto de vista de la economía, el premio Nobel Stiglitz dedica un capítulo en su obra. *La gran Brecha. Qué hacer con las sociedades desiguales* (2015), con el sugerente título: "La desigualdad es una opción" (pp, 139-143) en el que aporta los siguientes datos: "el año pasado el 1 por ciento más rico de los estadounidenses se embolsó el 22 por ciento de los ingresos del país; el 0.1 el 11 por ciento. El 95 por ciento de todos los ingresos desde 2009 ha ido a parar al 1 por ciento" (p 141). En el mismo sentido se pronuncia Atkinson: "Creo que en muchos casos la desigualdad puede atribuirse directa e indirectamente a cambios en la relaciones de poder. Si esto es

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

correcto, entonces las medidas para reducir la desigualdad pueden ser exitosas solo si se hace valer el contrapeso del poder”. (2016:126).

Si tenemos presente que las actitudes son evaluaciones afectivas, positivas o negativas, sobre los resultados del comportamiento en cuanto el sujeto se considera beneficiado o perjudicado por ellos, las respuestas al ítem 25 sobre la inmigración y la sostenibilidad, y las diferencias entre ambas Universidades, muestra un déficit o pérdida mayor del estudiantado de la UCV que el estudiantado de la UPV de los valores morales que tienen pretensión de universalidad.

La ética de los valores universales descansa en el reconocimiento de la igual dignidad de todos los individuos, independientemente de su clase social, etnia, género, comunidad o nivel de edad. La igual dignidad también implica la necesidad de conservar el medioambiente y los recursos naturales para que las futuras generaciones puedan disfrutar de ellos. Tres competencias morales son básicas en la formación del ciudadano de nuestras sociedades complejas y multiculturales: la competencia moral para el diálogo y la convivencia entre pueblos e individuos de culturas distintas; la competencia moral para una acción responsable contra la desigualdad y exclusión de gentes y pueblos del Sur; y la competencia moral para establecer unas relaciones más respetuosas con el medio natural y urbano.

Los derechos humanos son una norma indispensable del comportamiento internacional y centran su interés en proteger la integridad de todos los individuos contra las amenazas a su libertad e igualdad. El centro de atención en los derechos individuales confirma la importancia que se otorga a la igualdad entre los individuos, un aspecto que prevalece sobre cualquier otra demanda que se haga en nombre de valores grupales y colectivos.

Resumen del apartado: Las actitudes del alumnado de la UPV son significativamente más favorables a la Gestión de las Sostenibilidad en comparación con las actitudes del alumnado de la UCV, al menos en la consideración de que puede ser aplicada a cualquier escenario de la realidad y en la relación con el grave problema de la inmigración; asuntos importantes en la sostenibilidad social.

Capítulo 8: Análisis Comparado de los resultados de la UCV y de la UPV

8.4.7. Análisis de las expectativas que atribuye el alumnado a los referentes sociales.

Tabla 65. Comparación factor 7.

ÍTEMS	Universidad Católica de Valencia			Universidad Politécnica de Valencia			¿Diferencia significativa? A partir del 15%		
	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO
Ítem 7	19%	22%	59%	8%	15%	77%	11%	7%	18%
Ítem 31	18%	18%	63%	36%	32%	32%	18%	14%	31%
Ítem 4	29%	27%	44%	19%	34%	47%	10%	7%	3%
Ítem 8	35%	20%	45%	28%	45%	27%	7%	25%	18%

Fuente: Elaboración propia.

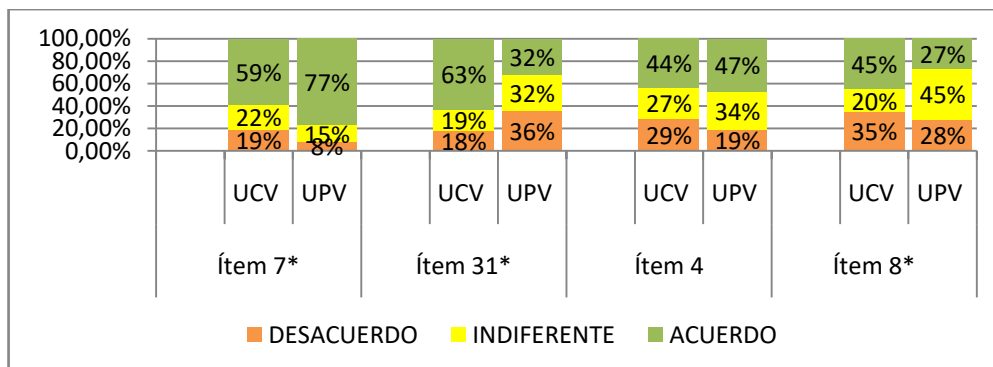
8.4.7.1. Análisis de los datos.

El presente factor está conformado por 4 ítems (7, 31, 4 y 8) de los que 3 muestran diferencias significativas entre ambas Universidades. Con el ítem 7, “Tengo la responsabilidad de informarme del impacto social o medioambiental de los productos que consumo”, está de acuerdo el 59% del estudiantado de la UCV y el 77 % del estudiantado de la UPV. Con el ítem 31, “Las empresas de los países desarrollados son más sostenibles que las empresas de los países pobres” está en desacuerdo el 18% del alumnado de la UCV frente al desacuerdo mostrado por el 36% de la UPV. Finalmente con el ítem 8, “Mi titulación es apreciada si contiene un porcentaje significativo de contenidos dedicados a cuestiones sociales y medio ambientales” está de acuerdo el 45% del alumnado de la UCV frente al acuerdo manifestado por el 27% del alumnado de la UPV.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

8.4.7.1.1. Representación gráfica de los datos.

Figura 39. Comparación factor 7.



Fuente: Elaboración propia.

8.4.7.2. Comentario y discusión de los resultados.

Como se ha puesto de manifiesto en el análisis de los datos, las respuestas al ítem 7 y al ítem 31 son favorables al alumnado de la UPV, en un porcentaje del 18%, para una adecuada Gestión de la Sostenibilidad. Sin embargo, en el mismo porcentaje del 18% a favor del alumnado de la UCV se muestra en el ítem 8 cuando se refiere a los referentes sociales próximos.

Resumen del apartado. Los ítems que miden las expectativas que asigna el alumnado a los referentes sociales (personas u organizaciones importantes para los sujetos) muestran diferencias significativas entre una Universidad y la otra, pero los resultados no son concluyentes.

Capítulo 8: Análisis Comparado de los resultados de la UCV y de la UPV

8.4.8. Análisis de las normas subjetivas.

Tabla 66. Comparación factor 8.

ÍTEMS	Universidad Católica de Valencia			Universidad Politécnica de Valencia			¿Diferencia significativa? A partir del 15%		
	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO
Ítem 18	53%	25%	22%	45%	36%	19%	8%	11%	3%
Ítem 6	79%	2%	19%	79%	12%	9%	0%	10%	10%
Ítem 15	2%	0%	98%	2%	1%	97%	0%	1%	1%
Ítem 37	51%	22%	27%	38%	30%	32%	13%	8%	5%

Fuente: Elaboración propia.

8.4.8.1. Análisis de los datos.

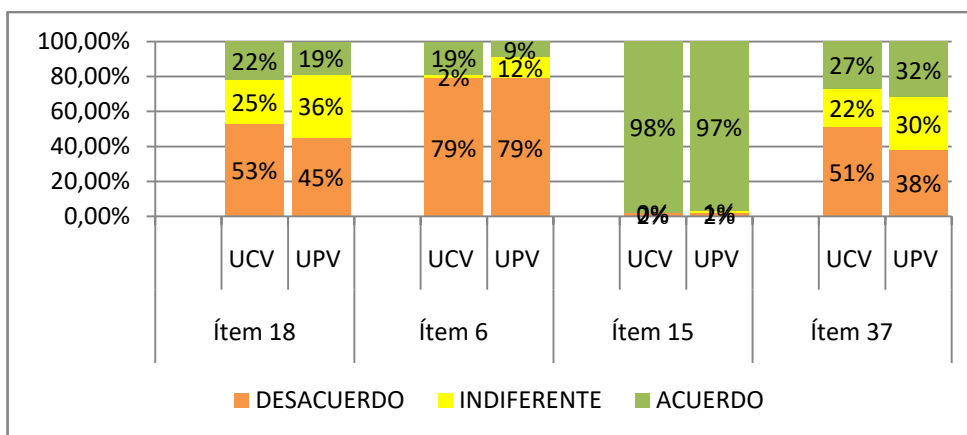
El presente factor está compuesto por los ítems 18, 6, 15 y 37 que no manifiestan diferencias significativas en ninguno de ellos en las respuestas que los alumnos dan en una y otra Universidad. Con el ítem 18, “En caso de conflicto de intereses entre empresa y bien común, mi compromiso está con la empresas”, muestra su desacuerdo el 53% del alumnado de la UCV frente al desacuerdo del 45% del alumnado de la UPV, sin embargo también es mayor el alumnado de la UCV que está de acuerdo (22%) con el ítem que el de la UPV que solo presenta un 19%. La diferencia, aunque no significativa, se muestra en la posición de indiferencia en la escala de Likert en el que se posiciona el alumnado de la UPV con el 36% frente a la posición de indiferencia que adopta el alumnado de la UCV (25%). Con el contenido del ítem 6, “La lucha contra la pobreza es una exigencia personal y política, pero no empresarial”, es rechazado en ambas universidades por el 79% del alumnado, mostrando un mismo porcentaje (21%) de alumnos que están de acuerdo o son indiferentes en una Universidad y la otra. También coincide el alumnado de ambas universidades en el ítem 15, “Asumo las consecuencias positivas o negativas de mis decisiones”, con el que está de acuerdo el 97% y el 98% respectivamente.

Uno de los problemas más conflictivos con el que nos encontramos se manifiesta en las respuestas dadas el ítem 37, “Mis compañeros creen que las mujeres no tienen más peligro que los varones de ser pobres”, que se distribuyen prácticamente en tercios (de acuerdo, indiferente y desacuerdo) entre el alumnado de la UPV y en mitades en la UCV con el 51% en desacuerdo y el 49% entre indiferentes y de acuerdo.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

8.4.8.1.1. Representación gráfica de los datos.

Figura 40. Comparación factor 8.



Fuente: Elaboración propia.

8.4.8.2. Comentario y discusión de los resultados.

¿Por qué si no hay diferencias significativas en las respuestas del alumnado de ambas universidades, es uno de los factores a los que dedico un análisis y comentario más extenso? Precisamente porque es el factor en el que he encontrado más semejanzas interuniversitarias y demuestran la influencia del medio social sobre los sujetos: no es posible cambiar al sujeto sin cambiar el medio en el que vive, como tampoco es posible cambiar el medio sin cambiar al sujeto. Tesis que ya defendió Taylor en el capítulo VII del libro *La ética de la autenticidad* (1994) cuando argumentaba que el desarrollo de la identidad personal entraña creación y construcción individual así como originalidad y, con frecuencia, oposición a las reglas de la cultura y de la sociedad a la que se pertenece, a veces oposición a las reglas morales convencionales asentadas en la misma. Pero, también, que ese descubrimiento y desarrollo de la identidad personal exige la referencia a las demás personas y a la sociedad a la que se pertenece, hasta el punto que, sin esa referencia, el descubrimiento y el desarrollo de la identidad personal es limitado y trivial.

En la Teoría del Comportamiento Planificado, las normas subjetivas hacen referencia a las normas sociales en cuanto las asume el sujeto como propias. Ciertamente que la autonomía ética significa que el sujeto decide y actúa de acuerdo a

Capítulo 8: Análisis Comparado de los resultados de la UCV y de la UPV

su conciencia, superando las presiones o dificultades que le impongan desde fuera o superando las dificultades y obstáculos que puede encontrar en la fuerza de sus pasiones o en la debilidad de su voluntad. La autonomía ética significa, por tanto, que el sujeto promete a sí mismo el ajuste de los actos que vaya realizando a las exigencias de lo que ha elegido en conciencia como norma o criterio de su deber. Sin embargo, la apelación a la conciencia personal no es apelar a una interioridad desconectada del medio ambiente, de las relaciones interpersonales y sociales. El compromiso, además de con uno mismo, le vincula con los demás, puesto que con ellos convive y a ellos afectan las consecuencias de sus actos u omisiones. La implicación y el compromiso personal con los demás y con el medio ambiente son centrales en la ética, puesto que el sujeto humano sin el otro, sin las relaciones que le vinculan al otro, no se entiende como sujeto moral. Es la dependencia que le ata al otro u otros, la necesidad de responder a los demás y de los demás la que le libera de su ensimismamiento y le otorga la dimensión moral (Ortega, Touriñán y Escámez, 2006).

En los ítems del factor que nos ocupa, las normas subjetivas, son muy importantes para reflejarnos las percepciones del alumnado hacia la Gestión de la Sostenibilidad. Así con el ítem 18, “En caso de conflicto de intereses entre empresa y bien común, mi compromiso está con la empresa”, muestra su desacuerdo el 53% del alumnado de la UCV frente al desacuerdo del 45% del alumnado de la UPV. Aproximadamente el 50% del alumnado en ambas universidades no tiene claro la preferencia por el bien común y eso refleja que los sujetos probablemente estarán del lado de los intereses privados de las empresas en una sociedad como la nuestra que considera el desarrollo como desarrollo del PIB. Ciertamente que el alumnado de ambas universidades (en un porcentaje cercano al 80%) según el ítem 6, “la lucha contra la pobreza es una exigencia personal y política, pero no empresarial”, es consciente de la Responsabilidad Social Corporativa de las Empresas. Esto nos permite vislumbrar el camino a seguir en los programas de formación para la Gestión de la Sostenibilidad: el alumnado se mueve por problemas concretos como afrontar la pobreza, las desigualdades y la exclusión más que por los discursos abstractos.

Por último, las respuestas al ítem 37, “Mis compañeros creen que las mujeres no tienen más peligro que los varones de ser pobres” se reparten en tres tercios en la UPV (acuerdo, indiferencia y desacuerdo) y en mitades en la UCV entre los que están en desacuerdo (51%) y el 49% si sumamos los indiferentes y los que están de acuerdo. Y ello, a pesar de los informes que aportan los organismos internacionales y nacionales sobre las desigualdades de ingresos según género y de cursar estudios relacionados con la economía y con las profesiones que capacitan para ello. La prevalencia del género masculino sobre el femenino es un problema sustancial, incrustado en la el medio social, que tiene que ser abordado en serio.

Resumen del apartado. Las normas sociales que el sujeto asume como propias (normas subjetivas), y que le caracterizan como sujeto con una identidad moral, no muestran diferencias significativas entre el alumnado de la UCV y el alumnado de la

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

UPV. El análisis de los datos y comentario de los mismos, por sus similitudes, son de una gran importancia para desvelar problemas graves en la Gestión de la Sostenibilidad y orientar programas de formación universitaria para la misma.

8.5. Análisis comparado en función del género. Mujeres y varones ante la Gestión de la Sostenibilidad.

El presente apartado lo dividimos en tres bloques de ítems: a) aquellos en las que las respuestas del alumnado ofrecen diferencias significativas entre los varones y mujeres de ambas Universidades; b) aquellos ítems en los que hay diferencias significativas según género en las respuestas del alumnado de la UCV, pero no en las respuestas del alumnado de la UPV; c) aquellos ítems en los que hay diferencias significativas según género en las respuestas del alumnado de la UPV, pero no en las respuestas del alumnado de la UCV, Para hacer más llevadera la lectura, pondremos las tablas correspondientes a cada bloque y solo comentaremos los datos más importantes.

8.5.1. Análisis y comentario de los ítems en los que las respuestas del alumnado de ambas Universidades muestran diferencias significativas según género ante la Gestión de la Sostenibilidad.

Los ítems en los que se muestran diferencias significativas según género en ambas universidades son el 2, 34, 37 y 39. Como se manifiesta en las tablas siguientes:

Tabla 67. Diferencias significativas según género UCV-UPV 1.

Ítem 2		UCV	UPV	Dif	Ítem 34		UCV	UPV	Dif.
Hombres	Válidos	72	85		Válidos	75	86		
	Perdidos	6	4		Perdidos	3	3		
	Media	2.88	3.25	0.37*	Media	3.00	3.07	0.07	
	Moda	3	3	-	Moda	3	3	-	
Mujeres	Válidos	48	91		Válidos	48	90		
	Perdidos	0	5		Perdidos	0	6		
	Media	3.50	3.70	0.20	Media	3.50	3.58	0.08	
	Moda	4	4	-	Moda	4	4	-	

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 8: Análisis Comparado de los resultados de la UCV y de la UPV

Tabla 68. Diferencias significativas según género UCV-UPV 2.

Ítem 37		UCV	UPV	Dif.	Ítem 39		UCV	UPV	Dif.
Hombres	Válidos	64	86		Válidos	75	82		
	Perdidos	14	3		Perdidos	3	7		
	Media	2.58	3.07	0.49*	Media	2.80	2.78	0.02	
	Moda	3	3	-	Moda	2	4	2	
Mujeres	Válidos	37	68		Válidos	45	88		
	Perdidos	11	28		Perdidos	3	8		
	Media	2.41	2.74	0.33	Media	2.40	2.47	0.07	
	Moda	2	2	-	Moda	3	2	1	

Fuente: Elaboración propia.

8.5.1.1. Datos comparados más importantes.

En las respuestas al ítem 2, “Participaré en las redes de comunicación y en los movimientos sociales para la defensa de los derechos humanos”, hay diferencias significativas entre las mujeres con 3.50 de media (entre indiferente y de acuerdo) y los varones con 2.88 de media (entre desacuerdo e indiferente) de la UCV. Así mismo, hay diferencias significativas, entre las respuestas de las mujeres, con 3.70 de media, y los varones, con 3,25 de media, en el alumnado de la UPV. En el mencionado ítem, las diferencias de las respuestas según género son significativas dentro de cada Universidad. Si comparamos las respuestas al ítem 2 del alumnado entre las dos universidades, se observa que las respuestas de los varones de la UPV son significativamente más adecuadas que las de los varones de la UCV y que la misma tendencia, aunque no significativa, se observa entre las mujeres de la UPV y de la UCV. Aparece como dato importante que la puntuación media de las respuestas de los varones de la UPV se aproxima a la puntuación media de las mujeres de la UCV. En definitiva, la intención de participar en las redes y movimientos sociales para la defensa de los derechos humanos es más favorable en el alumnado de la UPV que en el alumnado de la UCV.

En las respuestas al ítem 34, “Haré una revisión seria de mis hábitos de consumo”, hay diferencias significativas a favor de las mujeres dentro de cada Universidad, pero no entre universidades, aunque hay una tendencia, apenas perceptible, a favor de mujeres y varones de la UPV.

En relación con el ítem 37, “Mis compañeros creen que las mujeres no tienen más peligro que los varones de ser pobres”, las respuestas son significativamente más adecuadas en las mujeres que en los varones dentro de cada universidad, La comparación entre Universidades nos da unas medias más adecuadas a favor del

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

alumnado de la UCV tanto para mujeres como para varones; en el caso de estos últimos, la diferencia casi es significativa.

Respecto al ítem 39, “Los bienes de la tierra deben estar a disposición de quienes se los que merecen”, las respuestas del alumnado muestra diferencias relativamente notables entre mujeres y varones dentro de cada Universidad, a favor de las mujeres. Si comparamos las respuestas entre el alumnado de una Universidad y la otra, no hay diferencias perceptibles. Aunque la mayoría del alumnado de ambas Universidades tiende (según la moda estadística) a mostrarse entre el desacuerdo y la indiferencia con el ítem, las respuestas claramente manifiestan que vivimos en una sociedad meritocrática y no en una sociedad en la que predominen los valores humanistas, como postula la Teoría del Desarrollo de las Capacidades de Nussbaum (2012, 2007).

8.5.2. Análisis y comentario de los ítems en los que las respuestas del alumnado de la UCV muestran diferencias significativas según género, pero no las respuestas del alumnado de la UPV.

En esta situación aparecen las respuestas a los ítems 13, 16, 20, 21 y 25. En los ítems 13, 20, 21 y 25 las respuestas de las mujeres de la UCV son significativamente más adecuadas para la Gestión de la Sostenibilidad que las respuestas de los varones; solo en el ítem 16, las respuestas de los varones son significativamente más adecuadas que las respuestas de las mujeres. De todo ello, ya se hizo el Comentario y la Discusión de los resultados en el capítulo 6º dedicado a la UCV.

Tabla 69. Diferencias significativas en UCV y no en UPV 1.

Ítem 13		UCV	UPV	Dif.	Ítem 16		UCV	UPV	Dif.
Hombres	Válidos	71	7		Válidos	60	82		
	Perdidos	7	12		Perdidos	18	7		
	Media	2.31	3.08	0.77*	Media	2.20	2.37	0.17	
	Moda	1	3	2	Moda	1	2	1	
Mujeres	Válidos	45	87		Válidos	42	87		
	Perdidos	3	9		Perdidos	6	9		
	Media	3.07	3.37	0.30	Media	3.07	2.55	0.52*	
	Moda	4	3	1	Moda	4	2	2	

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 8: Análisis Comparado de los resultados de la UCV y de la UPV

Tabla 70. Diferencias significativas en UCV y no en UPV 2.

Ítem 20		UCV	UPV	Dif.	Ítem 21		UCV	UPV	Dif.
Hombres	Válidos	73	81		Válidos	67	86		
	Perdidos	5	8		Perdidos	11	3		
	Media	3.49	2.83	0.34	Media	3.18	3.04	0.14	
	Moda	4	2 ^a	2	Moda	4	2	2	
Mujeres	Válidos	45	87		Válidos	42	88		
	Perdidos	3	9		Perdidos	6	8		
	Media	2.60	2.55	0.05	Media	2.50	2.92	0.42	
	Moda	2	2	-	Moda	4	2	2	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 71. Diferencias significativas en UCV y no en UPV 3.

Ítem 25		UCV	UPV	Dif.
Hombres	Válidos	69	84	
	Perdidos	9	5	
	Media	3.83	3.07	0.76*
	Moda	4	4	-
Mujeres	Válidos	48	88	
	Perdidos	0	8	
	Media	2.81	2.90	0.09
	Moda	4	4	-

Fuente: Elaboración propia.

8.5.2.1. Análisis y comentario de los datos.

Es ilustrador y merece comentarse el ítem 13, “Participaré en los movimientos ciudadanos defensores del medio ambiente” que, como se ha dicho en el párrafo anterior, muestra una diferencia significativa a favor de las mujeres (3.07) respecto a los varones (2,31) de la UCV. Sin embargo, Los varones de la UPV alcanzan una media (3.08) ligeramente superior a la media de las mujeres de la UCV. Lo que sucede es que las mujeres de la UPV también tienen una media superior a las mujeres de la UCV, por lo que entre las mujeres y varones de la UPV hay diferencias no significativas. Estos datos, más o menos acusados, vienen sucediéndose en la mayoría de los ítems: en las respuestas del alumnado, hay una mejoría manifiesta de las capacidades del estudiantado de la UPV para la Gestión de la Sostenibilidad en comparación con las capacidades del estudiantado de la UCV. Una tendencia análoga

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

manifiesta el ítem 20, “Estoy de acuerdo con los compañeros que defienden que no se pueden aplicar conductas sostenibles a cualquier ámbito de la realidad” que muestra un mayor rechazo en los varones de la UPV que en los varones de la UCV.

Por su actualidad e importancia para la Gestión de la Sostenibilidad, merece la pena el comentario del ítem 25, “La inmigración masiva genera insostenibilidad social en los países desarrollados”, que merece un mayor rechazo por los varones de la UPV (3.07) que por los varones de la UCV (3.87) con una diferencia porcentual a favor de los primeros de 0.76. Las diferencias entre los varones de la UPV y de la UCV son significativamente favorables a los primeros. Los datos son tozudos y requieren una profunda reflexión de la Institución, su currículo de ADE y la preparación de su profesorado para un aprendizaje-enseñanza de acuerdo a los tiempos que vivimos, que descartan personas y ponen en peligro la supervivencia del planeta que es la casa común que habitamos.

8.5.3. Análisis y comentario de los ítems en los que las respuestas del alumnado de la UPV muestran diferencias significativas según género, pero no las respuestas del alumnado de la UCV.

Los ítems que ofrecen esa situación son el 6, 11, 18, 31 y 35. En todos ellos, formulados de manera positiva o negativa, hay diferencias significativas a favor de las mujeres frente a los varones de la UPV, como muestran las siguientes tablas:

Tabla 72. Diferencias significativas en UPV y no en UCV 1.

Ítem 6		UCV	UP V	Dif.	Ítem 11		UCV	UPV	Dif.
Hombres	Válidos	78	86		Válidos	76	88		
	Perdidos	0	3		Perdidos	2	1		
	Media	2.23	2.34	0.11	Media	2.88	2.51	0.37	
	Moda	2	2	-	Moda	2	2	-	
Mujeres	Válidos	48	96		Válidos	45	94		
	Perdidos	0	0		Perdidos	3	2		
	Media	2.31	1.87	0.44*	Media	2.33	2.03	0.30	
	Moda	2	2	-	Moda	2	2	-	

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 8: Análisis Comparado de los resultados de la UCV y de la UPV

Tabla 73. Diferencias significativas en UPV y no en UCV 2.

Ítem 18		UCV	UPV	Dif.	Ítem 31		UCV	UPV	Dif.
Hombres	Válidos	72	77		Válidos	72	79		
	Perdidos	6	12		Perdidos	6	10		
	Media	2.71	2.90	0.19	Media	3.79	3.13	0.66*	
	Moda	2	3	1	Moda	4	3	1	
Mujeres	Válidos	48	88		Válidos	42	85		
	Perdidos	0	8		Perdidos	6	11		
	Media	2.56	2.58	0.02	Media	3.36	2.84	0.52*	
	Moda	2	2	-	Moda	4	2	2	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 74. Diferencias significativas en UPV y no en UCV 3.

Ítem 35		UCV	UPV	Dif.
Hombres	Válidos	72	86	
	Perdidos	6	3	
	Media	3.33	3.15	0.18
	Moda	4	3	1
Mujeres	Válidos	46	95	
	Perdidos	2	1	
	Media	3.33	3.51	0.18
	Moda	3	4	

Fuente: Elaboración propia.

8.5.3.1. Análisis y comentario de los datos.

Con el ítem 6, “La lucha contra la pobreza es una exigencia personal y política, pero no empresarial”, las mujeres de la UPV muestran su desacuerdo dando una media en la escala de Likert del 1.87 (entre el desacuerdo y el muy en desacuerdo) frente a los varones de la UPV que dan una media del 2.34 (entre el desacuerdo y la indiferencia). Sin embargo, la comparación entre universidades manifiesta datos reveladores; a) apenas hay diferencias (0.03) entre el rechazo de las mujeres de la UCV y los varones de la UPV y sí hay diferencias importantes entre el rechazo de las mujeres de la UPV (1.87) y el rechazo de las mujeres de la UCV (2.31). Desde las diferentes perspectivas de comparación entre ambas Universidades, el alumnado de la UPV tiene normas (subjetivas) más favorables a la Gestión de la Sostenibilidad que el alumnado de la UCV.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Con el ítem 11, “Un buen directivo de empresa no tiene por qué estar formado como gestor de sostenibilidad”, hay una diferencia significativa en el rechazo de las mujeres (2.03) en relación con el rechazo de los varones (2.51) de la UPV. Comparando las medias de rechazo de los varones y de las mujeres entre sí de ambas universidades, los resultados también son favorables al alumnado de la UPV. Podemos concluir que, en las habilidades de pensamiento crítico, se percibe más capacitado el alumnado de la UPV.

Respecto al ítem 18, “En caso de conflicto de intereses entre la empresa y el bien común, mi compromiso está con la empresa”, hay diferencias notables entre las mujeres y los varones de la UPV. Sin embargo, en la comparación entre ambas Universidades, no existen diferencias en el alumnado masculino y femenino. La búsqueda del bien común o del bien de todos, como un imperativo socio-moral, frente al interés de la empresa (aunque sea perjudicial a la ciudadanía), no ha calado en el estudiantado. Este es un problema serio que debería ser centro de reflexión de las Facultades de ADE y su profesorado. Quizás, y es una opinión emitida con todas las cautelas, estos datos podrían ayudar a entender el doloroso cáncer de la corrupción que se detecta en las sociedades modernas y la necesidad de una enfoque ético, como ya he expuesto en los capítulos 6º y 7º.

Con el ítem 31, “Las empresas de los países desarrollados son más sostenibles que las empresas de los países pobres”, se manifiestan diferencias entre el débil desacuerdo de las mujeres (2.84) y la indiferencia (3.13) de los varones de la UPV. Sin embargo, sí hay diferencias significativas entre los varones de la UPV (3.13) y los varones de la UCV (3.79), así como entre las mujeres de la UPV (2.84) y las mujeres de la UCV (3.36). Esas convicciones sociales, acríticamente normalizadas en el imaginario social, son asumidas por el estudiantado de ADE, futuros dirigentes o mandos intermedios de las empresas, cuando los datos aportados por los Organismos Internacionales en sus Informes y por las investigaciones de la comunidad científica son sólidos para poder argumentar lo contrario. En cuanto al tema que nos ocupa de la comparación entre universidades, se puede afirmar que las creencias (conocimientos) del alumnado de la UPV son más adecuadas a la Gestión de la Sostenibilidad que las del alumnado de la UCV.

Por último, en relación con el ítem 35, “Me implico en proyectos que cuidan a las personas y al medio ambiente”, hay diferencias entre las mujeres (3.51) y los varones (3.15) de la UPV. Sin embargo, la comparación entre los varones y las mujeres de ambas Universidades, apenas presenta una diferencia entre el alumnado de ambas universidades. La postura de indiferencia, que muestra el alumnado respecto a las intenciones de comportamiento, predice la ausencia de un compromiso real y efectivo con el cuidado de las personas y del entorno.

Capítulo 8: Análisis Comparado de los resultados de la UCV y de la UPV

Resumen del apartado. Si hacemos 4 bloques en la población analizada: mujeres (1) varones (2) de la UCV, mujeres (3) varones (4) de la UPV y comparamos sus respuestas en función del género podemos hacer las siguientes afirmaciones: las respuestas más adecuadas para la Gestión de la Sostenibilidad son las dadas por las mujeres de la UPV; aunque a una cierta distancia, la segunda posición la ocupan las mujeres de la UCV; muy cerca de ellas, la tercera posición es para los varones de la UPV; y en cuarta posición, a notable distancia, se encuentran los varones de la UCV.

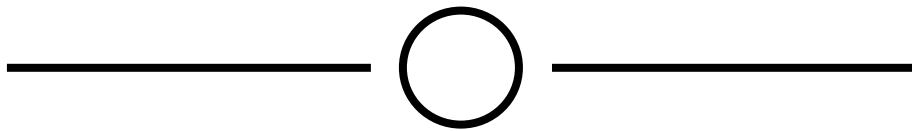
8.6. A modo de resumen.

La comparación entre Universidades de las respuestas a los ítems de cada factor, denominado según la Teoría del Comportamiento Planificado, nos permite afirmar: a) el alumnado de la UPV muestra unas intenciones de gestionar la sostenibilidad más adecuadas que las del alumnado de la UCV, pero presenta un alto porcentaje de indiferencia que hace problemática la afirmación anterior; b) las convicciones del alumnado de la UPV, conocimientos o valores, para la Gestión de la Sostenibilidad son significativamente más consistentes y adecuadas que las convicciones del alumnado de la UCV; c) las percepciones que tiene el estudiantado de sus capacidades críticas para alcanzar con éxito la Gestión de la Sostenibilidad son significativamente más adecuadas para la Gestión de la Sostenibilidad en el estudiantado de la UPV; d) se manifiesta mayores habilidades para asumir la responsabilidad en el alumnado de la UCV que en el alumnado de la UPV; e) Las percepciones de sus habilidades sistémicas para la Gestión de la Sostenibilidad son mejores en el alumnado de la UPV que en el alumnado de la UCV; f) las actitudes del alumnado de la UPV son significativamente más favorables a la Gestión de las Sostenibilidad que las actitudes del alumnado de la UCV; g) las expectativas que asigna el alumnado a los referentes sociales (personas u organizaciones importantes para los sujetos) muestran diferencias significativas entre una Universidad y la otra, pero los resultados no son concluyentes; h) respecto a las normas sociales que el sujeto asume como propias (normas subjetivas), no hay diferencias dignas de mención entre el alumnado de la UCV y el alumnado de la UPV.

Respecto a la comparación entre ambas universidades en función del género, hay diferencias notables entre las respuestas de las mujeres y varones en ambas Universidades, a favor de la adecuación de las respuestas de las mujeres. También hay diferencias a favor del alumnado de la UPV si comparamos varones con varones y mujeres con mujeres entre ambas Universidades.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

CONCLUSIONES



Conclusiones

Las conclusiones de una investigación tienen que estar referidas a los objetivos que se pretenden alcanzar con ella y, en el caso concreto de una tesis doctoral, a la confirmación o no de las hipótesis que se han planteado verificar. Su importancia depende de la relevancia del problema que se aborda para un mayor conocimiento del mismo y/o para la mejora de la vida de las personas individuales o como miembros de las sociedades o como miembros de la especie humana. El rigor científico de una tesis doctoral exige el dominio del estado actual del conocimiento sobre el problema, la adopción crítica de una teoría que sea aceptada por la comunidad científica y, si es posible, que merezca su mayor aprecio frente a las teorías rivales; y que tenga un diseño metodológico preciso adaptado a la naturaleza del problema investigado. Por último, las conclusiones tienen que derivarse lógicamente del proceso de investigación que se ha seguido; no procede el recurso a nuevas referencias bibliográficas y argumentaciones. Atendiendo a esos criterios se redactan las siguientes conclusiones:

A. - La relevancia del problema que se investiga. A la justificación de ella se ha dedicado el capítulo 2º. La necesidad de evitar catástrofes naturales y conflictos sociales irreversibles está generando la conciencia, entre muchos científicos y algunos líderes mundiales de la política y de la sociedad civil, de velar por un mundo sostenible. La capacitación para la Gestión de la Sostenibilidad de nuestro planeta se considera como la finalidad prioritaria de la educación actual en todos los niveles del sistema formal, en la educación no formal e informal, para que la ciudadanía alcance el conocimiento de la complejidad de su conceptualización y tenga un diagnóstico acertado de los desafíos a los que se enfrenta la supervivencia humana.

Las universidades tienen que prestar una atención especial a este problema puesto que en casi todas las naciones, especialmente en las más ricas, la sostenibilidad se elimina o margina de los contenidos que las universidades imparten a su estudiantado. La educación para el beneficio económico nacional es lo único que parece justificar la inversión en el nivel superior y en la formación permanente de los profesionales. En el capítulo 2º, hemos argumentado que los que así piensan tienen una visión débil o precaria de la Educación Superior. En modo alguno se pretende negar que las democracias modernas requieran una economía sólida y un sector empresarial próspero. Solo hemos argumentado que la solidez económica no es un fin en sí misma, sino el medio para conseguir un fin más humano: el bienestar de las personas y los pueblos que esté a la altura de la dignidad humana.

Desde esa convicción, se plantea formar a los universitarios en el complejo significado de mundo sostenible, en las habilidades que se necesitan para comprender tal concepto, en los valores que lo sustentan, en la estima de esos valores y en las emociones públicas que permiten la estabilidad y permanencia de tales valores en las

sociedades de nuestro tiempo. El estudiantado así formado estará capacitado para ser agente de sostenibilidad.

B. - *Estado actual del conocimiento sobre el problema investigado.* A ello se ha dedicado el capítulo 1º. del análisis del contenido de las normativas de los Organismos e Instituciones internacionales, de los productos de la investigación científica publicados (2012-2017) en las revistas de mayor impacto internacionales y nacionales y de las tesis doctorales españolas (2012-2017), se puede inferir: 1) La temática de la sostenibilidad y el desarrollo así como el progreso de las capacidades humanas están emergiendo con fuerza durante los últimos años; 2) La problemática de la sostenibilidad, en su complejidad de significados, aparece en la diversidad de campos del conocimiento y de las profesiones; 3) La sostenibilidad está unida al fenómeno del desarrollo en sus múltiples dimensiones: económica, social y medioambiental; 4) Hay una tendencia a integrar la sostenibilidad en el currículo universitario bien como disciplina, o asignatura, o bien como orientación transversal a toda titulación universitaria; 5) Preocupa a los investigadores-doctorandos, y a sus directores, encontrar los métodos pedagógicos más adecuados para el aprendizaje de actitudes positivas hacia la sostenibilidad; 6) Las investigaciones que se realizan sobre actitudes y valores para la sostenibilidad presentan carencias notables en una fundamentación teórica suficiente que aporte conceptos claros y bien argumentados; 7) El profesorado universitario, en una proporción acusada, no es un referente para el alumnado en el aprendizaje de la sostenibilidad, pero hay una minoría de profesores sensibilizados hacia este problema; 8) Las universidades como instituciones, en sus planificaciones de política universitaria, son cada vez más sensibles al tema de la sostenibilidad, aunque sus prácticas (en la introducción en los currículos y en la formación del profesorado en metodologías pedagógicas) dejan mucho que desear.

C. - *Perspectiva teórica que se adopta:* el enfoque del Desarrollo de las Capacidades Humanas es un planteamiento ético y político mejor que el de sus teorías rivales. A la justificación de esa afirmación, se dedica el capítulo 3º. El modelo de desarrollo como crecimiento del producto interior bruto (PIB) no es un criterio fiable para medir la calidad de vida de los individuos ni de los países. Es insuficiente, pues no contempla otros elementos fundamentales como la salud, la educación, la igualdad en derechos sociales, la participación política en los asuntos públicos y la solidaridad con los desfavorecidos, connacionales e inmigrantes, y con los países pobres o en vías de desarrollo. Está produciendo graves desajustes en la naturaleza como el calentamiento global, la desaparición de recursos no renovables y catástrofes naturales. Además, considera el crecimiento económico como un fin en sí mismo, ignorando las consecuencias perversas que de él se derivan como la instrumentación de las personas y las desigualdades sociales.

Por el contrario, el enfoque del Desarrollo de las Capacidades considera que cada persona es fin en sí misma y la calidad de su vida consiste en la respuesta al interrogante *¿qué puede ser y hacer?* Son las personas las que importan en última

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

instancia y el crecimiento económico es medio instrumental para el florecimiento de las vidas humanas. La finalidad del desarrollo global, como la de cualquier buena política de desarrollo nacional, consiste en favorecer el crecimiento de las capacidades de cada individuo. La aportación más original de Nussbaum ha sido argumentar la existencia de diez ámbitos de elección o capacidades básicas de las personas, que han de ser protegidas y fomentadas por el Estado para que sus vidas estén a la altura de la dignidad humana. Desde la filosofía política, la meta de la autora consiste en el establecimiento de los principios políticos que sirven de fundamento para el derecho constitucional y las políticas públicas en las naciones que aspiren a la decencia y a la justicia social; y también para el derecho internacional entre las naciones.

Los valores desde los que se argumenta el enfoque de las Capacidades coinciden con los valores que se exigen para la sostenibilidad del planeta, considerada la finalidad de la educación del siglo XXI por la UNESCO (2015) y son los valores morales de: la dignidad de las personas y animales, la igualdad y el respeto, la justicia social, la solidaridad y la responsabilidad. La consideración de las respuestas del alumnado como adecuadas o inadecuadas, correctas o incorrectas, para la Gestión de la Sostenibilidad se hace desde tales valores morales. Por lo tanto, el enfoque de las Capacidades de Nussbaum es una filosofía política y moral potente, y con tradición secular, para argumentar hoy las convicciones, las actitudes, las normas subjetivas, las habilidades de control percibido y las intenciones de comportamiento en los que ha de ser formado el estudiantado universitario como gestor de sostenibilidad.

La preferencia del doctorando por Nussbaum se basa en las siguientes razones: 1) aporta una visión antropológica análoga a la que sustenta la perspectiva cognitiva del sistema de actitudes de la Teoría de la Acción Planificada; 2) ofrece el germen de una planificación pedagógica en el que se contemplan los valores y las herramientas o métodos didácticos que hay que usar en el aprendizaje-enseñanza de la Educación Superior; 3) establece la determinación concreta de las habilidades que son necesarias para la Gestión de la Sostenibilidad (pensamiento crítico, asunción de la responsabilidad y reflexión sistémica), así como los procedimientos educativos (el método socrático) para su adquisición; 4) insiste en la importancia que tienen los sentimientos (emociones políticas) para la implicación de los responsables de la política institucional, la ciudadanía, el profesorado y el alumnado en la transformación de las sociedades y de las relaciones internacionales de acuerdo a la justicia y a la decencia.

D. - *Teoría para entender y predecir el sistema de actitudes*. La Teoría de la Acción Razonada, denominada en los últimos años Teoría del Comportamiento Planificado, es la que considero como más potente para entender y predecir el comportamiento del estudiantado como gestor de sostenibilidad. El capítulo 4º está dedicado a la argumentación de esa afirmación. Sintetizo las principales razones: 1) su modelo antropológico es consistente con el del enfoque de las Capacidades; 2) permite conocer

con exactitud el significado de cada uno de los elementos que conforman el sistema de actitudes y sus interacciones dinámicas; 3) establece criterios de medida de cada uno de los elementos del sistema; 4) predice la conducta; 5) posibilita la comprobación empírica de la verdad o falsedad de los enunciados que se hacen; y 6) es la teoría psicosocial más aceptada por la comunidad científica que investiga en este campo desde 1975 hasta nuestros días. En modo alguno se pretende afirmar que no haya recibido diversas críticas; unas sustantivas, como la de quienes argumentan en contra de la separación conceptual entre creencias y actitudes; otras objeciones se refieren a la exclusividad en esta teoría de la “intención” para predecir la conducta y, finalmente, hay autores que atacan otros aspectos puntuales de la teoría. Sin embargo, en la comunidad internacional de investigadores en actitudes, la teoría de Fishbein y Ajzen tiene un consolidado prestigio, que se puede avalar con la prolongada experiencia de la investigación empírica en este campo y los recientes meta-análisis que se han realizado (Steinmetz, H., Davidov, E. & Schmidt, P., 2011; Steinmetz, H., Knappstein, M., Ajzen, I., Schmidt, P. & Kabst, R., 2016).

La teoría del Comportamiento Planificado adopta una perspectiva cognitiva de las actitudes en las que los diferentes componentes están relacionados entre sí, conformando un sistema, de manera que la modificación de uno de ellos repercute en el resto. La información que el sujeto posee se concreta en creencias o convicciones personales, que son la base de su conducta. Las creencias pueden estar referidas al resultado de su conducta como favorable o desfavorable para él (creencias conductuales), pueden estar referidas a la percepción que el sujeto tiene sobre lo que sus referentes sociales esperan de él (creencias normativas) o a las creencias en sus capacidades para obtener el objetivo propuesto (creencias sobre el control percibido). Las primeras generan las actitudes, positivas o negativas, en función de la evaluación afectiva que el sujeto haga del resultado de su acción como beneficiosa o perjudicial para él. Las segundas generan las normas subjetivas en función de la evaluación concreta que hace el sujeto de cumplir o no con las expectativas de sus referentes específicos. Las creencias del control percibido se concretan en las habilidades que el sujeto se atribuye para obtener el objetivo propuesto.

E. - *La metodología de la investigación.* En la presente investigación doctoral, se parte del supuesto de considerar los diferentes enfoques metodológicos no como opuestos entre sí, sino como complementarios, sirviéndose unos de otros y encontrándose a lo largo de todo el proceso de investigación. Por este motivo, se decidió combinar los métodos cualitativo, cuantitativo y comparado, pues solo de este modo se puede estudiar de forma apropiada y rigurosa cualquier tópico de investigación social y humano, reduciendo los posibles sesgos propios de cada enfoque, del propio investigador y obteniendo información diversa que nos posibilita una comprensión del fenómeno investigado. Con este propósito, se utilizó de forma complementaria, la perspectiva empírico-analítica, pues nos permitía explicar y predecir el comportamiento del estudiantado; la hermenéutico-interpretativa, ya que nos posibilita

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

comprender los significados e intenciones de las acciones o decisiones de las personas, a través de la interpretación de los discursos, resultado de la interacción con los demás y el entorno. Y el método comparado entre una Universidad y otra.

Respecto al estudio empírico, se opta por un diseño de corte descriptivo, exploratorio y comparativo. ¿Cuáles son las razones de esta selección? Se trata de un tipo de diseño útil y eficaz para describir, analizar, interpretar, comparar y comprender un fenómeno en su *estado natural*, es decir, sin intervención ni manipulación de aspecto alguno del mismo por parte del investigador. Justo nuestro propósito: comprender las percepciones del estudiantado universitario hacia cuestiones relacionadas con la Gestión de la Sostenibilidad, fijando la atención en dos contextos diferentes: la Universidad Politécnica de Valencia (universidad laica y pública) y la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (universidad confesional y privada), con el fin de descubrir relaciones, estimar diferencias o revelar semejanzas en relación a estas cuestiones.

Para ello se ha elaborado un cuestionario-escala, atendiendo a las prescripciones de la Teoría del Comportamiento Planificado, con las siguientes fases: 1) el punto de partida, los testimonios aportados en las diferentes sesiones por los miembros de los Grupos de Discusión que nos aportaron un banco amplio de ítems (255); 2) *valoración por expertos/as* de 104 ítems seleccionados. Los criterios para eliminar (o reformular) los ítems fueron: una media inferior a 8.5 y un cociente de variación superior al 25%; 3) revisión por parte de los sujetos protagonistas o aplicación piloto del cuestionario-escala de 69 ítems a 160 estudiantes. Utilizando el programa estadístico SPSS-23 sometimos a análisis las respuestas del alumnado con el fin de llevar a cabo una depuración de los ítems; 4) análisis de fiabilidad que obtuvo un alfa de Cronbach de .823; 5) análisis de validez que obtuvo 8 factores, a cada uno de los cuales se denominó con el nombre de los elementos que conforman el sistema de actitudes de la Teoría del Comportamiento Planificado.

El universo de población hace referencia al conjunto total de individuos investigados que comparten características en un momento y lugar concreto. La población sometida a esta investigación es el alumnado de 3º y 4º de ADE de la Universidad Católica de Valencia y de la Universidad Politécnica de Valencia, Para conseguir que la muestra sea un subconjunto representativo de la población es preciso concretar el nivel de confianza que queremos que alcancen los datos, optando en esta ocasión por un nivel de confianza del 95%, y un error posible de estimación de un 5%. La fórmula para determinar el tamaño de la muestra es la propuesta por Kolmogorov-Smirnov.

Ha llegado el momento de confirmar o no las hipótesis planteadas en la investigación doctoral.

Hipótesis 1. *El estudiantado de ambas Universidades es mayoritariamente favorable al aprendizaje universitario de la Gestión de la Sostenibilidad en todos los elementos del sistema de actitudes.*

Sub-hipótesis 1.1. El estudiantado de ambas Universidades tiene mayoritariamente actitudes favorables al aprendizaje de las *intenciones* de comportamiento para la Gestión de la Sostenibilidad.

Sub-hipótesis 1.2. El estudiantado de ambas Universidades tiene mayoritariamente actitudes favorables al aprendizaje de los *conocimientos* para la Gestión de la Sostenibilidad.

Sub-hipótesis 1.3. El estudiantado de ambas Universidades se percibe mayoritariamente con *habilidades críticas* para la Gestión de la Sostenibilidad.

Sub-hipótesis 1.4. El estudiantado de ambas Universidades se percibe mayoritariamente con *habilidades para asumir la responsabilidad* en la Gestión de la Sostenibilidad.

Sub-hipótesis 1.5. El estudiantado de ambas Universidades se percibe mayoritariamente con *habilidades de pensamiento sistémico* para la Gestión de la Sostenibilidad.

Sub-hipótesis 1.6. El estudiantado de ambas Universidades tiene mayoritariamente *evaluaciones positivas* hacia los valores éticos que sustentan la Gestión de la Sostenibilidad.

Sub-hipótesis 1.7. El estudiantado de ambas Universidades tiene mayoritariamente convicciones positivas hacia los *Principios sociales* que sustentan la Gestión de la Sostenibilidad.

Sub-hipótesis 1.8. El estudiantado de ambas Universidades tiene mayoritariamente asumidas como *normas subjetivas* los planteamientos éticos para la Gestión de la Sostenibilidad.

Las conclusiones a partir del análisis de los datos y de los comentarios y discusión de los resultados son las siguientes.

1. - Lo que más predice el futuro comportamiento del estudiantado es la *intención* de conducta. El compromiso del alumnado para la acción es mayor con los problemas sociales concretos de la sostenibilidad, como la pobreza y la exclusión, que con otros problemas que aparecen con una formulación más abstracta, y desciende fuertemente cuando tiene que ser concretado con la participación en movimientos sociales para hacer efectiva la Gestión de la Sostenibilidad. La sub-hipótesis 1.1 queda parcialmente confirmada.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

2. - El estudiantado de ADE tiene mayoritariamente los *conocimientos* fundamentales sobre Gestión de la Sostenibilidad: cómo se conceptúa, es un proceso flexible que requiere adaptarse a las condiciones sociales y naturales de cada territorio o Estado, es fundamental para el gozo de las libertades cívicas y puede ser evaluada con criterios objetivos. La sub-hipótesis 1.2 queda confirmada.

3. - En cuanto a las *habilidades de pensamiento crítico*, más de la mitad del alumnado se dice capaz de analizar el impacto de los productos empresariales en la sostenibilidad del planeta y reclama en sus estudios universitarios una suficiente formación para la gestión de la misma; se manifiesta en contra de una visión mercantilista del incremento de los beneficios económicos pues defiende, en la gestión de las empresas, la conservación de los recursos naturales y una justicia distributiva que garantice la paz dentro de las naciones y en las relaciones internacionales. La sub-hipótesis 1.3 queda confirmada.

4. - El alumnado, en dos tercios, se percibe con habilidades de *asunción de la responsabilidad* para la defensa del bien común frente al beneficio privado de las empresas y, en cuatro quintos, con habilidades de reconocer sus propios fallos en la Gestión de la Sostenibilidad. La sub-hipótesis 1.4 queda confirmada

5. - La nueva generación del estudiantado, casi en su totalidad, se percibe con *habilidades sistémicas* para soportar la incertidumbre y adoptar una gran variedad de puntos de vista sobre la Gestión de la Sostenibilidad. Se ha habituado al cambio, a lo imprevisible, al riesgo y esta parece ser una tendencia que se reforzará en el futuro. La sub-hipótesis 1.5 queda confirmada.

6. - Las *evaluaciones afectivas* del alumnado hacia los valores éticos de un mundo mejor y sostenible son altamente positivas; un mundo así es mayoritariamente deseable para el estudiantado, aún en situaciones complejas para el bienestar de una sociedad concreta occidental como la inmigración masiva. Sin embargo, el alumnado no ha alcanzado un nivel de desarrollo moral, que considere como norma de justicia que los bienes de la tierra pertenecen a todas aquellas personas que la habitan. La sub-hipótesis 1.6 queda parcialmente confirmada.

7. - El estudiantado ha asumido como normas sociales deseables aquellas que responden a los Principios de la Sostenibilidad, menos en la valoración que hacen de que los países pobres son los que más contribuyen a la insostenibilidad del planeta. La sub-hipótesis 1.7 queda parcialmente confirmada.

8. - El alumnado mayoritariamente asume como *normas personales (normas subjetivas)*: responsabilizarse del bien común, el compromiso moral de las empresas en la lucha contra la pobreza y la exclusión de las personas y el mayor riesgo de pobreza que tienen las mujeres por razón de su género. La sub-hipótesis 1.8 queda confirmada.

Después de haber analizado los datos del cuestionario-escala, se puede concluir, que mayoritariamente el alumnado tiene unas actitudes positivas hacia una adecuada Gestión de la Sostenibilidad, así como una preferencia por los valores éticos frente a los mercantiles del beneficio económico. La hipótesis 1 queda confirmada en 5 de las 8 sub-hipótesis y parcialmente confirmada en las tres restantes.

Hipótesis 2. *Las mujeres muestran un sistema de actitudes significativamente más positivas que los varones respecto a la Gestión de la Sostenibilidad.*

1. - *En cuanto a la intención de conducta*, hay diferencias significativas a favor de las mujeres en las respuestas los ítems 2, 13 y 16.

2. - *En cuanto a la asunción de la responsabilidad*, “Haré una revisión seria de mis hábitos de consumo” (ítem 34), la media de las mujeres es superior (3.50) a la de los varones (3.00); así mismo, hay diferencias en la moda, mientras la mayoría de las mujeres se sitúa en el grado 4 de la escala (de acuerdo) la mayoría de los varones se posiciona en el grado 3 (de indiferencia).

3. - *En cuanto a las evaluaciones afectivas* del alumnado hacia la Gestión de la Sostenibilidad hay diferencias significativas, a favor de las mujeres, en los ítems 20, 21 y 39.

4. - *En cuanto a las convicciones sociales* de la efectiva igualdad de oportunidades de empleo y salario de las mujeres y de los varones, el ítem 37, hay diferencias significativas a favor de las mujeres.

Las respuestas de las mujeres a los ítems del cuestionario-escala muestran actitudes más positivas hacia la Responsabilidad Social Corporativa y clasifican primero la responsabilidad ética del negocio, mientras que los varones clasifican primero la responsabilidad financiera. Esto indica una diferencia fundamental entre varones y mujeres con respecto al papel de las empresas en la sociedad y sugiere que las mujeres pueden tener un enfoque moral diferente que los hombres en este contexto.

En los ítems que hay diferencias significativas según género, las respuestas de las mujeres son más adecuadas que las de los varones para la Gestión de la Sostenibilidad. La hipótesis 2 queda confirmada.

Hipótesis 3. *Existen diferencias en el sistema de actitudes para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y el alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia.*

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Sub-hipótesis 3.1. Existen diferencias en *las intenciones de comportamiento* para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y el alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia.

Sub-hipótesis 3.2. Existen diferencias en *los conocimientos* para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y el alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia.

Sub-hipótesis 3.3. Existen diferencias en *las habilidades de pensamiento crítico* para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y el alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia.

Sub-hipótesis 3.4. Existen diferencias en *las habilidades de asunción de la responsabilidad* para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y el alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia.

Sub-hipótesis 3.5. Existen diferencias en *las habilidades de pensamiento sistémico* para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y el alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia.

Sub-hipótesis 3.6. Existen diferencias en *las evaluaciones afectivas* para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y el alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia.

Sub-hipótesis 3.7. Existen diferencias en *las convicciones de lo que esperan los referentes específicos* para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y el alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia.

Sub-hipótesis 3.8. Existen diferencias en *las normas subjetivas* para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y el alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia.

Sub-hipótesis 3.9. Existen diferencias según género para la Gestión de la Sostenibilidad entre el alumnado de la Universidad Católica de Valencia y el alumnado de la Universidad Politécnica de Valencia.

El estudio comparado del análisis de los datos y discusión de los resultados de las respuestas a los ítems entre la Universidad Católica de Valencia y la Universidad Politécnica de Valencia nos proporciona las siguientes conclusiones:

1. El alumnado de la UPV muestra unas intenciones de comportamiento más adecuadas que el alumnado de la UCV para la participación en los movimientos ciudadanos que persiguen la defensa del medioambiente pero, como colectivo, esa participación no puede predecirse debido al alto porcentaje del alumnado que se posiciona en el grado de indiferencia en la escala de Likert. La sub-hipótesis 3.1 queda parcialmente confirmada.
2. Los conocimientos del alumnado de la UPV para la Gestión de la Sostenibilidad son significativamente más consistentes y adecuados que los conocimientos del alumnado de la UCV. La sub-hipótesis 3. 2 queda confirmada.
3. Las percepciones que tiene el estudiantado de sus capacidades críticas para alcanzar con éxito la Gestión de la Sostenibilidad son significativamente más adecuadas en el estudiantado de la UPV. La sub-hipótesis 3.3 queda confirmada.
4. Los datos muestran, en el ítem con más peso en el factor, una mayor habilidad para asumir la responsabilidad en el alumnado de la UCV que en el alumnado de la UPV. Pero, en todo caso, en una y otra universidad, hay una manifiesta deficiencia de estas habilidades que tendría que generar investigaciones para detectar el *por qué* de tal deficiencia. La sub-hipótesis 4 queda confirmada.
5. Las percepciones de sus habilidades sistémicas para la Gestión de la Sostenibilidad son mejores en el alumnado de la UPV que en el alumnado de la UCV. La sub-hipótesis 3.5 queda confirmada.
6. Las evaluaciones afectivas del alumnado de la UPV son significativamente más favorables a la Gestión de las Sostenibilidad que las del alumnado de la UCV, al menos en la consideración de que sostenibilidad puede ser aplicada a cualquier escenario de la realidad y en la relación con el grave problema de la inmigración; asuntos importantes en la sostenibilidad social. La sub-hipótesis 3.6 queda confirmada.
7. Los ítems que miden las expectativas que asigna el alumnado a los referentes sociales (personas u organizaciones importantes para los sujetos) muestran diferencias significativas entre una Universidad y la otra, pero los resultados no son concluyentes a favor de qué universidad. Unas veces las respuestas son más adecuadas en el alumnado de la UCV y otras en el alumnado de la UPV. La sub-hipótesis 3.7 queda confirmada.
8. Las normas sociales que el sujeto asume como propias (normas subjetivas), y que le caracterizan como sujeto con una identidad moral, no muestran diferencias significativas entre el alumnado de la UCV y el alumnado de la UPV. El análisis de los datos, comentario y discusión de los mismos, por sus similitudes, son de una gran importancia para desvelar problemas graves en la Gestión de la Sostenibilidad y orientar programas de formación universitaria para la misma. La sub-hipótesis 3.8 no queda confirmada.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

9. Respecto a la comparación entre ambas universidades en función del género, hay diferencias notables entre las respuestas de las mujeres y varones en ambas Universidades, a favor de la adecuación de las respuestas de las mujeres. También hay diferencias a favor del alumnado de la UPV si comparamos varones con varones y mujeres con mujeres entre ambas Universidades. La sub-hipótesis 3.9 queda confirmada.

La hipótesis 3 queda confirmada en 7 de sus 9 sub-hipótesis, parcialmente confirmada en 1 sub-hipótesis y no confirmada en 1 sub-hipótesis.

La comparación entre Universidades de las respuestas a los ítems de cada factor, denominado según la Teoría del Comportamiento Planificado, nos permite afirmar: a) el alumnado de la UPV muestra unas intenciones de gestionar la sostenibilidad más adecuadas que las del alumnado de la UCV, pero presenta un alto porcentaje de indiferencia que hace problemática la afirmación anterior; b) los conocimientos del alumnado de la UPV, conocimientos o valores, para la Gestión de la Sostenibilidad son significativamente más consistentes y adecuadas que las convicciones del alumnado de la UCV; c) las percepciones que tiene el estudiantado de sus capacidades críticas para alcanzar con éxito la Gestión de la Sostenibilidad son significativamente más adecuadas para la Gestión de la Sostenibilidad en el estudiantado de la UPV; d) se manifiesta mayores habilidades para asumir la responsabilidad en el alumnado de la UCV que en el alumnado de la UPV; e) Las percepciones de sus habilidades sistémicas para la Gestión de la Sostenibilidad son mejores en el alumnado de la UPV que en el alumnado de la UCV; f) las actitudes del alumnado de la UPV son significativamente más favorables a la Gestión de la Sostenibilidad que las actitudes del alumnado de la UCV; g) las expectativas que asigna el alumnado a los referentes sociales (personas u organizaciones importantes para los sujetos) muestran diferencias significativas entre una Universidad y la otra, pero los resultados no son concluyentes; h) respecto a las normas sociales que el sujeto asume como propias (normas subjetivas), no hay diferencias dignas de mención entre el alumnado de la UCV y el alumnado de la UPV.

Respecto a la comparación según género ante la Gestión de la Sostenibilidad, y por presentar una visión global partir de los datos: Si hacemos 4 bloques en la población analizada: mujeres (1) varones (2) de la UCV, mujeres (3) varones (4) de la UPV y comparamos sus respuestas en función del género podemos hacer las siguientes afirmaciones: las respuestas más adecuadas para la Gestión de la Sostenibilidad son las dadas por las mujeres de la UPV; aunque a una cierta distancia, la segunda posición la ocupan las mujeres de la UCV; muy cerca de ellas, la tercera posición es para los varones de la UPV; y en cuarta posición, a notable distancia, se encuentran los varones de la UCV.

A pesar de las conclusiones obtenidas, también considero conveniente resaltar las principales *limitaciones* que presenta la Tesis doctoral:

- a) El análisis de fiabilidad y validez ha sido realizado sobre el contenido del área actitudinal y de todo el cuestionario-escala; sin embargo no se ha realizado tales análisis sobre cada una de las sub-escalas que diagnostican los distintos elementos que componen la mencionada área actitudinal.
- b) La aplicación del cuestionario-escala solo se ha realizado al alumnado de 3º y 4º de ADE de dos universidades valencianas. Es conveniente plantear el diagnóstico de todo el alumnado del Grado, y también es de interés ampliar la investigación a otras universidades y a otros Grados y Postgrados que impartan titulaciones relacionadas con la Economía y la Administración y Dirección de Empresas.
- c) Ante los resultados obtenidos que muestran deficiencias en los elementos del área actitudinal, es necesario generar programas de formación para subsanar tales deficiencias.

Estas limitaciones esperamos que sean investigadas y solventadas tanto en las propuestas de mejora como en las sub-líneas futuras de investigación que se exponen a continuación.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

PROPUESTAS DE MEJORA.



Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Las deficiencias más notables que se han detectado en el alumnado de la UPV y de la UCV, a partir del análisis de los datos de sus respuestas a nuestro cuestionario-escala, son las siguientes:

1. - En relación con *las intenciones*, que predicen el comportamiento ante los retos y desafíos de la sostenibilidad, un alto porcentaje del alumnado se sitúa en una posición de indiferencia o se niega a participar en las asociaciones que promueven el respeto al medioambiente o la defensa de los derechos humanos. Es razonable pensar que, ante las mínimas dificultades o presiones externas, su comportamiento sea inadecuado.
2. - Una parte muy notable del alumnado manifiesta *incoherencia* entre los valores de la sostenibilidad que dice apreciar y los comportamientos que está dispuesto a realizar.
3. - En cuanto a la *asunción de responsabilidades*, ante problemas fundamentales de la sostenibilidad como: la inmigración, la distribución equitativa de los ingresos en ambos géneros y la cooperación internacional en el reparto de los recursos económicos del planeta, aparece un alto porcentaje de alumnado que se manifiesta como indiferente o no contesta.
4. - En cuanto a las *expectativas* que el alumnado asigna a los referentes sociales, sobre el aprecio que se tendrá a su profesión si se le ha formado en conocimientos y valores para la sostenibilidad, el porcentaje de indiferentes también es alto.

Ante estos datos, son necesarias propuestas ambiciosas sobre una concepción renovada de *La universidad como agencia de sostenibilidad*. Las universidades son entornos de aprendizaje multinivel que comprenden varios escenarios donde el estudiantado genera procesos de aprendizaje y socialización. Con esto en mente, señalamos la necesidad no sólo de integrar la sostenibilidad en los planes de estudios académicos, sino también de proporcionar las metodologías de aprendizaje más adecuadas y de integrar la sostenibilidad en un nivel más estratégico e institucional. En otras palabras, la adopción de los valores de sostenibilidad debe ser promovida implícita y explícitamente dentro y fuera del aula, a través de una cultura orientada a la sostenibilidad. Los escenarios en los que hay que promover actuaciones son el institucional, el curricular, el instrumental y de relación con el entorno (Setó-Pamies y Papaoikonomou, 2016), puesto que cada uno de ellos son fundamentales para el aprendizaje por el estudiantado de la Gestión de la Sostenibilidad. Según lo expuesto, se articulan las siguientes propuestas.

A. - *Escenario institucional*. Las universidades, como instituciones, deberían concebirse a sí mismas como lugares de aprendizaje y experiencia para el desarrollo sostenible y, por lo tanto, deberían orientar todos sus procesos hacia los principios de sostenibilidad. Para que la EDS funcione, la institución educativa completa tiene que transformarse. El enfoque a nivel institucional apunta a integrar la sostenibilidad en

todos los aspectos de la institución educativa. Comprende replantear planes de estudios, funciones del profesorado, cultura organizacional, participación estudiantil, liderazgo y gestión, relaciones comunitarias e investigación (UNESCO, 2014). De este modo, la institución misma funciona como un modelo para alumnos y alumnas. La universidad como entorno de aprendizaje sostenible, permite a docentes y alumnos integrar los principios de la Gestión de la Sostenibilidad en sus prácticas diarias y fomentar la construcción de capacidades y el desarrollo de las mismas.

Diferentes autores señalan que el clima de la universidad puede ser decisivo para el éxito de este proceso y para la mejor y más rápida incorporación de los *Principios para una Educación Responsable en la Gestión* (Lozano, J. F., 2012; Maloni et al., 2012). En particular, sugerimos que se tomen las siguientes medidas: 1) Definir la misión, la visión y los valores de la universidad con respecto a la sostenibilidad. 2) Establecer una cultura universitaria orientada a la sostenibilidad. 3) Incorporar la sostenibilidad en los planes estratégicos de la universidad. 4) Designar un coordinador de sostenibilidad en la estructura organizativa. 5) Asignar un presupuesto para la planificación, iniciativas y actividades relacionadas con la sostenibilidad. 6) Diseñar actividades curriculares y extracurriculares relacionadas con la sostenibilidad para todos los estudiantes, profesores y PAS. 7) Promover la pertenencia a Redes Interinstitucionales que faciliten el apoyo mutuo institucional y aumenten la visibilidad del enfoque para promoverlo como un modelo adaptable y viable.

B. - *Escenario curricular*. En las universidades, los Departamentos e Institutos desempeñan las funciones tanto de investigación como de docencia. En cuanto a la investigación sobre sostenibilidad, se tienen que abrir líneas de investigación rigurosas que profundicen: 1) En la dimensión económica, el desarrollo tanto del crecimiento del PIB como de las Capacidades de los miembros de la comunidad universitaria. 2) En la dimensión social: la reducción de la pobreza, la equidad de géneros, la promoción de la salud, la transformación rural, los derechos humanos, la comprensión cultural y la paz, la producción y el consumo responsables, el respeto a la diversidad cultural y el acceso, en igualdad de oportunidades, a las TICs. 3) En la dimensión medioambiental: el respeto al medioambiente, aguas limpias y saneamiento, energías sostenibles y no contaminantes, el cambio climático, la vida submarina y la vida de los ecosistemas terrestres.

Una universidad centrada en la sostenibilidad es aquella que promueve la investigación como una actividad valiosa en sí misma y no simplemente como una actividad para el mercado (Lozano y Boni, 2013). Para ello, hay que atender tres circunstancias: el afrontamiento de las presiones del mercado, la integridad en los procedimientos de investigación y la adecuada transferencia de los resultados. Desde la perspectiva del afrontamiento de las presiones del poder del mercado y las corporaciones, una universidad responsable tiene que limitar el control de esos poderes sobre las áreas básicas de la investigación. Desde la integridad de los procesos de investigación, tiene que establecer unos estrictos procedimientos rigurosos para

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

prevenir el fraude académico y las malas prácticas de la investigación. Y desde la diseminación de los resultados científicos, tiene que hacerlos llegar a la mayor cantidad posible de ciudadanos y no solo a quienes obtienen un provecho económico.

En cuanto al currículo, hay un debate abierto para ponderar la eficacia de las diversas estrategias en el diseño de los planes de estudio. El debate se centra básicamente en: dispersión o concentración de los contenidos de la sostenibilidad; enfoque disciplinar versus enfoque multidisciplinar; cursos obligatorios u optativos; integración de los contenidos de la sostenibilidad en estructuras curriculares actuales o la generación de nuevas estructuras. Los planes de estudio tienen que garantizar que todos los universitarios aprendan no solo los contenidos, los valores y las actitudes de la sostenibilidad, sino también habilidades transferibles, tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el activismo cívico y la resolución de conflictos, para ayudarles a convertirse en ciudadanos globales responsables(UNESCO, 2014).

C. - *Escenario Instrumental*. La perspectiva que hemos seguido en esta investigación se centra en el aprendizaje del alumnado más que en la enseñanza impartida por el profesor. Sin embargo, los educadores son agentes de cambio, que pueden dar con la respuesta educativa necesaria para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Sus conocimientos y competencias son esenciales para reestructurar los procesos y las instituciones educativas en pos de la sostenibilidad.

La formación docente debe enfrentarse a este desafío reorientándose hacia la EDS. El seguimiento y la evaluación de los programas han puesto de relieve muchos buenos ejemplos de integración de la EDS en la formación docente y han demostrado que el apoyo a los docentes ha sido una condición clave para adoptar e implementar la EDS exitosamente (UNESCO, 2014). Sin embargo, los esfuerzos para preparar a los docentes en la implementación de la EDS no han progresado lo suficiente. Todavía se necesita más trabajo para reorientar la formación docente para que sus conocimientos y sus métodos de enseñanza y aprendizaje se acerquen a la EDS. Es por esto que el Área de Acción Prioritaria del Programa de Acción Mundial se enfoca al desarrollo de las capacidades de los educadores y de prácticas innovadoras de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2017).

La cuestión fundamental que tiene que formularse el profesorado de una universidad comprometida con la sostenibilidad es qué tipo de profesionales, ciudadanos y personas pretende formar y qué tipo de organización de la enseñanza es la más adecuada para conseguirlo. En segundo lugar, el profesorado de la universidad debe educar para expandir las libertades de todo el alumnado. Y finalmente, si el impacto educativo se refleja en la concepción y en las estrategias pedagógicas, que utiliza en sus enseñanzas, para promover estudiantes activos, con habilidades de pensamiento crítico e implicados en la transformación social.

El principio pedagógico fundamental que el profesorado debe cultivar es el *aprendizaje orientado a la acción*. Desde ese planteamiento, el alumnado participa en acciones y reflexiona sobre sus experiencias en términos de proceso de aprendizaje deseado y desarrollo personal. La experiencia puede venir de un proyecto, una tutoría, la realización de un taller, la implementación de una campaña, etc. El aprendizaje-acción aumenta la adquisición de conocimientos, el desarrollo de competencias y la clarificación de los valores al conectar los conceptos abstractos con la experiencia personal y la vida cotidiana del alumnado. El papel del docente consiste en crear un entorno de aprendizaje que estimule las experiencias y los procesos de pensamiento reflexivo del alumnado.

D. - Escenario contextual. La cuestión que subyace a este escenario es si podemos pensar un diseño institucional de las universidades y otros centros de Educación Superior que se conviertan en agentes de justicia, en motores de desarrollo humano (García-Marzá, 2009). Las universidades no son unos organismos naturales en el sentido que pueden subsistir independientemente de los fines o metas sociales para los que han sido creados. Desde esta perspectiva, la sostenibilidad es un buen esquema para repensar la investigación y la transferencia de los conocimientos, el núcleo de valores que justifican la calidad de vida de las personas y pueblos, la participación y el empoderamiento de la ciudadanía. La propuesta lanzada en 2007 a la ONU sobre Principios para una Educación Responsable en Gestión, es una iniciativa para organizar las relaciones entre la oficina que gestiona el Pacto Mundial sobre Sostenibilidad y las universidades. Los objetivos que pretende esta propuesta es que las instituciones académicas ayuden a la formación de las actitudes y la conducta de los líderes empresariales por medio de la educación, la investigación, los programas de desarrollo gerencial, la formación empresarial y otras actividades que promuevan los nuevos valores e ideas sobre la Gestión de la Sostenibilidad.

El estudiantado formado según las anteriores propuestas, estará capacitado para ser gestor (agente) de sostenibilidad. Para ello, se necesitan potentes instrumentos de diagnóstico de la situación en la que se encuentra, programas educativos transformadores de las deficiencias que se detecten y evaluaciones rigurosas de la eficacia de tales programas.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

SUB-LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

1. Ampliar la población objeto de estudio a otras universidades y al estudiantado de programas de postgrados específicos del campo de la economía.
2. Ampliar la población objeto de estudio a otras universidades y al estudiantado de programas de postgrados de otros campos del conocimiento científico y de las profesiones.
3. Generar, aplicar y evaluar programas de cambio de actitudes que se detecten como inadecuadas, de acuerdo con el enfoque del Desarrollo de Capacidades y según la teoría del comportamiento planificado.
4. Diseñar procedimientos para la formación de agentes sociales y económicos como gestores de sostenibilidad, evaluando su pertinencia.
5. Buscar la participación en redes nacionales e internacionales que diseñen proyectos de I+D+i para la Gestión de la Sostenibilidad.

Se considera que la línea de investigación desarrollada en la presente tesis doctoral es lo suficientemente potente para generar futuras investigaciones que respondan a las necesidades de la sociedad actual y, también, a las necesidades del futuro. La Gestión de la Sostenibilidad pertenece a las líneas de investigación que se consideran fértiles, según se ha podido constatar en el proceso de esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior, in J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), *Action-control: From cognition to behavior* (11-39). Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 665-683.
- Ajzen, I., Albarracín, D., & Hornik, R. (Eds.) (2007). *Prediction and change of health behavior: Applying the reasoned action approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior, in P. Lange, A. Kruglanski, & E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (438–459). London: Sage.
- Albaum, G., & Peterson, R. A. (2006). Ethical attitudes of future business leaders: Do they vary by gender and religiosity? *Business and Society*, 45 (3), 300–321.
- Alpuín, G., González, M. A. y Pérez, M. (2006). Creencias y actitudes de los estudiantes del último curso de magisterio hacia la atención a la diversidad. *Jornadas de fomento de la investigación*. Castellón: Universitat Jaume I. Disponible en: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/10.pdf>, última consulta 10/10/2017.
- Ambrose, M., Arnaud, A. & Schminke, M. (2008). Individual moral development and ethical climate: The influence of person organization fit on job attitudes. *Journal of Business Ethics*, 77 (3), 323–333.
- Apel, K-O. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.
- Arboleda, L. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26 (1), 69-77.
- Arnal, J., del Rincón, D. y La Torre, A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.
- Atkinson, A. B. (2016). *Desigualdad. ¿Qué podemos hacer?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Aznar, P., Ull, M. A., Piñero, A. & Martínez-Agut, M. P. (2016). Competencies for Sustainability in the Curricula of all new Degrees from the University of Valencia (Spain). *Routledge handbook of higher education for sustainable development*. 434-444. New York: Routledge.

- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barth, M., Michelsen, G., Rieckmann, M. & Thomas, I. (2016). (eds), *Routledge handbook of higher education for sustainable development*, New York: Routledge.
- Bernal, A. (2014). La función de la educación en la creación de capacidades. *Edetania*, 46, 123-140.
- Bernal, A. (2005). Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 97-128.
- Biasutti, M., & Frate, S. (2016). A validity and reliability study of the Attitudes toward Sustainable Development scale. *Environmental Education Research*, 23 (2), 214-230.
- Boni, A. & Gasper, D. (2012). Rethinking the quality of universities: how can human development thinking contribute? *Journal of Human Development and Capabilities*, 13 (3), 451-470.
- Boni, A., McDonald, P. & Peris, J. (2012). Cultivating engineers' humanity: Fostering cosmopolitanism in a Technical University. *Journal of Educational Development*, 32, 179–186.
- Boni, A. & Walker, M. (2013). Human development, capabilities and universities of the twenty-first century, in A. Boni y M. Walker (Eds.), *Human development and Capabilities: Re-imagining the university of the twenty-first century* (17-34). New York: Routledge.
- Burdín, G., Leitez, M., Salas, G., y Vigorito, A. (2009). Agencia, pobreza y bienestar. Una propuesta para su operativación, en A. Cortina y G. Pereira (Eds.), *Pobreza y libertad. Erradicar la pobreza desde el enfoque de Amartya Sen* (163-192). Madrid: Tecnos.
- Burns, H. (2013). Meaningful Sustainability Learning: A Study of Sustainability Pedagogy in Two University Courses. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25 (2), 166–175.
- Buxarrais, M. R. y Vilafranca, I. (2018) *Una mirada femenina de la educación moral*. Bilbao: Desclée.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Carabaña, J. (2016). *Ricos y pobres. La desigualdad económica en España*. Madrid: Catarata.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

- Carta Magna De Las Universidades Europeas (1988). Extraído de: <https://www.ucavila.es/calidad/images/files/cartaMagnaUniversidadesEuropeas1988.pdf> (consultado el 10/12/2016).
- 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.
- Colmenarejo, R. (2016). Capability approach and sustainability. Amartya Sen and Martha Nussbaum`s contributions. *Ideas y valores*, 65 (160), 121–149.
- Comisión Técnica de la Estrategia Universidad 2016 de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2011), *Responsabilidad social y sostenibilidad de las universidades*. Madrid: MEC.
- Conill, J. (2004). *Horizontes de economía ética*. Madrid: Tecnos.
- Conill, J. (2009). Por una economía hermenéutica de la pobreza, en A. Cortina y G. Pereira (Eds.). *Pobreza y libertad. Erradicar la pobreza desde el enfoque de Amartya Sen* (151-162). Madrid: Tecnos.
- Consejo Europeo de Bruselas 8 y 9 de marzo de 2007. Extraído de: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/93146.pdf (consultado el 12/12/2016).
- 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. (1988). *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*. Salamanca: Sígueme.
- Cortina, A. (1996). El estatuto de la ética aplicada. Hermenéutica crítica de las actividades humanas. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política.*, 13, 119–134.
- Cortina, A. (1998) *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus.
- Cortina, A. (2009). La pobreza como falta de libertad, in A. Cortina y G. Pereira, *Pobreza y libertad. Erradicar la pobreza desde el enfoque de Amartya Sen* (15-30). Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. y Pereira, G. (2009). *Pobreza y libertad. Erradicar la pobreza desde el enfoque de Amartya Sen*. Madrid: Tecnos.

- Cullen, J. C. (2015). Educating Business Students about Sustainability: A Bibliometric Review of Current Trends and Research Needs. *Journal of Business Ethics*, 145, (2), 429-439.
- Declaración de Talloires sobre las responsabilidades cívicas sociales y las funciones cívicas de la Educación Superior. Talloires, , septiembre 2005. Extraído de: <http://talloiresnetwork.tufts.edu/wp-content/uploads/DECLARACIONDETALLOIRES.pdf> (consultado el 08/12/2016).
- Escámez, J. y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Escámez, J. (1987). Relación del conocimiento moral con la acción moral: La educación para una conducta moral, en J. A. Jordan, y F. F. Santolaria. (Eds.) *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas* (207-240). Barcelona: PPU.
- Escámez, J. y Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- Escámez, J. (2003). Pensar y hacer hoy educación moral. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 15, 21-31.
- Escámez, J., Ortega, P. y Martínez, M. (2005). Los valores de la educación en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, en V. Chapapría, (Ed.). *El Espacio Europeo de Educación Superior* (165-198). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Madrid: Octaedro.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C., Morales, S. y Vázquez, V. (2008) *Educación en la igualdad de género. Cien propuestas de acción*. Valencia: Brief.
- Escámez, J. (2008). Ciudadanía, Sociedad Civil y participación: Una mirada pedagógica, en J. M. Touriñan (dir.). *Educación en valores, Sociedad Civil y Desarrollo Cívico* (92-113). A Coruña: Netbiblo.
- Eurostat (2015). *Estadísticas sobre distribución de la renta*. Extraído de: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Income_distribution_statistics/es (consultado el 13/12/2016).
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and Behaviour (An introduction to theory and Research)*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1980). *Understanding attitude and predicting social behaviour*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York, NY: Psychology Press (Taylor & Francis).
- Fletcher-Brown, D., Buono, A. F., Frederick, R., Hall, G. & Sultan, J. (2012). A Longitudinal Study of the Effectiveness of Business Ethics Education: Establishing the Baseline. *Journal of Academic Ethics*. 10 (1), 45-56.
- Francisco (2015). *Laudato si' . Sobre el cuidado de la casa común*. Madrid: San Pablo.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Bogotá: La Carreta.
- García Amilburu, M. (2015). ¿Competencias, capacidades o virtudes? Matices importantes en el lenguaje educativo, en *Pedagogía e Vita*, 73, 37-52.
- García-Marzá, D. (2009). ¿Agentes de justicia? La responsabilidad social de las empresas como factor de desarrollo, en Cortina, A. y Pereira, G. (Eds.). *Pobreza y libertad. Erradicar la pobreza desde el enfoque de Amartya Sen (193- 209)*. Madrid: Tecnos.
- Gargallo, B., Pérez, C., Fernández, A. y Jiménez, M. A. (2007). La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El Cuestionario CEVAPU. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Monográfico, 238-258.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gil, J. A. (2011). *Metodología Cuantitativa en Educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice, Psychological Theory and Woman's Development*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Gray, B. (2010). The Rise of Voluntary Work in Higher Education and Corporate Social Responsibility in Business: Perspectives of Students and Graduate Employees. *Journal of Academic Ethics*. 8, (2), 95-109.
- Guichot-Reina, V. (2015). El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 27, (2), 45-70.
- Habermas, J. (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós.
- Haski-Leventhal, D. (2012). *Corporate responsibility and responsible management education in the eyes of MBA Students*. New York: United Nations (PRME).
- Haski-Leventhal, D. (2013). *MBA students around the world and their attitudes towards responsible management*. New York: United Nations (PRME).

- Haski-Leventhal, D. (2014). MBA student values, attitudes and behaviors: a cross-cultural comparison of PRME signatory schools. *SAM Advanced Management Journal*, 79, (4), 29-41.
- Haski-Leyenthal, D., Pournader, M. & McKinnon, A. (2015). The Role of Gender and Age in Business Students' Values, CSR Attitudes, and Responsible Management Education: Learnings from the PRME International Survey. *Journal of Business Ethics*, 146, (1), 219-239.
- Haski-Leyenthal, D. & Concato, J. (2016). *The State of CSR and RME in Business Schools and the Attitudes of their Students*. Sydney: Macquarie University.
- Heckman, J. J. (2008). Schools, Skills, and Synapses, *Economic Inquiry*, (46), 289-324.
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantage Children. *Science*, (312), 1900-1902.
- Hinchliffe, G. & Terzi, L. (2009). Introduction to the Special Issue "Capabilities and Education". *Studies in philosophy and Education*, (28), 387-390.
- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>, última consulta 30/01/2016.
- Hirsch, A. y Pérez, J. (2005). Actitudes y ética profesional en estudiantes de postgrado en la Universidad de Valencia y la UNAM. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*. 43 (Monográfico), 26-33.
- Holland, D. & Albrecht, C. (2013). The Worldwide Academic Field of Business Ethics: Scholars' Perceptions of the Most Important Issues. *Journal of Business Ethics*. 117, (4), 777-788.
- Ibañez, J. (1991). El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica, en M. Latiesa (Ed.) *El pluralismo metodológico en la investigación social*. Ensayos típicos (53-82). Granada: Universidad de Granada:
- IBM (2016). *Guía breve de IBM SPSS Statistics 24*. IBM: España.
- INE (2015). Riesgo de pobreza y/o exclusión social (estrategia Europa 2020). Indicador AROPE. Extraído de: http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259941637944&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios/PYSLayout (consultado el 12/12/2016).
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

- Jover, G., Bárcena, F., Villamor, P. e Igelmo, J. (2015). La educación como derecho: escenario actual y paradojas, en González, J. L. (Ed.) *Educación, desarrollo y cohesión social* (113-140). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Jubb, P. (1999). Whistleblowing: A restrictive definition and interpretation. *Journal of Business Ethics*, 21 (1), 77-94.
- Keevy, J. & Chacroun, B. (2015). *The use of level descriptors in the twenty-first century*. París: UNESCO.
- Kohlberg, L. (1975). The Cognitive Development Approach to Moral Education. *Phi Delta Kappan*. 56, (10). 670-677.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. New York: Harper and Row.
- Kohlberg, L. & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action, in L. Kohlberg (1984). *Essays on Moral Development. Vol. 2: The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.
- Koljatic, M. & Silva, M. (2015). Do Business Schools Influence Students' Awareness of Social Issues? Evidence from Two of Chile's Leading MBA Programs. *Journal of Business Ethics*, 131, (3), 595-604.
- Krueger, R. A. (1991). *El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lasch, C. (1996). *La rebelión de las élites y la traición a la democracia*. Barcelona: Paidós.
- López-Francés, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: Aplicación a un caso. *Edetania*. 38, 147-156.
- Lozano, J. F. (2011). *¿Qué es la ética de la empresa?* Barcelona: Proteus.
- Lozano, J. F. (2012). Educating Responsible Managers. The Role of University Ethos. *Journal of Academic Ethics* 10, (3), 213-226.
- Lozano, J. F., Boni, A., Peris, J. & Hueso, A. (2012). Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*. 46, (1), 132-147.
- Lozano, J. F. & Boni, A. (2013). Universities and social responsibility for human and sustainable development, in A. Boni y M. Walker, *Human development and Capabilities: Re-imagining the university of the twenty-first century* (184-203). London: Taylor & Francis.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. y Behrens, W. (1972). *Los límites del crecimiento*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- Meadows, D. H., Meadows, D. L. y Randers, J. (1992). *Más allá de los límites del crecimiento*. Madrid: El País-Aguilar.
- Meadows, Do. H., Randers, J. y Meadows, D. L. (2006). *Los límites del crecimiento 30 años después*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Morgan, D. L. (1998). *The Focus Groups Guide Book*. Newbury Park: Sage.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Muijen Heidi, H. S. (2004). Corporate Social Responsibility Starts at University. *Journal of Business Ethics*, 53, (1), 235-246.
- Murillo, D. & Vallentin, S. (2015). The Business School's Right to Operate: Responsibilization and Resistance. *Journal of Business Ethics*, 136, (4), 743-757.
- Murga-Menoyo, M. Á. (2008). Percepciones, valores y actitudes ante el desarrollo sostenible. Detección de necesidades educativas en estudiantes universitarios. *Revista Española en Pedagogía*. 240, 327-343.
- Murga-Menoyo, M. Á., (2009) *La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible*. *Revista de Educación* (número extraordinario), 239-262.
- Murga-Menoyo, M. Á. (2014). Learning for a Sustainable Economy: Teaching of Green Competences in the University. *Sustainability*, 6, 2974-2992.
- Novo, I.; Muñoz, J. M. & Calvo, C. (2011). Analysis of attitudes towards disability among university students: a focus on the theory of reasoned action. *RELIEVE*, 17, (2), 1-24.
- Novo, M. (2007). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nussbaum, M. C. y Sen, A. (1993). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. C. (1996). Virtudes no relativas: un enfoque aristotélico, en Nussbaum, M. C. y Sen, A. (Comp.). *La calidad de vida*. (318-351) México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. C. (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*. Barcelona: Paidós.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

- Nussbaum, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- OCDE (2007). *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged*. Paris: OECD.
- Oliver, E. (2018). *Rasgos del comportamiento ético docente desde la perspectiva de los maestros en formación. Actitudes hacia la ética profesional docente del alumnado en la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- ONU. (2004). *Pacto Mundial para el Desarrollo de un Mundo Sostenible*, en <http://www.pactomundial.org/global-compact/> (consulta: 10/02/16).
- ONU. (2007). *Principios para una Educación Responsable en Gestión*, en <http://www.unprme.org/resource-docs/EDUCACIONRESPONSABLEPRMEencastellano.pdf> (consulta: 10/02/16).
- ONU DAES. (2014). *Revision of the World Urbanization Prospects*. Nueva York: Naciones Unidas.
- ONU DAES. (2015a). *The World Population Prospects: 2015 Revision*. Nueva York: Naciones Unidas.
- ONU DAES. (2015b). *World Economic Situation and Prospects 2015*. Nueva York: Naciones Unidas.
- ONU. (2015c). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 Objetivos para transformar nuestro mundo de la Agenda 2030*, en <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/> (consulta: 4/11/16).
- ONU. (2015d). *Convención Marco sobre el Cambio Climático*, en <http://unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/spa/109s.pdf> (consulta: 20/01/16).

- ONU. (2015e), *La Agenda de Desarrollo Sostenible*, en <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/la-agenda-de-desarrollo-sostenible/> (consulta: 4/11/2016).
- Ortega, P., Touriñan, J. M. y Escámez, J. (2006). La educación ciudadana en una sociedad multicultural y compleja. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 40, (2), 7-35.
- Padilla, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS.
- Painter-Morland, M., Sabet, E., Molthan-Hill, P., Goworek, H. & de Leeuw, S. (2016). Beyond the Curriculum: Integrating Sustainability into Business Schools. *Journal of Business Ethics*. 139, (4), 737-754.
- PNUD. (2003). *Informe sobre desarrollo humano. Los objetivos del desarrollo del milenio: un Pacto entre las naciones para eliminar la pobreza*. Madrid: Mundi-Prensa.
- PNUD. (2015). *Informe sobre desarrollo humano 2015. Trabajo al servicio del desarrollo humano*. Nueva York: PNUD.
- Poff, D. C. (2007). Duties Owed in Serving Students: The Importance of Teaching Moral Reasoning and Theories of Ethical Leadership in Educating Business Students. *Journal of Academic Ethics*. 5, (1), 25-31.
- Pring, R. (2005). El arte y la finalidad moral de la educación, en Varios. *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*. (149 – 164), Madrid: Dykinson.
- Puig, J. M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, J. (1996). *El liberalismo político*. Barcelona: Crítica.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Contemporánea.
- Rest, J., Thoma, S., & Edwards, L. (1997). Designing and validating a measure of moral judgment: Stage preference and stage consistency approaches. *Journal of Educational Psychology*, 89, (1), 5–28.
- Robeyns, L. (2005). The Capability Approach: A theoretical Survey. *Journal of human development*. 6, (1), 93-114.
- Roxas, M., & Stoneback, J. (2004). The importance of gender across cultures in ethical decision-making. *Journal of Business Ethics*. 50, (2), 149–165.
- Ruiz, M., Bernal, A., Gil, F. y Escámez, J. (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 24, (2), 59-81.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

- Sachs, J. (2005). *El fin de la pobreza. Cómo conseguirlo en nuestro tiempo*. Barcelona: Debate.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.
- 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.
- Sigurjonsson, T. O., Arnardottir, A. A., Vaiman, V. & Rikhardsson, P. (2015). Managers' Views on Ethics Education in Business Schools: An Empirical Study. *Journal of Business Ethics*. 130, (1), 1-13.
- Sleeper, B. J., Schneider, K. C., Weber, P. S. & Weber, J. E. (2006). Scale and Study of Student Attitudes Toward Business Education's Role in Addressing Social Issues. *Journal of Business Ethics*. 68, (4), 381-391.
- Smith, A. (2011). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Solitander, N., Fougere, M., Sobczak, A. & Herlin, H. (2012). We are the champions: Organizational learning and change for responsible management education. *Journal of Management Education*. 36, (3), 337-363.
- Steinmetz, H., Davidov, E., & Schmidt, P. (2011). Three approaches to estimate latent interaction effects: Intention and perceived behavioral control in the theory of planned behavior. *Methodological Innovations Online*, 6, 95-110.
- Steinmetz, H., Knappstein, M., Ajzen, I., Schmidt, P. & Kabst, R. (2016). How Effective are Behavior Change Interventions Based on the Theory of Planned Behavior? A Three-Level Meta-Analysis. *Zeitschrift für Psychologie*. 224, (3), 216-233.
- Stiglitz, J. E. (2015). *La gran brecha. Qué hacer con las sociedades desiguales*. Madrid: Taurus.
- Swanson, D. L. (2004). The Buck Stops here: Why Universities Must Reclaim Business Ethics Education. *Journal of Academic Ethics*. 2, (1), 43-61.
- Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, Ch. (2014). *La era secular*, (Tomo I), Barcelona: Gedisa.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Touraine, A. (2009). *La mirada social*. Barcelona: Paidós.

- Towell, E., McFadden, K. L., McCoy, W.C. & Buhrow, A. (2012). Creating an Interdisciplinary Business Ethics Program. *Journal of Academic Ethics*. 10, (2), 93-112.
- Triandis, H. C. (1971). *Actitudes y cambios de actitudes*. Barcelona: Toray.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*. Extraído de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm (consultado el 15/12/2016).
- UNESCO. (2012). *Consenso de Shanghái: recomendaciones del Tercer Congreso Internacional sobre Educación y Formación Técnica y Profesional "Transformar la EFTP: forjar competencias para el trabajo y la vida"*, Shanghái: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- UNESCO. (2015b). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperada en mayo 2016, del sitio Web tema: Foro Mundial sobre la Educación 2015 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf> (consulta: 15/02/16).
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO.
- Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Walker, M. (2009). Making a world that is worth living in: humanities teaching and the formation of practical reasoning. *Arts and Humanities in Higher Education*. 8, (3), 231-246.
- Walker, M. (2012a). Universities, professional capabilities and contributions to the public good in South Africa. *Compare*. 42, (6), 819-838.
- Walker, M. (2012b). Universities and human development ethics: a capabilities approach to curriculum. *European Journal of Education*. 47, (3), 448-461.
- Williams, O. F. (2014). The United Nations Global Compact: What Did It Promise? *Journal of Business Ethics*. 122, (2), 241-251.
- World Bank (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington: World Bank.
- Worldwatch Institute (2015). *State of the World 2015: Confronting Hidden threats to sustainability*. New York: W.W. Norton.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Worldwatch Institute (2013). *State of the World 2013: Is Sustainability Still Possible?*
New York: W.W. Norton.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Proceso de búsqueda de la información.....	370
Anexo 2: El estado de aprendizaje-enseñanza universitario en todo el mundo sobre la Educación para la Gestión de la Sostenibilidad (hasta 2014).....	384
Anexo 3: Transcripción de las sesiones de Grupos de Discusión.....	389
Sesiones correspondientes al primer núcleo temático:	389
Sesiones correspondientes al segundo bloque temático:.....	415
Sesiones correspondientes al tercer núcleo temático:	446
Instrucciones Anexo 4, 5 y 6.....	471
Anexo 4: Audio Grupos de Discusión del primer núcleo temático.	471
Anexo 5: Audio Grupos de Discusión del segundo núcleo temático.	471
Anexo 6: Audio Grupos de Discusión del tercer núcleo temático.....	471
Anexo 7: Listado de los 255 ítems.....	472
Anexo 8: Prueba piloto con 69 ítems.	484
Anexo 9: Valoraciones de expertos/as.....	496
Anexo 10: Cuestionario-escala final 40 ítems.....	505
Anexo 11: Tablas del análisis estadísticos de ambas Universidades.....	509

Anexo 1: Proceso de búsqueda de la información.

Id	Título artículo	BBDD	Tópicos	Revista
1	A Model for Considering the Financial Sustainability of Learning and Teaching Programs: Concepts and Challenges	ERIC	sustainability AND education AND management	<i>Journal of Institutional Research</i>
2	A Multidisciplinary Team-Teaching Approach to Sustainable Business Education	ERIC	sustainability AND education AND management	<i>Journal of Case Studies in Education</i>
3	Aiming at Sustainable Innovation in Teacher Education--From Theory to Practice	ERIC	sustainability AND education AND management	<i>Informatics in Education</i>
4	Embedding Sustainability in Education through Experiential Learning Using Innovation and Entrepreneurship	ERIC	sustainability AND education AND management	<i>Higher Education Studies</i>
5	Issues and Strategies for Establishing Work-Integrated Learning for Multidisciplinary Teams: A Focus on Degrees in Sustainability	ERIC	sustainability AND education AND management	<i>ASIA-PACIFIC JOURNAL OF COOPERATIVE EDUCATION</i>
6	Major Matters: Relationship between Academic Major and University Students' Environmental Literacy and Citizenship as Reflected in Their Voting Decisions and Environmental Activism	ERIC	sustainability AND education AND management	<i>International Journal of Environmental and Science Education</i>
7	Students' Knowledge Progression: Sustainable Learning in Higher Education	ERIC	sustainability AND education	<i>International Journal of Teaching and Learning in</i>

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

			AND management	<i>Higher Education</i>
8	Teachers' Perceptions on Senior High School Readiness of Higher Education Institutions in the Philippines	ERIC	sustainability AND education AND management	<i>Universal Journal of Educational Research</i>
9	50 Shades of Green: An Examination of Sustainability Policy on Canadian Campuses	ERIC	sustainability AND education	<i>CANADIAN JOURNAL OF HIGHER EDUCATION</i>
10	Education for Sustainability: Quality Education Is a Necessity in Modern Day. How Far Do the Educational Institutions Facilitate Quality Education?	ERIC	sustainability AND education	<i>Journal of Education and Practice</i>
11	Environmental Issues in the Media--Students' Perceptions in the Three Nordic-Baltic Countries	ERIC	sustainability AND education	<i>Journal of Teacher Education for Sustainability</i>
12	Green Curriculum: Sustainable Learning at a Higher Education Institution	ERIC	sustainability AND education	<i>International Review of Research in Open and Distance Learning</i>
13	Incorporating Sustainability Issues into the Financial Accounting Curriculum	ERIC	sustainability AND education	<i>American Journal of Business Education (Online)</i>
14	Listening to and Learning from Graduate's Perceptions: Implications for Change?	ERIC	sustainability AND education	<i>International Education Studies</i>
15	Live What You Teach & Teach What You Live: Student Views on the Acceptability of Teachers' Value-Related Statements about Sustainability and Climate Change	ERIC	sustainability AND education	<i>Center for Educational Policy Studies Journal</i>
16	Meaningful Sustainability Learning: A Study of Sustainability Pedagogy in Two University Courses	ERIC	sustainability AND education	<i>International Journal of Teaching and Learning in Higher Education</i>

17	The Dispositions, Abilities and Behaviours (DAB) Framework for Profiling Learners' Sustainability Competencies in Higher Education	ERIC	sustainability AND education	<i>Journal of Teacher Education for Sustainability</i>
18	The Sustainable Personality: Values and Behaviors in Individual Sustainability	ERIC	sustainability AND education	<i>International Journal of Higher Education</i>
19	You Mean I Have to Teach Sustainability Too? Initial Teacher Education Students' Perspectives on the Sustainability Cross-Curriculum Priority	ERIC	sustainability AND education	<i>Australian Journal of Teacher Education</i>
20	A Validity and Reliability Study of the Attitudes toward Sustainable Development Scale	ERIC	Sustainability AND economy	<i>Environmental Education Research</i>
21	Determining Factors of Environmental Education in Spanish Universities	ERIC	Sustainability AND economy	<i>International Journal of Sustainability in Higher Education</i>
22	The Economic Case for Education	ERIC	Sustainability AND economy	<i>Education Economics</i>
23	The Global Universities Partnership on Environment and Sustainability (GUPES): Networking of Higher Educational Institutions in Facilitating Implementation of the UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014	ERIC	sustainability AND environment	<i>Journal of Education for Sustainable Development</i>
24	The Development of Basic Competencies for Sustainability in Higher Education: An Educational Model	ERIC	sustainability AND environment	<i>US-China Education Review</i>
25	Educational Action Research to Achieve the Essential Competencies of the Future	ERIC	sustainability AND education	<i>Journal of Teacher Education for Sustainability</i>

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

26	The Journey towards a Teacher's Ecological Self: A Case Study of a Student Teacher	ERIC	sustainability AND development	<i>Journal of Teacher Education for Sustainability</i>
27	Graduate Students, Study of Environmental Literacy and Sustainable Development	ERIC	sustainability AND development	<i>International Electronic Journal of Environmental Education</i>
28	Integrating Social Responsibility into Business School Undergraduate Education: A Student Perspective	ERIC	sustainability AND development	<i>American Journal of Business Education</i>
29	Exploring the Role and Value of Creativity in Education for Sustainability	ERIC	sustainability AND capabilities	<i>Environmental Education Research</i>
30	A Lesson Plan for Sustainability in Higher Education	ERIC	sustainability AND capabilities	<i>American Journal of Business Education (AJBE)</i>
31	Student Interest for Environment/Sustainability Undergraduate Programmes: Recent Australian Experience	ERIC	sustainability AND capabilities	<i>Journal of Education for Sustainable Development</i>
32	Education for Sustainability, Graduate Capabilities, Professional Employment: How They All Connect	ERIC	sustainability AND capabilities	<i>Australian Journal of Environmental Education</i>
33	Meeting the Growing Demand for Sustainability-Focused Management Education: A Case Study of a PRME Academic Institution	ERIC	sustainability AND capabilities	<i>Higher Education Research & Development</i>
34	Measuring Organisational Capabilities in the Higher Education Sector	ERIC	sustainability AND capabilities	<i>Education + Training</i>
35	Developing a Sustainable Financial Model in Higher Education for Open Educational Resources	ERIC	sustainability AND management	<i>International Review of Research in Open and Distance Learning</i>
36	Collaboration in an Era of Change: New Forms of Community Problem-Solving	ERIC	sustainability and skills	<i>Metropolitan Universities</i>

37	Developing Competencies for Education for Sustainable Development: A Case Study of Canadian Faculties of Education	ERIC	sustainability AND attitudes	<i>International Journal of Higher Education</i>
38	The Construction of an Environmental Management Model Based on Sustainability Indicators on a Higher Education Institution in Mexico	ERIC	higher education AND sustainability	<i>Higher Education Studies</i>
39	The Role of University Branches in the Formation of Common Cultural Competences of Students	ERIC	capabilities AND university	<i>International Education Studies</i>
40	A three-dimensional approach in education for sustainable future	SCOPUS	sustainability AND education AND economy	<i>Problemy Ekorożwoju</i>
41	The sensitivity of growth, conservation, feedback & neutrality hypotheses to sustainability accounting	SCOPUS	sustainability AND education AND economy	<i>Energy for Sustainable Development</i>
42	Sustainable development and conscious consumption: A perception of undergraduate interns in the region of campos gerais, Parana, Brazil	SCOPUS	sustainability AND education AND economy	<i>Interciencia</i>
43	Rise and fall of development: How does hadith views on economic system?	SCOPUS	sustainability AND education AND economy	<i>Asian Social Science</i>
44	Clearing up the table: Food pedagogies and environmental education - Contributions, challenges and future agendas	SCOPUS	sustainability AND education AND economy	<i>Australian Journal of Environmental Education</i>
45	The role of the university in twenty-first century European society	SCOPUS	sustainability AND education	<i>Journal of Technology Transfer</i>

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

			AND economy	
46	Design, implementation and test of a serious online game for exploring complex relationships of sustainable land management and human well-being	SCOPUS	sustainability AND education AND economy	<i>Environmental Modelling and Software</i>
47	The circular economy, design thinking and education for sustainability	SCOPUS	sustainability AND education AND economy	<i>Local Economy</i>
48	Research-based transformative science/STEM/STES/STESEP education for "Sustainability Thinking": From teaching to "Know" to learning to "Think"	SCOPUS	sustainability AND education AND economy	<i>Sustainability (Switzerland)</i>
49	Hiring for the green economy: Employer perspectives on sustainability in the business curriculum	SCOPUS	sustainability AND education AND economy	<i>Journal of Management Development</i>
50	Landmarks in the Education for sustainability	SCOPUS	sustainability AND education AND economy	<i>Quality - Access to Success</i>
51	E-learning sustainability: Creation of a new platform for designing new community identity through lifelong learning	SCOPUS	sustainability AND education AND economy	<i>World Review of Science, Technology and Sustainable Development</i>
52	Educating integrated catalysts: Transforming business schools Toward ethics and sustainability	SCOPUS	sustainability AND education AND economy	<i>Academy of Management Learning and Education</i>
53	Learning for a sustainable economy: Teaching of green competencies in the university	SCOPUS	sustainability AND education AND	<i>Sustainability (Switzerland)</i>

			economy	
54	A degrading economic system was not understood to educate on sustainable consumption is the key to future. Social criticism (Article) [La degradación de un sistema económico que no atisbó la educación en consumo sostenible. Crítica social]	SCOPUS	sustainability AND education AND economy	<i>Historia Y Comunicacion Social</i>
55	Students' perception of quality assurance activities: Case study from the European higher education market	SCOPUS	sustainability AND education AND economy	<i>Sustainability Accounting, Management and Policy Journal</i>
56	Teaching (un)sustainability? University sustainability commitments and student experiences of introductory economics	SCOPUS	sustainability AND education AND economy	<i>Ecological Economics</i>
57	Sustainability and the humanities: Greening the university curriculum	SCOPUS	sustainability AND education AND economy	<i>International Journal of Humanities Education</i>
58	Country's competitiveness and sustainability in the context of the higher education system reforms	SCOPUS	sustainability AND education AND economy	<i>Journal of Teacher Education for Sustainability</i>
59	Seeing the world anew: Educating for a just and sustainable future: New perspectives for a Catholic curriculum	SCOPUS	sustainability AND education AND economy	<i>International Studies in Catholic Education</i>
60	Developing the Next Generation of Globally Responsible Leaders: Generation Y Perspectives and the Implications for Green HRD	SCOPUS	sustainability AND capabilities AND attitudes	<i>Advances in Developing Human Resources</i>
61	Strategies for education for	SCOPUS	sustainability	<i>Journal of Cleaner</i>

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

	sustainable development - Danish and Australian perspectives	S	AND capabilities AND university	<i>Production</i>
62	Towards a praxis of sustainability education in universities	SCOPUS	sustainability AND capabilities AND university	<i>International Journal of Innovation and Sustainable Development</i>
63	A practical example of integrating sustainable development into higher education: Green Dragons, City University London Students' Union	SCOPUS	sustainability AND capabilities AND university	<i>Local Economy</i>
64	Sustainability capabilities, graduate capabilities, and Australian universities	SCOPUS	sustainability AND capabilities AND university	<i>International Journal of Sustainability in Higher Education</i>
65	Reconstructing value: Leadership skills for a sustainable world (Book)	SCOPUS	sustainability AND capabilities AND university	
66	Pre-service teachers' attitudes toward education for sustainability and its relevance to their learning: implications for pedagogical practice	SCOPUS	sustainability AND attitudes AND university	<i>Environmental Education Research</i>
67	Communicating sustainability: student perceptions of a behavior change campaign	SCOPUS	sustainability AND attitudes AND university	<i>International Journal of Sustainability in Higher Education</i>
68	Assessing the infusion of sustainability principles into university curricula	SCOPUS	sustainability AND attitudes AND university	<i>Journal of Teacher Education for Sustainability</i>
69	Message in a bottle: what shapes university students'	SCOPUS	sustainability AND	<i>International Research in</i>

	understanding of sustainability?		attitudes AND university	<i>Geographical and Environmental Education</i>
70	Including sustainability issues in nurse education: A comparative study of first year student nurses' attitudes in four European countries	SCOPUS	sustainability AND attitudes AND university	<i>Nurse Education Today</i>
71	Is sustainability knowledge half the battle?: An examination of sustainability knowledge, attitudes, norms, and efficacy to understand sustainable behaviours	SCOPUS	sustainability AND attitudes AND university	<i>International Journal of Sustainability in Higher Education</i>
72	Longitudinal analysis of the environmental attitudes of university students	SCOPUS	sustainability AND attitudes AND university	<i>Environmental Education Research</i>
73	Seeking learning outcomes appropriate for 'education for sustainable development' and for higher education	SCOPUS	sustainability AND attitudes AND university	<i>Assessment & Evaluation in Higher Education</i>
74	Optimizing the environmental attitudes inventory: Establishing a baseline of change in students' attitudes	SCOPUS	sustainability AND attitudes AND university	<i>Journal of Sustainability in Higher Education</i>
75	Attitudes of undergraduate business students toward sustainability issues	SCOPUS	sustainability AND attitudes AND university	<i>International Journal of Sustainability in Higher Education</i>
76	Gaps in sustainability education: The impact of higher education coursework on perceptions of sustainability	SCOPUS	sustainability AND attitudes AND university	<i>International Journal of Sustainability in Higher Education</i>
77	The challenges of introducing sustainable development in the curriculum at a UK university	SCOPUS	sustainability AND attitudes AND	<i>Local Economy (Sage Publications, Ltd.)</i>

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

			university	
78	Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views	SCOPUS	sustainability AND attitudes AND university	<i>Sustainability</i>
79	Sustainable development through sustainable businesses. An empirical research among master students	SCOPUS	sustainability AND attitudes AND university	<i>Journal of Environmental Protection and Ecology</i>
80	Students' perceptions of education for sustainable development in the accounting and business curriculum at a business school in New Zealand	SCOPUS	sustainability AND attitudes AND university	<i>Meditari Accountancy Research</i>
81	Institutional attempts to measure student sustainability knowledge	SCOPUS	sustainability AND attitudes AND university	<i>Sustainability: The Journal of Record</i>
82	Student engagement with sustainability: Understanding the value-action gap	SCOPUS	sustainability AND attitudes AND university	<i>International Journal of Sustainability in Higher Education</i>
83	The perception of sustainability in the university: Implications for undergraduates' attitudes towards responsible consumption	SCOPUS	sustainability AND attitudes AND university	<i>International Journal of Sustainability Education</i>
84	Educating change agents for sustainability - Learnings from the first sustainability management master of business administration	SCOPUS	sustainability AND capabilities AND university	<i>Journal of Cleaner Production</i>
85	Strategic Planning for Sustainability in Canadian Higher Education	WOS	Sustainability AND education	<i>SUSTAINABILITY</i>

			AND economy	
86	Strategic competences for concrete action towards sustainability: An oxymoron? Engineering education for a sustainable future	WOS	Sustainability AND education AND economy	<i>RENEWABLE & SUSTAINABLE ENERGY REVIEWS</i>
87	Measuring the Wealth of Nations	WOS	Sustainability AND education AND economy	<i>ANNUAL REVIEW OF RESOURCE ECONOMICS</i>
88	Metaphors of Nature and Economic Development: Critical Education for Sustainable Business	WOS	Sustainability AND education AND economy	<i>SUSTAINABILITY</i>
89	Attitudes toward Sustainability and Green Economy Issues Related to Some Students Learning Their Characteristics: A Preliminary Study	WOS	Sustainability AND education AND economy	<i>SUSTAINABILITY</i>
90	Sustainability Science: A new discipline or a new approach for all disciplines?	WOS	Sustainability AND education AND economy	<i>REVISTA IBEROAMERICAN A DE EDUCACION</i>
91	Learning apart and together: towards an integrated competence framework for sustainable entrepreneurship in higher education	WOS	Sustainability AND education AND Capabilities	<i>JOURNAL OF CLEANER PRODUCTION</i>
92	Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction	WOS	Sustainability AND education AND Capabilities	<i>CURRENT OPINION IN ENVIRONMENTAL SUSTAINABILITY</i>
93	Transformative Learning for a Sustainable Future: An Exploration of Pedagogies for Change at an Alternative College	WOS	Sustainability AND education AND Capabilities	<i>SUSTAINABILITY</i>

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

94	CAPABILITY APPROACH AND SUSTAINABILITY AMARTYA SEN AND MARTHA NUSSBAUM 'S CONTRIBUTIONS	WOS	Sustainability AND education AND Capabilities	<i>IDEAS Y VALORES</i>
95	Competencies for sustainable development: capabilities, attitudes and values purpose of education in the framework of the post-2015 global agenda	WOS	Sustainability AND education AND Capabilities	<i>FORO DE EDUCACION</i>
96	Greening due to environmental education? Environmental knowledge, attitudes, consumer behavior and everyday pro-environmental activities of Hungarian high school and university students	WOS	Sustainability AND education AND attitudes	<i>JOURNAL OF CLEANER PRODUCTION</i>
97	The integration of competences for sustainable development in higher education: an analysis of bachelor programs in management	WOS	Sustainability AND education AND attitudes	<i>JOURNAL OF CLEANER PRODUCTION</i>
98	Assessing curricula contribution to sustainability more holistically: Experiences from the integration of curricula assessment and students' perceptions at the Georgia Institute of Technology	WOS	Sustainability AND education AND attitudes	<i>JOURNAL OF CLEANER PRODUCTION</i>
99	Exploring what university teachers think about education for sustainability	WOS	Sustainability AND education AND attitudes	<i>STUDIES IN HIGHER EDUCATION</i>
100	Education for sustainable development through e-learning in higher education: experiences from Portugal	WOS	Sustainability AND education AND attitudes	<i>JOURNAL OF CLEANER PRODUCTION</i>
101	Caring about tomorrow: future orientation, environmental attitudes and behaviors	WOS	Sustainability AND education	ENVIRONMENTAL EDUCATION RESEARCH

			AND attitudes	
10 2	Environmental behaviours in initial professional development and their relationship with university education	WOS	Sustainability AND education AND attitudes	<i>JOURNAL OF CLEANER PRODUCTION</i>
10 3	A Multi-level Perspective for the Integration of Ethics, Corporate Social Responsibility and Sustainability (ECSRS) in Management Education	WOS	Sustainability AND education AND attitudes	<i>JOURNAL OF BUSINESS ETHICS</i>
10 4	Learning about Sustainability- What Influences Students' Self-Perceived Sustainability Actions after Undergraduate Education?	WOS	Sustainability AND education AND attitudes	<i>SUSTAINABILITY</i>
10 5	Do Business Schools Influence Students' Awareness of Social Issues? Evidence from Two of Chile's Leading MBA Programs	WOS	Sustainability AND education AND attitudes	<i>JOURNAL OF BUSINESS ETHICS</i>
10 6	Education for sustainable development in early childhood education in Spain. Evolution, trends and proposals	WOS	Sustainability AND education AND attitudes	<i>EUROPEAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH JOURNAL</i>
10 7	Creating an interdisciplinary business ethics program.	2012		<i>Journal of academic ethics</i>
10 8). Educating Responsible Managers. The Role of University Ethos	2012		<i>Journal of academic ethics</i>
10 9	The Worldwide Academic Field of Business Ethics: Scholars' Perceptions of the Most Important Issues	2013		<i>Journal of business ethics</i>
11 0	Situating "Giving Voice to Values": A Metatheoretical Evaluation of a New Approach to Business Ethics	2013		<i>Journal of business ethics</i>
11	The United Nations Global	2014		<i>Journal of business</i>

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

1	Compact: What Did It Promise?			<i>ethics</i>
11 2	The Role of Gender and Age in Business Students' Values. CSR Attitudes, and Responsible Management Education: Learnings from the PRME Internantional Survey	2015		<i>Journal of business ethics</i>
11 3	The Business School's Right to Operate: Responsibilization and Resistance	2015		<i>Journal of business ethics</i>
11 4	Beyond the Curriculum: Integrating Sustainability into Business Schools. <i>Journal of Business Ethics</i> , 139(4), 737–754	2015		<i>Journal of business ethics</i>
11 5	Educating Business Students About Sustainability: A Bibliometric Review of Current Trends and Research Needs	2015		<i>Journal of business ethics</i>
11 6	Managers' Views on Ethics Education in Business Schools: An Empirical Study.	2015		<i>Journal of business ethics</i>
11 7	Will the Real A. Smith Please Stand Up!	2016		<i>Journal of business ethics</i>

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2: El estado de aprendizaje-enseñanza universitario en todo el mundo sobre la Educación para la Gestión de la Sostenibilidad (hasta 2014).

Studies on the state of teaching ECSRS in business schools around the world

Autor	Contexto	Recomendaciones
Bachelor level Mckenna (1995)	Australia	Little action but positive attitude of Australian business academics about business ethics inclusion in the university curriculum
Barkhuysen and Rossouw (2000)	Africa	Business ethics taught in 77 courses of 40 departments or business schools in universities or colleges in 6 African countries. Courses on business ethics hosted in a variety of disciplines
Bampton and Cowton (2002)	United Kingdom	Limited coverage given to ethics. Only a minority of lecturers explicitly or implicitly deal with ethics in their teaching of management accounting
Cowton and Cummins (2003)	UK	Increased business ethics teaching, and widespread adoption of the modular system, but long way before management students could have thorough education regarding ethical issues
Macfarlane and Ottewill (2004)	UK	Marginal position of business ethics within the business and management curriculum
Matten and Moon (2004)	Europe	Mainstreaming of CSR in teaching and relatively consistent coverage of the topic in most of the surveyed countries
Nicholson and DeMoss (2009)	US	A survey of AACSB schools shows that the coverage of ethics and CSR in course content remains inadequate. Social responsibility is rated lower than ethics by all department coordinators
Özdemir and Sarikaya (2009)	Turkey	Total sample consisted of 74 state and private universities with business administration departments: 4 had courses on NGOs, and 30 included courses on business ethics and social responsibility
Rundle-Thiele and Wymer (2010)	Australia and New Zealand	Only 27 % of universities in Australia require students to take an ethics-related course in marketing programs, whereas the variety and quantity of ethics, CSR and sustainability-related courses remains limited

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Ceulemans et al. (2011)	Belgium	Using a web content analysis of business schools, it was found that only 12 % of the sample (n = 75 degrees) have subjects about CSR
Seto-Pamies et al. (2011)	Spain.	A high percentage of universities include CSR-related subjects in their curriculum. CSR content usually taught as part of various subjects on the academic curriculum (embedded CSR subjects). Fewer universities include specific CSR subjects (stand-alone CSR subjects)
Fisher and Bonn (2011)	Australia	23 out of 40 universities do not include sustainability in their business/management courses. The great majority of 48 undergraduate degrees in management make no reference to sustainability. 25 subjects were found on sustainability (of which 18 were non core subjects)
Master level Benn and Bubna-Litic (2004)	Australia	Australian MBA programs offer little preparation for dealing with the multidisciplinary challenges of introducing sustainability or CSR issues in their work place
Cornelius et al. (2007)	The best 25 master degrees- Financial Times (FT) ranking	Ethics either taught as stand-alone modules, or integrated within alternative general management and business modules. Majority of the top-tier business schools do not have undergraduate courses on business ethics. The lower tier schools provide a great deal of ethics core and elective undergraduate courses but not in their MBA programs
Christensen et al. (2007)	The best 50 master degrees- FT	Majority of schools (84.1 %) require one or more of ethics, CSR and sustainability topics to be covered in their MBA curriculum. One-third of schools require all three topics to be covered
Navarro (2008)	The best 50 master degrees in the US-FT	Three of the six major features of the ideal MBA curriculum—soft-skill, CSR and a global perspective—emphasise more on traditional functional silo courses such as accounting. Less than half of the top schools require a stand-alone course on corporate ethics and CSR
Rasche, Gilbert and Schedel (2012)	Worldwide	Using the Beyond Grey Pinstripes survey of business schools (2009), 80 % of schools had a stand-alone subject on ethics in their MBA curriculum. 31 % of these were mandatory, whereas the rest were electives. Less integration of ethical issues in finance, accounting and informational technology

Okpara et al. (2013)	United States	Study carried on 50 top US business schools (using US News and World Report ratings): In total, 20 % of sample offer CSR as a stand-alone course. In 18 schools stand-alone CSR courses are compulsory, in 32 schools they are elective
Wu et al. (2010)	The best Business schools Worldwide	Using the AACSB and EQUIS accreditation, 642 business schools from around the world were selected. Only 6 % possessed specific courses or courses aspects dedicated to sustainability-related issues. About 57 % of these schools made sustainability-related courses compulsory. Oceanic business schools had the highest sustainability course rate, whereas American tended to fewer sustainability-related courses than their counterparts. European schools favor an elective-oriented approach and place more emphasis on the graduate level, whereas American schools favour a more compulsory-oriented approach at the undergraduate level. Top three labels associated with sustainability were ethics, sustainability and CSR
Fernández and Bajo (2010)	Spain	25 % of 67 business and management schools offer CSR and ethics stand-alone subjects. These courses are more present in private universities, as in their majority they have a religious affiliation
Erdener (2011)	Central Asia	Business Ethics not institutionalised in Central Asia institutions with the exception of Russia and American style Business Schools in Armenia, Kazakhstan etc. Obligatory business ethics education at the graduate and/or undergraduate level (23 out of 30 schools); elective courses (5 out of 30); training courses (2 out of 30). Lack of focus on localised business ethics issues
Rossouw (2011)	Sub-Saharan Africa	A total of 145 modules in Business Ethics across all countries (74 undergraduate modules; 71 postgraduate modules). Very few elective courses on offer. Issue based approach in South Africa. Professional ethics taught in Southern and Eastern Africa. Four broad themes taught: theoretical foundations on business ethics, CSR, Macro-economic challenges, ethical management and leadership
Pezoa Bissières and Riumallo´ Herl (2011)	Latin America	Little focus on teaching ethics, CSR and sustainability. Usually compulsory module with the exception of Argentina where it is always elective. Corporate ethics most common topic at the undergraduate level

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Srinivasan (2011)	South and South East Asia	Business Ethics taught as an elective or core course in most institutions. Increase in courses such as ‘Business Ethics, ‘‘CSR’’, ‘‘Sustainability’’ etc. especially in MBAs. Often result of partnering with American Universities. Different approaches: e.g. in Vietnam and Cambodia ethics, CSR and sustainability taught in embedded subjects, whereas in Sri Lanka and Myanmar as stand-alone courses
Moon and Orlitzky (2011)	European and US business Schools	More than 75 % of undergraduate courses and 55 % of MBA programs offer course on CSR and/or sustainability. This was found to be positively related to university’s prestige
Godemann et al. (2011)	First 100 schools to sign UN PRME	Analysis of the SIP reports of the first 100 UN PRME signatories worldwide: many universities have integrated sustainability as stand-alone courses or within existing structures. Most efforts concentrated at the postgraduate level, especially MBAs and executive education programs
Naeem and Neal (2012)	Asia Pacific	The survey yield 48 responses from different universities: 25 % of the sample offered business ethics as a core subject at the undergraduate level, in some cases CSR was offered as an elective course at the undergraduate level (about 19 %) and postgraduate level (about 21 %). Higher integration of sustainability related issues as parts of other courses (between 30 and 40 %). Authors mention self-selection bias of survey respondents
Nicholls et al. (2013)	United States	Ethics, CSR and sustainability required content is higher in graduate than undergraduate level. Also, it is covered earlier in graduate programs. Ethics most integrated and sustainability least integrated in curriculum
Larran et al. (2014)	Spain	About 66 % of undergraduate business degrees offer stand-alone subjects on CSR. Their presence is significantly lower in postgraduate degrees. In their majority these courses are elective. To a lesser extent, there are stand-alone subjects on business ethics and environmental issues
Memon et al. (2014)	Pakistan	76.3 % of business schools do not offer CSR as an academic discipline. Only 23.6 % offer it as an elective course at the MBA level

Fuente: Seto-Pamiés y Papoikonou (2016)

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Anexo 3: Transcripción de las sesiones de Grupos de Discusión.

Sesiones correspondientes al primer núcleo temático:

Orden: Hombre1, Mujer1, Mujer2, Hombre2, Mujer3, Hombre3, Hombre4, Mujer4.
Juan e Inmaculada como moderadores:

Inma: (PREGUNTA 1) Pues la primera pregunta que hemos preparado es... ¿Qué pensáis del significado de sostenibilidad cuando leéis o escucháis esa palabra tan usada en la actualidad?

Hombre1: Pues yo creo que la palabra sostenibilidad para mí lo que significa es que es algo que por sí solo es viable y se mantiene. Lo he explicado un poco mal pero se entiende.

Mujer2: Que se mantenga por sí sólo no, o sea, que tenemos que entre todos que hacer que se mantenga.

Juan: Sí, más despacito y claro, y alto.

Hombre3: Que se sostenga, ¿no?, ¿de ahí viene la palabra, no?

Mujer2: Pero que se sostenga por si sólo no. O sea, lo tendríamos que hacer un poco entre todos, ¿no?

Hombre4: Pero yo creo que...eh...utilizando entre todos los recursos mínimos, sacar la mayor eficiencia del recurso. Entonces alargar el proceso lo máximo con un coste mínimo y sin mayor impacto para lo que sea.

Mujer2: Estoy de acuerdo.

Hombre3: Garantizar que algo sea sostenible a lo largo del tiempo...pues eso...a lo largo del tiempo. Bueno, es que de hecho, me sé la definición de sostenibilidad, pero si la digo no tiene gracia:

Mujer3: Va dilo

Hombre3: ¿La digo?

Mujer3: Dila

Hombre3: La definición que yo tengo entendido es: "cubrir las necesidades actuales sin dañar las necesidades futuras"

Mujer1: O sea que habría que encontrar un equilibrio, o sea no sobrepasar el consumo, la producción,...

Hombre3: No cubrir las necesidades de ahora a costa de que no se puedan cubrir las del futuro y luego ya esa palabra "necesidades", habría que ver que "necesidades" son. Porque eso ya hay que pensarlo.

(Silencio 10 segs)

Inma: ¿Algún otro significado de sostenibilidad?

Hombre1: La definición que ha dicho él...tiene razón...sería más sostenibilidad pensado lo que son recursos naturales o la empresa o la producción de algo. La palabra sostenibilidad se puede aplicar a otros ámbitos...una vida sostenible, una familia, una relación...

Hombre4: Sostenibilidad económica.

Mujer4: Yo creo que cada vez que escuchamos sostenibilidad lo asociamos a eso naturaleza... ¿sabes?...ecología, pero que está la sostenibilidad social, económica, entonces yo creo que son todos esos agentes que hacen que se...decir sostenible es como muy... ¿sabes? Que todos esos agentes hagan que se mantengan...lo que sea...la economía, la... yo creo que es así.

Inma: Muy bien.... (PREGUNTA 2)¿A qué aspectos o situaciones de la realidad se aplica o puede aplicarse?

Mujer2: Yo creo que a la vida cotidiana, a la economía, en general a la ecología,...

Hombre4: Sí, cualquier cosa puede ser sostenible, desde una familia hasta un sistema financiero...

Mujer3: Pero yo creo que normalmente cuando oyes el término de sostenibilidad en seguida te lleva la mente al medioambiente.

Mujer4: No, pero yo por ejemplo, el medioambiente, pero en verdad relacionado con economía porqué ahora turismo-sostenible, transporte-sostenible, ¿sabes? Entonces...

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Mujer3: Pero cuando tu oyes transporte sostenible es en base a...vamos a utilizar bicicletas que así contaminamos menos el medioambiente.

Mujer4: Claro, ahí es lo que decía antes de que es como que se mantenía, estamos todo el rato enfocándonos en la sostenibilidad ecológica, el no contaminar, y el no tal, pero a la vez estamos generando nuevos modelos de negocio...Ahora mismo, yo creo que hoy en día sobretodo, más que nada porque es que lo he visto en el trabajo, pero eh muchos diseños de modelo de trabajo enfocados a eso...el turismo rural...son modelos de negocios que es una forma de invertir en otro negocio que la economía...eh...¿sabes? Entonces también afecta a la economía.

Mujer1: Pero afecta en la economía en qué sentido dices.

Mujer4: En el gasto que las familias hacen en sus viajes ¿sabes? O en la inversión de... ahora se dice que una forma de tener mayor inversión en los negocios es invirtiendo en negocios sostenibles.

Hombre1: Un modelo de negocio sostenible es realmente lo que dice ella...suele estar aplicado sobre todo a la naturaleza, pero como decía antes, la familia sostenible...yo con mis acciones que tengo en el día a día, ¿realmente sería un coste para mi familia entre lo que hago y dejo de colaborar? o mi función en mi familia realmente hace que se compense el resto de acciones que se hacen en casa, por ejemplo.

Hombre3: La cuestión es que si...partiendo de que, yo lo veo así, la sostenibilidad engloba algo que está dentro del marco de la responsabilidad ética corporativa ¿no?, si hablamos de las empresas, tú no puedes ser ético o no puedes ser sostenible como fin para obtener un beneficio, y entonces eso ya no va a ser sostenible a largo plazo, ¿sabes? El objetivo tiene que ser sostenible y que eso te pueda hacer ganar dinero pero no plantear un modelo de negocio en base a la sostenibilidad porque en el momento se van a dar contradicciones.

Hombre2: Tampoco tiene porque ser ético...la sostenibilidad tú la puedes plantear para que esa empresa o ese núcleo sea sostenible en un tiempo duradero que tu lo quieras alargar, pero no por ello tiene que ser ético, yo pienso.

Hombre4: Pero aquí pone que en dónde se aplica a la realidad.

Juan: Si me permitís, la pregunta es ¿a qué ámbitos de la realidad se aplica, se puede hablar de la sostenibilidad? Y convendría que describierais posibles ámbitos...casi os habéis centrado en dos: en la ecología y en lo que podemos llamar, la economía... ¿Hay otros ámbitos o espacios en dónde lo que interesa es lo sostenible? Imaginaros vosotros cosas...

Hombre2: Yo creo que la sostenibilidad laboral es un punto bastante importante a comentar porque claro, cada vez avanzamos más en tecnología y a la vez somos más productivos, con menos recursos, y eso para las personas, lo único que hace es quitar puestos de trabajo. Entonces eso vale, a la larga.

Mujer4: Pero crea nuevos.

Hombre1: Programadores.

Mujer4: Hay muchísimos puestos de trabajo que todavía no se han inventado.

Inma: Es muy interesante, hablar uno detrás de otros porque si no se pierde.

Hombre3: Es una reestructuración del trabajo. O sea entendedme, de la demanda de trabajo.

Mujer4: Hay muchos puestos de trabajo que todavía no se han inventado y que ahora mismo por ejemplo las mayores demandas son las que ha dicho Juan (Hombre1): informáticos y especialistas en eso...la máquina es inteligente porque el hombre la hace inteligente

Hombre3: Van a abrir un grado en las facultades de gestión de bases de datos...lo van a sacar ahora...gestión de bases de datos...y eso es algo que hace 20 años no sería concebible estudiar una carrera sólo para gestionar datos.

Hombre4: ¿Pero eso es sostenible? ¿A qué te refieres?

Hombre1: De hecho eso fomenta la sostenibilidad

Hombre4: Claro, pero yo creo que estamos un poco desviándonos de la pregunta. Yo por ejemplo creo que se aplica en un término global, vamos a ver, Europa, Europa es un conjunto de países que en sí forman la Commonwealth y en sí es sostenible. El fin de mercados, tratados, intercambios, o sea que gracias a Europa, sostiene como la fiabilidad de muchos países

Hombre3: ¿A costa de qué?

Hombre4: Hay países que han entrado en Europa hace poco y que gracias a una sostenibilidad conjunta ellos han podido acceder a sistemas educativos, financieros mejores,

Hombre3: Sí, pero si amplias el marco, ¿a lo mejor que?

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Hombre4: Yo estoy hablando de la Commonwealth, nada más.

Hombre3: Pero yo creo que la sostenibilidad es algo...

Hombre4: Pero de hecho el término sostenible, el término europeo, por dar un término, puede ser sostenible de otras cosas. En África no hay algo que digas es sostenible. No hay un ejemplo para mí de sostenibilidad. La sostenibilidad significa para mí estabilidad también y bajo coste. En África yo no veo ningún ejemplo de sostenibilidad, para nada. En cambio en Europa sí que lo veo, entonces es la diferencia entre Europa y África.

Mujer2: Pero lo que él decía es que a lo mejor la sostenibilidad que hay en Europa es a costa por ejemplo de África.

Hombre1: Estas igualando bienestar social con sostenibilidad porque el bienestar social se puede llegar a costa de recursos que no son sostenibles. ¿Sabes lo que te digo?

Hombre4: Los recursos primarios de Europa, vienen de Europa misma.

Hombre1: Todo lo que ha producido Europa para estar como está ahora, no es sostenible y ahora, sí, sí tiene bienestar social.

Mujer3: Sí, somos sostenibles hoy, ¿pero mañana vamos a seguir siendo sostenibles?

Hombre4: Pero hay que dar ejemplos de sostenibilidad hoy en día. A ver por ejemplo, ¿qué te parece a ti sostenible? Ponme un ejemplo de sostenibilidad en cualquier ámbito: en tu casa, en la escuela, en la calle, cuando has viajado...algo que digas esto es sostenible, esto va bien. La sanidad española, es sostenible, se paga unos impuestos y sostiene a nivel nacional entero. Cada persona tiene derecho a sanidad o eso es lo que nos dicen.

Mujer1: ¿Me quieres decir que en África no hay lo que hay aquí?

Hombre4: En África no hay sostenibilidad entonces no es un ejemplo para esta pregunta.

Hombre1: Un poblado de África puede ser sostenible, si tienen su huerto y tienen su tal. Una cosa es ser sostenible y otra el bienestar social.

Hombre3: A base de deuda, estamos a base de deuda.

Mujer1: Pero es que lo que estamos viendo es que el bienestar social se puede decir si es sostenible o no, se puede, no sé cómo decirlo...

Mujer4: ¿valorar?

Mujer1: Sí, se podría valorar de forma sostenible o no. Hombre es una parte de la sostenibilidad.

Hombre3: ¿Y sostenibilidad en lo que es los valores, en algo que no sea material también se puede dar?

Mujer1: Por supuesto, por ejemplo...ehm...Ahora mismo hay un ámbito que se llama...como era...el...el...el poder valorar el ámbito social de una empresa, es decir, hay personas, consultorías que se dedican a valorar a las empresas, pero internamente, es decir, para ver si se llevan bien entre ellos y eso hay que saber también si una persona, si una empresa es sostenible también socialmente. Una empresa también tiene que tener valores, por supuesto.

Hombre3: Yo hablo de valores como una persona física. No lo llevéis al ámbito de la empresa, ya sé que me refiero a valores en general, personales. No llevadlo a la empresa.

Hombre4: Si te han criado tu familia con unas tradiciones y unas ciertas costumbres, tu lo heredas y es sostenible para tu familia.

Hombre3: Pero para ti a lo mejor esos valores que has recibido no son sostenibles para ti porque eh... te destruyen...

Hombre4: Entonces ya no es sostenible.

Hombre3: Pues esa era mi pregunta.

Inma: Vamos a retomar, veo que vale la pena replantear la pregunta que dice aspectos o situaciones, es decir se trata de que se diga diferentes aspectos o situaciones que no sea solamente en lo económico o en lo ecológico. Estabais diciendo ahora, resumiendo, tú estabas comentado sostenibilidad en valores ¿no?, si se podía ser o no se podía ser...Hugo (Hombre4) ha dicho la sostenibilidad en valores en Europa, a nivel europeo. Habéis estado hablando de la sostenibilidad en los pueblos de África también, si podían ser sostenibles. ¿Hay alguna otra situación en la realidad dónde? ...

Juan: A mí me gustaría solamente como observador, decir se puede perder mucha información cuando tres o cuatro habláis a la misma vez. Hablad cuando él termine, el otro que estáis deseando entrar, entrar cuando termine. Porque así, la información se

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

recoge toda, si se junta el ruido de tres o cuatro, la información se pierde. Simplemente como procedimiento. Os voy a decir una cosa para animaros, es de un enorme interés lo que estáis diciendo, lo único que por procedimiento, guardad el turno de palabra.

Inma; Entonces, ¿creéis que hay algún otro aspecto o situación en la que pueda ser aplicado este concepto de sostenibilidad?

Juan: Por ejemplo, yo ayer leí la siguiente información: Han concedido una estrella Michelin a un restaurante que con los deshechos que se hacen de comida hacen un menú extraordinario. Lo que es la sostenibilidad, aplicada a la gastronomía, por ejemplo. Y ha planteado el colega, ha planteado un tema que puede ser central: Los valores de la sostenibilidad. O sea, la sostenibilidad ¿es aplicable al ámbito de los valores? ¿Es eso el tema que tú habías planteado? Yo creo que es un tema que...plantéalo ¿porqué a ti te preocupa el tema?

Hombre3: a ver, primero porque lo estamos llevando todo a lo físico y yo creo que la sostenibilidad de por sí, debe ser algo, como he dicho antes, que no nazca para crear un beneficio, sino porque si no no vas a acabar siendo sostenible porque siempre vas a ganar más dinero si no eres sostenible. No siempre, pero es lo más probable. Y para ello, es mi opinión, para poder aplicar la sostenibilidad bien yo creo que tiene que estar basada en unos valores, y esos valores tienen que ser sostenibles. ¿Vale? Esa es mi idea...y valores sostenibles...son unos valores que sean...claro la sostenibilidad se tiene que basar en en en algo, en unas creencias y en una educación en un contexto social con ciertos valores. Y sin esos valores no se va a poder llevar a cabo la sostenibilidad. Son ciertos valores que son necesarios para ser sostenibles. Ahora cómo son, cuáles son los valores sostenibles eso ya...es lo que spongo que deberíamos debatir también.

Hombre1: Yo creo que el respeto es un valor sostenible, el largoplazismo es un valor sostenible, no se me ocurren más pero bueno...sí que hay, sin que tiene toda la razón en ese aspecto. Sí que hay una serie de características digamos que se podrían meter incluso en la definición de sostenibilidad en general. Es decir, las características que tienen son esos valores...por decirlo de alguna manera.

Mujer2: Es que yo creo que deberíamos educarnos un poco todos porque si algo tan sencillo como reciclar en casa que es algo que yo por ejemplo lo veo normal porque lo he hecho toda mi vida, pero si muchas personas que por ejemplo cuando somos estudiantes no lo hacemos en casa y luego pretendemos tener una sostenibilidad en nuestra empresa o cosas así, o sea, si no nos educamos primero, creo que muy difícil que luego los demás puedan verlo o sea más fácil hacerlo. Que es algo que tenemos que educarnos o nos tienen que educar nuestros padres desde que nacemos. Y sería bastante más fácil si todos somos así, no sé....

Hombre3: Y el debate era la sostenibilidad en la Facultad de Economía era ¿no?

Inma: No, no...¿Qué opinión tienen los estudiantes en ADE sobre la sostenibilidad?

Hombre3: ¿En general? Ah vale vale.

Mujer2: Es que eso es algo que empieza desde ti mismo, desde tu casa, luego ya se va ampliando un poco.

Mujer1: Influye mucho fuera de casa. También es lo que ves y lo que los demás te transmiten. También afecta mucho a una persona. Porque aparte de lo que ella decía, primero de todo es la educación, los valores que te enseñan en tu casa y a parte también se le suma lo que los demás, lo que tú puedas recoger o aprender de los demás también. También es importante. Valores de ambas formas, pienso yo.

Hombre3: Yo creo que los temas de educación lo vemos como que sólo nos pueden educar nuestros padres y a lo mejor un amigo también puede educarnos. Creo que muchas veces la gente tiene la obligación de cumplir con nuestros iguales, con nuestros amigos, unos valores que nosotros consideramos correctos. Si yo considero que tenemos que reciclar, y te veo no reciclar, tengo el deber, si de verdad tengo esos valores, desde la confianza y el respeto, decirte: Oye, tal, creo que deberías reciclar por esto, por esto y por esto. Y como que a veces nos da palo el decirlo a pesar de que yo estoy convencido de que es lo que hay que hacer. Por miedo a qué te van a decir o a que...

Mujer2: Lo mejor es decirlo, porque si no vas a hacer que más personas que sean iguales no hagan el bien. ¿Sabes?

Inma: Esto enlaza un poco con la siguiente pregunta... ¿Qué importancia le atribuis a la cuestión de sostenibilidad en los tiempos que corren? ¿Por qué?

Mujer2; Es que yo creo que hoy en día, sobretodo, es súper importante...es por lo que estamos diciendo antes...porque se nos acaban los recursos...no sé...pienso que si encima esto no intentamos aguantarlo, por decirlo de algún modo, vamos a ir a peor.

Hombre2: Es algo que no se ha pensado antes. Que se ha tomado muy a la ligera y ahora yo sí que creo que estamos empezando a tomar algo de conciencia.

Hombre4: Toma de conciencia como por ejemplo en el sentido de que los recursos se están agotando, el petróleo se está acabando, entonces ahora por ejemplo Holanda a partir de 2025 ha prohibido la fabricación de coches de gasolina o diesel para la circulación por su país. Entonces es una medida sostenible el hecho de producir motores eléctricos para la sostenibilidad del medio ambiente. Para las mejoras futuras.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Y eso te lo va haciendo toda Europa en su conjunto, y como he dicho antes, Europa en su conjunto sostenible, gracias a pequeños países de Europa, se puede extender la sostenibilidad de no utilizar vehículos de motor de inyección de gasolina y así evitamos la saturación de recursos de todo tipo que ya no son solo medioambientales, son económicos, en todo...

Mujer4: Yo lo que leí, hace tiempo es que... ¿en Holanda has dicho no? Ahí no lo sé, pero lo que leí es que en los próximos años iban a reducir la fabricación de coches, vehículos de motor y tal eh... y crear más eléctricos. No prohíbe la venta de vehículos tradicionales pero aumentando la creación de vehículos eléctricos hacía obviamente que por sí solo el sistema cambiara a la compra de esto...entonces no hace falta el uhhh ¡prohibo! No lo puedes prohibir porque no hay un este.

Mujer2: Yo el gobierno español, no sé si lo habéis leído, va a suministrar a la gente unas pegatinas que habrá que pegarlas en el coche diciendo tanta...o lo que emite tu coche, y depende de lo que emita, va a poder circular por unas calles u otras.

Hombre4: Y a posteriori pasaríamos de una fabricación que en plan el material...pues pasaríamos a producir cosas mucho más biodegradables. Si estas utilizando baterías de litio, pues utilizar materiales que no sean tan perjudiciales.

Juan: Me permitís una intervención, ¿a vuestro juicio, cuál creéis que es el problema más gordo que se ha planteado la UE y por lo que se presenta una amenaza de descomposición? Por ejemplo, la salida de Inglaterra.

Hombre4: Eso no es sostenibilidad

Juan: ¿no? A que se puede aplicar y qué importancia tiene...la pobreza...si existe la pobreza...en África... quién le va a poner cascabeles al gato de que no haya una autentica llegada masiva de inmigrantes. Y en la economía tiene tanta importancia que que yo sepa, los últimos premios nobel y premios importantes de economía se ha dado a gente que trabaja sobre desigualdades.

Mujer3: Respondiendo a la pregunta, porque dice... ¿Qué importancia le atribuíis a la cuestión de la sostenibilidad? Y enseguida hemos empezado a decir que medioambiente, coches, tal. Pero, o sea, le atribuímos muchísima importancia también por lo que se está hablando últimamente de la sostenibilidad en el medioambiente, pero a la sostenibilidad en general de lo que está pasando del Brexit, de la pobreza, es como que da igual, o sea habla de la sostenibilidad es el medio ambiente, lo de más Yo creo que sí, la sostenibilidad medioambiental se le da muchísima importancia pero a la sostenibilidad si es todo lo que hemos hablado antes, todos los conceptos, no se le da importancia, porque nos estamos centrando solamente, no digo nosotros, o sea la

sociedad. No se le atribuye la importancia que tiene. Nos hemos centrado solamente en unas cuantas.

Hombre3: Yo creo también hilando con la última frase "en los tiempos que corren", yo creo que el agente principal de sostenibilidad ha pasado a raíz de la globalización de ser los estados a ser las empresas. Entonces deberíamos de ver la empresa...antes el estado era el que tenía más poder y ahora con el capitalismo y la globalización hemos visto que hay estados que están con las manos atadas. Las empresas y el poder económico tienen más poder. Entonces ha pasado de ser el que tiene que velar por la sostenibilidad el estado a ser la empresa ya que estamos en esta Facultad...entonces a raíz de esa evolución, hoy en día los que más tienen que velar por las empresas y ahí entra también lo que ha dicho Juan, es que no puede haber una empresa que diga que es sostenible y está contribuyendo a que se genere pobreza en otro continente y luego se produzca...esos caso...quiero decir...lo que han dicho...el caso del Brexit y la opción de los nacionalismos vienen en parte por el efecto reaccionario de que ante la globalización hace que ciertas zonas o ciertos países estén siendo mucho más beneficiados que otros y por tanto generando una falta de sostenibilidad. Somos sostenibles a costa de que otros no sean sostenibles. En global, es que claro con la globalización hay que verlo todo como también...ya no puedes mirarlo como un estado o un no sé...tienes que mirarlo todo como a gran escala, porque al fin y al cabo lo que yo compro aquí está producido....y por ejemplo nosotros producimos coches que consumen gasolina, pero si los coches eléctricos los estamos haciendo a base de cocer a toda velocidad la quema de carbón, pues a lo mejor no estás quemando petróleo. Si en vez de construir un coche con energías renovables.

Hombre4: ¿Se genera energía eléctrica con carbón?

Hombre3: Sí, de hecho el otro día....

Hombre4: El 90 y pico por cierto es con energía nuclear.

Hombre3: Pero ¿qué dices? ¿Tú has visto tu factura de la luz? En tu factura de la luz te pone los tantos por ciento. De dónde viene.

Hombre4: En las antiguas sí que se generaban con carbón, pero en las nuevas...

Hombre3: Mirala. Y es que yo quiero ver la sostenibilidad también como si lo aplicamos a la empresa también... ¿Los materiales de dónde vienen? ¿Están hechos por niños? ¿Están hechos por gente pobre?, y luego mucha gente pobre va a querer ir a trabajar con las condiciones que tenemos aquí. Pero claro si tu allí les estas pagando las condiciones es lógico que digan...Oye...nosotros tenemos unas condiciones, ellos tienen otras, ponernos donde están ellos,...no sé. Yo lo dejo ahí...que la empresa ha de ser, han de ser los principales valedores de la sostenibilidad porque son los que

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

actualmente tienen más poder. Yo como persona no tengo casi poder de mejorar eso y mi voto cada vez tiene menos poder.

Hombre1: Los consumidores como tal, yo creo que sí que tienen bastante fuerza. Un consumidor si quiere castigar a una marca puede hacerlo.

Hombre3: Es que no hay medidas de transparencia para saber si esa empresa es sostenible o no...Entonces si tú me dices un informe donde me diga esta es más que esta, pues y ovale, puedo decir: compro en esta. Pero si no lo sé.

Hombre1: Cada vez tiene que haber más transparencia y respecto a lo que has dicho tú antes de que hemos hablado de los valores y del Brexit y tal. Un valor contrario a la sostenibilidad yo creo que es el egoísmo y el egoísmo de los independentismos en general, lo que quieren es ser sostenibles, pero ellos solos. Por lo tanto, se están preocupando de un pequeño porcentaje de personas, pero al mismo tiempo están dejando a muchas otras fuera. Simplemente por tu propio bienestar.

Mujer2: Pero a lo mejor es porque el resto de personas están haciendo que ellos no se sientan bien dentro de esa... eh...comunidad.

Hombre4: Nos estamos yendo del tema un poco yo creo...

Inma: Sostenible políticamente.

Hombre3: Un proyecto político puede ser sostenible o puede no ser sostenible. Si está basado en engaños, pues a lo mejor a la larga no será sostenible porque te pillarán. También puede ser...

Mujer1: Como has dicho que los demás te pueden hacer sentir como apartado...

Hombre1: Porque supuestamente, económicamente aportan más, como los del Brexit en la UE.

Hombre3: No somos catalanes, tampoco podemos sacar conclusiones así.

Mujer1: También hay que ver los otros puntos de vista...también hay que verlo desde el punto de vista de los ingleses...sí que son sostenibles entre ellos. Que ellos quisieron ser no sé., no por ser independiente o no, sino quisieron ser estables como país, porque se vieron inestables (jeja) estando dentro de la UE.

Mujer4: A ver, yo justamente con lo del Brexit yo también leí que horas después de votar, lo más googleado fue...

Mujer1: Que se arrepintieron.

Mujer4: Claro, lo más googleado fue que era, ¿sabes? Mucha gente voto sin saber y eso es lo que muchas veces pasa.

Mujer1: Lo que pasa es que en Inglaterra mucha gente que voto, la tasa de edad era muy alta.

Hombre4: Son gente que ya no está al corriente. La sostenibilidad depende de opiniones y personas porque tú como inglés, te va a parecer sostenible en plan que se desvincule Europa de Inglaterra, pero claro ¿qué pasa? A Europa no le va a parecer sostenible que ellos se vayan.

Mujer1: Eso es lo que yo quería decir.

Mujer3: Pero la pregunta es ¿Se puede ser sostenible si es para mí y para los demás no?

(DISCUSIÓN)

Hombre4: Yo me voy y perdono la deuda a Europa, eso es un ejemplo de sostenibilidad. Mira yo he dicho me voy y no quiero las deudas, no habérmelas dejado y ya está. Pero para Europa eso queda fatal, os estáis yendo, ¿qué es sostenible? Para los ingleses se sentirán orgullosos, encima yo perdono la deuda, soy sostenible y yo quiero velar por el bien de mi país. Para que todo el país en conjunto sea sostenible. O decir, no venga, vamos a ser menos sostenibles como país para que toda Europa sea más sostenible. Eso, desde el punto de vista de un europeo: yo prefiero que Inglaterra esté porque soy un poco egoísta para que la sostenibilidad de toda Europa porque Inglaterra favorece a Europa. Más que España. Entonces claro ¿Que es sostenible? Para ti, que Inglaterra esté, pero para Inglaterra no es sostenible que ella esté.

Hombre2: ¿Porqué?

Hombre4: Porque no es sostenible que ella esté. Porque a Inglaterra le cuesta dinero estar en Europa y España recibe dinero de Europa, es diferente.

Hombre2: ¿Tú sabes todo lo que produce Europa en beneficio a Inglaterra? Solo con los acuerdos comerciales, solo por eso. Tú no sabes lo que ha perdido ahí Inglaterra.

Hombre4: Claro con los aranceles y todo...

Hombre2: Pues sostenibilidad depende de lo que valores...

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Hombre4: Eso digo, ahí va, dependiendo de lo que valores la medida es sostenible o no.

Juan: Os dejo porque lo estáis haciendo fenomenal. Os dejo y seguid hablando cuánto más mejor durante el tiempo. No más del tiempo. Por ejemplo, fijaos que os habéis centrado en un tema...hay que ver la sostenibilidad como un hecho nacional...o global. El valor la solidaridad, nos centramos en el Brexit, que pasa con Grecia. Es decir, un valor de la sostenibilidad. ¿Se puede sostener Europa sin la solidaridad de los países que la conforman? Yo creo que ahí hay un tema...yo me tengo que ir porque me tengo que ir al dentista. Me interesa muchísimo y vendré a todas las sesiones. Lo hacéis muy bien. Hasta luego y gracias a todos.

Hombre3: Yo es que creo que antes Hugo ha dicho que es que Europa es sostenible y yo en mi opinión no está demostrando ser sostenible. A Grecia no la dejaron ir, a Inglaterra como tiene poder sí que la dejan.

Inma: Entonces la sostenibilidad ¿es objetiva o subjetiva?

Hombre4: Depende, en que pienses. En un entorno global debería ser objetiva, debería a llegar a cumplir su objetivo, en plan...es una realidad a nivel de todos pero en realidad.....la realidad de verdad es que es subjetiva totalmente...porque lo que he dicho, nos leemos un libro y cada uno va a tener una opinión diferente...de sostenibilidad igual...yo soy jefe de una empresa y tengo 1 millón de empleados y para mi sostenible es esto, y como yo soy el jefe de la empresa lo voy a decir, y para otra empresa que tiene también un millón va a ser sostenible lo otro, sostenibilidad individual....

Mujer4; Hombre yo creo que hay unas bases fundamentales que es lo que conforma la sociedad, entonces yo creo que,....

Mujer3: Otra pregunta que teníamos aquí: ¿Se puede ser sostenible en unas cosas y en otras cosas no? Europa es sostenible...decimos...y vale, es sostenible...será sostenible en unas cosas, porque en la frontera de Siria se está muriendo la gente. De aquí hacía aquí es sostenible,...

Hombre3: No hace falta que te vayas tan lejos...

Mujer3: O en Ceuta, quiero decir...si eres medio sostenible.... ¿eres sostenible o no eres sostenible?

Mujer4; Es que nunca llegaremos a un punto de lo somos o no lo somos. Nunca se llegará a ese punto pero sí que se luchará por llegar a lo máximo posible.... ¿sabes?

Hombre3: ¿A cuánto podemos llegar sin ser sostenibles? Hay empresas que a nivel estatal y a nivel mundial pueden...quiero decir...el sistema como está ahora mismo...cuanto puede aguantar siendo como es...

Hombre4: A ver sostenible.... ¿queréis saber qué es lo que más consume? ¿Qué creéis que es lo que más consume?

Hombre1: ¿De qué?

Hombre3: ¿De electricidad?

Hombre4: No, en todo, en plan...el mayor impacto que tenga el medioambiente por...

Hombre1: O sea...consume recursos.

Hombre4: ¡Sí! En plan los coches...yo pensaba que eran los coches, pero no...Pues es la industria de comida. Es lo que más consume, lo que más contamina del mundo, esa es la palabra...Lo que más contamina, mucho más que un coche es una vaca. La tienes que alimentar, consume agua, tiene muchos gases, entonces sostenibilidad qué sería... ¿no comer carne?

Mujer4: O crear distintos modelos de negocios que hagan ese esto..... sostenible.

Hombre3: Con lo que alimentas en un año a una vaca, alimentas ese año a 25 personas.

Hombre4: El precio de la carne se basa en el agua, no se basa en la electricidad, ni en...

Mujer4: Vale, pero no podemos vivir sin comer carne, por ejemplo. Es cambiar el modelo de negocio, ya existen modelos de negocio sostenibles para todo eso...

Hombre4: No, porque si... mira ahora los coches lo estamos haciendo eléctricos porque consumen mucho los otros, pero si los animales consumen más que los coches que los estamos cambiando....

Inma: Pero un consumidor que tiene que comprar una carne cara y una barata por que una es sostenible o no ¿creéis que cuál va a ser su decisión?

Mujer3: Yo iba a decir antes lo del Brexit, pero volviendo a sostenibilidad, yo creo que la gente y las empresas están haciendo un doble juego, que es...oye yo soy sostenible, pero por otro lado, por ser sostenible, te estoy cobrando un montón. Entonces, hay un momento de beneficio que tiene que ver con lo que ha dicho él, de ser ricos o no. Para mi ser sostenible me gusta más que no serlo, y las empresas están jugando con eso. En

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

realidad yo vendo mi marca...Oye que mi marca es sostenible, 50€ por una blusa, y a lo mejor un poco menos sostenible la tienes por 20€. Ese juego no ayuda a la sostenibilidad.

Mujer2: Cada prenda de Inditex, tiene un código QR que lo puedes escanear y ver dónde se fabrica.

Hombre3: ¿Y tu móvil? Porque no me puedes negar que los que....

Mujer2: Estamos hablando de Inditex...

Hombre3: Yo digo Apple. Es que quiero decir, aquí a lo mejor venimos a ...es que la sostenibilidad tiene que ser transversal, quiero decir...yo soy Apple y yo lo que hago es le compro los componentes a otros, yo los junto y lo vendo y claro digo: "yo no tengo cosas hechas por niño" pero a lo mejor mi proveedor lo que me está vendiendo, sí que lo ha hecho un niño...a lo mejor la tela que compra Inditex está hecha en empresas indias dónde tintan las telas con 0 condiciones.

Mujer2: Te lo estoy diciendo, pone todo...

Hombre4: No lo puedes saber, es lo que dicen ellos.

Hombre3: Por eso ha de ser transversal, ya no sólo en tu propia empresa sino en tus proveedores.

Inma: Hombre4, tú has estado en Filipinas, ¿no?, ¿allí qué tal?

Hombre4: Pues imagínate, allí de todo, desde muy bien hasta muy mal.

Mujer1: ¿Qué has visto, qué te ha impactado?

Hombre3: Que no sea sostenible

Hombre4: A ver...en general nada...pero que si que se ve allí impacto, que eso es un ejemplo de no sostenibilidad, en todos los sentidos. Por eso, cuanto más desarrollado esté un país y más luches porque se desarrolle, más sostenible va a ser...así, por ejemplo, en Europa los países más sostenibles o los que más avanzados son, son los países del norte, son los primeros que sacan medidas contra los coches de consumo de gasoil, han sacado frigoríficos en los supermercados que pone...cógelo si lo necesitas... y es comida gratis, en todos los supermercados, lo ha hecho Alemania, lo ha hecho un montón Bélgica, lo ha hecho Holanda, en plan...cógelo! Y es sostenible porque la gente no va y lo coge, sólo lo cogen quien lo necesitan. En España.... ¡madre mía!

Mujer1: Eso en España no va a pasar...

(Discuten)

Hombre4: La mentalidad, eso es sostenible a la larga...

Mujer4: Es lo que decía ella...la educación...

Mujer1: La educación...

Hombre4: Es lo que digo, que cuanto más avanzado esté un país, más sostenible...ellos están más avanzados que nosotros, son más sostenibles que nosotros.

Mujer1: Totalmente de acuerdo...

Hombre4: En Filipinas son menos avanzados que nosotros, son menos sostenibles y yo lo he visto, o sea no hace falta...

Hombre3: ¡No les dejamos ser sostenibles!

Hombre4: Hay países que no pueden avanzar tanto como nosotros por recursos,... una isla es mucho más difícil llegar a....

Hombre3: África es el continente con más recursos...y ha sido desvalijada por Europa y por América durante 50 o 100 años.

Hombre1: O sea que África...se le echa la culpa a Europa, que tiene gran parte de culpa, pero que hoy en día tienen muchos problemas de dictadores, en guinea ecuatorial por ejemplo...

Hombre3: ¿Sabes quién paga a los dictadores no?

Hombre1: Sí.

Hombre3: Pues ya está.

Hombre1: En guinea Ecuatorial....

Hombre3: Es bien sabido que eso de desestabilizar países está al orden del día por las grandes corporaciones y lo sabemos todos, y el que no lo sepa es porque no lo quiere ver.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Hombre4: Hay países que se pueden desarrollar y países que no, porque por ejemplo: EEUU, en 1492, cuando se descubrió EEUU, ehhhh América...se descubrió y mira, ahora es la primera potencia mundial, África está mucho más cerca, podría haber sido primera potencia mundial. No lo ha sido por unos hechos que no han dejado, ¡ya está!

Mujer1: Es como España, ¿tú te crees que España era hace años como es ahora?

Hombre2: En Europa hay países que sabes que se ha invertido en ellos y se les ha intentado ayudar y a día de hoy son...

(Discuten)

Hombre2: Todo se reduce a lo que estamos hablando....educación y valores. O sea, si eres el primero que no te conciencias, es imposible que lleves un sistema desarrollado.

Hombre4: Para mí, un ejemplo de sostenibilidad es Japón, es la isla más habitada del mundo, tiene 100 millones de habitantes o así, en plan sólo lo que es Tokio y alrededores y es un país que aprovechan, sostienen cada metro cuadrado. Los alimentos. Es el país que alto índice tiene de fiabilidad en el sentido...tu pierdes algo y se devuelve todo...se pierden 10\$ por la calle, se devuelven, aunque no tenga ni cartera. Educación. Sostenibilidad. Es un país enano que aprovecha todos sus recursos al mínimo para no agotarlos y aparte es capaz de sostener a toda su población. Mejor educación, mejor todo. La educación y a la vez en qué avanzas. Japón está mucho más avanzado que Europa. Es más sostenible. Entonces yo creo, yo pienso que si desde pequeños te dan una educación mayor, la sostenibilidad va a ser mayor a largo plazo.

Hombre2: Estoy de acuerdo.

Hombre2: El problema es que todo el mundo no tiene acceso a esa información para saber qué valores son...

Hombre4: No lo sé, es mi opinión...

Inma: Esperad, esperad, despacito. Porque si no no se graba todo...

Hombre2: Los más avanzados son los que más información tienen, creo que los que más concienciados están desde pequeños, los países tercermundistas y demás, o sea, información la que ven en la calle.

Hombre4: Justo, no tienen ni tele.

Mujer4: Es que eso no tiene sentido. En África se están haciendo locuras también de construir casas y movidas así con plástico.

Hombre4: Que sí que son sostenibles.

Mujer4: No sé, ¿es que eso es educación y ya está! No necesitas tener una carrera para...

Hombre4: Ya pero ¿en qué impacta?...que una tribu en África se sostenga por agua reciclada o que en toda Europa se cambie el sistema de coches a eléctricos. Pues eso es Europa impacta a la capa de ozono un montón. Que una tribu en África esté utilizando recursos mínimos sostenibles, eso no impacta...a nada...

Mujer2: Ya, ya, pero estábamos...si tú no tienes una educación y eso es de no tener una educación...

Hombre2: Pero tú tienes que tener un referente.

Hombre4: Necesitas un mínimo para educar. Por mucho que eduquen a una tribu en África, no va a construir de repente....

Hombre2: Si no tienes un referente es casi imposible que tú por ti mismo te puedas desarrollar y puedas casi saber lo que está bien o lo que está mal.

Hombre4: Hay tribus del Amazonas que no se conoce casi de su existencia y será sostenibles y lo que tú quieras pero si ellos no se dan a conocer...

Mujer3: Estamos hablando de educación...Entonces tu argumento de que Japón es el más avanzado porque son súper educados no tiene base porque aquí en España o en EEUU podemos ser súper educados más o menos o estar centrados y pues mira, mira las noticias todo el día y a lo mejor hay una tribu de 20 personas en el culo de África que no la conoce nadie y es súper sostenible.

Hombre4: Y pretendes que coja yo la educación de una tribu que está en el pasado 1.000 años... ¿eso es mi educación? ¡No! Para mí no, o sea en mi opinión no. Yo no voy a coger una educación de una tribu que no ha sido capaz de desarrollarse. La evolución....

(Discuten)

Mujer3: No tienen recursos.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Hombre3: Es que ser sostenible no lo relaciones, una tribu puede ser sostenible de por sí. Porque sus relaciones afectivas son sostenibles, porque su modo de vida y su sociedad es sostenible. Más pobres y tienen menos recursos pero son igual de sostenibles.

Mujer2: Tío vístete que no tienes ropa, y yo te digo ¿Y qué? Tienes que avanzar...Pero si no tienes ropa ¿cómo te vas a vestir?

Hombre4: Pero para mí sostenibilidad va ligada a evolución y a mí la tribu no me parece un ejemplo de evolución...

Hombre3: Es que sostenibilidad es mantenerse, no evolucionar.

Hombre4: Es mantenerse pero evolucionar a bien ¿sabes?

Hombre2: Pero lo que te estoy diciendo, si son 20 y 10 son niños, esos 10 niños están teniendo de referente a los otros 10.

Hombre4: No avanzan realmente...

Hombre2: Sí, sí que pueden avanzar y ser los más sostenibles. Lo que os estoy diciendo es que para ser sostenible y para conocer qué valores acompañan a la sostenibilidad, es importante tener un referente. Y ya está.

Hombre1: Perdona es sentido común.

Hombre4: Un ejemplo, un ejemplo.

Hombre3: Pero ese referente, ponme un ejemplo de referente.

Hombre2: Hace muchos años, cuando estaba en bachiller, vi un documental en filosofía que era de una chica que estaba abandonada en no sé, en la selva o no sé qué y estaba abandonada muchos años. ¿Qué pasa? que esa chica no había desarrollado ni valores, ni comportamientos, no tenía ni habla, ni sabía expresarse, ¿Qué pasa? Que es una persona que la tienes ahí como si tienes yo que sé que, una hormiga.

Hombre4: Que no te proporciona nada...

Hombre2: Esa persona no es sostenible... ¿Porque no es sostenible? Porque esa persona no ha tenido un referente que le diga: mira tienes que ir por aquí. Esto es lo que puede estar bien, esto es lo que puede estar mal. Si tú no tienes contacto, no conoces el mundo, no tienes información es imposible, es prácticamente imposible ser sostenible...

Hombre3: Es que la sostenibilidad es un modo de actuar. Tu estas yendo de lo particular a lo general.

Hombre1: Una colmena de abejas es sostenible.

Hombre2: Porque forman todos una sociedad en sí que están los que van dirigiendo, los que van no dirigiendo, los que dirigen menos y así sucesivamente. ¡Y siempre hay un referente!

(Discuten)

Hombre3: Yo lo que no entiendo es por qué Japón ha de ser más sostenible en general, aunque es difícil comparar Japón con una tribu, pero los valores de sostenibilidad por que han de ser mejor en Japón que en una tribu.

Hombre4: La evolución, la evolución. Han ido de consumir mucho a consumir poco.

Hombre3: Pero eso no es ser sostenible. La producción ha sido a base de contaminar...

Hombre4: ¿Pero qué dices? ¿Cómo vas a tomar el ejemplo de una tribu?

Hombre3: Pero... ¿Cómo vas a ser sostenible a base de no ser sostenible? No tiene sentido, es una contradicción...

Inma: Despacio, despacio,...

Hombre2: Puede ser igual de sostenible Japón que una tribu de 10 personas, si yo estoy...

Hombre3: ¿Para ser sostenible tienes que fijarte en alguien más sostenible que tú?

Hombre2: Alguien que te vaya indicando la manera de ser sostenible.

Hombre3: Pero porque será sostenible, quiero decir...Alguien no te puede enseñar cómo ser sostenible sin ser sostenible...

Hombre2: Claro, por supuesto

Inma: Esto va un poco en línea de la última pregunta que es... ¿Tenéis algún conocimiento sobre algún documento o reunión importante que aborde la sostenibilidad?

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Hombre2: El...este... ¿no?

Hombre1: El protocolo de Kyoto.

Inma: Por ejemplo...

Hombre3: Las normas ISO.

Hombre2: El que China no se quiso adherir porque dijo: vosotros habéis estado contaminando no sé cuantos años y ahora estoy en expansión pues no me voy a adherir.

Hombre3: La declaración universal

Inma: Por ejemplo...

Mujer3: Las leyes de un país.

Mujer1: Naciones Unidas, el tratado de París...

Hombre2: Cualquier tratado te va a decir, ya sea social, ya sea económica, ya sea ecológica, cualquier tratado....

Mujer1: Cualquier ordenanza para fomentar la sostenibilidad.

Mujer3: Si documentos puede haber 1 millón, otra cosa es que los cumplamos.

Hombre4: ¿En que se rigen los tratados? En que la unión y la cooperación ¿no?

Mujer2: En mejorar.

Hombre4: En mejorar, en evolucionar...Lo que has hecho mal, hacerlo bien y sostenerlo...

Hombre3: No, lo que haces bien seguir haciéndolo bien y lo que haces mal, hacerlo bien es que hacerlo bien no tiene por qué ser evolucionar tecnológicamente a costa de hacer cosas mal...¿entiendes? E ahí la cuestión. No se puede separar la sostenibilidad sin la ética, no sé.

Inma: ¿Los romanos eran sostenibles?

Hombre4: Por ejemplo un ejemplo de sostenibilidad era el Al-Ándalus, nos enseñaron a España todo lo que tenemos, las canalizaciones, la edificación, todo eso...

(Discuten)

Hombre4: Porque ha dicho romano.

Inma: He dicho la civilización romana. Los etruscos eran sostenibles, es decir...

Hombre3: ¿Sostenibles políticamente?

Inma: No sé, hemos empezado hablando de sostenibilidad en términos que en seguida nos venían a la cabeza, en términos...ecológicos ¿no? pero,...

Hombre4: Pues algo, para mí, que funciona mucho tiempo y funciona bien es sostenible, cuánto más tiempo funcione, entonces, pues los romanos, pues...

Mujer4: Eso no tiene que ver, no tiene....

Hombre3: Si se va a acabar,....

Hombre1; Una persona se acaba porque muere pero durante su vida puede ser sostenible.

Hombre3: Vale, sí, quiero decir, todo se acaba, pero por ejemplo, eh depurar, si consigues depurar el agua a niveles casi casi del 100%, un agua que utilices, bueno si la restringas por el barro a lo mejor te va a costar un poco más. Pero eso, quiero decir, será muy sostenible, porque te durará más tiempo.

Hombre1: Para mí, una característica de sostenible es la durabilidad y el largoplacismo.

Hombre3: Lo que tú dices de evolucionar, a lo mejor evolucionar a...es importante y es clave...pero evolucionar en 100 años no es lo mismo que evolucionar en 2.000 aunque a lo mejor lo que te cuesta evolucionar en 100 años lo puedes evolucionar en 2.000 siendo muchísimo más sostenible en derechos laborales en derechos económicos...

Mujer4: Yo creo que afianza la sostenibilidad, pero que no tiene "na" que ver el...eh...la evolución humana, social, lo que sea con la sostenibilidad, una cosa no lleva a la otra porque mil años atrás no tenían los recursos que tenemos ahora, no tenían igual la educación que tenían ahora, y podían ser igual de sostenibles.

Hombre4: Años atrás, éramos la mitad de la población,...

Mujer4: Pero da igual, es sostenibilidad...estamos hablando del término de sostenibilidad.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Hombre4: Sí, pero si la población crece, a mayor población, mayor gasto de recursos, a mayor gasto de recursos, tu vas a tener que evolucionar con algo que sea sostenible para poder evolucionar a los demás.

Mujer4: Igual habrá que invertir más en mejorar o afianzar esa sostenibilidad pero sigue estando ahí...

Hombre2: Esto es como cuando de te vas al cuadrado o al cubo, si estás perdiendo tanto en la inversión de recursos para crecer socialmente, políticamente y demás, eso te va a la vez a enriquecer la sostenibilidad, puedes ayudarte de eso para ser más sostenible.

Hombre4: Pero el problema de la sostenibilidad es los recursos, a mayor población, menos recursos, es contradictorio, si tienes mayor población y tienes menos recursos, tú tienes que hacer algo sostenible para poder mantener esa población...

(Discuten)

Inma: A ver un momento,...

Hombre1: Siempre y cuando no mejore la tecnología, porque tu puedes tener... los recursos son limitados y son los que son, pero la tecnología no es limitada...tenemos los mismos metro cuadrados de campo y ahora producimos...no lo sé...20 veces más en el mismo campo...quién te dice que a lo mejor en 20 años, produciremos 40 veces más en el mismo campo.

Hombre4: O sea, evolución.

Hombre1: Si pensamos que hemos llegado al tope de lo que la tecnología podemos mejorar, tendríamos que tomar medidas para controlar la natalidad...que no se puede mantener...

Hombre3: La cuestión es si para ser sostenible has de renunciar a evolucionar o no evolucionar más rápido... ¿hasta qué punto te conviene ser más sostenible a costa de no crecer tan rápido o simplemente de no crecer? Porque si yo quiero que esto sea sostenible...

Hombre4: Yo eso lo veo fatal, claro que hay que crecer y que evolucionar como persona.

Hombre3: ¿Y eso te va a hacer más feliz?

Hombre4: A mí sí, tener más conocimientos, más cultura....

Hombre4: ¿A costa de qué? ¿A costa de la felicidad de otras personas? Eso es egoísmo...

Mujer4: Tú (Hombre3) has hecho una relación que no entiendo.

Hombre4: Yo tampoco la verdad.

Hombre3: Quiero decir, si queremos seguir creciendo y tal, tenemos que, por el sistema capitalista y el sistema de consumo que tenemos,...

Hombre4: No, yo invierto en educación e invierto en vacunas. Yo como país, invierto en vacunas, se descubre la vacuna contra el cáncer, o el sida o lo que sea que yo voy a poder expandir a África, y yo voy a poder invertir. Si no crezco,....

Hombre3: ¿Pero lo vas a hacer?

Hombre4: Yo como persona no, pero como sistema conjunto claro que sí.

Mujer1: Un país tiene que evolucionar para también poder ayudar a otros.

Hombre3: Podemos ser sostenibles pero muchas veces no queremos ser sostenibles...

(Discuten)

Inma: ¿Las empresas farmacéuticas son sostenibles?

Hombre4: Hombre....mil....

Hombre3: ¡Económicamente sí! Claro que son sostenibles.

Mujer1: ¿Pero éticamente?

Hombre3: Claro que no. Pues eso...

Hombre4: Pero si tu creces con educación un día llegará a presidente de la farmacéutica un señor que dirá: Ay! Ahora sí que me apetece dar medicamentos gratis o a precio de coste a África...hay que evolucionar...estuvimos 4.000 años para mover el fuego de un lado a otro...eso es esperar...eso es evolución...

Mujer4: Pero no podemos quedarnos sentados...

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Hombre3: Pero eso tiene que ir con una evolución ética,...

Hombre4: Pues métete en una empresa farmacéutica y cámbialo es así de fácil.

Mujer4: Pero que esperar, ¿Que uno de nosotros llegue a una farmacéutica y haga el cambio?

Hombre4: Claro.

Mujer4: No.

Hombre3: Con esa ética no puedes llegar a ser el directivo de una farmacéutica. Tienes que ir pegando cuchilladas, y lo sabemos todos.

Mujer4: La sociedad mueve, sinceramente, no tiene mucho que ver. El tema de homosexuales, transexuales y todas esas cosas....la sociedad ha incidido en esos temas, hoy en día la seguridad social le paga a una persona a que haga un cambio de sexo, y eso es así, es lo que me has dicho ¿cómo podemos incidir? La sociedad puede incidir. Hoy en día todos tenemos voz y voto...no hace falta tirarnos a la calle a atrincherarnos, lo que sea. Se nos escucha de una forma u otra, siempre se nos acaba escuchando. Yo creo que no hay que esperar a que una persona de nosotros estudie y llegue a directivo para: U, ahora es mi turno, voy a cambiarlo...yo creo que no.

Hombre4: Otros cambios se han hecho así, mira a Nelson Mandela, todos cambios han sido...un individuo ha revolucionado el sistema.

Mujer1: Que sí, que al final será una persona.

Mujer4: ¡Hay una persona que mueve los hilos para ser escuchado!

Hombre3: Es un representante en todo caso de un movimiento, no es un tío que va por ahí...eh!...Tiene que haber una base social detrás. ¿Ese farmacéutico tendría un apoyo social detrás?

Hombre4: Hombre pues si es el mejor en lo suyo y tiene unas creencias...

Hombre3: El mejor...el mejor...

Mujer4: Pero tú no puedes hacer....esto no es una dictadura en cualquier empresa o cualquier cosa. Tú no puedes pegar un golpe en la mesa y decir: ahora por mis santas narices hago esto.

Hombre3: No puede gobernar un gobierno de tecnócratas, porque entonces no habría sostenibilidad.

Mujer4: ¿Es como se hace? No, no es como se hace.

Hombre4: No, digo...entonces ¿Cómo se hace? Como se gobierna un sistema farmacéutico, a ver...

Mujer4: A ver... no tengo la clave...lo siento pero...

(Ríen)

Hombre3: Que ella no tenga la clave no te da la razón.

Hombre4: Yo he dado un ejemplo, vosotros me habéis contradecido el ejemplo. Yo he dicho que si yo tuviera el poder de poder ser farmacéutico, poder llegar ahí, yo lo cambiaría. No sé qué hay de malo en eso... ¿sabes? No tengo otra solución.

Hombre3: ¿De verdad lo cambiarías? ¿Y si cambiarlo te cuesta el puesto?

Hombre4: Pues si lo hago y salvo a millones de personas, la verdad es que me importaría poco mi puesto. Sinceramente...pero bueno, eso ya cada uno su ética ¿sabes?

Inma: ¡Hombre ahí cada uno su ética no! La ética es una cosa de todos.

Hombre4: Pues a mí por mi ética sería...perder el puesto. Esa sería mi ética.

Mujer1: Tu ¿Qué harías? perdona perdona.

Hombre4: Nada que me ha dicho...tu si llegaras hasta ese puesto ¿cambiarías algo? Pues por supuesto...

Mujer4: Yo creo que esa respuesta la daríamos todos.

Mujer2: Luego cuando estés ahí en el momento, ya...ya te achantas un poco.

Hombre3: Lenin decía: Hasta que no llegas al poder, no te das cuanto el poder te...

Varios: Te absorbe.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Hombre3: Nadie puede saber cómo va a reaccionar con el poder...y lo decía Lenin...y mira...ya le pasó lo que le pasó...

Varios: (Ríen)

Inma: Muy bien, entonces yo creo que ya... ¿os parece bien que terminemos la sesión de hoy?

Varios: Bien bien

FIN SESIÓN 1 Duración: 1h 05 min.

Sesiones correspondientes al segundo bloque temático:

Inma: El tema a deliberar son las creencias o convicciones que los estudiantes tienen sobre la gestión de la sostenibilidad. La primera pregunta dice...¿Se puede realizar algo (actividades individuales, participación en grupos sociales de voluntariado o de acción ciudadana o de acción política) para la sostenibilidad? Descríbelos.

(Silencio)

Mujer4: A ver..yo creo que sí. que ya existen actividades para sobretodo, lo que hablábamos en el ámbito de sostenibilidad ecológica, en el tema económico que hablamos ayer, ahí ya no estoy tan segura. Pero sí que hay..

Hombre2: Yo creo que si en plan lo que más hay es con fines sociales, para la sostenibilidad que la sociedad también sea muy...que no esté muy desequilibrada, tanto en el ámbito económico como entre las familias y demás. Algo ahí en plan tiene que haber. Yo no los conozco, pero seguro.

Mujer1: Sí que hay, ayer estuvimos hablando que por ejemplo en África no había ese mismo equilibrio social y por eso hay organizaciones que ayudan a niños africanos para poder superarse día a día. Al menos que no haya esa hambruna.

Juan: A ver si centramos esto..pero..por ejemplo una señora que recicla..y que recicla bien...¿puede hacer un medio sostenible? Podía ser una actividad individual, dices es que no tiene importancia...te digo porque maticéis en decir que puede ser en una

empresa, o puede ser en una convivencia, o puede ser en una familia, o puede ser en otras, es decir actividades que vosotros penséis en alguna que a lo mejor no se le ha ocurrido a nadie.

Hombre3: Por ejemplo, yo conozco, lo que sería sostenibilidad social, de la sociedad, se que existe una asociación que se llama Reoboz que de hecho algo tiene que ver con esta Universidad y con la Iglesia que es un centro que la gente que vive en la calle, puede ir a ducharse, a comer, a jugar a ciertos juegos y funciona todo con voluntariado. De hecho está bastante cerca de aquí. Gente de la ciudad que se presenta al voluntariado y vas y se te asigna una tarea y te buscan...oye hoy te toca estar en la consigna...

(Llega Hombre4)

Hombre3: Porque cuando entras, ellos les quitan sus pertenencias y las guardan bajo llave en un sitio para que no se pueda atacar unos a otros o robar. Y luego te pueden asignar la de vigilar las duchas. Si eres una chica, a lo mejor las duchas de chicas. O ayudar a cocinar, pues por ejemplo eso es una acción individual o en grupo, porque puedes ir en grupo también, de voluntariado para una sostenibilidad social, para que haya una convivencia buena.

Hombre1: Yo por ejemplo...eh...acción política, pienso realmente que el estado de bienestar, uno de los problemas principales es la sostenibilidad. Por ejemplo el carril bici que han hecho ahora aquí alrededor del centro, realmente más popular o más impopular, realmente es para la sostenibilidad del medioambiente o las becas que se dan a los estudiantes, es para la sostenibilidad del estudio, o las subvenciones que se dan a los centros o a las familias o a la casa de la caridad o cosas así, también es para la sostenibilidad de las personas más marginadas, por decirlo de alguna manera. En la acción política yo creo que casi todos los ejemplos que se ven, incluso en las fuerzas de seguridad del estado, podría haber ahí un ejemplo de sostenibilidad, de sentirte protegido gracias a...no sé, pero me refiero, ahí se puede buscar en lo que es acción política está basada o debería de estar basada en la sostenibilidad.

Hombre3: La Seprona en cierto modo también vigila de que nadie cometa...porque supongo que la sostenibilidad hay una parte que pueden ser acciones voluntarias, pero hay unas acciones que tienen que ser obligatorias. Porque...y sigue siendo sostenible...sostenibilidad, porque te obligan a reciclar productos muy contaminantes o y la policía también en parte contribuye a que se cumpla eso, contribuye a la sostenibilidad.

Hombre1: Hace falta un marco jurídico, creo yo, para que la sostenibilidad sea viable.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Hombre3: yo creo que también el debate es hasta qué punto tiene que ser obligatorio y a partir de qué punto puede ser voluntario. Y supongo que también puede pasar en las empresas. Las empresas tienen una sostenibilidad económica y hasta qué punto puedes hacer las cosas bien porque te obligan a hacerlas bien o porque las haces por voluntad. Ahí es dónde vienen las acciones obligatorias o las acciones voluntarias.

Hombre2: Yo creo que también el marco jurídico es dónde podemos marcar lo obligatorio y lo voluntario. Pero que eso va a ir evolucionando con los años.....(Estoy constipado y...)...que va a ir evolucionando con los años. Quiero decirte...eh..lo obligatorio, poco a poco van ser obligatorias más cosas porque el medio te lo va a ir pidiendo. El mismo medio. Ya por lo que hablamos ayer, de recursos, de todo eso. Al final, el contaminar, el no contaminar, reciclar, dejar de reciclar, todo eso va a ir progresivo, vamos a llegar a un punto que la mayoría de las cosas serán obligatorias.

Mujer4: O no. Me refiero..yo creo que en un principio se hacen obligatorias pero luego nos habituamos a esa acción, entonces deja de ser obligatorias. Por ejemplo, igual no es...yo me entiendo con este ejemplo...pero...lo del carril bici, a día de hoy, yo creo que todos nos quejamos o por las obras o por lo que nos supone ese cambio de ver la ciudad tal y como está, pero de aquí a unos años, nos habremos acostumbrado y no será...no nos producirá ese dolor de cabeza que a más de uno nos supone que esté toda la ciudad así, los atascos que se generan para los que vivimos en el centro son horribles, pues lo mismo las empresas, hay determinadas acciones que en un principio sí que se establecen como obligatorias para que la gente se habitúe a ellas, pero llegará un punto en que las harán inconscientemente. Yo no es que crea que son más al cabo de los años, haya más cosas que hacer obligatoriamente. Habrá otras cuestiones a tener en cuenta. Eso puede ser...

Hombre4: Para mí el fin del carril bici, este que han hecho nuevo en el centro, sería que todo lo que es el centro de Valencia fuera peatonal, y de bicis..

Mujer4: No! ¿Vives en el centro?

Hombre4: No

Mujer4: Pues yo sí.

Hombre1: Yo también.

Mujer4: Y te digo que...es una mira...vivo...en Barón de Cárcel con Guillem de Castro..eh..antes gracias a Dios que mi madre tiene un parking...que paga mensualmente. Porque si no tengo amigos que igual se lo comen más de una vez para aparcarlo. Es imposible. La gente que va al centro a trabajar, a las oficinas y todo. No

pueden ir en coche. Yo hubiese ... antes de fomentar el carril bici, yo habría mejorado el transporte público. El metro, el transporte público en Valencia es horrible. Fomenta el metro..¿Cuántas paradas de metro hay en Valencia y cómo funcionan?

Hombre1: En el centro 1.

Mujer4: Igual hay una parada cada 15 minutos...como mínimo.

Hombre3: Por la noche dirás. La cuestión es que tú no puedes haciendo por ejemplo un carril bici, estas perjudicando a un colectivo a costa de otro. Yo creo que una buena política tiene que dar una solución. Y una solución no es que viven fuera de Valencia o en zonas inaccesibles respecto a otras. Y por otro lado, yo conozco amigos que no se pueden permitir un coche. Y usan bici por necesidad, a esas personas les pasa lo contrario que tú, quiero decir, no se pueden permitir el coche, no tienen el problema del coche y la bici les ha solucionado el problema..

Mujer4: Ya, ya, pero yo creo que eso no tiene nada que ver, me refiero, yo ya estoy establecida en el centro, yo ya vivo en el centro..ahora me ponen carril bici ¿Qué hago?

Hombre4: Pero porque necesitas para recorrer 500 metros, 1 km...

Mujer4: Justamente estás hablando con una persona que va desde el Cedro a su casa andando...45 minutos andando...es que justamente eso sabes..es lo que estoy diciendo, lo que he dicho antes, ahora mismo concienciarnos cuesta, porque estamos en el paso de transición, por decirlo de alguna modo, de estar acostumbrados a ir en coche a todas partes y dentro de unos años veremos totalmente normal usar las bicis como en los países del norte, que con un clima mucho más frío que aquí.....me parece perfecto, pero sobretodo, a más de uno. A los del centro....que digas...que la solución sería poner todo el centro peatonal..Es una barbaridad porque es que te comes todo. No puedes acceder. Evitas el acceso al centro de la ciudad.

Hombre1: ¿Nos estamos desviando no? (17minutos)

Inma: creo que un aspecto es el tráfico. El tráfico es sostenible? Pero hay más, acciones individuales, se me estaban ocurriendo...mientras estabais hablando...no sé si alguno de vosotros tiene perro...pues las cacas de los perros son un problema. Hay que tener perros sostenibles también ¿no? Digo...porque cosas individuales...cosas pequeñas, que cada uno puede pensar desde su perspectiva pues cosas pequeñas y de ahí, ir escalando a lo grande. Habéis empezado de lo grande a lo pequeño y ahora...

Hombre3: El botellón.

Inma: El botellón por ejemplo...

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Mujer1: Son pequeñas acciones que creemos que no ayudan a la sociedad pero que realmente ayudan muchísimo.

Mujer1: También conlleva una contaminación acústica..

Hombre2: Crear recintos dónde se permita esa actividad.

(Silencio)

Hombre3: De hecho, perdón, hay una cosa que yo creo que estoy esperando a ver...que creo que hace 7 u 8 años, leí que Compromís cuando estaba en la oposición, había planteado hacer botellódromos que sería...una zona dónde hay discotecas...una explanada...vallada, controlado (en la puerta no dentro que si no ya) haces que la gente no vaya porque es un rechazo, dónde se vendan hielos, se vendan vasos, haya una ambulancia y haya en la puerta un par de seguridades.

Mujer2: Ahí tendrías que mirar que no entren menores de edad, mil factores..

Hombre3: A lo mejor no es el caso, ni tener eso, ni no tenerlo..se podría estudiar algo para hacer una fiesta sostenible.

Mujer1: Y lo estudiaron eh, porque yo cuando estuve trabajando en el Ayuntamiento becada, cuando estaba Compromís en el Ayuntamiento de mi pueblo, y si ya comentaron ese tema de hacer un botellódromo y la verdad que si está controlado, pues se podría hacer..

Mujer3: Pero es que yo pienso por lo que ha dicho Juan antes que lo de las políticas para ser más sostenible y lo que has dicho tu de lo del botellón, poco a poco y conforme vayamos creciendo, serán más actividades individuales que se hagan por tí mismo que las que se hagan por ponerte una ley. A lo mejor no tiene que haber una ley de recinto para el botellón. A lo mejor tú, como persona, sabes que has hecho botellón antes de entrar en la discoteca, pues la botellita la tienes que tirar. Yo creo que muchas veces es mas de una educación que se tiene o viene dada desde el principio en tu casa. Yo tengo perro y yo saco a pasear a mi perra y yo sé que tengo que recoger la caca de mi perra, pero porque es algo que me sale innato, no me tengo que plantear el hecho. Muchas veces más que vamos a hacer una política para tal o vamos a cambiar todo el centro, yo creo que al final debe salir de uno mismo por educación, es lo que hablábamos ayer justamente de los valores, yo creo que no se trata de hacer, hacer, hacer...con educación, a lo mejor haciendo grupos, viniendo a la universidad y hablando cosas y concienciando a la gente ...va a salir solo. Bueno...debería...salir solo.

Hombre2: Pero haciéndolo puedes condicionar a mucha más gente.

Mujer3: Claro, claro...

Hombre3: La función del estado es velar por el interés público, y el interés público es que tengamos una sociedad sostenible...estás obligado en algún momento a tener que legislar, el tema de las cacas, se legisló porque claro...llegaba un punto que la gente paseaba al perro y tu ibas caminando e ibas chafando...

Mujer4: Sí, pero la caca de caballo, no la recogen...

(Ríen)

Mujer4: Pero es que es verdad...

Mujer2: Pero es que tampoco se puede controlar...por ejemplo mi pueblo está lleno de todo tipo de animales y está todo lleno de cagadas.

Mujer4: Pero el problema es que no siempre se puede controlar todo, pero hay que llegar a un punto...

Mujer2; No, pero por ejemplo en mi pueblo hay un problema de jabalíes, hay un exceso de jabalíes, si no en serio, en el Pirineo, está lleno de jabalíes, entonces desde hace unos años, pues los matan. ¿Vale? Pues... ¿Qué pasa? Que hablo no sé si es Seprona o lo que hay ahí de policía rural, hablaron para explicar el problema que había con los jabalíes que era muy importante y que se los iban a cargar...Claro, la gente, se tomó un poco la justicia por su mano y se han matado muchísimos más animales de los que había que matar...entonces, ahora vas por mi pueblo y seguramente te encuentres bastantes jabalíes muertos. Entonces, una cosa es...vale, tenemos un problema o vamos a controlarlo, la policía, y otra es que lo han dicho tan directamente que todo el mundo se lo ha tomado un poco por su mano y entonces...

Mujer3: Pues por eso, yo pienso, seré muy pesada pero es más importante, primero porque no se puede legislar todo, con una ley sobretodo, porque siempre va a haber algo que no se puede legislar, por eso es importante desde que los niños son pequeños, y adultos, yo creo que todavía puedo ser educada en algunas cosas, el inculcar ese pensamiento, que no hacer leyes de todo, porque siempre va a haber algo...

Mujer2: El problema este ha sido porque si estás en mi pueblo, tienes un campo y viene un jabalí, y se te carga el campo entero, pues se cargan a los jabalíes. No es que digas...voy a cargarme a todos los jabalíes que vea, sino tú tienes tu trozo de huerto o lo que sea y el jabalí se mete con toda su familia de jabalíes y se lo cargan. Entonces luego, por eso se cargan a los jabalíes.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Mujer3: Claro, si eso lo entiendo. Pero la persona también tiene que tener conciencia de llamar a la policía para matar a los jabalíes. No me voy a poner yo también a matarlos porque ellos lo hagan, es que...

hombre3: Hay que enseñar a la gente a cómo ser sostenible, la gente...

Mujer4: Cómo comportarse directamente...por las noches, tú ahora, te dan ganas de ir al baño y ¿vas a hacer pis entre dos coches? Lo siento, pero es verdad, que por las noches lo vemos normal, o sea te entra el este...y no te lo piensas ni dos veces...porque igual es más limpio eso que el baño al que vas a entrar...

(Todos ríen)

Mujer4: Nos reímos pero ya no es... es concienciar y educar a la sociedad...ya no es botellódromos o lo que sea...con eso también incitas a la gente menor de edad a beber. Este año han habido no sé cuantos casos de niñas de 12 años con ehh.

Mujer1: Y que han muerto...

Mujer4: Vale, no es que yo vaya aquí de que soy una santurrona y tal, pero obviamente (ríe), hay que obviamente tenemos que concienciarnos todos y tener como las cosas un poco más ¿Sabes? más claras, digo yo. También haciendo eso, que sí, igual concentrándolo todo en un lugar...pero ¿y si en vez de eso...? Por ejemplo, estas Fallas, después de Fallas siempre parece que es como si nada hubiera existido, la ciudad limpia, tardo por lo menos una semana y pico hasta que al menos...en limpiarse...¿Sabes?

Mujer2: No es normal, la gente, como ve que hay demasiada gente, pues la gente, unos tiran una...

Mujer4: ¿Después de la Mascletá habéis estado alguna vez? ¿Habéis cruzado el Ayuntamiento? Es que da....asco!

Mujer1: Da pena.

Mujer4: Se te pegan los pies ¿Sabes? Pues lo mismo por las noches...un servicio...que sí, que nosotros...a ver yo igual puedo salir por la noche y beber con mis amigos en la calle y yo tiro lo mío a la basura. Que sí, que igual es un granito de arena entre muchos, pero uno.

Mujer1: Pero uno más uno más uno....

Mujer4: Pero eso no siempre marca la diferencia...¿Sabes? Entonces ayudar con otros servicios de limpieza que hagan que pues el este esté más limpio y no sé..

Inma: Pero... ¿Haciendo un lugar dónde hagan el botellón, solamente, entonces concentras ahí todo, la gente no es sostenible, no?

Mujer4: Claro, por eso digo que no, que yo no estoy de acuerdo en que la solución como ellos decían era igual concentrar a la gente en un sitio...

Hombre1: Sí, porque tienes que limpiar menos...

Hombre2: Limpias menos y puedes poner más puntos de...por ejemplo, puedes poner más puntos de baños...

Hombre1: Puedes poner multas, está la policía...

Hombre3: Los tienes en una explanada que está...es lo que estaba pensando...Por ejemplo, una zona de discotecas...pongamos, pues la zona donde hay 2 o 3 discotecas...pues por ejemplo en Alfafar hay una explanada cerca de donde hay 2 o 3 discotecas, pues ahí los tienes concentrados.

Inma: Eso sería una medida... ¿Y otra, por ejemplo?

Hombre4: Yo empezaría más desde pequeños, porque creas mucha más conciencia social, por ejemplo, vuelvo a retomar el tema de Japón, (ríen), Porque iba a decir que me parece un ejemplo perfecto...los niños pequeños en Japón utilizan dinero, dinero de limpieza, a lo que se dedican es, cada niño trae sus utensilios de limpieza de casa y se dedican a limpiar las aulas. Y son colegios privados muchísimo más caros que estos. No son colegios públicos y tal...es una educación muchísimo más sostenible.

Mujer2: Pero eso también lo tienes aquí. Yo en mi colegio de Barcelona, que era público, teníamos que limpiar siempre...era un instituto, y era público.

Hombre4: Te estoy diciendo de gente que también limpia y barre los baños, que los mismos niños lo hacen.

Mujer2: Sí, nosotros lo hacíamos. Pero era un barrio un poco marginal, que supongo que también por eso...te educan más.

Hombre4: Te estoy hablando a nivel general...cultural...y claro, si un niño ya crece con esas creencias, y esos hábitos, cuando va a crecer ya es como lo que dice Pilar que ya directamente recoge las heces de su perro porque ya le sale indirecto. Pues yo creo que educar, cuando ya pasas de los 15 años, ya va a ser bastante complicado.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Mujer2: Nosotros éramos colegio y después instituto...y desde que yo entré allí en segundo de primaria, y desde segundo de primaria hacíamos que...había como grupos para limpiar el patio, entonces cuando acababa el patio, diferentes grupos tenían que recoger todo lo que habíamos tirado nosotros. Pues todos los días era un grupo diferente. Teníamos que limpiar los baños, teníamos que limpiar las mesas, teníamos que barrer el aula, los que se quedaban a comedor, también tenían que limpiar luego todo. O sea no tenían que fregar los platos y eso pero recoger todas las mesas y limpiar todas las mesas.

Hombre4: ¿Y te ha ayudado algo eso?

Mujer2: Sí, pero porque yo también he sido siempre....

Hombre4: Imagínate eso extendido a nivel...

Mujer2: Pero también te digo que por ejemplo ese colegio justamente se fundó en un barrio muy marginal, que todo estaba muy mal y entonces han intentado desde siempre como educar muy bien para que ese barrio no tuviese tan mala fama. Digamos, entonces yo creo que también...en un colegio privado no lo vas a ver eso.

Hombre3: Eso de educar a los niños lo veo muy bien pero al fin y al cabo, para un niño sus referentes son sus padres. Y de nada sirve que tú, en el colegio les digas haz esto, haz esto, haz lo otro y luego lleguen a su casa y vean todo lo contrario. Lo ideal sería que no, lo que tú no puedes es educar a los hijos sin darles información de sobre qué los estás educando, educando también a los padres, porque luego cuando están en casa ven otra cosa. Y su padre y su madre hacen esto y tu ¿qué vas a hacer? Pues lo que hagan tu padre y tu madre. Yo lo veo así.

Mujer3: Pues yo no estoy de acuerdo en eso porque creo que... un niño es capaz de distinguir entre el bien y el mal. Pueden ver que está bien lo que es recoger la basura, o sea, coger algo y tirarlo a la basura o dejarlo tirado en el suelo. Yo creo que no son tontos los niños ¿sabes?

Hombre3: Y tu también lo sabes y muchas veces no lo haces...

Mujer3: Sí, pero yo...

Mujer4: Muchas veces los niños tiran las cosas...yo me acuerdo cuando de pequeña iba a mi casa y mi madre hacía algo y yo le decía...no porque la profesora me ha dicho que tal tal tal... ¿Sabes? Si enseñamos a los niños la importancia que tienen los profesores como educadores...

Hombre3: No me confundas, no estoy diciendo que no haya que educar, sino que tienes que complementar esa educación del niño con que el padre..¿Sabes? de la talla, entiendes, porque generalizando obviamente, no en todos los casos, pero en muchos casos de nada sirve, que además es que los ves, que los niños son un reflejo del padre. Yo trabajo con niños...pues 5 años seguidos y yo lo veo y ves que cuando yo veo al niño y veo al padre venir a recogerlo, dices vale, este es el padre de este niño porque acaba de decir tres palabrotas en tres minutos y su hijo dice lo mismo. Y entonces de nada sirve que yo le esté diciendo a su hijo no digas palabrotas y que luego el padre en casa...

Hombre4: Pero el niño sabe la diferencia...Cuando el niño cumple 13 o 14 se da cuenta de que su padre...

Hombre2: El niño a quien va a hacer caso, ¿a un profesor que lo tiene 2 o 3 días a la semana o a su padre que lo tiene todas las noches?

Hombre4: Pero el niño pasa más tiempo en un ambiente...

Hombre3: ¿familiar?

Hombre4: No

Mujer4: Pero eso también depende de la personalidad.

Hombre4: Yo me levantaba a las 7 y me iba hasta las 5. Yo a las 5 me iba a baloncesto, inglés y llegaba a casa a las 8. Me daban de cenar y a la cama...

Hombre3: Ese ambiente es más hostil, en tu casa relajado y en confort es cuando de verdad es cuando yo creo que asientas todo.

Inma: Retomamos el tema...

Mujer1: Igual como habías dicho de concentrar a la gente que hacía botellón en recintos, también han hecho recintos para que los perros puedan pasear y hacer sus necesidades allí.

Mujer2: Hay playas también que puedes ir con el perro.

Hombre3: La playa del Saler, la estrenaron y tuvo unos niveles de asistencia...había días que estaba todo lleno, que se quedaba pequeña...

Mujer2: Mis amigas van siempre ahí con sus perros.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Hombre3: Porque es la única playa de Valencia donde podías llevar al perro.

Inma: Vale, entonces... ¿cuáles de estas actividades creéis que podrían tener más interés para la sostenibilidad?

Juan: Aquí, para centrar la cuestión, como yo he formulado las preguntas...hemos visto actividades individuales, de las cuales nos hemos centrado, otras de participación en grupos sociales de voluntariado, que también la habéis tocado, quizás otras de acción ciudadana, que son pre-políticas, yo quería simplemente para centrar el tema, un aspecto es cuando yo era jovencito, hice con mi mujer y un compañero, que había estudiado en Innsbruck, en el Tirol austriaco, hicimos un viaje por Europa. Al llegar a los Alpes, nos comimos una comida, algo barato porque no teníamos un duro, supongo que más o menos como estáis vosotros...(Ríen)...estábamos recién casados y íbamos en un coche y muy educados, españoles universitarios, éramos profesores iniciales de la Universidad de Valencia. Comimos, metimos una las montas de la comida en una bolsita y la dejamos allí y a todo esto pasa un coche de unos austríacos y se nos clava en medio. Mi colega que era Antonio Cervera, hablaba...había estudiado la carrera en Alemania, hablaba perfectamente en alemán, y digo...Antonio...¿Qué nos está...? y me dice: Nos está poniendo...a parir. Porque en los Alpes austríacos hay por todos los Alpes, hay sitios para dejar las mondas, las bolsas, y eso que dejemos una monda en una bolsita metidas en la carretera, no lo pueden tolerar. Entonces, la acción ciudadana, la comunidad ciudadana, no porque fuera ley, denuncia. El hombre se paró, nos cruzó le coche, y nos hizo coger la bolsa y nos llevo personalmente al sitio para decir aquí se deja. Entonces lo que yo quiero decir, hay actividades individuales, que habéis señalado, recoger lo de los perros...hay participación en grupos sociales de voluntariado que también habéis señalado, hay de acción ciudadana, no sé si habéis estado en Londres, (varios: si). En Londres os paráis, eso es una cosa que me enseñó también en un viaje, os paráis en un autobús 2 metros de la parada e inmediatamente, antes cuando en estos tiempos ya es distinto, antes venían y la cola se venía detrás, eh? o sea que automáticamente se hacía la cola dos metros más atrás. Era el clima ciudadano, te impedía el que determinados actos se hicieran. O por ejemplo que se cuidara cuando yo corría por aquellas tierras. Ahora también he observado en el último viaje que las cosas no eran igual que... pero, el planteamiento es que ¿cuál de esas actividades creéis vosotros que son más importantes y porqué? Esta sería un poco la pregunta.

Hombre4: Pues yo vengo de estar varios meses en Eslovenia y allí el clima social me impedía cruzar un semáforo en rojo. Porque tu llegabas y todo el mundo aunque no vinieran coches, carretera desierta y el semáforo en rojo. Y claro, un par de veces yo cruzaba y todo el mundo te miraba en plan el joven ese con pintas de todo tipo, da igual el individuo que fuera se detenía en el paso de cebra. Y de hecho, si lo cruzaba, la

policía te ponía 30€. 30€ sólo. Pero la gente, sean personas mayores, jóvenes, niños de 9 años con las bicicletas, no pasaban. Hasta los perros los hacían, y aquí en España, he vuelto a España y he intentado mantener la educación que tenía en Eslovenia y al mes se ha destruido.

Inma: Pero ¿Porqué? Tu mismo has cambiado...

Hombre4: Yo mismo he cambiado...sí exacto...he cambiado pero porque por el entorno. En plan, lo podría seguir haciendo, pero he visto que no lo hace nadie...Podría haberlo mantenido de hecho...pero tampoco entendía que aquí en España en un carretera desierta a las 11 de la noche tuviera que detenerme. Yo directamente miro que no viene nadie, cojo y cruzo. Esa es mi mentalidad, pero su mentalidad es diferente. Y yo viviendo, me he metido en su cultura y he podido mantener esa mentalidad. Hasta que he salido y me he vuelto a involucrar en la mentalidad española que es la mía. Por eso creo que es muy importante...en dónde vayas, haz lo que vieres...Y por ejemplo, un ejemplo de acción política es Obama...en su mandato anterior había hecho una cadena de medidas contra empresas que eran las que contaminaban en carbón y en petróleo, subirle los impuestos y como cierta medida las iba cerrando o acotando más. Les deja menos plazo para hacer movimientos de empresa, de cualquier cosa. Y ahora Trump, prometió en su última candidatura que quitaría todas esas medidas y les favorecería. Es una acción que realmente va en contra de lo que había dicho el anterior y ahora se va a favorecer mucho más a las empresas que a los ciudadanos a corto plazo. A largo plazo ¿qué pasaría?

Juan: Esto es lo que yo os provocaría...La descripción que ha hecho vuestro colega, una acción ciudadana y una acción política. ¿Cual crees tú, cuál prefieres y porqué? A mí lo que me interesa es...unas no se imponen a otras necesariamente, pero... ¿Cual creéis en vuestro ámbito de preferencias, cuáles justificaríais como preferentes? él ha señalado unas, una es individual, la otra es política...Por ejemplo la política de Obama con la no contaminación y la política contraria que...me permitís un exabrupto?...(varios: sí, sí)...que el cafre del señor Trump está provocando...A mí lo que me gustaría es que mantengáis el ...vosotros ¿cuál preferís y porqué?

Inma: Agradecería que ya que tenéis el papel, penséis...la que queréis y así lo vais diciendo por turno. Y si uno lo dice...pues me sumo a lo que ha dicho él.

Hombre3: Yo...no me voy a posicionar del todo ¿vale? Lo que iba a decir es que está claro es que sostenibilidad, lo que hablábamos ayer que a lo mejor no vamos a tener tanto beneficio...para ser sostenible vas a perder algo...o de tiempo o de dinero, eso por lo general. O de tiempo, o de dinero o de lo que sea. ¿Vale? Entonces...la ventaja que yo veo que tiene la acción política es que se te viene dada por una ley. Se te viene dada, la tienes que acatar, entonces no tienes que hacer el esfuerzo de renunciar a ese tiempo porque se te obliga. Entonces tienes la ventaja de que no tienes que educar a que sea

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

esa persona la que sea capaz...que alguien está velando por ti, por ejemplo en este caso sería el estado...está velando por ti no, por la sostenibilidad. Por lo tanto te obliga a gastar tu tiempo en hacer eso para que todo sea más sostenible. Sin embargo la acción individual a mi opinión también la acción ciudadana te exige tener la fuerza de voluntad de coger con el coche, bajarte y decirle eso cuando a lo mejor vas con prisa o simplemente cargar con las bolsitas, te da asco coger la caca del perro, entonces yo lo veo así...claro, si consigues desarrollar a la gente esa capacidad de hacer el esfuerzo, yo creo que algo que se hace por voluntad se hace mejor que si te lo obligan. Pero claro si yo con...el problema es que...bueno lo voy a dejar ahí...

Mujer2: Yo pienso que la acción ciudadana es más importante porque...voy a poner otra vez el ejemplo de mi pueblo...en mi pueblo antes por el medio del pueblo pasaban los coches, los bares no tenían terraza, y la gente se quejaba un montón porque estaba todo hecho un desastre...y quitaron eso y ahora es todo peatonal. Bueno pues desde que es peatonal, por ejemplo que los coches no pueden pasar, hay el típico pivote que lo puedes quitar y los que vivimos allí pueden pasar. Pero sí que es verdad que siempre que pasa alguien que sabemos que es de fuera, que es turista, sí que es verdad que toda la gente que está en la calle se pone en medio y empieza a chillar en plan no puedes pasar por aquí. Y...desde que se cuidó tanto el pueblo digamos, nosotros mismos somos los que ni tiramos una colilla, o sea, nunca hay nada en el suelo. No hay ni colillas, ni pañuelos, y no es porque alguien te tenga que decir: Oye no tienes que hacer esto. Si no porque te han arreglado el pueblo, lo tienes bien, ¡cuidalo que es tuyo! Pero no es lo mismo una ciudad súper grande que la gente va y viene y lo que sea que en un pueblo dónde estás toda tu vida...que le tienes un cariño especial, entonces yo creo que tenemos que hacer que nuestras ciudades sean más especiales para nosotros y las tratemos mejor. No que alguien tenga que decirnos tienes que hacer esto y lo otro.

Mujer4: Yo preferiría la ciudadana pero más que nada porque nos concienciamos y esa acción deja de suponernos un esfuerzo ¿Sabes? O sea lo que decías antes...igual el señor del coche iba con prisa y no tiene por qué pararse, pero si al final no supone ningún esfuerzo tener que pasarse y decirle a otra persona tal... ¿sabes? Entonces, yo creo que tienen mucho más impacto que estemos concienciados de las acciones que hacemos que que nos estén poniendo leyes y obligarnos ha...porque a fin de cuentas ¿cuántas de todas las leyes que hay, se cumplen por voluntad? Entonces yo creo que se empieza...que la sociedad se tiene que regir por unas normas para llegar a un bienestar. Pero yo creo que una vez la sociedad está concienciada de determinadas acciones, no nos supone ningún esfuerzo a cada uno de nosotros a tener que coger la caca de tu perro y tirarla a algún sitio, coger el botellón que te has bebido y tirarlo..Hay determinadas acciones...

Mujer1: Si... ¿Pero tú como puedes hacer que la gente se conciencie? Porque por ejemplo Hugo ha dicho vale, yo cuando estaba viviendo en Eslovenia yo veía que la

gente se paraba en un semáforo en rojo, pero claro ¿por qué? Te miraban porque había una sanción detrás.

Hombre4: Aquí la sanción es mayor, aquí la sanción son 200€ y allí eran 30€.

Mujer1: Aquí no te multan, que es la diferencia. Lo hacen hasta los policías...

Mujer4: A mí me ha pasado de estar parada en el semáforo, ver que todo el mundo cruzaba, quedarme sola y decir bueno vale va, pues voy a cruzar. Yo creo que es el ritmo de vida que cada ciudad lleva. O sea, vivimos estresados hoy en día por decirlo de algún modo. Tú vas por la calle y no ves a nadie paseando, ni yo un domingo por la tarde con mi padre paseo, ando.

Mujer1: ¿Tú crees que eso se podría implantar en Nueva York? Lo que se hace...

Mujer4: No, imposible.

Hombre2: Yo creo que la acción ciudadana sería la clave. Pero creo que para llegar a la acción ciudadana, primero tiene que haber una acción política. La gente no reacciona si no ve que le está afectando algo.

(Hablan varios)

Hombre2: Si no lo haces por castigo, al final la gente no lo va a hacer...tienes que quitarle algo, tienes que ver que va a perder algo...

Mujer3: Pues que triste

Hombre2: Estoy contigo ahí, estoy contigo en que es triste...

Hombre3: Hasta que lleguemos a esa situación... ¿qué pasa, no somos sostenibles? Tiene que haber un mínimo garantizado por ley, pero claro hasta que no tengamos esa voluntariedad, no puede no haber sostenibilidad...

Mujer4: Pero es que parece que estamos hablando todo el rato de se es sostenible o no se es sostenible. Puede haber un punto medio...me refiero...

Hombre3: Por eso, pero hasta que lleguemos hasta ahí...

Mujer3: Yo estoy a medias de acuerdo con Luis,

Inma: ¿A medias, qué significa a medias?

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Mujer3: Yo creo que la clave es la acción ciudadana pero hay que llegar a la acción ciudadana, y en mi opinión, lo de la participación en grupos sociales de voluntariado, puede hacer mucho, porque no viene de una acción política de te obligo porque si no te multo, pero yo conozco a gente que ha hecho voluntariado en plan en Nicaragua y en países así y han vuelto con otra mentalidad. Pero cosas de encender la luz, del agua, de a la hora de actuar de eh no tires eso porque no se qué. Cosas...entonces yo creo que a raíz del voluntariado, se conciencia a la ciudadanía y demás. Te cambia tu propia mentalidad y si yo cambio por eso, yo a Luis que lo tengo al lado, le puedo decir: Luis, no tires esto porque en el poblado donde estuve que éramos 20, tal. Y eso si que puede ser un cambio que dependa más de nosotros porque al final lo de las leyes, puede haber leyes si no puedes cruzar en rojo pero yo cruzo en rojo... ¿vale? Por ejemplo, pero en cambio, si la sociedad hiciera más lo de...vamos a incitarlo...en Francia, por ejemplo, me contaron que muchas veces la gente, cuando acabas el bachillerato, no hace directamente una carrera, está un año sabático que a lo mejor se va a África o no hace nada, pero vamos...entonces yo creo que aquí en la universidad, que es una universidad católica, que a lo mejor no tiene nada que ver pero bueno, o en el politécnico, deberíamos de concienciarnos más de ofrecer, de poner facilidades...Oye mira, por un lado haces un bien, que tú te sientes bien contigo mismo. Por otro lado es que además puedes aprender un montón de cosas que al fin y al cabo te las traes aquí.

Mujer4: ¿Crees que todo el mundo se puede permitir eso? Porque el voluntariado dices, sí es voluntariado, pero el billete es caro.

Mujer3: Por eso digo que hay que poner facilidades. A lo mejor es más fácil que una universidad o el gobierno te pongan una facilidad, y además esto tanto con la globalización todos somos todos. Vale...si todos somos todos, ponme facilidades para irme a Sudáfrica a ayudar a los sudafricanos. Que a lo mejor es más fácil que una acción política que luego la hace....

Hombre4: Que sean unos créditos requeridos en plan...6 créditos de acción

Varios: Entonces no es voluntario...

Hombre3: A mí me gustaría comentar, primero en el caso de Ana, como el pueblo es más pequeño y se conocen todos, la presión esa de que te vea un vecino que te conoce, haciendo algo...que no debes y que te lo vas a encontrar y que te lo va a poder reprochar, hace que también te cohíbas.

Mujer2: Es más porque es un destino turístico, entonces como viven del turismo...básicamente

Hombre3: Y luego por otro lado, algo que es bastante potente es la conciencia grupal, a raíz de la globalización y de las grandes ciudades hemos pasado de vivir en barrios donde nos conocíamos todos y habían unas normas dentro del propio barrio establecidas a vivir en una ciudad en la que no conoces ni a tu vecino del edificio. Y bajas y es que a lo mejor ni en la panadería o la pescadería...te vas a Mercadona que son dependientes que cambian cada x...entonces...esa conciencia de mantener el barrio limpio, de incluso mi ciudad, vamos a tener una ciudad limpia...nos vemos como un individuo que no tiene poder porque es individual, claro, lo que pasa con la globalización es que cada vez somos más individuales...vemos como nuestro colectivo se cerrando cada vez más. Nuestro grupo de amigos, nuestro grupo de la universidad y tal. A lo mejor tengo más cosas en común simplemente por donde vivo con un vecino mío que con alguien que considero que es de mi grupo. Entonces, eso yo creo que tiene mucha potencia, y a través de fomentar...de agrupar a la gente, y educarla y que trabajen en grupo, puede ser mucho más efectivo que intentar enseñar al individuo, porque además como se ve individual dice: bueno yo...es que sí, debería hacer esto, pero como si sólo lo hago yo no pasa nada. En cambio, si te ves como un grupo, yo creo que te da más valor...

Inma: Incita a la gente a hacer algo...Perdonad...es que me pongo a hablar. Estoy intentando aguantarme...Todo lo que suponéis de conciencia ciudadana, supone una evidencia que tú tienes que hacer. Yo creo que eso lo tenéis que considerar. Cuando yo paseo a mi perro, y hay uno que su perro no recoge la caca, yo me tengo que hacer la valiente. Si es un tío grandote no es fácil. Yo digo que os dejo ahí todo lo que estáis diciendo de conciencia ciudadana y...

Hombre1: A ver, para mí, todo lo que supone conciencia ciudadana, la que más interesante sería para concienciar de la sostenibilidad son los grupos sociales de voluntariado. Uno, bueno antes lo ha dicho un poco él, no te viene de fuera, no viene impuesto, sino que lo has ganado por tus experiencias y por tus vivencias y ves que es necesario y que es bueno para ti. Entonces sería un poco digamos educación, que no necesariamente tiene que ser antes de los 15 años, que puedes hacer ahora un voluntariado y decir: ¡Ostras, tal! y te puede incluso educar, bien. Y sobre eso del voluntariado no hace falta irse a Sudáfrica para hacer voluntariado. Yo por ejemplo aquí, la residencia que está al lado de la sede de allá...que son nos huérfanos o en condiciones difíciles. Yo por ejemplo, los monitores o los jefes de campamento en verano y en pascua. Y estamos con ellos y no hace falta ni irse a Sudáfrica ni a Etiopía...igual que puedes estar con ellos en verano, en pascua y tal...puedes por las tardes ayudarles a hacer deberes, esas cosas...una sociedad sostenible y no hace falta un año sabático ni pagar un vuelo de 2.000€...que sí, que eso también está bien pero en nuestro propio barrio y en nuestra propia universidad pues a lo mejor también se puede ser sostenible igualmente y hacer cosas sociales.....A bueno, y otra cosa, ...

Inma: ¿Entonces tú prefieres...?

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Hombre1: Para mí, la asociación de voluntariado es lo mejor. Respecto a que cuando aplicas la sostenibilidad...siempre se pierde algo, que lo has dicho ahora, lo dijiste....Yo creo que se podría perder algo a corto plazo, pero a largo siempre ganas...ese es mi apunte sobre la sostenibilidad. Por ejemplo tu puedes perder beneficio porque ahora no puedes explotar al 100% de este recurso, pero no explotarlo al 100% te va a permitir tenerlo durante a lo mejor 1.000 años más. A lo mejor estoy hablando de un largo plazo que en tu vida laboral lo verás, pero para la sociedad en su conjunto...

Hombre3: Pero eso es otra cosa, que a tu parecer es más valioso ¿no?

Hombre1: Claro

Hombre3: Pero tu ese tiempo luego no lo recuperas ni lo ganas ¿no? Simplemente estás cambiando ese tiempo por felicidad o por...

Hombre1: No, por ese recurso mismo. O sea, me refiero, tú estás haciendo papeles y tienes un bosque, a ver tu compras maquinaria impresionante y en un año lo explotaras todo y tienes 1.000 millones, vale. Tienes 1000 millones en un año. Pero si vas manteniendo ese árbol, lo vas talando poco a poco, vas sacando leña, vas sacando tal, pues irás ganando 1 millón cada año y tienes ahí una fuente que es la que define sostenibilidad. A largo plazo pueda ir manteniéndose por sí sola. Bueno por sí sola no, y respetándola. Si tu ese...lo puedes explotar en un momento, quedártelo todo, ahorrar el tiempo es dinero...o proyectarlo a largo plazo. Que no es todo para ti, puede ser para el resto de la sociedad.

Hombre3: Sí, pero a corto plazo te exige ese sacrificio.

Juan: Sois buenísimos de verdad, y estáis entrando en una dinámica que a mí me está gustando mucho. Describir, justificar, porqué, poniendo ejemplos, no es que os quiera conquistar...ya conquiste a una señora que voy a cumplir pronto las bodas de oro. (Varios: ríen)...50 años casados. Esto yo creo que es importante, vais elaborando un discurso...en parte estoy de acuerdo, en parte no lo estoy, esto es algo que es importante que es la deliberación. Estamos en un país que desgraciadamente existe mucho el prejuicio, el juicio previo, y cada uno va a soltar su rollo y al final eso es de besugos. Y vosotros estáis consiguiendo un dialogo, con palabras referenciales, os estáis refiriendo al discurso del otro. Además tengo que decíroslo porque es de los grupos que he visto muy buenos.

Inma: La siguiente pregunta va enlazada con lo que estábamos hablando antes... ¿Podéis ser agentes, podéis ser actores de sostenibilidad como individuos, como

ciudadanos, como profesionales en vuestro futuro trabajo? ¿Podéis dar algunas razones de las consecuencias que ello tendría para vosotros?

Juan: A ver...el sentido de la pregunta es...podemos hacer discursos pero en esto se trata un poco de que os impliquéis, es decir, yo, soy un individuo, Perico Pérez, además un ciudadano, español, valenciano, de donde queráis, o de Xátiva, o de Rafelbuñol, además de ser un profesional, estáis aquí para buscaros una profesión con la que ganaros la vida si tenéis suerte, entonces...el concepto de agencia...es importante...el concepto de agencia es ¿qué podéis hacer? y si lo hago, ¿qué consecuencias tiene para mí? ¿Qué consecuencias preveo? Por ejemplo tú (hombre1) has usado mucho el concepto de pérdida o ganancia, que pierdo a corta distancia y gano a larga distancia. Lo ha vuelto a usar el compañero...dice es que sino talo todos los árboles pueda sacar todos los años un dinero que me gano. Por ejemplo, Noruega tiene un yacimiento riquísimos de petróleo, pero solamente extrae el petróleo que necesita para mantener su estado de bienestar y no extrae más, mientras que muchos países están explotando sus reservas a capa...

Hombre3: Y basan su economía en eso...

Juan: Lo podéis hacer como individuos, lo podéis hacer como ciudadanos y me interesaría que lo hicieseis como profesionales con la pretensión de ser directores financieros o jefes de contabilidad o de rrhh o de tal o asesores...en plan lo que cada uno tengáis en mente o podáis. Si planteáis...yo le decía a Inma...digo es que...en la contabilidad que ella es una experta, digo que pocas veces en la contabilidad se contabiliza la sostenibilidad...ingresos y gastos...hay muchos artículos en dónde dice sostenibilidad y contabilidad...a ver si os metéis en alguno de estos aspectos. ¿Podéis dar algunas razones de las consecuencias que se pueden derivar? Sintiendoos implicados. Esto es el sentido que tiene esta pregunta.

Hombre4: Para mí sería muy importante el ambiente laboral, ya que dado la poca experiencia que he tenido en el ambiente laboral, he trabajado en varios sitios y en el segundo sitio el trato era como más cercano, más amabilidad, más cooperación, y eso hace que al final no sólo es tu persona, sino que involucras al equipo y al involucrar al equipo si necesitas algo que tú no puedes hacer, se lo preguntas al otro y te puede ayudar a solventar los problemas. Entonces gracias al ambiente y una gran cooperación, es mucho más fácil alcanzar un éxito o la sostenibilidad. Y eso yo creo que es la base o los cimientos de cualquier organización....Si tu llegas a trabajar y te llevas mal con cualquier compañero o cualquier persona, aparte de que no vas a dar las clases igual de bien, no vas a poder transmitir a tus alumnos lo que realmente quieres transmitirles y ellos lo van a notar. Está todo en el ambiente relacionado. Un grupo sostenible sería un grupo que hubiera buena relación social, luego a partir de ahí, puedes mejorarla en cualquier otro ámbito. La contabilidad es sostenible...para mí, no sabía que contabilidad se relacionaba con sostenibilidad, pero lo he pensado y al llevar

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

todo contablemente, todo contabilizado, tú ves los gastos perfectamente y al día siguiente te ayuda a ver qué has gastado de más, que de menos y a la larga al cabo de los años has tenido una estabilidad económica que es central. El equilibrio se consigue también con una buena operación.

Juan: Voy a hacer un comentario a tu intervención, el último ya no vuelvo más a intervenir, fijaros que en la introducción a la sostenibilidad en el concepto de convivencia para que una empresa sea sostenible, o sea se mantenga y sea productiva, o un grupo humano...ha metido el concepto de convivencia, acogida, sentirte a gusto, tener empatía con los compañeros y un grupo social, sea sociedad civil, sea una empresa se puede mantener y ser sostenible. Se me ha ocurrido esto por decir un chiste...nosotros, se cuenta, según el Génesis, que es una leyenda, para los que somos creyentes es la palabra de Dios. El Génesis sabéis vosotros que Dios crea el mundo en 6 días y al séptimo descansó. Pues al séptimo creó un profesor universitario y entonces salen el Padre Eterno y el Espíritu Santo a pasear por el Jardín del Edén y ven al profesor universitario leyendo su libro debajo de un árbol, tomando el fresquito y le dice el Espíritu Santo: Padre Eterno, creo que este es un poco privilegiado, los demás trabajan y luchan, pelean para vivir y para estar entre ellos, entonces creo que nos hemos pasado...no tiene mucho poder pero está ahí. Y dice el Padre: Esto tenemos que arreglarlo, tiene que haber justicia, esto hay que arreglarlo. Salen otro día a pasear otra vez y dice el Espíritu Santo: Padre Eterno, ya tengo solucionado el problema...dice: ¿Cuál?... ¡Creémosle un colega! (Ríen) Para que le complique la vida! (Ríen). Este es el sentido, para vosotros, esto es importante, ¿para vosotros que implicaciones tiene? El compañero ha señalado una...ahora podéis otros...

Hombre3: Yo creo que los de 4º tenéis una asignatura, no sé si la habéis dado, se llama responsabilidad....social corporativa. La sostenibilidad, como los que nos vamos a dedicar a la empresa...dentro del marco de la responsabilidad social corporativa...responsabilidad ética empresarial, entonces en que me baso, siempre he pensado que no se le puede exigir a una empresa que sólo produzca un beneficio económico, como por desgracia se nos enseña, sino que las empresas tienen que producir obligatoriamente un beneficio económico y un beneficio social. No se puede permitir una empresa sólo crear un beneficio económico. Principalmente porque a lo largo de los años las empresas han pasado de ser una gente secundaria donde las grandes empresas eran públicas, las grandes empresas de importación y exportación, eso ha pasado a un segundo lugar y las empresas privadas han pasado al primer lugar. Entonces se le ha de exigir, al igual que se le exige un beneficio económico, un beneficio social. Y obviamente es imperativo que este beneficio social pase por una responsabilidad social. Si tú haces algo mal de cara a la sociedad, tú has de ser responsable de ello. Si tú no eres sostenible tienes que ser responsable con ello. Están empezando a salir estudios y métodos de contabilización de este beneficio social. Hasta ahora...hace 20 años ni se hablaba de esto...pero se está empezando a hablar de este

tema, de la responsabilidad ética de las empresas y ahora están empezando a salir estudios que demuestran que ese beneficio social se puede contabilizar y se ha de valorar.

Mujer1: Hay asesorías sociales, están apareciendo.

Hombre3: Están empezando a aparecer...pero ¿Porqué? Porque tenemos que intentar cambiar la mentalidad. En el momento en el que el trabajo es nuestro pilar fundamental, si tu quieres ser responsable y ético en tu vida, inevitablemente por así decirlo, si el pilar fundamental en tu vida es el trabajo, tienes que ser en el trabajo y te tienen que permitir, esa es la cuestión...te tienen que permitir ser ético y responsable, te tienen que dar la opción. Si a ti no te dan la opción de reciclar...yo quiero reciclar porque quiero ser...y en las empresas igual, como nosotros vamos a pertenecer a ellas, tenemos la obligación y yo creo que la facultad tiene la obligación de aportar una enseñanza en este aspecto y se tiene que actualizar porque a lo mejor, no sé, dar más importancia a ese tipo de asignaturas o hacerla troncal en vez de optativa. Entonces yo creo que eso es importante y si eso vuelvo... ¡ah no! Me gustaría añadir dos frases de Aristóteles...primero ser es hacer...

Mujer2: ¿Primero qué? Perdón...

Hombre3: Ser es hacer...y segundo...eh...el poder conlleva una responsabilidad...y en este caso, el poder como vivimos en una sociedad capitalista, a nivel económico, conlleva una responsabilidad.

Inma: Muy bien

Hombre1: Esa frase no era de Spiderman?

Hombre3: Eh?

Hombre1: Esa frase...

Varios: (Ríen)

Hombre1: Y luego, por último me gustaría dejar un término que descubrí ayer...que es el crematismo...ya cada uno...

Juan: El?

Hombre3: Crematismo. Un término que acuñó Aristóteles que lo dejo ahí para que cada uno

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Mujer4: Pero no lo digas y no lo expliques...

Mujer1: Es que...

Hombre3: Es que no te lo voy a explicar igual de bien que te lo va a explicar...

Varios: Google

Inma: Entonces ¿vosotros podéis ser agentes de sostenibilidad? ¿Podéis hacer algo?

Hombre1: Yo creo que sí. O sea como ciudadano, lo mínimo que podemos hacer es si tú piensas que algo está bien. Por ejemplo lo de cruzar en rojo, en Polonia pasa lo mismo y mis amigos se ríen de mi cuando me espero...Pues que vas a hacer...pues cruzas...Son detallitos pero yo creo que el ser fiel a ti mismo es importante y luego en el campo del trabajo, pues yo creo que también. Lo que se refiere a tus principios y a tus valores, yo creo que es esencial. Si en tu educación digamos, o en un mundo mejor está la sostenibilidad, porque crees que es importante, pues al final lo aplicarás. Que luego a lo mejor llegas a una empresa y dices: Eh, quiero reciclar, ponme una papelera ahí. Y te van a decir: ¡venga, suerte! Y se ríen...pues a lo mejor puedo hacerlo y a lo mejor no. Otro cada uno ahí con su conciencia podrá decir pues yo en el trabajo no me dejaban reciclar. Y luego otro que dirá pues en el trabajo me dejaban reciclar y luego yo en mi casa, siempre que he podido pues reciclo. Y ya está. Y sobre los resultados, eso pasado vamos a ver, el que las empresas sobre todo de cara al público se interesen tanto en la rsc, en la responsabilidad social, es porque el consumidor lo premia. Entonces nosotros como ciudadanos, y como personas individuales o en grupo que tenemos más fuerza, tenemos la capacidad de influir sobre las grandes empresas. El hecho de decir: No es que las grandes empresas están...es verdad, tienen mucho poder, pero nosotros como consumidores también tenemos poder para influir y es responsabilidad de informarte. Esto lo puedo comprar, donde ha sido producido, o sea, me refiero a toda esas cosas se pueden saber y se pueden cambiar.

Mujer1: Cada vez además las empresas están siendo más ecológicas por eso, porque es lo que quieren los consumidores

Hombre3: Pero no se puede ser ético si lo haces...

Mujer1: Por la imagen

Hombre3: Por la opinión de...porque es lo que yo he leído... ¿De verdad vas a ser ético? Si eres ético, vas a conseguir un beneficio económico, pero si buscas eso para el beneficio económico, nunca llegarás a ser ético. He ahí la cuestión.

Mujer1: Pero es así como funcionan las empresas que es lo triste.

Hombre3: Por eso hay que tenerlo interiorizado

Mujer1: ¿Y sabes cómo sería eso? Desde un principio, desde pequeños, inculcarnos a ese tipo y ese estilo de vida como son los profesores. Como profesionales, los profesores, deberían ser los que inculcaran a los alumnos a reciclar, a tener un estilo de vida pues, más.

Hombre4: Igual le dan importancia los países del norte...es como un médico, aquí en España un profesor no es en plan, un profesor de primaria de un colegio su sueldo no es me parece...bastante ridículo.

Mujer4: Yo creo que en mundo de los Negocios... ¿Hasta dónde llega la ética? Me refiero, siempre habrá... (Discuten)...No, es que siempre estáis hablando de la ética, a ver me refiero a un negocio tiene su futuro, tiene su....jelines...su....

Mujer2: Objetivo

Mujer4: Objetivo, ¡exacto!

Inma: De 4º de ADE

Mujer4; De 4º de ADE exacto (ríe), es que la ética ¿Hasta qué punto consideras, tú que siempre estás hablando de la ética, que no está bien, que no está mal...? No sé.

Hombre3: A ver, yo por ejemplo, ahora mismo no me veo capacitado pero hay gente que se dedica a eso. Quiero decir, yo puedo buscar a alguien que me enseñe a cómo ser sostenible, que me guíe y ¿sabes? Obviamente no tengo la capacidad para discern... ¡Ojalá la tuviera vamos! Pero sería un crack ¿no? (ríen) Entonces se trata de tener la voluntad y obviamente, lo que decíamos, claro, vas a tener que renunciar a un beneficio económico, probablemente para....Ah! A no ser que el consumidor esté.....para eso hace falta transparencia. Sin transparencia es imposible que el consumidor discierna entre qué producto es ético, o sea entre qué empresa es ética o no y luego la ética no sólo es que yo con mis acciones sea ético, si no que si yo tengo un proveedor que no es ético pues me buscaré otro proveedor.

Juan: ¿Me permites? Ella plantea un tema que es básico... ¿Hasta dónde llega la ética? Vamos a ver, estamos jugando con un concepto que es fundamental. Y que en este tema es fundamental. La responsabilidad es aceptar las consecuencias de nuestros actos, en eso consiste la responsabilidad. La responsabilidad empresarial es aceptar las consecuencias de nuestros actos como empresa. Porque siempre son hombres los que deciden el que se hagan unos actos o un tipo de acciones o no. Efectivamente la

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

empresa tiene un objetivo que es probablemente ganar dinero u obtener unos beneficios. Si no la empresa no sería sostenible. Se iría al carajo. Pero... ¿Hasta dónde llega la ética? Pues yo te lo voy a decir, una empresa tiene que plantearse el tema de los efectos que produce son ¿perjudiciales o beneficiosos? Si son perjudiciales son inmorales, no éticos. Y si son beneficiosos, son éticos. Es decir, este es el concepto un poco de lo que es la ética. Cuando oís la palabra ética quiere decir...que debe de ser hecho. Debe de ser hecho. Si algo, por ejemplo, un médico o un economista. Vais a estar en una empresa. Y en una empresa, al estar ahí, se pueden tomar decisiones que pueden justificar que determinados productos se realicen....que contaminen o para que esta empresa que tiene beneficios, por ejemplo 300 millones de € tenga 400 millones de € haga un ERE....en donde despida a gente de 40 años. O 25 años. El Papa Francisco lo llama en el Laudato sí que son hombres desechables. Los tiran a los 50 años y ahora a ver quién los contrata. Este es el concepto de responsabilidad social de las empresas. Se puede ver en muchos aspectos. Lo ético o no ético es lo que debe de ser hecho o no debe de ser hecho. Que una empresa tenga pérdidas y haga un ERE es hasta éticamente hasta razonable. Pero si una empresa tiene beneficios, suponte tú 3.000 millones. Inditex dice que ha tenido este año, el año 2016 3.000 millones de beneficio. No está mal...pero es que si yo despido a tal...puedo ganar 3.500. Puede ser una decisión financiera...

Hombre4: Y no es ética...

Juan: Esa es la pregunta...es decir, ¿qué efectos genero en los demás? ¿Son efectos perversos? Este es el problema que se plantea en la responsabilidad social de las empresas. Este es un tema que es precioso. Yo quería aclarar un poco el que es eso de la ética....la ética es si los efectos que se derivan de la toma de decisiones de las empresas son beneficiosos en algún sentido o perjudiciales. Yo te prometo que no tengo la seguridad del Espíritu Santo, (Ríen), ¿pero ha quedado un poco claro? La ética responde a la pregunta ¿Que debe de ser hecho? Sea por una persona, una empresa, un gobierno, un grupo, un individuo,.... ¿os parece? o argumentarme en contra.

Hombre3: Es difícil argumentar en contra.

Hombre4: Depende en la situación en la que te encuentres, si tu eres director general de Inditex y te dicen que puedes incrementar tus beneficios a costa de despedir a personas, pues tu como director general tienes que mirar el beneficio para tu empresa.

Juan: Entonces ¿Dónde está la responsabilidad social de las empresas?

(Discuten)

Hombre4: Estamos en el mundo real, los pies en el suelo, entonces tú tienes que ver el beneficio para tu empresa...si vas a aumentar 50 millones o medio millón y eso va....

Hombre2: Reduce la cifra y veras como queda más claro. En vez de cobrar 3000€, ponte a cobrar 1.000€ pero contrata a dos personas más. ¿Sabes lo que te quiero decir?

Mujer4: Es que a veces con cifras tan exageradas...

Hombre2: Para que se vea...

Inma: Es muy interesante esto, decirlo por turnos para que se grabe.

Hombre4: Ahí no creas ningún tipo de...o sea, estas repartiendo algo de 1 entre 3. Estás creando un país de borregos ¿Sabes? Para mi opinión, tú, si tienes la capacidad de hacer el trabajo tu solo, ¿porque necesitas a dos personas más? ¿Y porque tienes que repartir el trabajo, crear más seguridades sociales, más gasto público o más todo? Para mí, el sistema español público me parece nefasto. Yo voy a cualquier organismo público y veo que el trabajo que hacen 4 personas, podía estar hecho por una. Y eso es dinero que sale de mi bolsillo, pero hay mucha gente que no tiene esa información. Cuanta gente escuchas que está en un cargo de gobierno municipal 8 horas al día igual aprovecha media de esas 8 horas y está cobrando 1000€. A mí eso no me parece ni moral ni bien.

Juan: Perdón...a mí me gustaría que os centrarais por que habéis tocado visiones positivas de lo que es la responsabilidad social, es decir ¿Podéis ser agentes de sostenibilidad como futuros profesionales? Por ejemplo el director general o el director financiero... ¿Podéis ser gestores de sostenibilidad? ¿Qué implicaciones tiene? Centrémonos...ese director financiero, si es responsable de sostenibilidad, ¿qué consecuencias tiene para él?

Hombre3: Hay ciertos puestos que no puedes ser sostenible o responsable

Hombre1: Se va a la calle

Hombre3: No puedes estar en ese puesto y ser responsable porque te quitan de ese puesto. Es que hay puestos que no se puede...

Inma: ¿Como cuáles?

Hombre3: Por ejemplo, no puedes ser no, porque si tu eres un director general de una gran empresa que te exigen los accionistas sea como sea 20 millones y si no tienes los 20 millones te van a tirar, pues como tú quieras ser responsable y para ser responsables no puedes alcanzar los 20 millones, pues te van a tirar.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Hombre1: Es mi tesis.

Mujer3: Pero es que, a ver, por favor,

Hombre3: Entonces tú no puedes mantenerte en ese puesto siendo responsable.

Hombre1: Si todo el mundo dimitiera, al final alguno tendría que ser el que fuera responsable.

Inma: Vale Pilar dinos

Mujer3: Es que sólo estamos hablando de ser sostenible en nuestro lugar de trabajo, ¿vale? yo creo que no podemos ser sostenibles nadie hasta que el dinero no deja de ser el centro de todo, está el dinero y nosotros giramos en base a él. No puede ser el bienestar y luego alcanzamos el dinero. No, espera, primero tenemos el dinero y luego ya vamos al bienestar. Por eso tu estarías dispuesto a despedir a gente por 500.000 millones más, (discuten)...no he acabado...Eso primero, entonces yo creo que en la práctica, respondiéndote, es muy fácil, está lo mejor para el otro y el dinero. Si tú eliges el dinero, tu ética es cero. Eso es lo que yo opino. Porque estás buscando lo mejor para tí. Y luego la pregunta dice...y las consecuencias que puede tener esto. Pues lo que ha dicho Rafa, tú tienes unos principios si tú para ser el director general tienes que pasar por los circuitos como del círculo, pues habrá que ser sostenible y habrá que llevar gente que diga: mira yo por aquí no paso, o sea me gusta mucho este trabajo, puedo tal pero no voy a darlo todo, no voy a ir en contra de lo que opino. Entonces yo personalmente, y más últimamente en la universidad, yo veo que todo se centra en dinero, dinero dinero, es que todo no es el dinero, es que hay muchas más cosas. Entonces, si para ...si me van a despedir si yo no despido a más para que el rico sea todavía más rico, pues es que no hace falta ni que me despidas, me voy yo. Porque todo el mundo tiene un límite, y si no tienes límite, no eres ético.

Hombre4: Pues no trabajes,

(Discuten)

Mujer4: Pero mira el ejemplo que te ha puesto Hugo, me refiero que...

Hombre1: Tienes hijos ¿Los dejas colgados?

Mujer4: Tienes una casa, tienes una familia,

Inma: Despacio, despacio, estamos tocando un punto muy importante...Hugo, tranquilo, vamos empezando, ¿quién quiere decirle algo a Pilar (Mujer3)?

Mujer4: Sí, a ver, es que es verdad, el ejemplo que ha puesto Hugo es muy claro, tu ahora eres directora general de una empresa y te están diciendo que tienes que aumentar para el año que viene en no sé cuantos millones de €, buscas la fórmula de 1000 formas distintas para llegar a alcanzar ese objetivo y no puedes y la única solución es para alcanzarlo despedir a 20 personas de tu plantilla. Lo haces, ¿no eres ética? También tienes que...

Mujer3: No lo soy porque estoy yendo en contra de mis principios...

Mujer4: Es tu trabajo.

Hombre1: Y los accionistas, que es su dinero.

Mujer4: Todos tenemos una responsabilidad con la empresa,

Inma: Despacio porque esto se llama el conflicto de agencia.

Mujer3: Por alusiones...yo tengo un conflicto con la empresa, yo tengo una relación con la empresa, pero con el resto de compañeros ¿no tengo relación? ¿Sólo tengo relación con la empresa porque me paga?

Mujer4: No, sí vale también pero tú has dicho...está el dinero y nosotros y yo te digo y cuando se juntan los dos problemas...me refiero, cuando tú tienes que alcanzar unos objetivos para con tu empresa y buscas la solución porque eres ética, todo lo que quieras, y buscas por activa y por pasiva una solución. No la consigues y llegas a la conclusión de que la única opción es despidiendo a 20 personas de tu plantilla. No lo haces... ¿te despides tú?

Hombre4: Eso se llama equilibrio, tú lo has dicho.

Inma: Un momento, un momento, tú dices que tienes que elegir entre dinero y...

Mujer4: Echar a X personas de la empresa. Yo no sé lo que haría porque no estoy en esa situación e igual es distinto, es complicado, pero estoy haciéndole la pregunta a ella... ¿Para ella no sería ético?

Inma: Ella ha dicho que no, que elegiría despedirse ella.

Mujer3: A ver nos estamos liando entre todos, a ver, yo tengo familia, pero voy a hacer más rico al rico y a lo mejor gente que lo necesita la voy a despedir porque es que me apetece tener un millón de € más.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Hombre1: Tu salario es fijo.

Mujer3: No digo a mí, digo al otro.

Hombre2: Cuando tú entras en un puesto de trabajo, tú sabes más o menos la responsabilidad que vas a tomar. Antes de entrar y de meterte a adquirir responsabilidades con accionistas o empleados, tú puedes decir: vale entro al trabajo, cojo este puesto o no lo cojo. O te vas a otro.

Hombre3: Entonces está mal formulada la pregunta...

Hombre2: Lo que te quiero decir, a ver, joder, si eres tan alma caritativa te has equivocado de trabajo.

Mujer3; No es cuestión de alma caritativa...

Inma: Entonces por eso ella decide no actuar así.

Mujer3: A lo mejor a mi me encantaría llevar la contabilidad de una empresa y tal, pero yo tendré un límite ¿sabes? ¿Está mal tener un límite?

Hombre1: Por ejemplo, sin personal de por medio, tiene que ver con contabilidad, una empresa familiar de 50 años, llega el gerente y te dice toma esto es la paga extra de Navidad, la paga extra no se declara, fírmala. ¿Qué haces? Vale, no estás cumpliendo la Ley, no vas a declarar. Tú estás haciendo tu trabajo, sólo has puesto una firma. Cuando encima no es ni tu orden, el de arriba te ha dicho: fírmala.

Hombre3: A ver, si necesitas el dinero para comer...

Hombre1: Es que es muy difícil.

Hombre3: La ética es la misma para todos, lo que cambia es la moral...creo, o sea la ética, eso de...

Inma: La ley, es la misma para todos.

Hombre3: Y la ética.

Varios: no, la ética no.

Inma: Pero el caso que está diciendo él es la Ley porque dice: no contabilices eso.

Hombre1: Claro, tu esto no lo pases por tal pero págalo donde sea. Y encima estarías yendo en contra de tu jefe que es quien te lo está diciendo...

Hombre3: Y lo de...mis principios, yo es que tengo unos principios...para ser ético, esos principios tienen que ser los principios de la ética, si tus principios son distintos de la ética, cumplir tus principios no es ser sostenible. O sea, no es ser responsable.

Hombre1: o sí.

Juan: Vamos a zanjar el tema, hasta ahora vosotros, no es por vosotros, es un tema que no se puede zanjar...vamos a pasar al último punto porque no quiero abusar tampoco de vosotros. Hay un tema central, estamos hablando de una empresa con beneficios. Ese es el hecho. Y vosotros jugáis...te pueden echar de Inditex, suponte tú, pero si ha llegado a ser válido para esa no creo que no sea válido para otra empresa. Para llegar. Y hay un concepto básico en los valores morales que es el concepto de la dignidad de la persona. Las personas dicen que tiene dignidad y no precio. El valor fundamental de la persona. Dice Kant, es que tiene dignidad y no precio. Es decir, no es un medio o un instrumento para nada. No sacad el tema del contexto. Una empresa que gana 3.000 millones, y puede ganar 3.500...no una empresa que va a la deriva. Y el problema está en que el dividendo, a lo mejor de ser del 3 a los accionistas...del 3,25 como es el de Inditex, puede ser del 2,90. Los dividendos y los beneficios. Y echan a 500 personas...es el concepto, es un tema...son los problemas de los dilemas morales....Yo he sido dos veces director general del gobierno. Una de universidad y otra de educación. Una con el PP y otra con el PSOE y para no presumir mucho diré que soy un político fracasado. A los 3 meses las 2 veces pedí la dimisión. Yo creía que como director general de universidades pues podía hacer unas funciones. Y después de evaluaciones educativas pues quería evaluar que si los programas que se llevaban era buenos, mejores o peores, rentabilidad o no rentabilidad. Pero los resultados voy a poner de la evaluación que fue aquí en Valencia la llevo al Consejero y...pues no se publican por que no le interesaba al gobierno de turno. Lo dejaba mal. Y yo era director de ese gobierno. Pero no creía que me iban a obligar a no publicar. Cuando investigaciones científicas de gente seria y con rigor habían dicho.... ¿me explico? Este es un tema, fijaros que es un tema, porque a veces tenemos el problema de la moral, moral y ética es igual, uno procede de moralis, latino y otro de ethos que significa ética o carácter. Significan lo mismo nada más que aquí la moral consiste en no acostarse con la señora del 5º, (ríen) moralmente es irrelevante. Depende, eso es un problema estético...si está buena o no está buena... (Ríen)...pero hay una condición moral... ¿se perjudica a un tercero? Entonces es cuando aparece la moral. Es decir al marido, si tiene marido. Esto si decís que lo he dicho diré que mentís como bellacos.

Hombre1: Esta grabado

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Juan: Si son dos personas solteras que no perjudican a nadie, moralmente es irrelevante. Pero ¿cuándo es moral? ¿Se perjudica a un tercero? ¿Le produces dolor a un marido o a una mujer? Entonces es cuando llega el problema moral o ético. El problema moral o ético es los daños que se producen a terceros. Yo creo que es aquí donde se puede centrar el tema. A mí me interesaba mucho...porque aquí la verdad es que la moral se mide de cintura para abajo y eso desde el punto de vista ético o moral es absolutamente irrelevante. Sin embargo el problema de la moral o ética es un problema de la justicia. O tratar a las personas como medios en vez de como fines. Habéis entrado, yo os felicito, entráis de lleno en los temas, esto sería...dilemas económicos, dilemas morales en las facultades de económicas. Y la última que ya nos queda...nos quedan 10 minutos nada más.

Inma: Sí, ¿Podrías...? A raíz de todo lo que haga surgido ayer y hoy... ¿Podrías proponer a la institución universitaria alguna iniciativa en favor de la sostenibilidad?

Hombre4: Lo que ha dicho Juan, desde que estamos en la Universidad Católica, no vería nada descabellado que por ejemplo, yo sustituiría, es mi opinión personal, pero las asignaturas que tenemos de religión, que a mí realmente ya no me hacen crecer como persona, porque mis valores ya están inculcados, es una opinión muy personal...

Inma: Esto que no quede grabado...

Hombre4: Lo sustituiría por trabajos...no hace falta irse a China a levantar piedras...por...

Mujer2: Pero entonces no estés en una universidad católica...

Hombre4: La universidad católica, para no añadir más créditos o quitar matemáticas y tal...en vez de escuchar los dilemas de ética moral que es lo que se nos enseña, pues que sea optativo también. Que la gente que quiera asistir a clase asista a clase, pero vale que la gente también pueda....

Mujer1: Menos estudiar y mas acción

Hombre4: en vez de sentarse en el aula y escribir apuntes sobre esto, prefiero la acción como dice Mujer1, me voy a ayudar al chaval que no ha tenido padres, en justo la esquina de al lado, le hago los deberes. Y obtengo los mismos 6 créditos que en una clase escuchada. Habrá gente que prefiera ir a clase como vas al día de hoy y habrá gente que diga: pues a mí, en vez de ir a clase, yo prefiero esas dos horas enseñar a hacer raíces cuadradas al chaval. Que no necesitas más de dos horas para enseñárselo.

Mujer2: Ya pero eso no es lo mismo que las dos asignaturas de religión que estás contando.

Mujer4: Si a mí me da lo mismo, yo no soy religioso pero si la gente de esta universidad...por el tema religión no van a hacer eso.

Inma: Bueno eso es una opción... ¿pasamos a otra?

Hombre3: Yo por ejemplo,..

Juan: Yo quiero decir que a pesar de lo que he dicho, yo soy creyente y practicante...(ríen)...es que quiero dejarlo claro, pero a mí me da la impresión que hay que tener claro lo que es lo religioso...y todo religión tiene una moral o ética y se deriva. El problema es que a veces confundimos planos. Y hay alguien que puede ser profundamente ético sin ser religioso y otros que pueden ser muy religiosos y unos hijos.... (Ríen)... ¿Sabes? Pero que eso no quiere decir que haya una...lo que son son conceptos que se pueden...y de hecho van unidos, pero hay que tener una buena comprensión de lo que es una cosa. Creencia es creer en lo que no se sabe y ética es justificar racionalmente...la definición de fe es creer en un ser intrascendente, eso es el concepto de Fe, y yo soy creyente y practicante. Y ética es justificar lo que debe de ser hecho. Debe de ser hecho. Ese es el concepto ¿Queda esto claro? Porque estamos en una universidad católica y si estoy yo aquí es porque chico, doy la cara. Vengo de una universidad pública que el decir que estás trabajando aquí, te miran...que no trabaja, colabora, te miran también con ojos así...no están, no están, el concepto de persona desechable es un concepto del Papa Francisco en una encíclica de 2015. ¿Más iniciativas?

Hombre3: Yo...Una y un matiz, la primera es obviamente es hacer lo que había dicho antes, hacer esa asignatura que hemos comentado que era optativa en 4º... hacerla troncal o darle más importancia y de verdad intentar ya que estamos creando empresarios, el tejido empresarial del futuro, pues intentar que tengan algo de conciencia, lo que se pueda. Ya luego cada uno que desarrolle sus ideas pero que la base de lo que tiene que desarrollar eso, lo tenga. Y en segundo lugar, yo a raíz de lo que has dicho tú de esas asignaturas, diría menos estudio y más debate, a ver a lo mejor.

Inma: Menos teoría.

Hombre3: Exacto. ¡Más...esto! ¡Más esto!

Mujer4: Sí, porque encima esas clases...no se aprovechan yo creo lo que se deberían de aprovechar...

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Hombre3: La que tenemos en 2º... ¿Cómo se llamaba?

Inma: Antropología

Hombre1: No, doctrina social de la iglesia.

Hombre3: Doctrina Social de la Iglesia por ejemplo, hacemos toda la asignatura copiando encíclicas...y de verdad, no será más efectivo debatir sobre esas encíclicas con un moderador que tenga idea de ética y que te diga: esto que estás diciendo es una falacia, esto no...Y tal que copiar encíclicas...porque a lo mejor Caritas Veritatum habla un montón sobre economía ¿no? Hay una que creo que es casi todo de economía...esta es una Facultad de Economía, coméntala, estamos 2 o 3 clases debatiéndola más que hacérmela copiar, que la final ya te olvidas de lo que estás copiando. No es efectivo. Si lo que quieres es que hablemos de las encíclicas y que sepamos algo más de las encíclicas, de verdad ¿crees que copiándolas es el método más efectivo? No sé,...

Juan: Estáis entrando en harina ¿eh? Pero bueno, yo creo que es conveniente...

Hombre1: Yo sobre las iniciativas para la sostenibilidad sobretodo social a nivel de la universidad, si que primero una tarde noche se dedicaba para repartir bocatas a la gente. Y creo que hay un departamento que puede ser medio voluntario o algo así, pero yo creo que no está bien publicitado ni bien enfocado a los alumnos. Porque yo que estoy en 4º, en la universidad y dentro de lo que cabe estoy involucrado y casi ni me he enterado de las posibilidades que ahora mismo puedes tener socialmente, con niños, con personas discapacitadas, incluso con gente mayor, sin techo tal, que yo creo que si se diera la posibilidad de... incluso muchas veces y sin dar créditos. Yo creo que la gente desinteresadamente ya apoyaría el hombro y se fomentaría la sostenibilidad.

Mujer4: ¿Cuántas veces nos dan charlas que vamos y no nos dan créditos de interés? Pues igual...

Hombre3: Es más incentivarlo a que vaya una vez, y ya después...a lo mejor le hace falta la primera vez descubrir qué se puede hacer.

Hombre1: Exactamente

Juan: Yo quisiera terminar diciéndoos una cosa, una iniciativa que hay mucho en las universidades extranjeras, anglosajonas sobretodo, y aquí en algunas universidades que es el aprendizaje y servicio. El aprendizaje-servicio consiste en que parte del aprendizaje que vosotros hacéis como economistas a su vez prestéis un servicio a la comunidad, un barrio o lo que tú señalabas, ancianos o lo que sea. Y os voy a decir ahora un ejemplo que yo en los últimos años yo cultive esta enseñanza o disciplina.

Esta metodología. Y a que a su vez ese servicio tenga un valor académico. Es decir, por ejemplo, yo me enteré, vosotros todas las semanas veis los muertos que hay en la carretera, esta semana ha habido 12, que si son 4 motoristas, pues yo me enteré por un grupo de trabajo de aprendizaje y servicio. Vuelvo a decir lo que aprendéis no son prácticas exactamente, es servicio que necesita la comunidad. Y el servicio que necesita la comunidad, se hace un trabajo, se valúa y tiene un valor académico. El 40% el 30%. Por ejemplo había un grupo en el cual había un alférez de la Guardia Civil de Tráfico que dice que hay muchísimos más muertos por atropello de ancianos en las ciudades que población muerta en la carretera. Sin embargo todos los días nos dan muertos en la carretera. Y en un pueblecito de aquí que no quiero señalar pues no había suficientes calles con aceras. El aprendizaje-servicio era detectar y a su vez lo que habían detectado exponerlo en los hogares de las personas de 3º edad que eran las personas que sufren mayoritariamente esos atropellos, pero que hay una diferencia de cada 10 muertos 9 son en la ciudad y personas normalmente mayores de 60 años. Fijaros que yo ya tengo 74. Y esto por ejemplo es una función...Bueno pues ha sido un placer.

FIN DE SESIÓN 2 (1:45; 45)

Sesiones correspondientes al tercer núcleo temático:

Asistentes: Hombre1, Mujer1, Mujer2, Hombre2, Mujer 3, Hombre3, Mujer4.

Juan: La tercera sesión es "Las convicciones o creencias"...y aquí he metido una cosa que no veréis en las otras..."y experiencias de los estudiantes sobre sostenibilidad en sus años de vida universitaria". Pesa mucho las experiencias que habéis tenido. Convicciones casi lo hemos visto. Las experiencias. En las actividades a lo largo de vuestros estudios universitarios, las que hagáis en el aula, seminarios que habéis podido tener, trabajos que hayáis realizado, prácticas que hayáis hecho, cualquier otra actividad durante vuestras estudios universitarios a lo largo de los años que llevéis, ¿Habéis tratado el tema de la sostenibilidad? Si habéis hecho alguna actividad ¿podéis hacer el favor de describirla? Actividades pueden ser de cualquier tipo; me han dado una clase, una conferencia, he hecho algún trabajo en tal, he estado en algún programa por ahí fuera, hemos realizado un seminario, lo que hayáis hecho.

Inma: Una conferencia

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Juan: Una conferencia....pero en la vida universitaria....aquí tenéis la primera pregunta. A ver quién rompe el fuego.

Hombre2: Yo por ejemplo en las prácticas en las que estuve de la universidad, pues estuve en una asociación de recursos humanos e hicieron una jornada de responsabilidad social corporativa en la que hablaban también de la sostenibilidad de los empleados sobretodo en el ámbito social. Con la gente con síndrome de Down. Que tenían como un convenio por así decirlo con Asindown y Panaria para la inserción laboral. Para que se sientan bien acogidos y un programa que tenían ahí y eso...

Hombre3: ¿Y qué hacían?

Juan: ¿Has dicho unas jornadas que estuvimos sobre?

Hombre2: Responsabilidad social corporativa

Juan: pero que ¿habéis tenido unas jornadas sobre derechos humanos?

Hombre2: No, no. Fue sobre responsabilidad social corporativa pero se trataba también ese ámbito, la sostenibilidad respecto a la sociedad, a ese núcleo apartado y a darles un poco una salida. Para no solo tratarlos en el tema de no sé, de darles facilidades en todo tipo de ámbitos, sino también el laboral ayudarles para que se sientan como uno más.

Juan: vamos a ver si os animo más a meteros. Tú crees o vosotros creéis...para que te sientas relajado, ¿vosotros creéis que la responsabilidad social corporativa pertenece a la sostenibilidad?

Hombre2: Yo creo que van muy ligadas.

Juan: No, no, digo el tema, no que ahí se os haya hablado de sostenibilidad, sino lo que es el tema. Jornada, título: responsabilidad social corporativa. ¿Creéis que pertenece a la sostenibilidad?

Hombre3: Yo creo que sí

Hombre2: Sí.

Juan: ¿Por qué?

Hombre2: Porque es como una herramienta dentro del mundo de la empresa, dentro del mundo laboral, que ayuda a...es un medio, no sé.

Hombre1: Yo por ejemplo, el tema de la sostenibilidad, estoy dando responsabilidad social corporativa, de hecho la tengo ahora luego la clase y si que hemos hablado bastante de lo que es sostenibilidad y la responsabilidad corporativa en sí, busca la sostenibilidad, por una parte si hablamos de la parte de la empresa...desde la empresa al ámbito social, es decir la relación que tiene con lo social, el impacto que crea, que sea un impacto positivo. Busca una sostenibilidad en el tema económico dentro de la empresa, busca un tema de recursos humanos con los empleados en la sostenibilidad. Entonces, el hecho de aplicar una responsabilidad social corporativa implica que la sostenibilidad esté en todos los ámbitos de una empresa. Ya sea económico, social, vamos...creo yo. Y a ver actividad...actividad, pues lo que hicimos en clase el día que se hablaba de sostenibilidad, cada uno decía tres palabras que...relacionadas con sostenibilidad. Y se explicaba un poco y tal.

Inma: Cuando hicisteis la clase sobre sostenibilidad hicisteis una sesión de la asignatura sobre sostenibilidad.

Hombre1: sí. Hablamos de sostenibilidad.

Inma: ¿Hablamos o os dieron primero una sesión?

Hombre1: Se habló un poquito de sostenibilidad que es el ejemplo este de que si talas el árbol entero no puedes hacer nada...si vas talándolos poco a poco pues tienes leña y puedes programar tu actividad y cuidar del medio ambiente. Pues un poquito de lo que es sostenibilidad y luego cada uno digamos dijo tres palabras que lo relacionaban y que qué entendía sobre sostenibilidad. Y salió pues desde el amor a la solidaridad a la responsabilidad....compromiso, entonces se fue relacionando digamos y luego eso se aplicó a la sostenibilidad no sólo a lo que es a la empresa sino a lo que es nuestro día a día. Desde nuestras familias a nuestras relaciones, nosotros como estudiantes respecto a la universidad, si nosotros como estudiantes somos sostenibles, si no somos sostenibles, etc.

Inma: O sea que sí que has tenido una actividad que es dentro de una asignatura

Hombre1: Exactamente

Inma: Una sesión concreta.

Hombre1: Exactamente.

Juan: ¿Y tu porque crees que una empresa es responsable?

Hombre1: ¿Por qué una empresa es responsable? Porque es consecuente de sus actos. Yo creo que una empresa es responsable, uno se es consecuente de sus actos, es decir,

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

cuando yo sé que voy a hacer algo y lo hago, analizo las repercusiones que puede tener y luego aparte el ser responsable...es que es un poco complicado explicarlo... (Silencio)...bueno darme un minuto y ahora lo digo...

Hombre2: La empresa igual que enriquece a la sociedad la enriquece a ella, con lo cual tiene no sé si el deber o no pero tiene el deber por mí de ser responsable porque tanto aporta a la sociedad como la sociedad luego le va a devolver a ella. Y ya sea sociedad, estemos hablando de naturaleza o de lo que estemos hablando. Que el entorno en sí, ayuda mucho.

Hombre3: Yo quería comentar una actividad que el otro día dimos en clase...

Juan: Si te parece...acabamos el tema de porqué una empresa es responsable.

Mujer2: Yo en lo que ha dicho de que es consecuente con sus actos, yo ahí discrepo un poco, aunque tú seas consecuente con tus actos, me refiero...si tú haces algo y está mal hecho, o un poco peor o lo que sea, aunque tú seas consecuente con ello no significa que tú seas responsable. Porque a lo mejor tú eres consecuente pero lo que estás haciendo está mal hecho.

Mujer4: No...Pero...tú estás siendo consecuente, aceptas que has hecho una actividad que no está bien y luego tomas unas medidas para solventarlo. Estás siendo consecuente con tus actos...

Mujer2: Pero eso no es ser responsable

Juan: ¿Pero tú crees que la...qué entiendes tú por ser responsable? y ¿Porqué una empresa es responsable?

Mujer2: Yo pienso primero que ha tenido que analizarlo y decir vale esto lo puedo hacer y esto no. Si tú haces bien las cosas pues sí

Mujer4: Tú decías lo de consecuente...

Mujer2: No, no. Digo que puedes ser consecuente pero puedes no ser responsable.

Mujer2: Ah vale.

Hombre3: Claro, primero tienes que analizar el impacto de tus actos. Sino no puedes saber si estas siendo responsable o no. Primero hay que contabilizar ese impacto que tienes y creo que es la primera dificultad que tienes... ¿Cómo analizo yo hasta qué punto está afectando? Y luego analizar hasta... ¿a qué ha afectado mi actividad

empresarial? Y luego analizar si esa afectación es positiva o negativa. Que también es la segunda dificultad ¿no? Primero...

Juan: Vamos a ver si lo dejamos claro, en una misma moneda hay un anverso y un reverso. El anverso en las acciones humanas es la libertad. La libertad consiste, así en modo groso, en poder hacer o no hacer algo. ¿Estamos de acuerdo? ¿Podemos aceptar esa aproximación a la libertad? Poder hacer o no hacer algo. ¿La responsabilidad qué es? Las consecuencias que se derivan de mi acción. ¿En qué consiste la responsabilidad? En que de mi acción se pueden derivar consecuencias o positivas, lo que entendemos por mérito, o negativas, perjudiciales, que es lo que entendemos por demérito. ¿Qué es la responsabilidad? El reverso de la libertad. ¿Lo entendéis? ¿Está esto claro?

Hombre3: Sí, para que haya responsabilidad tiene que haber libertad.

Juan: Sí, estamos un poco en...si yo puedo hacer o no hacer algo y si de lo que yo hago se derivan consecuencias, yo soy responsable de esas consecuencias.

Inma: Y de no hacer también las cosas.

Juan: De hacer o no hacer... dejar de hacer. Por omisión o por acción.

Inma: Exacto.

Juan: Ayer me preguntó Juan y terminamos ahí cuando yo hablaba de terceros...y de segundos...de responsabilidad individual si yo me relaciono con otra persona es de segundos. ¿Hasta aquí queda claro lo que es responsabilidad? La responsabilidad es la aceptación de las consecuencias que se derivan de mi acto, ¿no? ... ¿Por qué una empresa es responsable?

Hombre3: Porque tiene libertad para tomar una decisión.

Juan: ¿Quién tiene libertad?

Hombre3: La empresa.

Juan: ¿Quién es la empresa?

Hombre3: Claro, he ahí la cuestión, en que el que toma las decisiones en la empresa.....pero claro, volvemos a lo que decíamos, si a mí se me obliga a tomar una decisión, se me coacciona, ¿Hasta qué punto soy responsable de esa...?

Hombre1: Entonces no hay libertad, hay obligación.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Hombre3: ¿Cómo?

Hombre1: Si te están obligando, no hay libertad.

Hombre3: Por eso digo...pero puede que haya una coacción, que es una semi-libertad. Se me coacciona...

Inma: Pero no os pueden obligar a hacer algo ilícito.

Mujer3: Siempre va a haber un punto en el que tú vas a poder decidir.

Hombre3: Claro...

Mujer3: Y tendrás tus consecuencias de esa decisión. Pero hasta un punto siempre vas a poder decidir.

Hombre3: Sí, está claro y tendrás tu parte de responsabilidad. Pero a lo mejor no es tu responsabilidad plena si has sido coaccionado pero no obligado. Si has sido influido pero no obligado. Tendrás tu parte de responsabilidad pero a lo mejor no toda la responsabilidad. Mitad culpa será tuya pero mitad culpa también del que te ha presionado.

Inma: Pero en una empresa, ¿Dónde se toman las decisiones?

Hombre3: Claro, la directiva.

Inma: ¿Sólo se toma una decisión?

Hombre3: Estratégicas, no operativas obviamente. Luego están las decisiones operativas que eso sí que el trabajador puede tener también responsabilidad por...porque siempre pensamos en decisiones estratégicas, pero también pueden haber decisiones operativas que también afecten a la sostenibilidad, como puede ser reciclar...ya te digo...las hojas...eso es una decisión a lo mejor que no va a tomar el encargado, sino que el que se encarga de decidir si van a ver papeleras para reciclar no va a ser el directivo sino un operario más que tenga un encargado de zona.

Juan: Habéis tocado dos temas...pero quiero que sea una deliberación, no algo dirigido. Pero sí me gustaría en temas de estos... ¿Por qué una empresa es responsable? Porque la empresa, se llama...la llamamos empresa porque queremos muchas veces diluir...la empresa es un efecto humano. Es decir son siempre personas quienes dirigen la empresa. Pueden ser el presidente, el consejo de administración, pueden ser los

empleados, y... puede ser que la empresa, que lo estáis diciendo muy bien...ellos pueden ser....cuanto más poder se tiene, más responsable. Siempre la responsabilidad es correlativa o está en relación al poder que se tiene. Los máximos responsables son los que más poder tienen, eso no quiere decir que sean los únicos responsables. Cada uno tendrá responsabilidad según su índice de poder. Y decía la compañera: Siempre habrá un momento en que uno se encontrará si hacer o no hacer algo. Y ahí, según ese poder tendrá una responsabilidad. En el fondo si yo pregunto ¿Por qué una empresa es responsable? Una empresa es responsable por que no es un ente mecánico sino que es según los estatutos de la empresa...quién toma las decisiones y a qué nivel. Una empresa es responsable por que son dirigidas por personas. Aquí somos un país en donde parece que...me gustaría contaros una cosa...Hubo un accidente en Valencia que se mataron ahí cerca de un campamento, por ahí por Tarragona, un accidente enorme y el que entonces había de Conseller de Medio Ambiente, que lo había, no se acercó. Y sin embargo había de Noruega o Suecia una señora, Ministra de Medio Ambiente de Noruega o Suecia y se le murieron peces de un lago y evidentemente ella no tenía....pero era responsabilidad política, fue y dimitió. ¿Me explico? Porque tenía poder, de haberlo nombrado, aquí todo el mundo se lava las manos. Lo estamos viendo en el caso Bankia, en todos los casos, "es que esto es lo que se hacía". Me decías tú, pero aquí hay algo de lo que se hacía ¿era bueno, legítimo o no? ... Hay un aspecto de la sostenibilidad que es el concepto de responsabilidad, o sea, perdón, la responsabilidad está metida dentro de la sostenibilidad. A mí me gustaría que esto lo vierais. Una sociedad es sostenible si se puede convivir, se puede tal, si la gente se responsabiliza cada a uno al nivel de poder que tiene. ¿Estáis de acuerdo o no? Argumento, yo os prometo que no me ha venido...y después de comerme el bacalao y las dos cervezas, el espíritu Santo, yo no estoy, yo puedo estar equivocado. Yo lo que razono es responsabilidad con libertad, porque una empresa es responsable, la gente no lo acepta, ni en los gobiernos, ni en las empresas. La empresa es responsable por que las decisiones la toman distintos organismos de la empresa: Consejo de Dirección, el Gerente, el Director Financiero, y cada uno debería de responsabilizarse. Aquí dicen: ¡Que me registren! No sé si habéis visto la película Núremberg, ¿Habéis visto la película Núremberg?

Inma: Son muy jóvenes.

Juan: Sois muy jóvenes. Es el juicio... ¿Quién es responsable de los que matan o mueren en Alemania en la Segunda Guerra Mundial? ¿Quién es responsable? Entonces, hay un señor que era un catedrático de Derecho, eminente en el mundo, que llega a ser Ministro de Justicia. Y él, cuando se está repitiendo la historia, lo están defendiendo diciendo que era un patriota, que estaba en defensa de su país y defendiendo a su país, entonces que lo que hacía era defender las leyes de su país. Habían sido promulgadas las leyes. Y él lo que hace es defender. Y entonces lo defendía diciendo: Y fue Ministro de Justicia para intentar que se hiciera el menor mal. Y cuando traen a una señora a la cual el que preside el tribunal la condena porque era una aria que había tenido

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

relaciones con un judío. Se plantea el problema de decir: Este hombre la condena por que falta a la ley, esta señora falta a la ley por tener relaciones con un judío. Después resulta que las relaciones no son relaciones íntimas sino que se conocen desde pequeños, los padres son tal, pero lo besaba a él como a un amigo de la familia, en fin, no había nada. Y este hombre, dice cuando lo juzgan...y él acepta la condena perpetua. Y ya termino...Él dice: Mire, yo acepté ser Ministro de Justicia para aminorar los daños que podían hacer. Y le contesta: El primer día que usted condena a un inocente sabiendo que es inocente... Porque él había escrito lo que eran los Derechos Humanos...sabiendo que es inocente, en ese día, se desencadena los millones de muertos que vienen después. Eso de decir...es que a mí me obligan...yo creo que lo has argumentado tú...es que a mí me obligan... ¿pero quién la obliga a usted?

Hombre1: Yo respecto a lo que estaba diciendo...Yo eh...no estoy de acuerdo al 100%. Vi una película que no me acuerdo cómo se llama que era de la Segunda Guerra Mundial que descubren cómo los mensajes que los alemanes pasaban que lo hacían con un código, y ellos lo han descubierto, no pueden salvar al primer inocente que encima es su hermano que está en un barco. Tienen que mantenerlo callado para poco a poco, aleatoriamente, ir descifrando mensajes y poder ir acabando con la guerra. Por tanto, que por decir que el primer inocente a muerto, es un culpable de todo...no sé, a mí no me parece justo.

Hombre3: El fin justifica los medios.

Hombre1: Claro.

Inma: Daños colaterales.

Hombre1: Claro, me refiero, ¿a los de ese barco los podía haber salvado? ¡Sí! Pero si lo salvan a lo mejor cambian el código y mueren 3 millones más. La pregunta, al menos para mí es ¿qué es el bien? o ¿qué es hacerlo bien?

Juan: En primer lugar, no te voy a contra argumentar por que dije el otro día una cosa que quiero un poco que quede aquí claro. Los temas son, la mayoría de los temas humanos son conflictivos y complejos. No podemos reducir los temas a una ética de principios, que yo he defendido, y a una ética de las consecuencias que defiende ahora Juan (Hombre1). ¿Son muchos o pocos? ¿Me explico? Son una ética, normalmente las personas mayores de mi época decían: Yo soy fiel a mis principios aunque el mundo perezca. Y decía: Oye Juan y ¿se puede mantener esto? Porque en este momento hay capacidad de que el mundo perezca. Por ejemplo, ¿qué es más importante, que mueran unos pocos manteniendo el silencio, y descubrir el código que pueda servir a la humanidad? Yo he visto también esa película. Por lo tanto primer acercamiento, en los problemas éticos se llaman lo que son los dilemas éticos. Los dilemas éticos no es

blanco ni negro. Si aquí estuviéramos con un caso ético a lo mejor convendría llegar a un acuerdo provisional de actuar porque tenemos que actuar. Y después seguid discutiendo. ¿Estamos de acuerdo en la complejidad? Yo creo que el dogmatismo, la defensa a ultranza, yo creo que si tenemos sensibilidad para acercarnos a este problema...esto es muy importante. Y si decís: Oiga.... (Que yo esperaba tu respuesta y la de alguno más) Oiga... que tampoco está tan claro. Muy bien, no puedo decir nada más que muy bien. Os dais cuenta de lo que es un poco la argumentación, las razones, el por qué... La responsabilidad y la libertad... ¿Son responsables las empresa? Dejemos este tema provisionalmente apartado con todas sus complejidades. No nos demos ni nos quitemos la razón ninguno. Y tú señalabas...una cosa que se llamaba, que conocías otra actividad...

Hombre3: Sí, eh...Guillermo Gómez Ferrer, nuestro profesor de Comunicación Comercial, justamente la semana pasada, bueno justamente no...Hay un motivo, pero...introdujo en la asignatura de Comunicación Comercial la parte de ética, que además él es doctorado en Filosofía. Y ha hecho el doctorado sobre filosofía y marketing. Y después de habernos dado toda la parte de Comunicación, nos introdujo el tema de que la ética en la Comunicación...Nos introdujo un poco la teoría de los stakeholders, que es la teoría de los agentes, que es una de los pilares de la responsabilidad social corporativa. Entonces yo le decía... ¿En función de qué una empresa actúa y esto afecta a todos los agentes? Que estos son los accionistas, las instituciones, los clientes, los proveedores, los sindicatos. Entonces tienes que analizar un poco el cómo afecta a todos estos agentes...

Hombre2: Y nunca beneficiar a unos a costa de otro agente económico.

Hombre3: Está basado un poco en las teorías de Aristóteles, en la teoría del bien común. De no perjudicar a un agente a costa de lo otro. Y que se buscara el bien de todos los...

Juan: ¿Y Por qué?

Hombre2: Porque todo se retroalimenta, unos a otros, o sea...todos intervienen.

Juan: Esta es una pregunta que siempre conviene que os hagáis... ¿Por qué? Siendo muy bueno el argumento que es el bien común, la diferencia entre el bien común y el bien público, que no es lo mismo. ¿Por qué?

Hombre3: Claro, yo...

Juan: ¿Po qué creéis vosotros que no habría que perjudicar a uno en función del otro?

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Mujer4: Nunca sabes cuándo vas a necesitar algo de esa persona. Me refiero en una empresa no vas a estar siempre pisando...Entonces eso lo haces un poco...

Mujer2: Por interés.

Mujer4: He dicho apartando un poco la parte ética. Obviamente no es ético...

Juan: Es un concepto utilitarista. Eso sería la teoría utilitarista.

Mujer4: No, pero... (Ríe)

Juan: Está muy bien oye. Porque no sabes cuándo vas a utilizarlo por lo tanto no es cosa menor.

Mujer4: Para bien o para mal.

Juan: ¿Pero habría alguna razón profunda?

Hombre3: Yo lo veo como que, puedes ver por un lado, puedes entender el bien de la sociedad como la suma de los bienes de cada miembro de la sociedad. En este caso de cada agente. El bien común es la suma de los bienes individuales y entonces hay que sopesar que importa más, si el bien de cada uno de los agentes o prevalece más el bien común... ¿entiendes? Y claro las empresas en ese sentido, a lo mejor tienen la responsabilidad y el poder de darle más poder a la parte de un individuo o priorizar el bien común. No sé si me explico.

Mujer3: Yo creo que es cuestión de justicia. Que si tú priorizas una persona antes que la otra, estás diciendo que esa persona vale más que la otra. Entonces, evidentemente, nunca todos van a estar de acuerdo, pero también yo creo que tiene que obtenerse....bueno, pero es que ese bien de la otra persona, o sea que para obtener el bien, es un bien que en realidad no es tan importante como el mal que le puedo hacer a la otra persona. Yo creo que es cuestión de justo e injusto. Y que vale igual el accionista que el inversor, que el cliente y que el proveedor.

Hombre3: Claro, la cuestión es que normalmente en una empresa, para obtener ese beneficio económico, no todos los agentes tienen el mismo poder, pero a su vez tienen el mismo derecho y la justicia debería de ser igual para todos. Claro, si vas buscando el dinero pues vas a favorecer a los accionistas porque son los que te van a dar el dinero. Pero si miras el aspecto social por el bien común, no deberías de perjudicar a unos a costa de otros. Yo creo que ese es el debate. Y eso es algo que él planteaba, decía. Que además en Comunicación Comercial, siempre hemos dicho que tú normalmente, más que importarte lo que dices importa que repercusión tiene eso en el consumidor.

Entonces a veces con un mensaje engañoso, puedes llegar mucho más fácil y mucho más eficazmente a crear lo que te interesa en la mente del consumidor. Entonces nos decía... ¿Hasta qué punto esto es ético? ¿Sabes? y ¿Hasta qué punto de por sí el marketing de por sí es ético? Porque si al final...claro...por ejemplo en mi opinión, una parte del marketing que puede ser el estudio de dónde hay un nicho de mercado y todo eso, sí que es bastante ético, porque al fin y al cabo tú lo que estás buscando es qué necesita la gente y yo me pongo a trabajar para ofrecérselo. A cambio él me remunera y todos contentos. La cuestión es el momento en el que creas necesidad, porque todos lo sabemos. Creas dependencias y manejas...y nos introdujo un poco a Sigmund....
Mujer1: ¿Freud?

Hombre3: No...Sigmund Bauman (Zygmunt Bauman), sociólogo ¿sueco es? (polaco) que tiene la teoría esta del amor líquido...

Juan: Bauman

Hombre3: Bauman, eso. Y de hecho tenemos que leer un texto para el miércoles ¿no? Y habla de eso, de como hoy en día la identidad de las personas es muy líquida...manejado esa identidad pues puedes crear necesidades que en el fondo no tienes. Entonces, y la parte ética...creo que esa actividad nos vino bien porque claro, te están durante un semestre diciendo que tienes que introducirte en la mente y crear unas necesidades...y si al final de todo eso no te dicen: Eh, pero ten cuidado porque tienes mucho poder.

Juan: ¿Alguna actividad más? Yo quisiera desde un punto de vista de ética de los principios, no de las emociones, Bauman que desgraciadamente murió hace dos meses o así decía que la persona tiene dignidad y no precio. Quiere decir que la persona no debe ser nunca mirada como medio para conseguir otra cosa. Eso decía Kant. Y sin embargo Max Webber dice: Tenemos que fijarnos en la toma de decisión de las consecuencias que se derivan. Es frente a la ética de principios, está la ética de las consecuencias. Uno es kantiano y aristotélico y tal y otro es más quizás la ética más de nuestro tiempo, que es la ética de las consecuencias. Para darte también un autor que respalda muchísimo las tesis que decíais. ¿Alguna otra actividad que vosotros creáis qué?

Hombre2: No, es que es muy triste. En Ética no

Hombre3: En Dirección de Personas dimos algo de....de algún código, protocolos de eso, de convivencia, de trabajadores, de algo de paridad, se hablo un poco sobre si era...sí hasta que punto deberías exigir una paridad en la Dirección o por lo menos unas cuotas...

Juan: ¿y vosotros creéis que ese problema es un problema de sostenibilidad?

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Mujer3: Sí, porque creo que en el fondo, aparte de que es complicado, no se le da la importancia que realmente tiene.

Juan: Al problema de la paridad... ¿Qué entiendes varón-mujer?

Varios: Sí, sí.

Juan: ¿De que haya paridad en la dirección, en el consejo de dirección, etc...? ¿Creéis que es un tema de sostenibilidad?

Varios: Sí, sí.

Hombre3: Hombre, si la empresa, la toma de decisiones la toman personas, si sólo está representado por un colectivo. Por ejemplo, si una empresa tiene 8 directivos, pues a lo mejor, a la hora de tomar la decisión, no va a tener en cuenta algunos detalles de eh, oye, pues a lo mejor no podemos exigir que no abandone su puesto en 8 horas porque si una mujer tiene la regla y tiene que ir al baño,... supongamos, es un ejemplo tonto, vale, porque además lo he leído hoy, porque a un Guardia Civil...

Juan: A una Guardia Civil por que se dejo 10 minutos el servicio para ir al baño a cambiarse la compresa.

Hombre: Vale, es un ejemplo, pero pongamos otros aspectos o que pueda...eh...yo que sé, que pueda tener un hijo y tenga más dificultades para conciliar, a lo mejor no van a tener en cuenta....Ya no es exigir una paridad, pero si hay una mujer, puede decir: Oye, acordaos de esto.

Juan: ¿Y esos son temas de sostenibilidad?

Hombre: Yo creo que sí.

Mujer1: Sí.

Juan: Y esto es algo...que sí...ponerlo ahí con letra mayúscula. Es algo que casi se os ha olvidado. A lo largo de estos días habéis hablado mucho de sostenibilidad desde el punto de vista del medio. De sostenibilidad desde el punto de vista de la responsabilidad social, de sostenibilidad desde el punto de vista de la economía. Pero quizás no habéis ahondado tanto en el aspecto de lo que podríamos llamar los aspectos sociales. De la sostenibilidad. En este momento yo quiero deciros una cosa antes de que...como de esto ya no vais a hablar...Hoy en día casi sostenibilidad es un perchero o una mesa que tiene tres patas. Una es la económica, evidentemente la sostenibilidad económica. Que no es lo mismo para un país desarrollado que para un país en vías de

desarrollo. La ambiental, que es la que todo el mundo tendemos, lo ecológico, lo ambiental y tal. Pero, se nos olvida mucho en la sostenibilidad la tercera pata, que es la social, en dónde está el problema de las relaciones de igualdad de género, la no excesiva desigualdad económica entre unos y otros. No quiere decir que haya...los derechos humanos, se nos olvida un poco lo que es la pobreza, se nos olvida un poco lo que es...este sería una pata que desgraciadamente no se toca en el ámbito de la sostenibilidad. Y yo he observado en el tiempo que llevamos...bueno, hasta aquí. Segunda pregunta: ¿Qué aspectos consideraréis que son, o serían básicos, esto para que saquemos algo también práctico, para vuestra preparación en el asunto de la sostenibilidad?

Hombre3: Herramientas prácticas.

Hombre2: Más predicar con el ejemplo y menos teoría.

Hombre3: O decirte cómo aplicarlo en la empresa. De nada me sirve que me digas que es responsabilidad y tal y no me digas pues existen códigos, existen herramientas, porque si yo voy a ser empresario, me han hablado del tema pero no me han dicho cómo aplicarlo...pues se va a quedar en teoría que no...

Mujer4: Yo creo que desde la Universidad, lo que decís, lo que hablamos creo que fue en la última sesión, que la Universidad tendría que también ser un poco más consecuente en ese sentido, y tener pues aparte de charlas como la que estamos teniendo ahora, pues en clase con todos, una sesión puede ser de charla y que cada uno de su punto de vista pero luego enfocarlo a la práctica. Un estudio práctico que cada uno prepare pues...como actuaría en determinada... ¿Sabes? Yo creo que en la universidad esos temas también se podrían tratar mucho.

Mujer1: Incluso desde la universidad como el otro día dijimos, hacer....eh...cambiar las asignaturas teóricas por como la de ética por prácticas, incluso optativas como de ir a ayudar a ancianos, gente de ya avanzada edad o gente que no tiene dinero, en plan así también estaría bien. Dentro de la universidad hablamos.

Mujer3: Yo creo que también sería muy interesante, de hecho lo he dicho hoy en clase de Ética, sería interesante coger problemas reales que pasen e ir viendo pues mira a esta empresa le ha pasado esto.

Hombre3: ¿Dilemas?

Mujer3: Claro, un caso real dónde haya pasado algo y algo tan simple como hacer un debate o una discusión, que además en esta universidad es una asignatura. Pero justamente en ADE, que se supone que vamos a salir al mercado y realmente tenemos una responsabilidad, yo creo que esas cosas deberíamos... ¿o qué? Está siempre lo de

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

que es justo, que no es justo, que es bueno, que no es bueno, que es responsable, que no es responsable, pero tampoco tenemos ejemplos de algo que haya pasado para al final llevarnos a pensar...

Juan: ¿Propondrías que se os enseñara o bien en prácticas reales por ahí o bien el análisis de casos prácticos reales sacados de empresas reales? Y que eso se debatiera, se argumentara...

Mujer4: Donde obviamente tengamos que nosotros tener una parte de investigación y de teoría y luego saber aplicarlo. A raíz de lo que hemos leído y de lo que hemos investigado, como solventaríamos o como actuaríamos en un caso real, o lo que piensa ella y lo que pienso yo. Y debatirlo.

Mujer3: O no, a lo mejor incluso dar un tema y a lo mejor los dos estáis, o sea, los dos pensáis que eso está mal. Pues a lo mejor el otro en su parte de debate le toca defenderlo, a lo mejor si se pone a buscar información, pues hasta incluso él se pone a dudar de...

Hombre3: Como hacen en Derecho ¿no? Te ponen acusaciones y aunque no pienses eso te toca una parte y tienes que intentar buscar la...a lo mejor aunque no opines lo mismo, buscar empatizar, ponerte en el lugar y defenderlo. Y eso te dará, te servirá para corroborar lo que piensas o para lo contrario. Y luego yo también pienso que aquí estamos 4 años, y estos 4 años al fin y al cabo, ya es una parte en la que acabas de madurar y yo entiendo que esta no es una universidad pública y que se valoran otras cosas que simplemente...no eres un código como pasa en la universidad pública y aquí se valoran otras cosas, la asistencia, el verte por clase, que te comportes bien. Pero yo creo que a veces peca la universidad un poco de no me puedes...porque claro, imagínate, te está hablando un profesor sobre responsabilidad ética y responsabilidad social y sostenibilidad y luego no promulga con sus acciones. Hay profesores que sí lo hacen, pero todos los que estamos aquí, somos conscientes de que hay profesores que hacen las cosas mal. Y entonces...cada uno que piense...

Varios: Ríen.

Inma: Lo que si me gustaría es que si podéis, me digáis...se tiene que mejorar. Yo no entro en si en clase de otro. Ni otro entra en mi clase. Entonces...

Hombre3: No, pero si lo que vemos nosotros lo verás tú.

Varios: Discuten.

Juan: No necesariamente...yo creo que tú planteas esto. Yo lo haría de otra manera, una cosa que habéis dicho...prácticas, análisis y debates de casos reales, él plantea otra actividad, es decir...oiga, no es lo mismo predicar que dar trigo, demos trigo también. Yo a partir de esto diría, plantearía alguna cosa más. Porque yo después, cuando hayáis terminado,

Hombre1: Yo quiero decir no que tengamos la actividad...yo creo que lo que sería una cosa importante, yo creo que la universidad desde la práctica, la Fe, tiene la necesidad, tiene con la sociedad hoy en día que nosotros seamos sostenibles. O sea, el hecho de que tú seas consciente cuando salgas de la universidad de por qué tienes que ser sostenible. No porque está de modo o porque son los valores que tocan, ni por qué se vende más, ni por el marketing. O sea que, realmente sepas que tienes que hacer esto y por qué lo estás haciendo.

Hombre3: ¿Tomar conciencia?

Hombre1: Estar concienciado, pero con una buena base de la cual si tú, con tu trabajo la descubres, es aún mejor que que te la cuenten en un PowerPoint. Creo yo.

Juan: No, no, sigue...Llevamos un montón de cosas, prácticas, debates sobre casos reales, además de una buena teoría, modelado, toma de conciencia pero con voluntad, que yo tenga buenas razones para decir que es sostenible...

Hombre1: Incluso con llegar a un bosque todo talado o a un lago todo contaminado y que lo veas y que lo sientas...

Juan: Yo creo que lo estáis haciendo muy bien, estáis aportando muchas cosas. El compañero último que ha hablado, ha señalado un aspecto nuevo que dice: Tomar conciencia razonada, o sea, con buenas razones de por qué yo tengo que ser sostenible o aportar a la sostenibilidad. ¿Qué más cosas?

Inma: ¿En alguna asignatura creéis que es más fácil que en otras o en todas se puede dar?

Mujer3: Yo creo que hay asignaturas que es más sencillo. Yo estaba mañana estaba pensando en clase de ética...

Juan: Habla más alto que te oigamos.

Mujer3: Que cada asignatura...o sea en contabilidad, en estadística, siempre va a haber, vas a tocar un dilema moral, o vas a tener que priorizar algunas cosas. Yo creo que en todas esas asignaturas...no sé cómo podría hacerse pero el profesor o tal, debería de

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

haber un día que diga esto está bien pero cuando actuéis en una empresa puede pasar esto o tal, y siendo sostenibles.

Hombre3: Meterlo en la guía docente.

Mujer3: Sí, es como...

Inma: ¿No puede ser la guía sostenible y en que todas las asignaturas hablemos de eso?

Hombre3: ¿Y si no vienes ese día?

Inma: Pues no eres sostenible.

Hombre3: Es que claro, poco a poco ir metiendo al final de cada tema un mini caso.

Juan: Sería una mirada...podemos llamar la mirada...un eje transversal que fuera como una especie de mirada de que lo que se está diciendo en esta asignatura ¿para qué vale en torno a llevar un mundo más en el aspecto ambiental, en el aspecto económico, en el aspecto de contabilidad, en al aspecto de tal?

Mujer2: Hay algunas asignaturas que sí que lo hacemos. Contigo lo hacemos. El otro día lo hicimos, cuando te pregunté yo sobre las herencias y eso, siempre ponemos, explicamos casos prácticos, o sea, ella nos da todo el tema, nos lo va explicando y nos va poniendo casos prácticos. Que debemos hacer, que no debemos hacer, por qué esto está mal, por qué esto está bien...

Juan: Pues otra cosa que habéis planteado es tomar conciencia, otra cosa tener una especie de mirada de todos los temas. ¿Qué más cosas?

Inma: En otras carreras.... ¿vosotros seríais capaces de hacer algo para llevarlo a otras carreras?

Hombre2: Por ejemplo, la libertad de elegir exámenes. O sea, el ubicártelo. Porque en otras carreras sí que se puede hacer y en la nuestra no...O sea, el feedback este que tienen alumnos-profesores en otras sedes es distinto al que hay aquí.

Hombre3: Eso topa con la sostenibilidad, la relación entre... ¿no? que sea fluida...

Inma: No entiendo eso... ¿La sostenibilidad que tiene que ver con la fecha de los exámenes?

Hombre3: No, no, la información esto es así, esto es así, esto es así...el poder negociar un poco.

Hombre2: El poder nosotros también proponer cosas.

Mujer4: Pero también hay veces que se necesita un orden y que tampoco.

Hombre2: Sí, no, pero dentro de ese orden...no trastocar los planes de nadie pero sí que poder organizarnos mejor.

Hombre3: O argumentame porque me obligas a poner los exámenes esos días...pero no me digas por qué no y pases de mí. Dime pues resulta que hay X profesores que tiene que cuadrar los horarios...

Inma: Yo lo siento pero voy a contestar...tocáis temas académicos. A ver, hay varias razones, lo primero es que en esta sede tocan varios Grados. Están ADE, Economía y Gestión Económica y Financiera. A veces las asignaturas, vosotros sabéis, coinciden en distintos grados. Hay que compaginar todo y además lo hacemos el Vicedecano y yo porque primero hemos estudiado esta carrera y sabemos las asignaturas que son fáciles y difíciles y combinamos una difícil con una fácil. Hemos visto los problemas que hay en esas sedes tan sostenibles, lo sé de primera mano. Los problemas que tienen allí los alumnos, problemas por ejemplo en una clase...el grupo A ponen unas fechas, el grupo B ponen otras, en el grupo A son de dobles titulaciones, siempre hay líos entre los de una titulación respecto a la otra y luego los exámenes de segundo coinciden con los de primero porque todos cogen lunes, miércoles y viernes. Y es verdad que nos preguntamos ¿podríamos plantearnos el hecho de ser sostenibles y preguntaros? Es verdad, eso reflexionaré y mañana mismo se lo digo al Vicedecano, pero sí que sabemos que ahí hay muchos problemas.

Hombre2: Para ya no solo en los exámenes, por ejemplo el día de la sostenibilidad...

Inma: Eso estaría muy bien.

Hombre2: Que haya un día de reunión, de decir, bueno ¿qué temas os gustaría que se tratase dentro del cuadro de la economía, dentro de lo que estáis estudiando en la carrera? Pues mira, este tema, este tema y este tema. Y llamar a cualquier empresa que pueda hablar de ese tema, casos así más reales. Pero que haya una relación más...

Hombre3: Establecer un canal de comunicación

Hombre2: sí. Yo creo que ayudaría una barbaridad.

Inma: Muy bien.

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Hombre3: Incluso inquietudes que puedan tener los alumnos, oye, por...

Juan: Un planteamiento entonces que decís era, además de los que habéis dicho, el intento de que en la planificación de los estudios, que evidentemente tiene que ser una planificación para que no sea un caos. Pero que en esa planificación también intervinieran sugerencias, ideas y planteamientos que pueden interesar al alumnado.

Mujer1: En mi primer año de universidad yo me acuerdo que nos dijeron tenéis que elegir un delegado y un subdelegado.

Mujer4: Eso te iba a decir yo...ahora también

Mujer1: Lo que pasa y que me he dado cuenta durante estos 4 años de carrera que he....nunca se ha hecho nada ni nadie nunca ha dicho y tampoco se escucha. Y también nosotros pasamos y veo que tampoco se nos escucha.

Mujer4: Todos los años, me acuerdo que pasabas tú con los papelitos y un profesor más a votar el delegado... ¿Quién quiere ser delegado? Todos nos mirábamos, mirando el techo.

Mujer1: Pero yo he sido delegada el primer año de carrera y ¿Para qué? Si es que nadie tampoco decía nada...

Mujer4: Eso sí, cuando viene el problema de exámenes sí que se te echan encima para que intentes cambiar....

Mujer1: Y respecto a lo de las fechas de exámenes...yo eh...me parece genial y estupendo que lo que es la dirección elija las fechas de exámenes por que mira es un problema menos para nosotros. Si no te viene bien una fecha, siempre hay la posibilidad de hacer una instancia como he hecho yo siempre que no he podido.

Hombre2: Si a mí me parece también bien. O sea, lo único es lo que ha dicho Inma, pues no se pueden por esto y esto ¿Sabes?

Mujer4: En no sé qué asignatura nos dijeron que los exámenes eran en esa fecha por que los del año pasado lo habían elegido así. ¿No os acordáis?

Varios: No.

Mujer4: En primero dijeron que los exámenes antes eran antes de navidad y que ahora son después porque vosotros lo habéis elegido.

Varios: Discuten,

Inma: Cuando acabemos os lo explico todo. Porque toca un poco temas académicos y de institución y nos desviamos de lo que es el tema de la sostenibilidad.

Juan: Yo lo que planteo es que aquí hay...fijaros si tenéis...porque esto va a pasar igual en las empresas o en la profesión que tengáis. Yo diría que aquí estáis planteando una capacidad de visión personal y crítica sobre las cosas. Hay cosas que os gustan más, cosas que os gustan menos. Desgraciadamente en estas universidades, las públicas igual...hemos matado en esto, quizás a veces matamos el pensamiento propio del alumnado y a veces lo vamos matando desde primaria. Lo matamos en casa: Cállate nene, cállate. Ahora el papá o la mamá está haciendo esto, está haciendo lo otro. Claro, cuando un cuerpo humano echa un estímulo y no se le da respuesta termina por no emitir el estímulo. Y esto, nuestra enseñanza es mucho poco crítica, por decirlo de algún modo. A mí hay otra pregunta que me parece ... en el poco tiempo que nos queda ¿Consideráis, fijaros que esta pregunta es compleja, consideráis que vuestros profesores o compañeros o padres o futuros empleadores consideran importante vuestra formación en la sostenibilidad como para dedicar tiempo académico a prepararos o formaros en ese aspecto? Aquí lo que yo os pido no es si está bien o mal, sino vuestra percepción. Padres, compañeros, profesores, futuros empleadores, si alguien nos estuviera viendo en estos momentos, dedicar dos horas de vuestro día y suponeros que... ¿Le darían valor académico a esto que estamos haciendo? Padres, profesores, compañeros...empleadores que mañana os pueden dar trabajo...o dirían, chico, pues ya les podrían haber colocado a enseñar marketing o tal tema o tal otro. ¿Qué pensáis vosotros?

Mujer4: Yo creo que sí y no; me explico, que es un tema que no solemos pensar mucho y que tener en mente, pero que una vez te pones a hablar de ello como hemos hecho nosotros le vamos dando una importancia. Volviendo ahora al tema padres, yo pienso ahora en mi madre e igual siempre le cuento pues asignaturas...contabilidad, econometría, en plan más difíciles y tal pero no por que no tenga en cuenta otras. Pero si le dijera tengo una asignatura que trata sobre responsabilidad, sostenibilidad lo verían interesante. Por eso digo que es sí y no. Que no lo piensan pero creo que lo consideran también importante para nuestra formación.

Hombre3: Pero yo creo que no hay que pasar por encima el hecho de que nosotros somos la generación que se ha criado en la crisis, no sé a quién le ha afectado más y a quién le afectado menos. Yo me diferencio en muchos aspectos, yo noto el hecho de que, por ejemplo, mis amigos son todos hijos de padres liberales; abogados, arquitectos, una trabajadora de canal9, y es gente que estoy seguro que si no hubiéramos pasado por esta crisis tendríamos una educación completamente distinta. Y creo que en toda España nos ha afectado la crisis y a lo mejor eso ha hecho por un lado,

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

que a lo mejor eso se nota y se ve que la generación más joven a cambiado un poco el pensamiento a esos que se criaron en la burbuja y que cuando o que se criaron más en el bienestar de los años 80, 90 y yo creo que ahora son los hijos...creo que hay gente que se está empezando a despertar y le está metiendo caña a los padres y profesores. Supongo que esto también depende de la clase social y económica de cada persona. Pero yo creo a lo mejor una de las causantes de que se ha olvidado un poco este tema ha sido en parte eso. En tiempos de necesidad, no sé, yo he notado, yo lo veo, un cambio cultural que yo y mis amigos a lo mejor no pensamos igual que gente de 30 años en algunos aspectos.

Inma: ¿Pero la crisis afecta positivamente o negativamente respecto a la sostenibilidad?

Hombre3: Claro, es lo que estaba pensando mientras hablaba.

Mujer2: Yo creo que positivamente.

Inma: ¿Positivamente?

Mujer2: Yo pienso que sí. Pero por que para nuestra generación. En general pienso que para el resto de padres no. Porque muchas veces escucho por la tele eso de ¿qué estudias? y a lo mejor dice: Medicina. Otro dice: Educación Social, o Sociología...es como se ha ido a lo fácil...yo lo he escuchado un montón de veces en nuestros padres o en gente más mayor. Las carreras que son más difíciles se les dan como mucha más importancia que a otras carreras como sociología.

Mujer4: Yo creo que es porque hay carreras que ni ellos entienden. Me refiero que nuestros padres que salen de medicina, derecho, arquitectura... ¿sabes? Y hay determinadas carreras que ni ellos mismos les preocupa mucho el día de mañana. Por ejemplo, mi hermana pequeña, se ha metido en una carrera que es relaciones Públicas y Comunicación. Y mi madre no para de pensar en plan... ¿el día de mañana qué va a hacer? Entonces es lo que decías tú, que hay ese miedo de qué no saben...para ellos las carreras troncales que son medicina y tal. Si te sales de eso no sabes a dónde vas. A mí me parece que es un poco la opinión que tienen.

Hombre3: Muchos no consideran la sostenibilidad como un valor, sólo piensan en lo económico. De eso no vas a poder vivir, vas a acabar en un McDonald's.

Hombre2: El valor ese no se lo aporta y no te lo retransmiten a ti. O sea, yo creo que nuestra generación lo está descubriendo poco a poco pero porque lo que ha dicho Rafa. En el momento que estamos es que no nos queda otra. O lo entiendes o lo entiendes. Sin más, es así.

Mujer3: Yo, concretamente creo que bien nuestros profesores y nuestros padres nos han dado una educación que nos va a ayudar a ser sostenibles en el día a día en nuestras empresas o dónde trabajemos, pero por otro lado y hablando de la universidad, creo que no se le da mucha importancia a la sostenibilidad y al final del día lo importante es que tienes que ser eficiente y ya está. Y es más, ser eficiente en la contabilidad, ser eficiente en el marketing, aprende esto...entonces, si yo sé que tú ya has aprendido la distribución comercial pues ya soy feliz. Y muchas veces que hay más cosas que ser eficiente en tu trabajo....los que hemos estudiado ADE...ser eficientes en tu trabajo y darle mucho dinero a tu empresa. Que hay más cosas, y yo a veces lo echo de menos. Una vez hablando con Rafa lo decíamos, los valores...

Hombre3: Yo pensaba que iba a llegar aquí y me iban a adoctrinar...que me iban a hacer más hincapié en esos valores y resulta que estoy en tercero y aquí nadie me ha hablado de valores cristianos ni nada. Más que una asignatura que ya lo dije el otro día que me obligaban ayo esperaba que se me exigiera algo en ese sentido por ser parte de esta universidad, ya que es una universidad católica....pero me di cuenta que perfectamente puedes no tener....ya no te digo que tengas que ir a misa...es como que le da más rabia que haya una misa del Santo Cáliz y no vayas a la misa del Santo Cáliz pero a la vez no me estás exigiendo unos valores que se supone que son de una universidad....

Mujer3: No creo que tenga que ver nada el ser sostenible con el ser cristiano o religioso.

Hombre3: Pues yo creo que hay encíclicas que hablan un poco del tema.

Mujer3: Que sí y que puedes no haberte leído una encíclica en tu vida y ser muy sostenible en tu trabajo.

Juan: Vamos a ver...esto me parece un tema...me vais a permitir...Esto es un tema clave. Valores ¿Qué significa Valor? Es aquello que vale la pena. Significado de valor. Valores hay muchísimos. El mundo de los valores es riquísimo. Por ejemplo el dinero es un valor. La salud es un valor. La amabilidad es un valor. Valores hay biológicos, físicos....el deporte es un valor. La salud es un valor. El pensamiento lógico es un valor. La creatividad es un valor. Valor es todo aquello que vale la pena. Suponeros esta casa vacía, entonces todo aquello que va decorando serían valores. Valores hay infinito. Un número infinito de valores. Pero hay algunos y entre ellos están los valores del sentido de la vida...lo que serían valores religiosos o valores filosóficos. ¿Me explico? Del sentido de la vida. Los valores ecológicos o los valores de la sostenibilidad son valores de ahora. Pero hay unos valores por ejemplo, para mí, para que no quede lugar a duda, la felicidad es un valor. El compañerismo es un valor. El mundo de los valores es riquísimo. Es todo aquello que vale la pena. Dentro de los valores, y que merece la pena para mí, el religioso. Pero puede que para ti o para

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

algunos de por aquí no merezca la pena, para ellos no es un valor. Valores es lo que merece la pena. Pero hay unos valores que son exigibles. Vamos a ver... ¿Me puedes exigir a mí ser guapo?

Mujer2: No

Juan No. Por lo tanto....

Hombre1: Pero depende, si trabajas como....

Juan: No, no, no...Es exigible... ¿como persona es exigible?

Hombre1: Claro, como persona no.

Juan: ¿Me es exigible que yo sea cariñoso?

Mujer2: Sí

Varios: No

Juan: No...¿Me es exigible que yo sea cariñoso?

Mujer2: No pero es algo que se puede hacer...

(Discuten)

Mujer4: Tú no puedes ser más guapa pero si puedes ser más cariñosa.

Juan: No vamos a discutir, ¿Me puedes exigir a mí que tenga salud?

Varios: No

Juan: Hay valores que no son exigibles. ¿Vale? ¿Me puedes exigir a mí que yo sea feliz?

Mujer2: No.

Juan: Hombre, si además de ser desgraciado me lo exiges, menudo asunto... ¿Me puedes exigir que yo te dé la nota que te mereces? O sea, que sea justo.

Mujer2: Sí.

Juan: Un valor moral. ¿Me puedes exigir a mí que yo asuma las consecuencias de mis actos?

Mujer2: Sí

Juan: Valor moral. ¿Me puedes exigir que yo respete tus opiniones?

Mujer2: Sí.

Juan: Valor moral. Dentro de los valores, hay algunos que son exigibles, no quiere decir que se den. Son exigibles. La dignidad de la persona, valor fundamental, la libertad, la justicia, la solidaridad, la responsabilidad, la paz, la convivencia, son los valores morales, esos son exigibles a toda persona por el hecho de ser persona. Es que estas cosas, perdonad que me haya metido pero es que es para que al final saquéis un poco lo que son valores. Valores hay infinitos. Pero hay algunos que no son morales y otros que son morales. Los valores morales no son los valores religiosos. La religión tiene unos valores propios, que es lo propio de ser creyente. A mí como cristiano, se me puede exigir esto, pero como cristiano. Pero a mí como persona, sea cristiano, no cristiano, ¿me explico? Son los valores morales. Los valores de la sostenibilidad son están anclados en los valores morales. Y para mí, para Juan Escámez Sánchez, Catedrático de Universidad, 74 años y medio, para mí, el valor mayor es el valor religioso. Y como humano el mayor valor es ser feliz. Pero ¿se me puede exigir? No. Entonces no son valores morales. Los demás es que son valores morales. La libertad, esclavitud. La dignidad, la indignidad, ser fin o ser medio. La solidaridad con los demás o ser insolidario. Los valores son bipolares, tienen dos polos. Esto lo quiero decir por qué a veces mezclamos, esto es terrible, pero a veces mezclamos lo que son las creencias religiosas, y vuelvo a decir una persona que es creyente y practicante, con las personas religiosas lo confundimos con el resto de valores. Y son los que dan el sentido a la vida. Pero el sentido de la vida me lo da a mí. Por que por definición fe es creer en lo que no se sabe, mientras que....decía Ortega y Gasset, diferenciaba entre ideas y creencias. Ideas, lo que yo puedo argumentar. Lo que estamos aquí haciendo. Argumentos. Y creencias es en lo que me instalo. Y que a lo mejor es mucho más importante mi creencia que mi conocimiento. Es en lo que me instalo. Pero que yo a veces lo puedo argumentar. Lo que sucede, es que a veces en el mundo de lo religioso, y os lo dice una persona que está muy interesada en esto, se quiere argumentar....ante Dios solamente nos cabe una actitud; el silencio. Para escuchar la palabra que nos dan las sagradas escrituras. Pero Santo Tomás, que era un tío muy listo, decía...cuando tenía que dar argumentos sobre la existencia, decía....Vie at demonstracionen existencia de. Caminos, vislumbres, atisbos para demostrar la existencia de Dios. Nunca dijo "demonstratio existencia de"..demostración de existencia de Dios. No sé si os he aclarado un poco lo que es la religión y lo que son los valores. Y dentro de los valores los que son del sentido de la vida y lo que son los valores que como persona responden a la pregunta...yo como persona... ¿Qué debo de hacer? La palabra debo de hacer como persona, valores morales. Valores éticos, que es lo mismo que valores morales. Ethos

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

significa carácter y viene del griego y "mos moris" costumbres que es moral. ¿Os ha quedado claro? Los valores religiosos son valores religiosos, son del sentido de la vida.

Hombre3: Entonces...

Inma: Pero ¿Quién esperabas que te lo pidiera, los profesores? Pregunto eh, es que me llama la atención.

Hombre3: Yo esperaba que se me exigiera pues un mínimo ¿no? de valores....Yo venía aquí, yo no soy creyente ni mucho menos ¿vale? pero yo he estudiado en un colegio religioso y hay ciertos valores no de persona, sino de los otros que me parecen...

Juan: Los valores religiosos te refieres ¿o los valores morales? Incluso yo creo que se solapan, no son contradictorios a los valores como persona.

Juan: No son contradictorios, eso está muy bien. Son planos distintos.

Hombre3: Claro, entonces yo creía que aquí, como se supone que se acoge a gente que no tiene porque ser creyente, se me debería de exigir al menos los que se solapan.

Inma: Pero cuando dices se me exigiría... ¿a quién te refieres? ¿A la institución, a hacerte un examen, a una asignatura?

Hombre3: Hombre, primero para exigirme se me debe de...

Inma: ¿Formar?

Hombre3: No, predicar con el ejemplo...

Inma: ah...

Hombre3: Que aquí iba a haber un mínimo pues...pues de eso de respeto, de solidaridad...un mínimo.

Juan: Decís cosas que son admirables, cosas que son...ha hecho dos afirmaciones durísimas. Primera afirmación: yo no soy creyente. Segunda afirmación, que además, no me parece mal. A mí me hubiera gustado que...

Mujer4: Pero ¿te hubiera gustado?

Hombre3: ¿que se me hubiera exigido lo que digo? Exigir me refiero que primero desde...por ejemplo en primero había gente que la liaba en clase como si no hubiera un

mañana y a veces había profesores que sí y había profesores que no. A mí me daba rabia llegar y no poder hablar porque habían 20 tíos al fondo...

Mujer3: Yo soy cristiana y practicante y no digo que bueno, que esto es católico...

Hombre3: De respeto, de solidaridad, hay cosas que obviamente que acabo, que acabo la carrera y hay temas que no se han tratado y que no se han exigido.

Mujer4: Es que son temas de educación.

Hombre3: Hay una parte que es de educación y otra parte....

Varios: Yo no te he entendido.

Juan: En el sistema inglés hay 3 niveles que son...en el sistema educativo tienen tres niveles. Uno que es la religión, otra que es el sentido de la vida, y otra que es la espiritualidad. Ellos diferencian 3 planos distintos. Alguien puede ser espiritual y no religioso. Buscar el sentido de la vida y no ser religioso. Y otro puede ser religioso y buscar el sentido de la vida. El sentido de la vida no es más que tener tu visión de la vida. Lo tienen por filosofía o por una concepción del mundo o por lo que sea. Y después hay gente espiritual que a su vez es religiosa. Ya hemos terminado, no quiero quitaros minutos... (1:20:19).

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Instrucciones Anexo 4, 5 y 6.

Se debe clicar en el enlace para ir al anexo correspondiente.

Anexo 4: [Audio Grupos de Discusión del primer núcleo temático.](#)

Anexo 5: [Audio Grupos de Discusión del segundo núcleo temático.](#)

Anexo 6: [Audio Grupos de Discusión del tercer núcleo temático.](#)

Anexo 7: Listado de los 255 ítems.

1	Algo es sostenible si se mantiene y es viable por sí solo
2	Algo es sostenible si entre todos intervenimos para que se mantenga
3	Algo es sostenible si obtenemos los mayores resultados con los mínimos recursos
4	Algo es sostenible si se garantiza que perdura en tiempos futuros
5	Algo es sostenible si satisface las necesidades básicas de las generaciones actuales y no daña las de las futuras
6	Algo es sostenible si hay un equilibrio entre consumo y regeneración de recursos naturales
7	La sostenibilidad se refiere principalmente a mantener los recursos de la naturaleza
8	La sostenibilidad se puede aplicar a cualquier aspecto de la realidad
9	Puede existir un progreso económico que no sea sostenible
10	La sostenibilidad se refiere principalmente a no contaminar el medioambiente
11	Cada vez más surgen modelos alternativos de negocio respetuosos con la sostenibilidad
12	El control de gasto personal o familiar afecta a la sostenibilidad
13	Considero acertado económicamente invertir en negocios sostenibles (coches eléctricos, energías renovables, ...)
14	Mi familia espera que no me juegue mi puesto de trabajo por defender la sostenibilidad en la empresa
15	Defender una postura sostenible de negocio implica reducir beneficios
16	La empresa con beneficios que disminuye puestos de trabajo no es ética
17	La igualdad de ingresos de varones y mujeres afecta a la sostenibilidad social
18	Las desigualdades acusadas de salarios en las empresas están justificadas por el nivel de preparación o responsabilidad
19	Una sociedad sin iguales derechos civiles y sociales puede ser sostenible
20	Los índices de paro no implican desafíos a la sostenibilidad
21	Las empresas tienen que buscar la rentabilidad económica en cualquier circunstancia
22	Las empresas tienen que innovar tecnológicamente aunque suprima puestos de trabajo
23	El desarrollo tecnológico y la innovación en las empresas destruyen y crean por igual puestos de trabajo

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

24	La sostenibilidad es un problema a nivel nacional
25	La sostenibilidad es un problema tanto nacional como del conjunto de todos los países
26	Los países en vías de desarrollo (países africanos, ...) consumen más recursos que los países desarrollados (EEUU, UE, ...)
27	La sostenibilidad está relacionada con la calidad de vida de las personas
28	La sostenibilidad es equivalente al bienestar social
29	Los Derechos humanos son fundamentales para crear un mundo sostenible
30	Para la sostenibilidad del planeta no es importante hacer cosas pequeñas como reciclar, ir en bicicleta o evitar los plásticos
31	El objetivo fundamental de una empresa sostenible es el incremento del beneficio económico
32	Los directivos de una empresa deben buscar ante todo la mayor productividad de sus empleados
33	Una empresa sostenible tiene que promover la imaginación y el pensamiento propios de sus empleados
34	Ninguna empresa puede jugar con la salud física o mental de sus trabajadores
35	Una empresa decente no tiene la obligación de atender los sentimientos de sus trabajadores
36	Cualquier miembros de una empresa tienen el derecho a reflexionar sobre la utilidad para la sociedad de sus productos
37	Únicamente los directivos tienen la facultad de decidir sobre la utilidad de sus productos para la sociedad
38	La empresa debe facilitar las relaciones respetuosas entre todos sus miembros
39	La empresa debe escuchar respetuosamente las reclamaciones de los empleados
40	Una empresa sostenible no tiene que invadir la privacidad de los empleados
41	Los miembros de una empresa sostenible deben tener las mismas oportunidades de promoción laboral
42	En una empresa rentable, la eliminación de puestos de trabajo es un problema moral
43	Las empresas sostenibles deben de ser inclusivas para toda población de acuerdo a sus capacidades
44	El género de una persona no debe influir en su categoría y salario profesional
45	Las leyes internacionales deben impedir la existencia de paraísos fiscales
46	El plan estratégico de la empresa debe incluir el análisis del impacto social y medioambiental de sus productos
47	La contratación de empleados no debe depender de otros aspectos que difieran de las competencias profesionales
48	Parte de los beneficios de la empresa deben buscar una mejora social

49	Exteriorizar la producción para disminuir costes es una estrategia empresarial aceptable
50	Una empresa es responsable sólo si cumple las leyes
51	Toda decisión de estrategia empresarial tiene que garantizar la renovación de los recursos usados
52	Los efectos producidos por una empresa nacional afectan a cualquier parte del planeta
53	Una empresa tiene que atender, siempre que sea posible, los deseos e intereses de sus empleados
54	Las mujeres tienen más peligro de ser pobres que los varones también en las sociedades desarrolladas
55	Las empresas con beneficios tienen responsabilidad con sus trabajadores, sus accionistas, su sociedad y con los países en vías de desarrollo
56	Las empresas multinacionales deben promover el desarrollo en todos los países que operan
57	Los países desarrollados deben ser solidarios con los países pobres y en vías de desarrollo
58	Los bienes de la tierra deben ser propiedad de todos los habitantes que la ocupan
59	Los países ricos y las empresas de éxito internacional tienen que una obligación moral con todos los desfavorecidos del planeta
60	El consumo actual sin control agota los recursos naturales
61	El uso actual de los entornos creados por los humanos (ciudades, playas, rutas de escalada, ...) no es viable a medio plazo
62	El crecimiento irresponsable de la población mundial amenaza la supervivencia del planeta
63	Son necesarias políticas de inversión en ciencia, innovación y tecnología que posibiliten la producción de productos biodegradables
64	El futuro de la paz entre naciones y regiones depende principalmente de una distribución más equitativa de los recursos económicos
65	Es fundamental la justicia social para la sostenibilidad de los pueblos y del planeta
66	El respeto a las leyes y a los derechos civiles y sociales de los ciudadanos también es un asunto de sostenibilidad
67	Una sociedad del bienestar no garantiza el respeto a la dignidad humana
68	La sostenibilidad del planeta depende más de los directivos de las grandes empresas (Apple, Google, Inditex, Santander, ...) que de las instituciones gubernamentales
69	La internacionalización de la economía perjudica la sostenibilidad de países o regiones políticas
70	La globalización económica perjudica la sostenibilidad del planeta
71	Las empresas de unos países son sostenibles a costa de la insostenibilidad de otros

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

72	Las acciones de cualquier persona contribuyen a la sostenibilidad o insostenibilidad del planeta.
73	Existen criterios públicos para valorar el impacto de las acciones empresariales en la sostenibilidad
74	Las políticas públicas nacionales e internacionales deben garantizar la migración por razones económicas
75	El riesgo de la insostenibilidad del planeta se basa en opiniones subjetivas
76	El compromiso moral de las empresas con la sostenibilidad depende de la decisión de sus directivos
77	Una empresa puede ser sostenible en unos aspectos e insostenible en otros
78	El control del consumo de los recursos naturales en los países pobres o en vías de desarrollo tiene que ser más flexible que en el de los países más desarrollados
79	La sostenibilidad del planeta no debe cargarse principalmente en las espaldas de los países menos favorecidos
80	La sostenibilidad de las empresas no debe cargarse en las espaldas de los empleados menos cualificados
81	Una empresa decente tiene que garantizar la sostenibilidad de sus empresas proveedoras
82	Las empresas de países avanzados tienen conductas más sostenibles que las empresas de países en vías de desarrollo
83	Los países avanzados y sus empresas son responsables, en gran parte, de las conductas insostenibles de los países menos avanzados
84	Los ciudadanos de los países avanzados se benefician de la situación precaria de los países menos avanzados
85	El desarrollo de un país depende, en gran parte, de la educación de sus ciudadanos
86	El desarrollo de un país se mide por su crecimiento económico
87	El desarrollo de un país se mide por la promoción y satisfacción de los derechos cívicos y sociales de sus ciudadanos
88	La calidad de vida de un ciudadano depende fundamentalmente de sus posibilidades económicas
89	Crear un planeta sostenible es un proyecto político-económico a corto plazo
90	Está más comprometido con la sostenibilidad quien tiene más información
91	Se necesita un alto nivel de estudios para saber lo que está bien o mal hecho para la sostenibilidad
92	El respeto a los demás y al medioambiente está relacionado con el nivel de estudios académicos
93	La sostenibilidad implica no incrementar la economía en todos los países del planeta
94	Las estrategias educativas de las universidades son potentes agentes para la

	sostenibilidad
95	Las convicciones sobre sostenibilidad del profesorado influyen en el alumnado
96	El cuidado que se genera hacia los centros educativos influye en las acciones y actitudes de los estudiantes
97	Una empresa espera de un graduado en ADE (o similar) que busque maximizar los beneficios económicos.
98	En mi universidad se dan a conocer documentos y estudios sobre sostenibilidad
99	El profesorado no contempla en las evaluaciones los contenidos relacionados con la sostenibilidad
100	La sostenibilidad es una cuestión ética y no económica
101	Crear una empresa sostenible es un proyecto económico a largo plazo
102	Una empresa sostenible implica un aumento en los costes de la producción
103	Una empresa responsable planifica estratégicamente todas sus líneas de acción en torno a la sostenibilidad
104	La innovación científica solucionará todos los problemas futuros de supervivencia del planeta
105	En los países avanzados, el desarrollo de las capacidades humanas no genera problemas de sostenibilidad
106	En los países avanzados, las políticas económicas tienen que centrarse en la creación de empresas enfocadas a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos
107	En los países avanzados, las políticas económicas deben centrarse en la creación de empresas que aporten valor añadido (patentes)
108	Los individuos también tienen posibilidades de transformar situaciones insostenibles en sostenibles
109	
110	
111	Existen instituciones sociales y asociaciones de voluntariado con el objetivo de ser agentes de sostenibilidad en los diversos campos de la realidad
112	Los agentes principales para la sostenibilidad son las instituciones políticas nacionales e internacionales con sus normativas
113	La solución del problema de la pobreza no es principalmente un asunto político
114	Hace falta un marco jurídico para que la sostenibilidad sea viable
115	Para que una empresa sea sostenible sólo debe cumplir las leyes de los países donde esté presente
116	Para ser agentes de sostenibilidad, en un entorno concreto, también se requiere la deliberación y el debate de los ciudadanos
117	La sostenibilidad empresarial o social o medioambiental tiene que adaptarse a cada

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

	territorio o Estado
118	Las soluciones a los problemas de insostenibilidad tienen que buscar el bien común de los ciudadanos
119	Es necesario crear un clima social tal que los ciudadanos sean agentes de sostenibilidad
120	El agente último siempre es el individuo personalmente comprometido con la sostenibilidad
121	La eficacia de un agente de sostenibilidad es mayor cuando estos agentes colaboran entre si
122	La educación impartida en la familia promueve u obstaculiza ser gestores de sostenibilidad en el futuro
123	El sistema educativo promueve u obstaculiza desde los niveles no universitarios agentes de la sostenibilidad
124	Los padres son modelos para los hijos en relación con la sostenibilidad de cualquier entorno
125	Los compañeros de aula pueden ser referentes (modelos) más importantes que los padres
126	El principal referente para la gestión de la sostenibilidad es el clima socio-cultural de donde te encuentres
127	Es necesario que las leyes regulen la mayor parte del comportamiento humano para favorecer la sostenibilidad
128	El beneficio que produce una empresa se mide sólo con criterios económicos
129	Un buen gestor de sostenibilidad tiene que buscar la colaboración ciudadana
130	Un buen gestor de empresa sostenible tiene que buscar la colaboración de todos los miembros de la misma
131	Las leyes sobre sostenibilidad en las empresas son eficaces sólo cuando se asume que son justas
132	Las normas y los principios sobre sostenibilidad tienen que explicarse a la comunidad a la que se rige
133	Se necesita un compromiso gubernamental mínimo para fortalecer la acción ciudadana hacia un mundo sostenible
134	Una sociedad es sostenible si los ciudadanos participan en los asuntos públicos que les afectan
135	Los estudiantes universitarios tienen que aprender a detectar situaciones insostenibles en sus entornos
136	Los estudiantes universitarios tienen conocimientos claros del significado de sostenibilidad
137	Los estudiantes universitarios están dispuestos a transformar las situaciones insostenibles
138	La sostenibilidad se refiere al cuidado del medioambiente

139	La sostenibilidad se refiere al desarrollo económico
140	La sostenibilidad se refiere al disfrute de los derechos civiles y políticos
141	La sostenibilidad se refiere al disfrute de los derechos sociales (educación, salud, trabajo, vivienda,...)
142	El disfrute de los derechos humanos es un problema de sostenibilidad
143	La violencia de género es un problema de sostenibilidad
144	El despido improcedente en las empresas con beneficios es un problema de sostenibilidad
145	La pobreza es un problema de sostenibilidad
146	Una ciudad en la que no se genera una comunidad de ciudadanos es insostenible
147	Como profesional, estoy capacitado para analizar el nivel de justicia de un despido
148	Como profesional, estoy capacitado para analizar el nivel de bondad o perjuicio que generan las acciones de mi empresa
149	La inmigración desde los países pobres o en vías de desarrollo se debe principalmente a falta de libertades políticas o a falta de ingresos
150	Se me ha preparado en la universidad para no buscar soluciones simples a problemas complejos
151	El profesorado de mi titulación de grado solo valora los contenidos teórico-prácticos de la economía
152	No estoy preparado en habilidades sociales para ejercer como directivo de una empresa
153	Los posibles escenarios empresariales que no conozco me generan ansiedad
154	Soy reacio a emprender asuntos que me generan incertidumbre en su éxito
155	Trabajar en equipo me suele perjudicar
156	No se aprovecha el tiempo en las reuniones con los compañeros para llevar a cabo proyectos de clase
157	Los profesores evalúan el rendimiento personal y no el rendimiento grupal
158	El éxito profesional se genera en competencia con los demás
159	El éxito empresarial se genera en competencia con las demás empresas
160	Me satisface cuando convengo o me convencen con buenos argumentos para tomar decisiones
161	Estoy dispuesto a asumir las consecuencias positivas o negativas de mis decisiones
162	Un buen profesional de empresa valora en equipo las alternativas de negocio, toma decisiones y asume responsabilidades
163	Estoy dispuesto a reconocer los errores aunque por ello peligre mi puesto de trabajo
164	Un directivo de empresa tiene responsabilidad por el bienestar de los trabajadores y por el beneficio de los accionistas

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

165	Un directivo debe evaluar el impacto de la actividad empresarial en el medioambiente
166	Una empresa es viable siempre que genere beneficios económicos
167	Un directivo de empresa debe estar abierto a las sugerencias de mejora de todo el personal
168	La responsabilidad del directivo de empresa es conducirla en solitario
169	Estoy dispuesto a convencer a mis superiores de los perjuicios sociales de la empresa
170	No se me ha capacitado para convencer a los superiores de los perjuicios de la empresa
171	Estoy dispuesto a enfrentarme a una institución o persona si realizan una acción contra la sostenibilidad
172	Ser agentes de sostenibilidad está ligado con pertenecer a asociaciones de voluntariado
173	Agente de sostenibilidad es quien desempeña con ética el ejercicio de su profesión
174	Un directivo tiene que planificar la estrategia de su empresa buscando también el bien común
175	Hay empresas con éxito económico y un alto grado de responsabilidad social
176	Gestores de sostenibilidad son los gobiernos de algunos países (Noruega y Australia), ya que basan su economía en el cuidado del medio y el bienestar social
177	En los diversos ámbitos profesionales de tu titulación puedes ser gestor de sostenibilidad
178	Puedo ser el responsable de recursos humanos e intentar evitar los despidos de trabajadores
179	Puedo ser director de producción y minimizar el impacto negativo de los productos
180	En el ámbito de la contabilidad de una empresa, no puedo incluir contenido de sostenibilidad
181	Las empresas con un clima colaborativo son más productivas y satisfactorias para el personal
182	En el plan de estudios de mi titulación se nos enseña a generar un beneficio económico y no un beneficio social
183	La responsabilidad social tiene que ser una disciplina troncal de mi titulación
184	Mi familia no entendería que pusiera mi puesto de trabajo por ser fiel a mis principios sobre la responsabilidad corporativa de la empresa
185	Como ciudadano tengo la responsabilidad de informarme sobre el impacto de los productos que consumo
186	La ciudadanía puede presionar como consumidores para que las empresas sean sostenibles

187	Como experto de mi titulación estoy obligado a informar a la ciudadanía sobre el impacto insostenible causado por ciertas empresas
188	Como directivo de empresa tengo que promocionar el pensamiento crítico de los trabajadores y valorar sus opiniones
189	No promuevo la responsabilidad social de mi empresa si me juego el pan de mis hijos
190	Como profesional, en caso de conflicto irresoluble, tengo compromiso sólo con la empresa y no con mis trabajadores
191	El cumplimiento de las leyes que afectan a las empresas y la responsabilidad social corporativa son equivalentes
192	La promoción de los estudiantes por la universidad como gestores de sostenibilidad se facilita con proyectos de servicio a la comunidad
193	En mi titulación, estimo necesario el debate en el aula de los problemas que afectan a la sostenibilidad
194	La universidad me proporciona cauces para comprometerme en la solución de problemas que generan situaciones insostenibles
195	
196	
197	Cuando en mis estudios se explica responsabilidad social corporativa, aprendo contenido de sostenibilidad
198	Ninguna actividad de mi plan de estudios contiene conocimientos sobre sostenibilidad
199	No he participado en ningún seminario sobre sostenibilidad
200	Conozco trabajos de asignaturas referidos a sostenibilidad
201	En ninguna de las asignaturas que he cursado se me ha propuesto un proyecto referido a derechos económicos y sociales de los ciudadanos
202	El tema de las desigualdades económicas no ha sido tratado durante los estudios de mi título
203	Parte del profesorado está implicado en temas de erradicación de la pobreza
204	Se me ha facilitado el aprendizaje de analizar diferentes puntos de vista antes de la toma de decisiones empresariales
205	En el aula he encontrado profesorado que facilitaba el debate sobre el impacto de la economía en el medioambiente
206	Yo soy un profesional responsable si asumo los impactos negativos de mis decisiones en el medioambiente
207	En mi titulación se nos ha estimulado a que pensemos por nuestra propia cuenta dando argumentos
208	Un directivo de empresa es responsable hasta donde llega su poder de decisión dentro de la misma

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

209	Las empresas son responsables por que sus estrategias de negocio las deciden libremente sus directivos
210	Los directivos de una empresa también son responsables por las decisiones que toman en ella
211	En el plan de estudios de mi titulación he aprendido a procurar el bien común de la ciudadanía
212	En el plan de estudios de mi titulación se nos dice que la finalidad de la empresa es que los accionistas ganen dinero
213	Un gestor de sostenibilidad tiene que armonizar los intereses de los inversores, trabajadores, clientes, proveedores, ... con el bien común de la ciudadanía
214	No he adquirido habilidades para armonizar los intereses de los inversores, trabajadores, clientes, proveedores, ... con el bien común de la ciudadanía
215	En el aula se nos ha preparado para debatir dilemas de justicia en asuntos económicos
216	Las estrategias de marketing de una empresa no pueden contener mensajes engañosos
217	La finalidad del marketing es crear necesidades a la población para aumentar las ventas de sus productos
218	En los estudios de mi titulación se han impartido contenidos referidos a los valores de la sostenibilidad
219	La finalidad más importante de la educación del S. XXI es preparar profesionales que gestionen los problemas de sostenibilidad
220	Un gestor de sostenibilidad tiene que conciliar la vida familiar y la laboral
221	Durante los estudios de mi titulación no he aprendido herramientas prácticas para gestionar problemas de sostenibilidad en la empresa
222	En clase no se plantean problemas reales de empresas que están afectando la sostenibilidad (contaminación del medio, trabajos precarios, toma de decisiones colectivas, negociación con trabajador...)
223	En mi titulación se me ha formado en habilidades de argumentación para defender las posiciones que consideramos correctas
224	En mi titulación se me ha formado para ponerme en la piel del contrario y reconocer la validez de sus argumentos
225	Me produce desazón los profesores incoherentes entre lo que explican y lo que hacen
226	Tengo la impresión de que en mi titulación hay profesores que defienden la responsabilidad social corporativa de las empresas y sus acciones van en contra de tal responsabilidad

227	Considero que lo más influyente como gestor de sostenibilidad es pertenecer a una universidad que tenga la estrategia general de ser sostenible
228	Una estrategia para tomar conciencia sobre la sostenibilidad es hacer visitas a personas o a entornos afectados por la insostenibilidad
229	Hay asignaturas más adecuadas que otras para promover gestores de sostenibilidad
230	La gestión de la sostenibilidad tiene que estar presente en la guía docente
231	Los procedimientos didácticos para formar gestores de sostenibilidad son muchos (análisis de casos, aprendizaje-servicio, análisis de proyectos de empresas sostenibles, ...)
232	La estrategia básica para la sostenibilidad es considerarla un eje transversal para todas las asignaturas
233	El aprendizaje real de la gestión de la sostenibilidad requiere el contacto con empresarios comprometidos con ella
234	Considero importante que el profesorado esté abierto a admitir las propuestas razonadas del alumnado sobre aspectos de sostenibilidad
235	La preparación de un buen profesional en los grados de ADE, Economía y Gestión Económica y Financiera implica hoy su formación como gestor de sostenibilidad
236	El buen profesional tiene que alcanzar los bienes internos que corresponden a su profesión
237	No es buen economista quien no consigue un desarrollo que beneficie a la ciudadanía
238	En la planificación de la guía docente tendrían que considerarse las sugerencias y planteamientos interesantes para el alumnado
239	La participación de los estudiantes en la gestión de la universidad es un aprendizaje básico para ser gestores de sostenibilidad
240	Las habilidades para la gestión de la sostenibilidad se aprenden gestionándola en la universidad
241	Considero que mis futuros empleadores prefieren directivos ajenos a la sostenibilidad
242	Mi titulación es menos apreciada por las empresas si presenta porcentaje de contenidos referidos a la sostenibilidad en perjuicio de otros (contabilidad, marketing, ...)
243	Mis familia considera que las asignaturas que no están enfocadas al desarrollo económico tienen poco interés
244	Los riesgos para la sostenibilidad del planeta son un problema fundamental del S. XXI
245	Considero que mi generación tiene más conciencia que las anteriores sobre la sostenibilidad del planeta
246	El profesorado de mi titulación pertenece a una generación no concienciada con los

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

	riesgos a la sostenibilidad del planeta
247	La incomprensión de los empresarios será el impedimento mayor que yo tenga como gestor de sostenibilidad
248	En mi titulación no he aprendido porqué la sostenibilidad merece mi aprecio
249	El cuidado del medioambiente no es una exigencia ética
250	Evitar el sufrimiento innecesario de los animales es una moda actual
251	El compromiso contra la pobreza es un asunto personal y no empresarial
252	La inmigración masiva genera problemas de insostenibilidad social en los países desarrollados
253	Las mujeres tienen capacidades semejantes a los varones en el desempeño de las diversas profesiones
254	Una sociedad justa tiene que desarrollar programas de inclusión socio-laboral para cualquier persona discapacitada
255	Mi aspiración como profesional es ganar dinero para ser feliz

Fuente: Elaboración extraída a partir de los Grupos de Discusión.

Anexo 8: Prueba piloto con 69 ítems.

Estamos realizando una investigación sobre *Las percepciones de los estudiantes universitarios para la gestión de la sostenibilidad*. Es importante que pienses bien tus respuestas: se trata de que respondas lo que conoces de tu titulación y de tu universidad. Nadie sabrá que tú eres el que responde. Y por eso mismo, es muy importante que seas sincero. Tus respuestas ayudarán al rigor de esta investigación.

Sexo	Varón <input type="checkbox"/>	Mujer <input type="checkbox"/>	
Edad	[] años		
Curso (asignatura de curso más avanzado)	1º <input type="checkbox"/>	2º <input type="checkbox"/>	3º <input type="checkbox"/>
Universidad: <input type="checkbox"/> UCV <input type="checkbox"/> UPV	Grado:		
Soy	Español <input type="checkbox"/>	Extranjero <input type="checkbox"/>	En caso de extranjero País _____
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	He cursado asignaturas relacionadas con Ética de la Empresa		

Para cada frase de la columna de la izquierda elige un número, según estés muy de acuerdo, en cuyo caso debes poner un 5, o estés muy en desacuerdo, en cuyo caso debes elegir un 1. Rodea tu respuesta con un círculo. Si te equivocas, tacha y elige la respuesta que creas correcta,

1. La paz entre las naciones depende principalmente de la distribución equitativa de los recursos económicos.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	[]				
	5	4	3	2	1
2. Mis compañeros creen que las mujeres no tienen más peligro de ser pobres	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	[]				








que los varones.	5	4	3	2	1
3. Participaré en las redes de comunicación y en los movimientos sociales para la defensa de los derechos humanos.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	5	4	3	2	1
4. Para la sostenibilidad del planeta no tienen importancia las acciones individuales (como reciclar, desplazarse en bicicleta o evitar el uso de plásticos).	Con esta situación				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	5	4	3	2	1
5. La calidad de vida de las personas no está relacionada con la sostenibilidad.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	5	4	3	2	1
6. No puedo promover la Responsabilidad Social Corporativa si está en peligro el bienestar de mi familia.	Con esta situación estoy				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	5	4	3	2	1
7. Los miembros de una empresa deben tener oportunidades de promoción de acuerdo a sus capacidades profesionales.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	5	4	3	2	1
8. No puedo atender el bien común sin reducir los beneficios económicos de mi empresa.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	5	4	3	2	1

9. Los ERE en una empresa rentable son una deficiencia ética.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	5	4	3	2	1
10. Defenderé el respeto a las personas y a los materiales de mi universidad.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	5	4	3	2	1
11. La pobreza y la exclusión serán asuntos que combatiré activamente.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	5	4	3	2	1
12. La lucha contra la pobreza es una exigencia personal y política, pero no empresarial.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	5	4	3	2	1
13. Tengo la responsabilidad de informarme del impacto social o medioambiental de los productos que consumo.	Con esta situación				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	5	4	3	2	1
14. Las empresas con un clima de colaboración entre sus miembros son más productivas y satisfactorias.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	5	4	3	2	1
15. Mi titulación es apreciada	Con esta situación				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo








Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

<p>si contiene un porcentaje significativo de contenidos dedicados a cuestiones sociales o medioambientales.</p>	<input type="text"/>				
	5	4	3	2	1
<p>16. Las decisiones de estrategia empresarial deben garantizar la renovación de los recursos naturales que utilizan.</p>	<p>Con esta frase estoy</p>				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	<input type="text"/>				
	5	4	3	2	1
<p>17. Estoy capacitado para convencer a mis superiores de los posibles perjuicios causados por la empresa a la sociedad o al medioambiente.</p>	<p>Con esta frase estoy</p>				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	<input type="text"/>				
	5	4	3	2	1
<p>18. Siento satisfacción cuando convengo o me convencen con buenos argumentos antes de la toma de decisiones.</p>	<p>Con esta frase estoy</p>				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	<input type="text"/>				
	5	4	3	2	1
<p>19. La justicia social es fundamental para la sostenibilidad de las sociedades, Estados y planeta.</p>	<p>Con esta frase estoy</p>				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	<input type="text"/>				
	5	4	3	2	1
<p>20. Un buen directivo de empresa no tiene por qué estar formado como gestor de sostenibilidad.</p>	<p>Con esta frase estoy</p>				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	<input type="text"/>				
	5	4	3	2	1

21.Las empresas no son responsables de la sostenibilidad porque sus estrategias de negocio las deciden sus directivos.	Con esta situación				
	Muy de acuerdo Muy en desacuerdo				
	5	4	3	2	1
22.Participaré en los movimientos ciudadanos defensores del medioambiente.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo Muy en desacuerdo				
	5	4	3	2	1
23.Los directivos de una empresa no tienen por qué armonizar los intereses de sus trabajadores, accionistas, entorno social y países en vías de desarrollo.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo Muy en desacuerdo				
	5	4	3	2	1
24.Analizo el impacto de las actividades de una empresa en el bienestar de los empleados y en el medioambiente.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo Muy en desacuerdo				
	5	4	3	2	1
25.El desarrollo de un país no está en relación con el nivel de libertades de sus ciudadanos.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo Muy en desacuerdo				
	5	4	3	2	1
26.En el ámbito científico no se considera a la sostenibilidad del planeta como el problema fundamental del siglo XXI.	Con esta situación				
	Muy de acuerdo Muy en desacuerdo				
	5	4	3	2	1
27.El respeto a los derechos	Con esta situación				

humanos es fundamental para un mundo sostenible.	Muy de acuerdo Muy en desacuerdo				
					
	5	4	3	2	1
28. Estoy dispuesto a enfrentarme a mis superiores si marcan directrices que perjudican el bien común.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo Muy en desacuerdo				
					
	5	4	3	2	1
29. Mis profesores defienden que todas las empresas no tienen por qué ser inclusivas.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo Muy en desacuerdo				
					
	5	4	3	2	1
30. Asumo las consecuencias positivas o negativas de mis decisiones.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo Muy en desacuerdo				
					
	5	4	3	2	1
31. En caso de conflicto de intereses entre empresa y bien común, mi compromiso está con la empresa.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo Muy en desacuerdo				
					
	5	4	3	2	1
32. Un producto de la acción humana es sostenible si satisface las necesidades básicas de las generaciones actuales sin daño para las futuras.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo Muy en desacuerdo				
					
	5	4	3	2	1
33. Nuestra sociedad considera que la empresa con beneficios, que despide trabajadores, no falta al respeto de la dignidad humana.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo Muy en desacuerdo				
					
	5	4	3	2	1

34. Estoy de acuerdo con los compañeros que defienden que no se pueden aplicar conductas sostenibles a cualquier escenario de la realidad.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	5	4	3	2	1
35. Me desagradan las empresas con proveedores que no respetan los derechos de sus trabajadores ni al medioambiente.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	5	4	3	2	1
36. Me han formado en habilidades para ejercer el liderazgo de mi empresa.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	5	4	3	2	1
37. No creo necesario relacionarme con empresarios comprometidos con la defensa del medioambiente.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	5	4	3	2	1
38. Me gustan las empresas que respetan el medioambiente aunque no obtengan sus beneficios económicos inmediatos.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	5	4	3	2	1
39. Las consecuencias de	Con esta frase estoy				

<p>mis acciones no contribuyen a la sostenibilidad o del planeta.</p>	<p>Muy de acuerdo Muy en desacuerdo</p> 				
	5	4	3	2	1
	Con esta frase estoy				
<p>40. He adquirido habilidades para armonizar los intereses de los accionistas, empleados, clientes, proveedores... con el bien común de los ciudadanos.</p>	<p>Muy de acuerdo Muy en desacuerdo</p> 				
	5	4	3	2	1
	Con esta frase estoy				
<p>41. Considero utópica una sociedad que garantice los derechos sociales para todos sus ciudadanos.</p>	<p>Muy de acuerdo Muy en desacuerdo</p> 				
	5	4	3	2	1
	Con esta frase estoy				
<p>42. Los bienes de la tierra deben estar a disposición de quienes se los merecen.</p>	<p>Muy de acuerdo Muy en desacuerdo</p> 				
	5	4	3	2	1
	Con esta frase estoy				
<p>43. Me interesan las personas que piensan por ellas mismas y sopesan las opiniones de los demás.</p>	<p>Muy de acuerdo Muy en desacuerdo</p> 				
	5	4	3	2	1
	Con esta frase estoy				
<p>44. Los efectos nocivos para el ecosistema, producidos por una empresa, afectan a la globalidad del planeta.</p>	<p>Muy de acuerdo Muy en desacuerdo</p> 				
	5	4	3	2	1
	Con esta frase estoy				
<p>45. Tomaré decisiones que no perjudiquen el bien común.</p>	<p>Muy de acuerdo Muy en desacuerdo</p> 				
	5	4	3	2	1
	Con esta frase estoy				

46.Reconozco los errores aunque por ello peligro mi puesto de trabajo.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	5	4	3	2	1
47.Valoro el desarrollo de un país según el gozo de los derechos civiles y sociales de sus ciudadanos.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	5	4	3	2	1
48.La inmigración masiva genera insostenibilidad social en los países desarrollados.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	5	4	3	2	1
49.La sostenibilidad económica o social o medio ambiental no tiene por qué adaptarse a cada territorio y Estado.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	5	4	3	2	1
50.Parte de los beneficios de la empresa deben aplicarse a mejorar el entorno en el que está ubicada.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	5	4	3	2	1
51.Las empresas internacionales no tienen obligaciones con el desarrollo de todos los países en los que operan.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	5	4	3	2	1
52.Estimo necesarias políticas de inversión en ciencia y tecnología para la generación de productos biodegradables.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo		
	5	4	3	2	1

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

53. Estoy preparado para no aceptar soluciones simples a problemas complejos.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	<input type="text"/>				
	5	4	3	2	1
54. El ritmo de consumo actual no agota los recursos naturales.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	<input type="text"/>				
	5	4	3	2	1
55. No pueden establecerse criterios públicos para valorar el impacto de las acciones empresariales en la sostenibilidad.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	<input type="text"/>				
	5	4	3	2	1
56. No me gusta la desigualdad de salarios por razón de sexo.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	<input type="text"/>				
	5	4	3	2	1
57. Los efectos de las acciones individuales, familiares, empresariales e institucionales inciden en la sostenibilidad del planeta.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	<input type="text"/>				
	5	4	3	2	1
58. En la actualidad no hay un desequilibrio entre el consumo humano y la regeneración de recursos naturales.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	<input type="text"/>				
	5	4	3	2	1
59. Las empresas no deben invadir la privacidad de sus empleados.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	<input type="text"/>				
	5	4	3	2	1

60.Las empresas de los países desarrollados son más sostenibles que las empresas de los países pobres.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	5	4	3	2	1
61.Me agradan las empresas que analizan el impacto beneficioso o perjudicial de sus actividades.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	5	4	3	2	1
62.La finalidad del marketing es la creación de necesidades en la población para incrementar las ventas de los productos.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	5	4	3	2	1
63.La sostenibilidad es un problema complejo que afecta al desarrollo económico, social y medioambiental.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	5	4	3	2	1
64.Me intereso por el bien común más que por el beneficio propio.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	5	4	3	2	1
65.Las reuniones con los compañeros para llevar a cabo proyectos de clase, suponen una pérdida de tiempo.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	5	4	3	2	1
66.Haré una revisión seria de mis hábitos de consumo.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	5	4	3	2	1
67.Me implico en proyectos	Con esta frase estoy				

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

que cuidan a las personas y al entorno.	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	5	4	3	2	1
68.El trabajo en equipo perjudica mi rendimiento.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	5	4	3	2	1
69.Tengo la formación suficiente para defender las posiciones que considero correctas.	Con esta frase estoy				
	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
	5	4	3	2	1

Anexo 9: Valoraciones de expertos/as.

Núm	Item	1	2	3	4	5	6	7	Media
1	Una empresa sólo es responsable de cumplir con las exigencias de las leyes que la afectan.	10	10	10	10	1	10	8	8,4
2	La empresa medirá mi aportación sólo con criterios económicos.	8	10	10	4	8	9	9	8,3
3	La paz entre las naciones depende principalmente de la distribución equitativa de los recursos económicos.	8	10	10	9	8	10	9	9,1
4	El profesorado de mi titulación no está concienciado de los riesgos en la sostenibilidad del planeta.	10	10	10	9	8	5	4	8,0
5	Las mujeres tienen más peligro de ser pobres que los varones.	10	10	10	4	8	10	6	8,3
6	Participaré en las redes de comunicación y en los movimientos sociales para la defensa de los derechos humanos.	8	10	8	9	9	10	8	8,9
7	La empresa debe facilitar las relaciones respetuosas entre todos sus miembros.	8	10	10	8	7	10	5	8,3
8	Para la sostenibilidad del planeta no tienen importancia las acciones individuales (como reciclar, desplazarse en bicicleta o evitar el uso de plásticos).	10	10	10	10	10	10	7	9,6
9	La calidad de vida de las personas está relacionada con la sostenibilidad.	9	10	10	10	10	9	10	9,7
10	No puedo promover la Responsabilidad Social Corporativa si está en peligro el bienestar de mi familia.	10	10	8	9	8	10	9	9,1
11	Mi familia considera que tienen poco interés las asignaturas que no están enfocadas al desarrollo económico.	7	10	7	9	9	7	9	8,3

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

12	Los miembros de una empresa deben tener oportunidades de promoción de acuerdo a sus capacidades profesionales.	10	10	10	4	9	10	8	8,7
13	No puedo atender el bien común sin reducir los beneficios económicos de mi empresa.	10	10	10	9	8	10	10	9,6
14	Puedo debatir acerca de los problemas económicos que afectan a la sociedad.	6	10	7	9	8	5	8	7,6
15	Los ERE en una empresa rentable son una deficiencia ética.	9	10	7	10	8	9	8	8,7
16	Defenderé el respeto a las personas y a los materiales de mi universidad.	10	7	10	9	7	10	8	8,7
17	La pobreza y la exclusión serán asuntos que combatiré activamente.	10	10	10	8	9	10	9	9,4
18	La lucha contra la pobreza es una exigencia personal y política, pero no empresarial.	10	10	9	10	9	10	9	9,6
19	Tengo la responsabilidad de informarme del impacto social o medioambiental de los productos que consumo.	10	10	10	8	10	10	9	9,6
20	Promoveré el pensamiento propio y la imaginación de mis compañeros de titulación con debates en clase.	6	7	10	5	4	8	8	6,9
21	Leeré los informes de los organismos internacionales (ONU, UNESCO, OCDE...) sobre sostenibilidad.	8	10	6	9	4	10	6	7,6
22	Las empresas con un clima colaborativo son más productivas y satisfactorias.	6	10	10	5	9	10	10	8,6
23	Parte significativa del profesorado defiende la Responsabilidad Social Corporativa pero sus acciones	5	10	8	7	9	5	8	7,4

	contradican tal responsabilidad.								
24	Mi titulación es apreciada si contiene un porcentaje significativo de contenidos dedicados a cuestiones sociales o medioambientales.	9	10	10	7	9	7	9	8,7
25	La innovación científica contribuye a solucionar los problemas de supervivencia del planeta.	5	10	8	10	9	5	7	7,7
26	Las decisiones de estrategia empresarial deben garantizar la renovación de los recursos naturales que utilizan.	10	10	10	10	9	10	7	9,4
27	Soy reacio a emprender asuntos que me generan incertidumbre económica.	5	10	10	6	9	10	9	8,4
28	Estoy capacitado para convencer a mis superiores de los posibles perjuicios causados por la empresa a la sociedad o al medioambiente.	6	10	10	10	10	7	8	8,7
29	Siento satisfacción cuando convengo o me convencen con buenos argumentos antes de la toma de decisiones.	6	10	7	8	8	10	8	8,1
30	La justicia social es fundamental para la sostenibilidad de las sociedades, Estados y planeta.	9	10	9	10	9	10	8	9,3
31	Un buen directivo de empresa debe estar formado como gestor de sostenibilidad.	10	10	10	9	9	10	10	9,7
32	Las empresas son responsables de la sostenibilidad porque sus estrategias de negocio las deciden sus directivos.	10	10	7	10	7	10	8	8,9
33	Participaré en los movimientos ciudadanos defensores del medioambiente.	10	10	7	10	6	10	9	8,9
34	La incomprensión de los empleadores es un impedimento	9	10	7	7	7	8	10	8,3

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

	para mi implicación en problemas de sostenibilidad.								
35	Los directivos de una empresa tienen que armonizar los intereses de sus trabajadores, accionistas, entorno social y países en vías de desarrollo.	10	7	7	10	9	10	9	8,9
36	Mi aspiración primera es ganar dinero para ser feliz.	5	10	7	10	8	10	7	8,1
37	Analizo el impacto de las actividades de una empresa en el bienestar de los empleados y en el medioambiente.	8	10	10	7	9	8	6	8,3
38	El desarrollo de un país está en relación con el nivel de libertades de sus ciudadanos.	10	10	8	7	9	10	9	9,0
39	Mis compañeros de titulación piensan que la sostenibilidad no es un problema profesional.	6	10	10	10	9	6	7	8,3
40	Los riesgos para la sostenibilidad del planeta son el problema fundamental del siglo XXI.	10	10	8	7	9	10	8	8,9
41	El respeto a los derechos humanos es fundamental para un mundo sostenible.	10	10	10	10	9	10	9	9,7
42	Soy capaz de analizar el nivel de justicia de un despido laboral.	6	10	8	8	8	7	7	7,7
43	El profesorado de mi titulación sólo evalúa los conocimientos teórico-prácticos para la rentabilidad económica.	6	10	7	10	10	6	8	8,1
44	Los países desarrollados tienen la obligación de ser solidarios con los países pobres.	10	10	6	10	4	10	7	8,1
45	Estoy dispuesto a enfrentarme a mis superiores si marcan directrices que perjudican el bien común.	9	10	8	10	9	10	8	9,1
46	Las empresas deben ser inclusivas para todos los	10	10	9	8	9	10	8	9,1

	ciudadanos.								
47	Asumo las consecuencias positivas o negativas de mis decisiones.	6	10	9	10	10	10	8	9,0
48	La contratación de nuevos empleados debe depender sólo de sus capacidades profesionales.	6	10	8	10	9	6	9	8,3
49	En caso de conflicto de intereses entre empresa y bien común, mi compromiso está con la empresa.	9	10	6	10	9	10	8	8,9
50	Evitar el sufrimiento innecesario de los animales es una moda actual.	8	10	8	8	9	8	7	8,3
51	Un producto de la acción humana es sostenible si satisface las necesidades básicas de las generaciones actuales sin daño para las futuras.	10	10	10	10	9	10	9	9,7
52	El bienestar de los ciudadanos implica un incremento de sus ingresos económicos.	6	10	7	7	9	10	10	8,4
53	La empresa con beneficios, que despide trabajadores, no respeta la dignidad humana.	8	10	6	10	7	10	10	8,7
54	Se pueden aplicar conductas sostenibles a cualquier escenario de la realidad.	9	10	6	6	10	9	10	8,6
55	Una empresa decente debe atender los intereses y sentimientos de sus empleados.	6	10	8	8	8	8	10	8,3
56	El desarrollo tecnológico y la innovación empresarial destruyen y crean por igual puestos de trabajo.	6	10	6	4	8	5	8	6,7
57	Me desagradan las empresas que negocian con proveedores que no respetan los derechos de sus trabajadores ni al medioambiente.	9	10	10	10	9	10	8	9,4
58	Tengo habilidades sociales para	5	10	8	4	10	5	9	7,3

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

	ejercer el liderazgo de mi empresa.								
59	Me informaré y contactaré con empresarios comprometidos con la sostenibilidad de los recursos naturales.	8	10	9	6	10	9	8	8,6
60	Los empleadores prefieren profesionales centrados en la rentabilidad económica de su empresa.	5	10	6	10	8	9	6	7,7
61	Me gustan las empresas limpias aunque obtengan sus beneficios económicos a largo plazo.	9	10	10	10	10	9	8	9,4
62	El éxito profesional se genera en competencia con los demás.	5	10	7	4	10	5	7	6,9
63	El compromiso de las empresas con la sostenibilidad depende de la decisión voluntaria de sus accionistas.	5	10	6	10	9	7	8	7,9
64	Las consecuencias de mis acciones contribuyen a la sostenibilidad o insostenibilidad del planeta.	9	10	9	10	10	10	8	9,4
65	He adquirido habilidades para armonizar los intereses de los accionistas, empleados, clientes, proveedores...con el bien común de los ciudadanos.	9	7	10	10	10	9	7	8,9
66	Considero utópica una sociedad que garantice los derechos sociales para todos sus ciudadanos.	8	7	9	9	10	9	10	8,9
67	Los bienes de la tierra deben estar a disposición de quienes la habitan.	10	10	10	10	9	10	3	8,9
68	Me interesan las personas que piensan por ellas mismas y sopesan las opiniones de los demás.	9	10	9	4	9	9	9	8,4
69	Los efectos nocivos para el ecosistema producidos por una	9	10	10	4	9	10	8	8,6

	empresa afectan a la globalidad del planeta.								
70	Tomaré decisiones que no perjudiquen el bien común.	9	10	10	10	9	10	6	9,1
71	Reconozco los errores aunque por ello peligre mi puesto de trabajo.	6	10	10	10	9	8	8	8,7
72	De las iniciativas que emprendo, me gusta buscar la rentabilidad económica.	8	7	8	10	9	9	8	8,4
73	Los riesgos de insostenibilidad del planeta se basan en datos científicos.	9	10	8	4	8	10	9	8,3
74	Valoro el desarrollo de un país según el gozo de los derechos civiles y sociales por sus ciudadanos.	10	10	10	4	9	10	8	8,7
75	La inmigración masiva genera insostenibilidad social en los países desarrollados.	9	10	7	10	10	10	10	9,4
76	La finalidad principal de una empresa es la obtención de beneficios económicos.	9	10	7	4	10	9	9	8,3
77	Puedo ponerme en la piel del contrario y reconocer la validez de sus argumentos.	6	10	7	4	9	10	9	7,9
78	Mi generación está más concienciada que las anteriores sobre los problemas de la sostenibilidad.	6	10	7	8	9	5	9	7,7
79	La sostenibilidad económica o social o medio ambiental tiene que adaptarse a cada territorio y Estado.	8	10	8	9	9	10	9	9,0
80	Parte de los beneficios de la empresa deben aplicarse a mejorar la situación del entorno en la que está ubicada.	9	10	10	8	9	10	10	9,4
81	Las empresas internacionales tienen obligaciones con el desarrollo de todos los países en los que operan.	10	10	10	8	10	10	10	9,7

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

82	Me intereso por atender las sugerencias de mejora que recibo.	6	10	9	4	7	6	8	7,1
83	Estimo necesarias políticas de inversión en ciencia y tecnología para la generación de productos biodegradables.	9	10	9	9	8	10	8	9,0
84	Estoy preparado para no aceptar soluciones simples a problemas complejos.	6	10	10	4	8	6	6	7,1
85	El ritmo de consumo actual agota los recursos naturales.	9	10	10	8	9	10	8	9,1
86	Pueden establecerse criterios públicos para valorar el impacto de las acciones empresariales en la sostenibilidad.	9	10	10	9	9	9	7	9,0
87	Me repugna la desigualdad de salarios por razón de sexo.	9	10	10	4	9	10	9	8,7
88	Son justas las altas desigualdades de ingresos según el nivel de preparación profesional o de responsabilidad que se desempeña.	6	7	8	4	9	10	8	7,4
89	Me comprometeré en algún movimiento social que defienda la igualdad de derechos sociales de todas las personas.	8	10	8	5	9	10	8	8,3
90	Los efectos de las acciones individuales, familiares, empresariales e institucionales inciden en la sostenibilidad del planeta.		10	10	10	9	9	9	9,5
91	Los países en vías de desarrollo (africanos, latinoamericanos...) consumen más recursos naturales que los países desarrollados.	8	10	7	6	7	10	7	7,9
92	En la actualidad hay un desequilibrio entre el consumo humano y la regeneración de recursos naturales.	9	10	10	7	9	10	9	9,1

93	Las empresas no deben invadir la privacidad de sus empleados.	9	10	7	10	8	10	10	9,1
94	Las empresas de los países desarrollados son sostenibles a costa de los países más pobres.	8	10	7	10	9	8	10	8,9
95	Me agradan las empresas que analizan el impacto beneficioso o perjudicial de sus actividades.	9	10	8	8	9	9	10	9,0
96	La finalidad del marketing es la creación de necesidades en la población para incrementar las ventas de los productos.	8	10	7	10	8	9	9	8,7
97	La sostenibilidad es un problema complejo que afecta al desarrollo económico, social y medioambiental.	10	10	8	10	10	10	10	9,7
98	Me intereso por el bien común más que por el beneficio propio.	8	10	8	9	9	10	9	9,0
99	Las reuniones con los compañeros para llevar a cabo proyectos de clase, suponen una pérdida de tiempo.	5	10	7	10	9	9	7	8,1
100	Haré una revisión seria de mis hábitos de consumo.	10	10	8	10	9	10	8	9,3
101	Me implico en proyectos que cuidan a las personas y al entorno.	10	10	8	8	10	10	8	9,1
102	El trabajo en equipo perjudica mi rendimiento.	6	10	8	10	10	9	10	9,0
103	El clima social actual favorece a las empresas que cuidan el bienestar de sus empleados y el medioambiente.	8	10	7	7	10	8	6	8,0
104	Tengo la formación suficiente para defender las posiciones que considero correctas.	8	10	7	10	9	8	9	8,7

Fuente: Elaboración propia a partir de las evaluaciones de expertos/as.

Anexo 10: Cuestionario-escala final 40 ítems.

Las percepciones de las capacidades para la gestión de la sostenibilidad de los estudiantes universitarios

Juan I. Escámez Marsilla

Estamos realizando una investigación sobre ***Las percepciones de las capacidades para la gestión de la sostenibilidad de los estudiantes universitarios***. Es importante que pienses bien tus respuestas: se trata de que respondas lo que conoces de tu titulación y de tu universidad. Nadie sabrá que tú eres el que responde. Y por eso mismo, es muy importante que seas sincero. Tus respuestas ayudarán al rigor de esta investigación

Antes de contestar, lee muy despacio...

Sexo:	Varón <input type="checkbox"/>	Mujer <input type="checkbox"/>		
Edad:	<input type="text"/> años			
Curso (asignatura de curso más avanzado):	1º <input type="checkbox"/>	2º <input type="checkbox"/>	3º <input type="checkbox"/>	4º <input type="checkbox"/>
Universidad:				
Grado:				
Soy:	Español/ a <input type="checkbox"/>	Extranjero/a <input type="checkbox"/>	En caso de extranjero País _____	
He cursado asignaturas relacionadas con Ética de la Empresa:	<input type="checkbox"/> Sí		<input type="checkbox"/> No	

Para cada frase de la columna de la izquierda elige un número, según estés muy de acuerdo, en cuyo caso debes marcar el 5, o estés muy en desacuerdo, en cuyo caso debes marcar un 1. Rodea tu respuesta con un círculo. Si te equivocas, tacha y elige la respuesta que creas correcta, Si no sabes la respuesta, marca NS.

n	ITEM	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe
1	La paz entre las naciones depende principalmente de la distribución equitativa de los recursos económicos.	1	2	3	4	5	NS
2	Participaré en las redes de comunicación y en los movimientos sociales para la defensa de los derechos humanos.	1	2	3	4	5	NS
3	La calidad de vida de las personas no está relacionada con la sostenibilidad.	1	2	3	4	5	NS
4	Los ERE (expedientes reguladores de empleo) en una empresa rentable son una deficiencia ética.	1	2	3	4	5	NS
5	La pobreza y la exclusión serán asuntos que combatiré activamente.	1	2	3	4	5	NS
6	La lucha contra la pobreza es una exigencia personal y política, pero no empresarial.	1	2	3	4	5	NS
7	Tengo la responsabilidad de informarme del impacto social o medioambiental de los productos que consumo.	1	2	3	4	5	NS
8	Mi titulación es apreciada si contiene un porcentaje significativo de contenidos dedicados a cuestiones sociales o medioambientales.	1	2	3	4	5	NS

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

9	Las decisiones de estrategia empresarial deben garantizar la renovación de los recursos naturales que la empresa utiliza.	1	2	3	4	5	NS
10	Estoy capacitado para convencer a mis superiores de los posibles perjuicios causados por la empresa a la sociedad o al medioambiente.	1	2	3	4	5	NS
11	Un buen directivo de empresa no tiene por qué estar formado como gestor de sostenibilidad.	1	2	3	4	5	NS
12	Las empresas no son responsables de la sostenibilidad porque sus estrategias de negocio las deciden sus directivos.	1	2	3	4	5	NS
13	Participaré en los movimientos ciudadanos defensores del medioambiente.	1	2	3	4	5	NS
14	Analizo el impacto de las actividades de una empresa en el bienestar de los empleados y en el medioambiente.	1	2	3	4	5	NS
n	ITEM	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe
n	ITEM	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe
15	Asumo las consecuencias positivas o negativas de mis decisiones.	1	2	3	4	5	NS
16	En el ámbito científico no se considera la sostenibilidad del planeta como el problema fundamental del siglo XXI.	1	2	3	4	5	NS
17	Estoy dispuesto a enfrentarme a mis superiores si marcan directrices que perjudican el bien común.	1	2	3	4	5	NS
18	En caso de conflicto de intereses entre empresa y bien común, mi compromiso está con la empresa.	1	2	3	4	5	NS
19	Un producto de la acción humana es sostenible si satisface las necesidades básicas de las generaciones actuales sin daño para las futuras.	1	2	3	4	5	NS
20	Estoy de acuerdo con los compañeros que defienden que no se pueden aplicar conductas sostenibles a cualquier escenario de la realidad.	1	2	3	4	5	NS
21	Considero utópica una sociedad que garantice los derechos sociales para todos sus ciudadanos.	1	2	3	4	5	NS
22	Me interesan las personas que piensan por ellas mismas y sopesan las opiniones de los demás.	1	2	3	4	5	NS
23	Reconozco los errores aunque por ello peligre mi puesto de trabajo.	1	2	3	4	5	NS
24	Valoro el desarrollo de un país según el gozo de los derechos civiles y sociales de sus ciudadanos.	1	2	3	4	5	NS
25	La inmigración masiva genera insostenibilidad social en los países desarrollados.	1	2	3	4	5	NS

26	La sostenibilidad económica o social o medio ambiental no tiene por qué adaptarse a cada territorio y Estado.	1	2	3	4	5	NS
27	Parte de los beneficios de la empresa deben aplicarse a mejorar la situación del entorno en el que está ubicada.	1	2	3	4	5	NS
28	Las empresas internacionales no tienen obligaciones con el desarrollo de todos los países en los que operan.	1	2	3	4	5	NS
29	Estoy preparado para no aceptar soluciones simples a problemas complejos.	1	2	3	4	5	NS
30	No pueden establecerse criterios públicos para valorar el impacto de las acciones empresariales en la sostenibilidad.	1	2	3	4	5	NS
31	Las empresas de los países desarrollados son más sostenibles que las empresas de los países pobres.	1	2	3	4	5	NS
32	La sostenibilidad es un problema complejo que afecta al desarrollo económico, social y medioambiental.	1	2	3	4	5	NS
33	Me intereso por el bien común más que por el beneficio propio.	1	2	3	4	5	NS
34	Haré una revisión seria de mis hábitos de consumo.	1	2	3	4	5	NS
35	Me implico en proyectos que cuidan a las personas y al entorno.	1	2	3	4	5	NS
36	El trabajo en equipo perjudica mi rendimiento.	1	2	3	4	5	NS
37	Mis compañeros creen que las mujeres no tienen más peligro que los varones de ser pobres.	1	2	3	4	5	NS
38	Tengo habilidades para armonizar los intereses de los accionistas, empleados, clientes, proveedores...con el bien común de los ciudadanos.	1	2	3	4	5	NS
39	Los bienes de la tierra deben estar a disposición de quienes se los merecen.	1	2	3	4	5	NS
40	El desarrollo de un país no está en relación con el nivel de libertades de sus ciudadanos.	1	2	3	4	5	NS
n	ITEM	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Anexo 11: Tablas del análisis estadísticos de ambas Universidades.

Análisis UCV

Intenciones de conducta de los estudiantes universitarios hacia la Gestión de la Sostenibilidad (Factor 1).

P5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	6	4,8	5,2	5,2
	2	9	7,1	7,8	12,9
	3	37	29,4	31,9	44,8
	4	55	43,7	47,4	92,2
	5	9	7,1	7,8	100,0
Total		116	92,1	100,0	
Perdidos	Sistema	10	7,9		
Total		126	100,0		

P2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	15	11,9	12,5	12,5
	2	21	16,7	17,5	30,0
	3	33	26,2	27,5	57,5
	4	33	26,2	27,5	85,0
	5	18	14,3	15,0	100,0
Total		120	95,2	100,0	
Perdidos	Sistema	6	4,8		
Total		126	100,0		

P13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	27	21,4	23,3	23,3
	2	25	19,8	21,6	44,8
	3	34	27,0	29,3	74,1
	4	27	21,4	23,3	97,4
	5	3	2,4	2,6	100,0
	Total	116	92,1	100,0	
Perdidos	Sistema	10	7,9		
Total		126	100,0		

P33

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	3	2,4	2,4	2,4
	2	33	26,2	26,8	29,3
	3	33	26,2	26,8	56,1
	4	39	31,0	31,7	87,8
	5	15	11,9	12,2	100,0
	Total	123	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,4		
Total		126	100,0		

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

P16

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	33	26,2	32,4	32,4
	2	21	16,7	20,6	52,9
	3	18	14,3	17,6	70,6
	4	18	14,3	17,6	88,2
	5	12	9,5	11,8	100,0
	Total	102	81,0	100,0	
Perdidos	Sistema	24	19,0		
Total		126	100,0		

Convicciones hacia la Gestión de la Sostenibilidad (Factor 2).

P26

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	21	16,7	17,5	17,5
	2	57	45,2	47,5	65,0
	3	18	14,3	15,0	80,0
	4	24	19,0	20,0	100,0
	Total	120	95,2	100,0	
Perdidos	Sistema	6	4,8		
Total		126	100,0		

P12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	33	26,2	27,3	27,3
	2	58	46,0	47,9	75,2
	3	21	16,7	17,4	92,6
	4	9	7,1	7,4	100,0
	Total	121	96,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	4,0		
Total		126	100,0		

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

P19

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	12	9,5	9,8	9,8
	3	9	7,1	7,3	17,1
	4	66	52,4	53,7	70,7
	5	36	28,6	29,3	100,0
	Total	123	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,4		
Total		126	100,0		

P3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	24	19,0	20,0	20,0
	2	54	42,9	45,0	65,0
	3	18	14,3	15,0	80,0
	4	18	14,3	15,0	95,0
	5	6	4,8	5,0	100,0
	Total	120	95,2	100,0	
Perdidos	Sistema	6	4,8		
Total		126	100,0		

P28

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	27	21,4	23,3	23,3
	2	49	38,9	42,2	65,5
	3	16	12,7	13,8	79,3
	4	15	11,9	12,9	92,2
	5	9	7,1	7,8	100,0
	Total	116	92,1	100,0	
Perdidos	Sistema	10	7,9		
Total		126	100,0		

P36

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	60	47,6	47,6	47,6
	2	45	35,7	35,7	83,3
	3	12	9,5	9,5	92,9
	4	6	4,8	4,8	97,6
	5	3	2,4	2,4	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

P30

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	6	4,8	5,7	5,7
	2	48	38,1	45,3	50,9
	3	19	15,1	17,9	68,9
	4	24	19,0	22,6	91,5
	5	9	7,1	8,5	100,0
	Total	106	84,1	100,0	
Perdidos	Sistema	20	15,9		
Total		126	100,0		

P40

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	30	23,8	25,9	25,9
	2	46	36,5	39,7	65,5
	3	4	3,2	3,4	69,0
	4	27	21,4	23,3	92,2
	5	9	7,1	7,8	100,0
	Total	116	92,1	100,0	
Perdidos	Sistema	10	7,9		
Total		126	100,0		

Habilidades para la Gestión de la Sostenibilidad: pensamiento crítico
(Factor 3).

P14

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	18	14,3	14,6	14,6
	2	21	16,7	17,1	31,7
	3	21	16,7	17,1	48,8
	4	51	40,5	41,5	90,2
	5	12	9,5	9,8	100,0
	Total	123	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,4		
Total		126	100,0		

P27

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	6	4,8	4,9	4,9
	2	12	9,5	9,8	14,6
	3	30	23,8	24,4	39,0
	4	45	35,7	36,6	75,6
	5	30	23,8	24,4	100,0
	Total	123	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,4		
Total		126	100,0		

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

P11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	15	11,9	12,4	12,4
	2	54	42,9	44,6	57,0
	3	16	12,7	13,2	70,2
	4	27	21,4	22,3	92,6
	5	9	7,1	7,4	100,0
	Total	121	96,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	4,0		
Total		126	100,0		

P1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	3	2,4	2,4	2,4
	2	12	9,5	9,8	12,2
	3	15	11,9	12,2	24,4
	4	66	52,4	53,7	78,0
	5	27	21,4	22,0	100,0
	Total	123	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,4		
Total		126	100,0		

P9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	21	16,7	17,1	17,1
	4	60	47,6	48,8	65,9
	5	42	33,3	34,1	100,0
	Total	123	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,4		
Total		126	100,0		

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Habilidades para la Gestión de la Sostenibilidad: asunción de responsabilidad (Factor 4)

P17

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	6	4,8	5,4	5,4
	2	12	9,5	10,7	16,1
	3	18	14,3	16,1	32,1
	4	49	38,9	43,8	75,9
	5	27	21,4	24,1	100,0
	Total	112	88,9	100,0	
Perdidos	Sistema	14	11,1		
Total		126	100,0		

P23

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	6	4,8	4,8	4,8
	3	12	9,5	9,5	14,3
	4	60	47,6	47,6	61,9
	5	48	38,1	38,1	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

P35

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	3	2,4	2,5	2,5
	2	21	16,7	17,8	20,3
	3	37	29,4	31,4	51,7
	4	48	38,1	40,7	92,4
	5	9	7,1	7,6	100,0
	Total	118	93,7	100,0	
Perdidos	Sistema	8	6,3		
Total		126	100,0		

P34

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	12	9,5	9,8	9,8
	2	12	9,5	9,8	19,5
	3	45	35,7	36,6	56,1
	4	48	38,1	39,0	95,1
	5	6	4,8	4,9	100,0
	Total	123	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,4		
Total		126	100,0		

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Predisposiciones evaluativas o actitudes hacia la Gestión de la Sostenibilidad (Factor 5).

P21

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	18	14,3	16,5	16,5
	2	27	21,4	24,8	41,3
	3	22	17,5	20,2	61,5
	4	30	23,8	27,5	89,0
	5	12	9,5	11,0	100,0
	Total	109	86,5	100,0	
Perdidos	Sistema	17	13,5		
Total		126	100,0		

P20

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	6	4,8	5,1	5,1
	2	36	28,6	30,5	35,6
	3	25	19,8	21,2	56,8
	4	36	28,6	30,5	87,3
	5	15	11,9	12,7	100,0
	Total	118	93,7	100,0	
Perdidos	Sistema	8	6,3		
Total		126	100,0		

P10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	15	11,9	12,2	12,2
	2	9	7,1	7,3	19,5
	3	21	16,7	17,1	36,6
	4	57	45,2	46,3	82,9
	5	21	16,7	17,1	100,0
	Total	123	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,4		
Total		126	100,0		

P24

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	6	4,8	5,0	5,0
	3	12	9,5	10,0	15,0
	4	63	50,0	52,5	67,5
	5	39	31,0	32,5	100,0
	Total	120	95,2	100,0	
Perdidos	Sistema	6	4,8		
Total		126	100,0		

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

P25

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	12	9,5	10,3	10,3
	2	18	14,3	15,4	25,6
	3	15	11,9	12,8	38,5
	4	54	42,9	46,2	84,6
	5	18	14,3	15,4	100,0
	Total	117	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	9	7,1		
Total		126	100,0		

P39

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	27	21,4	22,5	22,5
	2	36	28,6	30,0	52,5
	3	24	19,0	20,0	72,5
	4	18	14,3	15,0	87,5
	5	15	11,9	12,5	100,0
	Total	120	95,2	100,0	
Perdidos	Sistema	6	4,8		
Total		126	100,0		

Percepciones del sujeto sobre los referentes específicos (Factor 6).

P7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	6	4,8	4,9	4,9
	2	18	14,3	14,6	19,5
	3	27	21,4	22,0	41,5
	4	45	35,7	36,6	78,0
	5	27	21,4	22,0	100,0
	Total	123	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,4		
Total		126	100,0		

P31

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	21	16,7	18,4	18,4
	3	21	16,7	18,4	36,8
	4	51	40,5	44,7	81,6
	5	21	16,7	18,4	100,0
	Total	114	90,5	100,0	
Perdidos	Sistema	12	9,5		
Total		126	100,0		

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

P4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	3	2,4	2,6	2,6
	2	30	23,8	26,1	28,7
	3	31	24,6	27,0	55,7
	4	33	26,2	28,7	84,3
	5	18	14,3	15,7	100,0
	Total	115	91,3	100,0	
Perdidos	Sistema	11	8,7		
Total		126	100,0		

P8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	6	4,8	5,0	5,0
	2	36	28,6	30,0	35,0
	3	24	19,0	20,0	55,0
	4	42	33,3	35,0	90,0
	5	12	9,5	10,0	100,0
	Total	120	95,2	100,0	
Perdidos	Sistema	6	4,8		
Total		126	100,0		

Normas subjetivas (Factor 7).

P18

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	12	9,5	10,0	10,0
	2	51	40,5	42,5	52,5
	3	30	23,8	25,0	77,5
	4	21	16,7	17,5	95,0
	5	6	4,8	5,0	100,0
	Total	120	95,2	100,0	
Perdidos	Sistema	6	4,8		
Total		126	100,0		

P6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	21	16,7	16,7	16,7
	2	78	61,9	61,9	78,6
	3	3	2,4	2,4	81,0
	4	21	16,7	16,7	97,6
	5	3	2,4	2,4	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

P15

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	3	2,4	2,4	2,4
	4	33	26,2	26,2	28,6
	5	90	71,4	71,4	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

P37

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	27	21,4	26,7	26,7
	2	25	19,8	24,8	51,5
	3	22	17,5	21,8	73,3
	4	24	19,0	23,8	97,0
	5	3	2,4	3,0	100,0
	Total	101	80,2	100,0	
Perdidos	Sistema	25	19,8		
	Total	126	100,0		

Habilidades para la Gestión de la Sostenibilidad: reflexión sistémica
(FACTOR 8: 22, 32 y 29).

P22

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	3	2,4	2,5	2,5
	3	6	4,8	5,0	7,5
	4	66	52,4	55,0	62,5
	5	45	35,7	37,5	100,0
	Total	120	95,2	100,0	
Perdidos	Sistema	6	4,8		
Total		126	100,0		

P32

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	9	7,1	7,1	7,1
	3	6	4,8	4,8	11,9
	4	60	47,6	47,6	59,5
	5	51	40,5	40,5	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

P29

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	12	9,5	9,8	9,8
	2	27	21,4	22,0	31,7
	3	6	4,8	4,9	36,6
	4	63	50,0	51,2	87,8
	5	15	11,9	12,2	100,0
	Total	123	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,4		
Total		126	100,0		

P38

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	3	2,4	2,9	2,9
	2	12	9,5	11,4	14,3
	3	30	23,8	28,6	42,9
	4	48	38,1	45,7	88,6
	5	12	9,5	11,4	100,0
	Total	105	83,3	100,0	
Perdidos	Sistema	21	16,7		
Total		126	100,0		

Análisis UPV

Intenciones de conducta de los estudiantes universitarios hacia la Gestión de la Sostenibilidad (Factor 1).

P5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	3	1,6	1,7	1,7
	2,0	10	5,4	5,8	7,5
	3,0	48	25,9	27,7	35,3
	4,0	89	48,1	51,4	86,7
	5,0	23	12,4	13,3	100,0
	Total	173	93,5	100,0	
Perdidos	Sistema	12	6,5		
Total		185	100,0		

P2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	3	1,6	1,7	1,7
	2,0	15	8,1	8,5	10,2
	3,0	68	36,8	38,6	48,9
	4,0	74	40,0	42,0	90,9
	5,0	16	8,6	9,1	100,0
	Total	176	95,1	100,0	
Perdidos	Sistema	9	4,9		
Total		185	100,0		

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

P13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	9	4,9	5,5	5,5
	2,0	17	9,2	10,4	15,9
	3,0	73	39,5	44,5	60,4
	4,0	57	30,8	34,8	95,1
	5,0	8	4,3	4,9	100,0
	Total	164	88,6	100,0	
Perdidos	Sistema	21	11,4		
Total		185	100,0		

P33

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	3	1,6	1,7	1,7
	2,0	33	17,8	19,0	20,7
	3,0	72	38,9	41,4	62,1
	4,0	62	33,5	35,6	97,7
	5,0	4	2,2	2,3	100,0
	Total	174	94,1	100,0	
Perdidos	Sistema	11	5,9		
Total		185	100,0		

P16

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	31	16,8	18,3	18,3
	2,0	71	38,4	42,0	60,4
	3,0	31	16,8	18,3	78,7
	4,0	30	16,2	17,8	96,4
	5,0	6	3,2	3,6	100,0
	Total	169	91,4	100,0	
Perdidos	Sistema	16	8,6		
Total		185	100,0		

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Convicciones hacia la Gestión de la Sostenibilidad (Factor 2).

P26

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	34	18,4	19,5	19,5
	2,0	106	57,3	60,9	80,5
	3,0	18	9,7	10,3	90,8
	4,0	15	8,1	8,6	99,4
	5,0	1	,5	,6	100,0
	Total	174	94,1	100,0	
Perdidos	Sistema	11	5,9		
Total		185	100,0		

P12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	69	37,3	38,8	38,8
	2,0	92	49,7	51,7	90,4
	3,0	9	4,9	5,1	95,5
	4,0	7	3,8	3,9	99,4
	5,0	1	,5	,6	100,0
	Total	178	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	7	3,8		
Total		185	100,0		

P19

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	4	2,2	2,2	2,2
	2,0	8	4,3	4,4	6,7
	3,0	21	11,4	11,7	18,3
	4,0	99	53,5	55,0	73,3
	5,0	48	25,9	26,7	100,0
	Total	180	97,3	100,0	
Perdidos	Sistema	5	2,7		
Total		185	100,0		

P3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	29	15,7	16,2	16,2
	2,0	104	56,2	58,1	74,3
	3,0	22	11,9	12,3	86,6
	4,0	21	11,4	11,7	98,3
	5,0	3	1,6	1,7	100,0
	Total	179	96,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	3,2		
Total		185	100,0		

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

P28

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	59	31,9	33,3	33,3
	2,0	88	47,6	49,7	83,1
	3,0	18	9,7	10,2	93,2
	4,0	11	5,9	6,2	99,4
	5,0	1	,5	,6	100,0
	Total	177	95,7	100,0	
Perdidos	Sistema	8	4,3		
Total		185	100,0		

P36

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	49	26,5	27,4	27,4
	2,0	73	39,5	40,8	68,2
	3,0	31	16,8	17,3	85,5
	4,0	20	10,8	11,2	96,6
	5,0	6	3,2	3,4	100,0
	Total	179	96,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	3,2		
Total		185	100,0		

P30

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	13	7,0	7,9	7,9
	2,0	85	45,9	51,5	59,4
	3,0	50	27,0	30,3	89,7
	4,0	15	8,1	9,1	98,8
	5,0	2	1,1	1,2	100,0
	Total	165	89,2	100,0	
Perdidos	Sistema	20	10,8		
Total		185	100,0		

P40

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	71	38,4	41,0	41,0
	2,0	72	38,9	41,6	82,7
	3,0	12	6,5	6,9	89,6
	4,0	12	6,5	6,9	96,5
	5,0	6	3,2	3,5	100,0
	Total	173	93,5	100,0	
Perdidos	Sistema	12	6,5		
Total		185	100,0		

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Habilidades para la Gestión de la Sostenibilidad: pensamiento crítico
(Factor 3).

P14

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	2	1,1	1,1	1,1
	2,0	22	11,9	12,6	13,7
	3,0	62	33,5	35,4	49,1
	4,0	80	43,2	45,7	94,9
	5,0	9	4,9	5,1	100,0
	Total	175	94,6	100,0	
Perdidos	Sistema	10	5,4		
Total		185	100,0		

P27

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	3	1,6	1,6	1,6
	2,0	10	5,4	5,5	7,1
	3,0	41	22,2	22,5	29,7
	4,0	99	53,5	54,4	84,1
	5,0	29	15,7	15,9	100,0
	Total	182	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,6		
Total		185	100,0		

P11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	31	16,8	17,0	17,0
	2,0	93	50,3	51,1	68,1
	3,0	39	21,1	21,4	89,6
	4,0	17	9,2	9,3	98,9
	5,0	2	1,1	1,1	100,0
	Total	182	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,6		
Total		185	100,0		

P1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	8	4,3	4,6	4,6
	2,0	23	12,4	13,1	17,7
	3,0	28	15,1	16,0	33,7
	4,0	101	54,6	57,7	91,4
	5,0	15	8,1	8,6	100,0
	Total	175	94,6	100,0	
Perdidos	Sistema	10	5,4		
Total		185	100,0		

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

P9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,0	9	4,9	5,1	5,1
	3,0	26	14,1	14,9	20,0
	4,0	95	51,4	54,3	74,3
	5,0	45	24,3	25,7	100,0
	Total	175	94,6	100,0	
Perdidos	Sistema	10	5,4		
Total		185	100,0		

Habilidades para la Gestión de la Sostenibilidad: asunción de responsabilidad (Factor 4).

P17

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	5	2,7	3,0	3,0
	2,0	17	9,2	10,1	13,1
	3,0	62	33,5	36,9	50,0
	4,0	74	40,0	44,0	94,0
	5,0	10	5,4	6,0	100,0
	Total	168	90,8	100,0	
Perdidos	Sistema	17	9,2		
Total		185	100,0		

P23

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	2	1,1	1,1	1,1
	2,0	9	4,9	5,1	6,2
	3,0	36	19,5	20,3	26,6
	4,0	104	56,2	58,8	85,3
	5,0	26	14,1	14,7	100,0
	Total	177	95,7	100,0	
Perdidos	Sistema	8	4,3		
Total		185	100,0		

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

P35

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	5	2,7	2,8	2,8
	2,0	26	14,1	14,4	17,1
	3,0	65	35,1	35,9	53,0
	4,0	73	39,5	40,3	93,4
	5,0	12	6,5	6,6	100,0
	Total	181	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	4	2,2		
Total		185	100,0		

P34

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	9	4,9	5,1	5,1
	2,0	20	10,8	11,4	16,5
	3,0	62	33,5	35,2	51,7
	4,0	74	40,0	42,0	93,8
	5,0	11	5,9	6,3	100,0
	Total	176	95,1	100,0	
Perdidos	Sistema	9	4,9		
Total		185	100,0		

Habilidades para la Gestión de la Sostenibilidad: reflexión sistémica (Factor 8).

P22

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	10	5,4	5,4	5,4
	2,0	13	7,0	7,1	12,5
	3,0	16	8,6	8,7	21,2
	4,0	72	38,9	39,1	60,3
	5,0	73	39,5	39,7	100,0
	Total	184	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		185	100,0		

P32

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,0	6	3,2	3,4	3,4
	3,0	10	5,4	5,6	9,0
	4,0	92	49,7	52,0	61,0
	5,0	69	37,3	39,0	100,0
	Total	177	95,7	100,0	
Perdidos	Sistema	8	4,3		
Total		185	100,0		

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

P29

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	4	2,2	2,4	2,4
	2,0	16	8,6	9,5	11,8
	3,0	55	29,7	32,5	44,4
	4,0	79	42,7	46,7	91,1
	5,0	15	8,1	8,9	100,0
	Total	169	91,4	100,0	
Perdidos	Sistema	16	8,6		
Total		185	100,0		

P38

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	2	1,1	1,3	1,3
	2,0	15	8,1	9,4	10,7
	3,0	58	31,4	36,5	47,2
	4,0	71	38,4	44,7	91,8
	5,0	13	7,0	8,2	100,0
	Total	159	85,9	100,0	
Perdidos	Sistema	26	14,1		
Total		185	100,0		

Predisposiciones evaluativas o actitudes hacia la Gestión de la Sostenibilidad (Factor 5).

P21

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	20	10,8	11,5	11,5
	2,0	48	25,9	27,6	39,1
	3,0	43	23,2	24,7	63,8
	4,0	42	22,7	24,1	87,9
	5,0	21	11,4	12,1	100,0
	Total	174	94,1	100,0	
Perdidos	Sistema	11	5,9		
Total		185	100,0		

P20

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	21	11,4	12,5	12,5
	2,0	59	31,9	35,1	47,6
	3,0	44	23,8	26,2	73,8
	4,0	40	21,6	23,8	97,6
	5,0	4	2,2	2,4	100,0
	Total	168	90,8	100,0	
Perdidos	Sistema	17	9,2		
Total		185	100,0		

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

P10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	5	2,7	2,8	2,8
	2,0	18	9,7	10,2	13,1
	3,0	67	36,2	38,1	51,1
	4,0	73	39,5	41,5	92,6
	5,0	13	7,0	7,4	100,0
	Total	176	95,1	100,0	
Perdidos	Sistema	9	4,9		
Total		185	100,0		

P24

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,0	4	2,2	2,3	2,3
	3,0	21	11,4	11,9	14,2
	4,0	110	59,5	62,5	76,7
	5,0	41	22,2	23,3	100,0
	Total	176	95,1	100,0	
Perdidos	Sistema	9	4,9		
Total		185	100,0		

P25

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	16	8,6	9,3	9,3
	2,0	45	24,3	26,2	35,5
	3,0	46	24,9	26,7	62,2
	4,0	56	30,3	32,6	94,8
	5,0	9	4,9	5,2	100,0
	Total	172	93,0	100,0	
Perdidos	Sistema	13	7,0		
Total		185	100,0		

P39

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	26	14,1	15,3	15,3
	2,0	61	33,0	35,9	51,2
	3,0	39	21,1	22,9	74,1
	4,0	40	21,6	23,5	97,6
	5,0	4	2,2	2,4	100,0
	Total	170	91,9	100,0	
Perdidos	Sistema	15	8,1		
Total		185	100,0		

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Percepciones del sujeto sobre los referentes específicos (Factor 6).

P7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	5	2,7	2,8	2,8
	2,0	9	4,9	5,0	7,8
	3,0	27	14,6	15,1	22,9
	4,0	96	51,9	53,6	76,5
	5,0	42	22,7	23,5	100,0
	Total	179	96,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	3,2		
Total		185	100,0		

P31

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	9	4,9	5,5	5,5
	2,0	50	27,0	30,5	36,0
	3,0	52	28,1	31,7	67,7
	4,0	42	22,7	25,6	93,3
	5,0	11	5,9	6,7	100,0
	Total	164	88,6	100,0	
Perdidos	Sistema	21	11,4		
Total		185	100,0		

P4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	3	1,6	1,9	1,9
	2,0	27	14,6	17,2	19,1
	3,0	54	29,2	34,4	53,5
	4,0	53	28,6	33,8	87,3
	5,0	20	10,8	12,7	100,0
	Total	157	84,9	100,0	
Perdidos	Sistema	28	15,1		
Total		185	100,0		

P8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	10	5,4	5,8	5,8
	2,0	39	21,1	22,5	28,3
	3,0	77	41,6	44,5	72,8
	4,0	43	23,2	24,9	97,7
	5,0	4	2,2	2,3	100,0
	Total	173	93,5	100,0	
Perdidos	Sistema	12	6,5		
Total		185	100,0		

Las PCPGS de los estudiantes de Grado de ADE de la UPV y UCV

Normas subjetivas (Factor 7).

P18

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	7	3,8	4,2	4,2
	2,0	68	36,8	41,2	45,5
	3,0	59	31,9	35,8	81,2
	4,0	25	13,5	15,2	96,4
	5,0	6	3,2	3,6	100,0
	Total	165	89,2	100,0	
Perdidos	Sistema	20	10,8		
Total		185	100,0		

P6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	46	24,9	25,3	25,3
	2,0	97	52,4	53,3	78,6
	3,0	22	11,9	12,1	90,7
	4,0	11	5,9	6,0	96,7
	5,0	6	3,2	3,3	100,0
	Total	182	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,6		
Total		185	100,0		

P15

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,0	3	1,6	1,6	1,6
	3,0	2	1,1	1,1	2,7
	4,0	91	49,2	49,5	52,2
	5,0	88	47,6	47,8	100,0
	Total	184	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		185	100,0		

P37

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	16	8,6	11,8	11,8
	2,0	35	18,9	25,7	37,5
	3,0	41	22,2	30,1	67,6
	4,0	31	16,8	22,8	90,4
	5,0	13	7,0	9,6	100,0
	Total	136	73,5	100,0	
Perdidos	Sistema	49	26,5		
Total		185	100,0		