

Relación entre interpretación teórica de la Responsabilidad Social Empresaria y conocimiento sobre su aplicación práctica: la perspectiva de los estudiantes de carreras de gestión

Relationship between the theoretical interpretation of Corporate Social Responsibility and knowledge about its practical application: the perspective of students of management careers

Oscar Daniel Licandro Godaracena, Margarita Ramírez Mariño & Giselle Pinochet Sánchez (2025). "Relación entre interpretación teórica de la Responsabilidad Social Empresaria y conocimiento sobre su aplicación práctica: la perspectiva de los estudiantes de carreras de gestión". *Perspectivas*, Año 28, N° 56, noviembre 2025. pp. 9-38. Universidad Católica Boliviana "San Pablo", Sede Cochabamba. Clasificación M14, I21, I23. ISSN:1994-3733; eISSN 2411-0566

Oscar Daniel Licandro Godaracena

Doctor en Administración de Empresas.
Universidad CLAEH
Uruguay
E-mail: olicandro@clae.edu.uy
<https://orcid.org/0000-0002-7771-2933>

Margarita Ramírez Mariño

Magíster en Administración de Empresas.
Unidades Tecnológicas Santander
Colombia
E-mail: mramirez@correo.uts.edu.co
<https://orcid.org/0009-0005-2996-748X>

Giselle Pinochet Sánchez

Doctorado en Ciencia Aplicada.
Universidad Nacional de Colombia
Colombia
E-mail: gpinochet@uan.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-7782-8867>

Resumen

El objetivo de este trabajo es evaluar el conocimiento adquirido por estudiantes de carreras de gestión sobre la interpretación teórica de la Responsabilidad Social Empresaria, sobre su aplicación práctica y sobre la relación entre ambas. Se aplicó un cuestionario autoadministrado a 359 estudiantes de tres de estas carreras en una universidad de Colombia. El cuestionario incluyó una batería de 18 indicadores sobre prácticas de responsabilidad social empresaria y una pregunta cerrada, en la que se les dio a elegir entre seis diferentes definiciones del concepto. Se encontró que una parte importante de los estudiantes tiene un bajo conocimiento sobre la aplicación práctica del concepto de Responsabilidad Social Empresaria, y que esta situación no difiere significativamente entre la carrera y año que cursan. Se encontró también que los estudiantes adhieren a diferentes definiciones del concepto, y que la forma como lo definen influye en el conocimiento que tienen sobre su aplicación práctica.

PALABRAS CLAVE: Responsabilidad Social Empresaria, estudiantes, carreras de gestión, conocimiento, Colombia.

CLASIFICACIÓN JEL: M14, I21, I23

Abstract

The objective of this study is to evaluate the knowledge acquired by management students regarding the theoretical interpretation of Corporate Social Responsibility, its practical application, and the relationship between the two. A self-administered questionnaire was administered to 359 students from three of these programs at a Colombian university. The questionnaire included a battery of 18 indicators on Corporate Social Responsibility practices and a closed question, in which students were given the choice between six different definitions of the concept. It was found that a significant portion of students have limited knowledge about the practical application of the concept of Corporate Social Responsibility, and that this situation does not differ significantly by program and year. It was also found that students adhere to different definitions of the concept, and that the way they define it influences their knowledge about its practical application.

KEYWORDS: Corporate Social Responsibility, students, management careers, knowledge, Colombia

CLASSIFICATION JEL: M14, I21, I23

1. Introducción

Uno de los grandes desafíos, que la filosofía de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) plantea a las universidades latinoamericanas, es la formación de líderes empresariales con fuertes convicciones éticas y comprometidos con la resolución de los problemas de la región, particularmente, la construcción de un desarrollo sostenible e inclusivo. En ese sentido, el principal teórico sobre la RSU en América Latina propuso que la universidad tiene que “formar profesionales para romper con el *business as usual*” (Vallaey, 2014, p.114), es decir, con la gestión de las empresas exclusivamente orientadas a maximizar sus ganancias, sin tener en consideración las externalidades negativas sobre los demás actores de la sociedad y sobre el medioambiente. Se ha señalado que existe una demanda de la sociedad para que la Responsabilidad Social Empresaria (RSE) ocupe un lugar destacado en las carreras universitarias (Castilla-Polo et al., 2020), y que uno de los principales objetivos de las universidades debe ser formar profesionales socialmente responsables (Modreanu y Andrişan, 2021). Para ello, las universidades deberían incluir contenidos programáticos que pongan énfasis en los aspectos éticos de la gestión y que ayuden a mejorar las decisiones éticas (Ruiz-Palomino, Martínez-Caña y Jiménez-Estévez, 2020). Arroyave et al. (2021) sintetizan muy bien el desafío que tienen las universidades que quieran actuar en forma socialmente responsable: “Dado que los universitarios serán los profesionales del mañana y su actuación será

decisiva para la sociedad, la universidad debe fomentar una formación con alto contenido social, medioambiental y de sostenibilidad” (p.59).

En el caso de los futuros líderes del mundo corporativo, las universidades involucradas con la RSU deberían proveerlos de una sólida formación en Responsabilidad Social Empresaria (RSE). En función de ello, las carreras relacionadas con la gestión (administración de empresas, contabilidad, mercadeo, etc.) deberían incluir este tema en sus planes de estudio, tanto en asignaturas específicas de cada carrera (por ejemplo: gestión de recursos humanos, marketing estratégico, administración financiera) como en asignaturas transversales (por ejemplo: ética, emprendedurismo). E, inclusive, deberían incorporar asignaturas específicas de RSE. A pesar de la relevancia que tiene la formación en RSE, falta investigación que evalúe su calidad, sus contenidos y, particularmente, lo que aprenden los estudiantes. Inclusive, se carece de investigación acerca de si los egresados, cuando les toca asumir cargos de responsabilidad en las empresas, aplican la RSE.

Evaluar los resultados de la formación en RSE no es algo sencillo porque éste es un concepto complejo, sobre el cual no existen consensos en la academia, ni entre los actores institucionales que la promueven, ni entre las instituciones que construyen índices y rankings de empresas socialmente responsables, y tampoco entre los propios líderes empresariales. En efecto, diversos trabajos académicos pusieron en evidencia esta falta de consenso y cómo el mismo es una fuerte limitación para la construcción teórica y la aplicación práctica de la RSE (Carroll, 1999; Joyner y Payne, 2002; Thomas y Novack, 2006; Dahslrud, 2008). Inclusive, algunos autores han construido tipologías de definiciones de este concepto (Licandro, Alvarado-Peña, Sansores y Navarrete, 2019), lo que demuestra que conviven en el mundo académico y en el mundo corporativa diferentes formas de interpretar la RSE. Inclusive, el concepto de RSE es muchas veces confundido o asociado a otros, como la sostenibilidad, la ciudadanía corporativa, el valor compartido o la gestión de los stakeholders (Carroll, 2019). En línea con estas opiniones, Vázquez, Lanero y Licandro, 2013) encontraron que los estudiantes perciben una brecha

significativa entre la importancia que para ellos tiene la RSE y la que sus universidades le otorgan en los planes de estudio, siendo mayor la que le dan los estudiantes.

En función de estas consideraciones, en este trabajo se pretende contribuir a responder la pregunta: ¿se enseña en cada universidad un solo enfoque sobre la RSE o conviven en ella enfoques distintos? Las respuestas a esta pregunta se pueden buscar de tres formas distintas y complementarias: 1) realizar un análisis de contenido de los planes de estudio (para identificar las asignaturas), de los programas de cada asignatura (temas y bibliografía) y de los materiales utilizados en clase por los docentes; 2) consultar a los docentes, utilizando técnicas cualitativas y/o cuantitativas y 3) consultar a los estudiantes mediante técnicas similares. En este trabajo se eligió la tercera de ellas.

El objetivo de este trabajo es evaluar el conocimiento de los estudiantes sobre las prácticas de RSE e identificar las definiciones del concepto a las que adhieren. Es decir, estudiar lo que la educación universitaria sobre la RSE dejó conceptualmente en ellos. Para ello, se diseñó una investigación para responder a la siguiente pregunta: ¿qué aprenden sobre la RSE los estudiantes de grado que cursan carreras relacionadas con la gestión? Esta pregunta se desdobra en tres. La primera es: ¿son capaces los estudiantes de reconocer un conjunto de prácticas de RSE consideradas como tales en buena parte de la literatura? La segunda pregunta es: ¿a cuál de las distintas formas de definir conceptualmente la RSE adhieren? Finalmente, la tercera pregunta es: ¿existencia consistencia entre esta definición teórica y las prácticas que los estudiantes consideran RSE? Para buscar una respuesta a estas preguntas se evaluó el conocimiento y las opiniones que, sobre la RSE, tienen los estudiantes de una universidad colombiana, que cursan carreras relacionadas con la gestión empresarial. En la sección Metodología se presentará una descripción del abordaje metodológico utilizado para responder a esas preguntas

Se encontró que una parte importante de los estudiantes tiene un bajo conocimiento sobre la aplicación práctica del concepto de Responsabilidad

Social Empresaria, y que esta situación no difiere significativamente entre la carrera y el año que cursan. También se encontró que los estudiantes definen el concepto de diferentes maneras, y que la forma como lo hacen influye en el conocimiento que tienen sobre su aplicación. Finalmente, se encontró que existe cierto grado de consistencia entre la interpretación teórica y el conocimiento práctico de la RSE. Estos resultados sugieren la necesidad de realizar investigaciones más afinadas, que consideren los contenidos de los planes de estudio, cómo se enseñan esos contenidos, la bibliografía que utilizan los docentes, la forma como interpretan los docentes la RSE y la actitud de los estudiantes en relación al aprendizaje sobre esta temática (¿les interesa y se esfuerzan por entenderla?).

2. Revisión de literatura

La RSE en la formación de managers

Diversos autores destacaron la importancia de que los planes de estudio de las carreras de gestión empresarial incluyeran contenidos de RSE (por ejemplo: Balakrishnan et al., 2020; Zhang et al., 2021; Modreanu y Andrișan, 2021; Arroyave et al., 2021). Collins y Wartick (1995) encontraron que, entre 1973 y 1986, las escuelas y programas de negocios experimentaron un período de crecimiento en la oferta de cursos sobre la temática de Negocios y Sociedad, pero que luego hubo una disminución entre 1986 y 1990, tanto a nivel de grado como de posgrado. Moon y Orlitzky (2011) afirmaron que la educación en RSE y sostenibilidad ha seguido el ritmo de expansión de estos temas a nivel general, y que incluso “los escépticos reconocen que ha ganado protagonismo” (p.583). En el mundo hispanoamericano, Corral, Sandoval Hamón y Ferreyra, (2017) descubrieron que la formación en RSE se aborda en forma transversal en las carreras de grado de España y Argentina, ya que, si bien son escasas las carreras que cuentan con materias específicas de RSE, los asuntos de la RSE se suelen incluir en diferentes materias. Otros autores han llegado a conclusiones algo pesimistas, como es el caso de Matten y Moon (2004), quienes concluyeron que existen visiones contradictorias sobre

el lugar que se ha dado a la ética y a la RSE en las universidades y escuelas de negocios. En su investigación encontraron que solamente en la mitad de las carreras de grado por ellos estudiadas existen módulos opcionales de RSE, que coexisten en las universidades diferentes formas de nombrar e interpretar la RSE, y que “existe una comprensión, contextualización y presentación muy diversa de la enseñanza de la RSE” (p.334). Ruiz-Palomino et al. (2019) cuestionaron la efectividad de la educación en RSE en las universidades españolas, y concluyeron que este tema no se aborda de manera consistente como un tema independiente dentro de la currícula. En la misma línea, Larrán, López y Andrades (2012) reconocen que, aunque existe una preocupación por incluir la RSE en las carreras universitarias en España, la oferta de asignaturas de RSE y ética es escasa.

La investigación sobre la percepción de los estudiantes sobre la RSE

Por otra parte, es escasa la investigación acerca de qué aprenden los estudiantes sobre la RSE y, particularmente, con qué definición teórica del concepto egresan de las universidades. El primero de esos trabajos fue realizado en la década de 1970 (Holmes, 1976), pero no fue hasta el siglo XXI que se multiplicaron las investigaciones sobre este tema. Y sólo algunos de esos trabajos pusieron el foco en indagar acerca de qué entienden los estudiantes sobre este concepto, en tanto que otros se han focalizado en otros aspectos, como la importancia que otorgan a dimensiones o prácticas específicas de RSE

Los trabajos que investigaron cómo interpretan la RSE los estudiantes (¿qué es para ellos la RSE?) han dado como resultado, que entre los estudiantes coexisten diferentes formas de interpretar este concepto. Ferreira, Licandro y do Paço (2020) compararon las opiniones sobre la RSE de estudiantes de postgrados en *business* de tres países (Brasil, Portugal y Uruguay). Encontraron que, entre ellos predomina una interpretación parcial de la RSE, más focalizada en el compromiso de las empresas con la sociedad y en temas ambientales. Licandro et al. (2022) preguntaron a estudiantes de Colombia, España y Uruguay si reconocían 14 prácticas gestión de Recursos Humanos

como prácticas de Responsabilidad Social Interna (RSI). Encontraron que muchas de esas prácticas no fueron reconocidas como RSI como, por ejemplo, recurrir al despido como última alternativa en caso de necesidad de reducir costos, o brindar apoyo a las personas que son despedidas para que puedan conseguir otro empleo.

Vázquez et al. (2013) preguntaron a una muestra de estudiantes de administración de una universidad de España y otra de Uruguay sobre la importancia de 17 prácticas de RSE, encontrando que las prácticas dirigidas a los empleados, actores de la cadena de valor y medioambiente son consideradas más importantes que las que son dirigidas a la comunidad. Arli et al. (2014) analizaron la opinión de estudiantes de Indonesia, mediante una batería de 10 indicadores correspondientes a las cuatro dimensiones de Carroll (1979). El resultado fue que los estudiantes asocian más la RSE con las dimensiones filantrópica y económica que con la dimensión ética y la legal. Más adelante, Modreanu y Andrișan (2021) realizaron una investigación similar en Rumania, encontrando que la mayoría de los estudiantes relacionaron la RSE con la dimensión ética y la dimensión filantrópica, pero no con las otras dos dimensiones (la legal y la económica). Baptista, León de Álvarez, y Mora Contreras (2015) encontraron que los estudiantes otorgan diferente grado de importancia a cinco dimensiones de la RSE. En los primeros lugares ubicaron la dimensión ética y ambiental, y en los últimos lugares ubicaron la dimensión legal y la filantrópica. La dimensión económica fue ubicada en un nivel intermedio. Castilla-Polo et al. (2020) evaluaron la relevancia que estudiantes de grado en España otorgan a tres dimensiones específicas de la RSE (ambiental, interna y relación con la comunidad). Como resultado, encontraron que la dimensión ambiental y la responsabilidad social interna son consideradas más importantes que el involucramiento de las empresas en sus comunidades.

El problema de medir el conocimiento sobre la RSE

La medición de la RSE, ya sea su aplicación, su evaluación o las percepciones sobre ella, se ve dificultada para la falta de consenso sobre la definición teórica

de este concepto. Pero también existe una dificultad adicional, generada por la amplia diversidad de herramientas utilizadas para operacionalizar el concepto. Al clasificar las herramientas utilizadas en la investigación de la relación entre RSE y desempeño financiero, Licandro, Vázquez, Ortigueira y Correa (2024) las dividieron en cuatro categorías. Las dos primeras corresponden fuentes de información secundaria basadas en el juicio de expertos y a fuentes basadas en el análisis de contenido del discurso de las empresas (principalmente sus reportes de sostenibilidad). En general, se trata de índices que califican grandes empresas que cotizan en bolsa, cuyas calificaciones son de acceso público. Las otras dos son fuentes de información primaria. La tercera categoría está integrada por diversos cuestionarios que son respondidos por diversos tipos de stakeholders, y la cuarta son cuestionarios que recogen información aportada por las empresas.

En general, las investigaciones con estudiantes se basan en herramientas de la tercera categoría. Al analizar algunos de esas investigaciones se pudo observar que existen dos grandes grupos de cuestionarios: 1) los que fueron diseñados *ad hoc* para la investigación en la que se aplicaron; 2) los que han sido diseñados para otras investigaciones, y que los autores utilizan, a veces con adaptaciones. Tal como se infiere de la revisión que se presenta a continuación, es posible observar que se ha utilizado una gran variedad de indicadores para operacionalizar el concepto de RSE en estas investigaciones.

Cuestionarios diseñados ad hoc para la investigación. Los trabajos que utilizan este tipo de cuestionarios se pueden, a su vez, dividir en dos sub-grupos: los que utilizan indicadores que operacionalizan prácticas específicas de RSE (Vázquez et al., 2013; Baptista et al., 2015; Modreanu y Andrișan, 2021; Almutawa y Hewaidy, 2021) y los que utilizan indicadores que refieren a dimensiones de la RSE (Kraft y Singhapakdi, 1995; Castilla-Polo et al., 2020).

Cuestionarios diseñados por otros autores. Mazur y Walczyna (2021) aplicaron en Polonia un cuestionario construido y validado hace varias décadas por Aupperle, Hatfield y Carroll (1983). También este cuestionario

fue utilizado por Da Silva Junior et al. (2021) y por Galvao et al. (2019) en Brasil. Arli et al. (2014) aplicaron en Indonesia una versión simplificada de una herramienta ampliamente utilizada, que fue diseñada por Maignan y Ferrell (2000). Otros trabajos utilizaron una batería de indicadores sobre prácticas de gestión que caracterizan a una empresa bien dirigida, que fue diseñado por el Aspen Institute (2008). La mitad de esos indicadores refieren a prácticas de RSE. Este instrumento fue utilizado por López Navarro y Segarra (2011) en España, Kleinrichert, Tosti-Kharas, Michael y Eng (2013) en Estados Unidos, Lämsä, Vehkaperä, Puttonen y Person (2017) en Finlandia y Larrán et al. (2019) en España.

3. Hipótesis

La investigación fue diseñada con la finalidad de someter a contrastación las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Existe, entre los estudiantes, un conocimiento parcial de las prácticas de RSE.

Hipótesis 2: El conocimiento de los estudiantes sobre las prácticas de RSE es independiente de la situación curricular de los estudiantes (la carrera y el año que cursan).

Hipótesis 3: El conocimiento de los estudiantes sobre las prácticas de RSE es independiente de haberse informado sobre la RSE en la universidad (en las materias de su carrera y en actividades organizadas por la universidad).

Hipótesis 4: El conocimiento de los estudiantes sobre las prácticas de RSE es independiente de haberse informado sobre la RSE fuera de la universidad (medios e internet, en el lugar de trabajo).

Hipótesis 5: El conocimiento de los estudiantes sobre las prácticas de RSE es independiente de factores socio-demográficos (género, edad, situación laboral)

Hipótesis 6: Los estudiantes no comparten una única definición teórica de la RSE.

Hipótesis 7: El conocimiento de los estudiantes sobre las prácticas de RSE depende de la forma como definen este concepto.

4. Metodología

Se utilizó un diseño metodológico de tipo cuantitativo, basado en un cuestionario auto-administrado, que se aplicó a una muestra de estudiantes de una universidad de Colombia: la universidad Unidades Tecnológicas de Santander. A continuación, se describen brevemente los aspectos centrales de este diseño metodológico. Al ser una investigación focalizada en una sola universidad, esta investigación tiene un carácter más exploratorio que explicativo. Y, por lo tanto, sus resultados deben ser considerados como provisorios

Población y muestra

La población estuvo constituida por los estudiantes de las carreras de Administración de Empresas (AE), Gestión Empresarial (GE) y Contaduría (C) de esa universidad. La muestra quedó constituida por la totalidad de alumnos de 12 grupos de esas carreras: ocho grupos de administración de empresas, dos grupos de gestión empresarial y dos grupos de Contaduría. Fue un total de 359 estudiantes. La selección de los grupos se realizó en forma no probabilística, y en cada grupo se censó a la totalidad de alumnos.

Variables e indicadores

Conocimiento de las prácticas de RSE. Esta variable refiere al conocimiento que los estudiantes tienen sobre un conjunto de prácticas de RSE ampliamente incluidas en la literatura. Esta variable se midió con una batería de 18 indicadores (ver tabla 1), cada uno de los cuales refiere a una práctica de RSE. Estos indicadores incluyen prácticas relativas a tres dimensiones de la RSE: interna (6), dentro de la cadena de valor (6) y hacia el entorno (comunidad y medioambiente) (6). La selección de los 18 indicadores se inspiró en tres de las baterías de indicadores más utilizadas en la investigación empírica sobre RSE (Aupperle et al., 1985; Turker, 2009; Maignan y Ferrell, 2000), en los

contenidos de la Guía ISO 26.000 y en los indicadores utilizados por algunos de los autores ya referidos en este documento (Vázquez et al., 2013; Arli et al., 2014; Baptista et al., 2015; Arroyave et al., 2021; Mondreanu y Andrisan, 2021). Se pidió a los estudiantes que indicaran si reconocen a cada una de esas prácticas como una acción de RSE. Para responder se utilizó una escala Likert de cinco valores, donde el uno correspondió a “seguro que no”, el cinco correspondió a “seguro que sí” y el tres representó la respuesta “en parte sí y en parte no”. Tal como se desprende de esta descripción, en esta investigación se utilizó un cuestionario diseñado por los autores en forma ad-hoc para la misma, y que este cuestionario se inspira en algunos de los cuestionarios más utilizados por otros autores.

Definición de la RSE. Refiere a la forma como los estudiantes definen el concepto de RSE, utilizando otros conceptos para indicar qué es lo que entienden por RSE. Para evaluar esta variable se construyó una pregunta cerrada, con seis alternativas de respuesta, donde cada alternativa es una forma diferente de definir la RSE en términos conceptuales. A los estudiantes se les pidió que eligieran la que “se parece más a la forma como Ud. interpreta la RSE”. Se incluyeron en esta lista cinco definiciones correspondientes a las categorías encontradas por Licandro et al. (2019) y Ferreira et al. (2020), más una sexta, que recoge el prejuicio relativamente extendido de que la RSE es tan solo una herramienta de marketing, orientada a fortalecer la reputación corporativa de las empresas. Las seis definiciones se pueden observar en la primera columna de la tabla 7.

Variables de segmentación. Se incluyeron tres grupos de variables que midieron distintos atributos de los estudiantes: 1) socio-demográficas (género, edad, situación laboral); 2) de situación curricular (carrera y semestre que cursa) y 3) de exposición al tema de la RSE. Este último grupo estuvo constituido por cuatro variables nominales (de respuesta sí o no), que pidió a los estudiantes que indicaran si se informaron sobre la RSE en las materias de la carrera, eventos organizados por la universidad, el lugar de trabajo y los medios (incluida internet).

La información se relevó mediante un cuestionario estructurado, que fue aplicado en clase. Esto permitió obtener un 100% de cuestionarios completados, de los cuales no fue necesario excluir a ninguno por respuestas incompletas. La aplicación del cuestionario se realizó en 2023. Los datos fueron procesados mediante el software estadístico SPSS.

Perfil de la muestra

En cuanto al perfil socio-demográfico, la muestra quedó integrada por: 1) un 72,4% de mujeres y un 27,6% de hombres; 2) el 53,5% tiene 18 o 19 años, el 20,9% tiene 20 o 21 años, el 11,7% tiene 22 o 23 años y 13,9% tiene 24 o más años; 3) el 47,6% trabaja y el 52,4% no trabaja. En cuanto al perfil académico según carreras, la muestra quedó dividida en 68,3% gestión empresarial, 19,8% Administración de Empresas y 11,9% Contaduría. Y, según el año que cursan, el 73,3% se encuentra en el primero, el 4,7% en el segundo, el 3,9% está en el tercero y el 18,1% cursa el cuarto. Respecto de las variables sobre exposición al tema de la RSE, es decir las fuentes donde se han informado sobre este concepto, el 72,4% indica que se informó en materias de la carrera, el 55,4% lo hizo en los medios o internet, el 37,3% en actividades organizadas por la universidad y el 34,5% se informó en el lugar de trabajo.

5. Resultados

En la tabla 1 se incluye la distribución porcentual de las respuestas de los estudiantes a cada uno de los 18 indicadores sobre prácticas de RSE. Allí puede observarse que en todas las prácticas de RSE existe entre un 9% y un 22% que no reconocen alguna de ellas. El espectro de quienes reconocen cada práctica oscila entre el 50% (hacer donaciones a ONGS que atienden las necesidades de colectivos desfavorecidos) y el 77% (cuidar el medio ambiente). En la tabla 2 se presenta la distribución de los estudiantes en función del número de prácticas que identificaron. Ningún estudiante identificó las 18 prácticas, en tanto que solamente el 30% identificó 16 o 17. En el otro extremo, el 16% apenas pudo identificar tres o menos prácticas y el 34% pudo reconocer como máximo nueve prácticas. Todas estas cifras

indican que la mayoría de los estudiantes posee un conocimiento parcial de la RSE en términos prácticos. En la tabla 3 puede observarse que el promedio de prácticas reconocidas es de 10,91 sobre 18. En consecuencia, se valida la hipótesis 1 (Existe, entre los estudiantes, un conocimiento parcial de las prácticas de RSE).

A efectos de validar las tres dimensiones de la RSE que operacionaliza la batería de indicadores, se realizó un análisis factorial confirmatorio. Se utilizó el método de componentes principales para extraer los factores y se rotó la solución inicial mediante la opción varimax. En las tres últimas columnas de la tabla 1 puede observarse que los indicadores de cada dimensión corresponden un solo factor, y también se observa que las cargas factoriales resultaron mayores que 0,600. De esto último se puede inferir que todos los indicadores explican una parte importante de la varianza del factor al que están asociados, razón por la cual se concluye que todas las cargas factoriales tienen “significación práctica” (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999, p.99).

El modelo de tres factores explica el 70,5% % de la varianza total, y todos los factores tienen una contribución significativa a dicha varianza: el primero explica el 24,4% de dicha varianza, el segundo explica el 24,3% y el tercero explica el 21,8. Se aplicó el test de esfericidad de Bartlett, para evaluar si los indicadores están adecuadamente correlacionados entre sí. Los resultados del test lo confirman: el Chi cuadrado igual a 5057,7 y la significación es de 0,000, con 153 grados de libertad. Por su parte, la prueba de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) registró un valor de 0,955, lo que permite concluir que los indicadores asociados con cada factor se pueden predecir a partir de los demás.

Por otra parte, mediante el Alfa de Cronbach se verificó que los indicadores correspondientes a cada una de las tres dimensiones de la RSE son válidos para construir con ellos variables índices (escalas) confiables (tabla 3). Una vez verificado esto, se procedió a construir una variable índice para cada dimensión. Estas variables miden el número de prácticas reconocidas en cada una de ellas. Lo mismo se hizo para el conjunto total de las 18 prácticas. En

la tabla 3 se incluyen la media y el desvío estándar de cada una de esas variables. Allí puede observarse que, medido en términos de la cantidad de prácticas reconocidas, el conocimiento de la RSE interna y el conocimiento de la RSE hacia el entorno son similares, y algo mayores que el conocimiento de la RSE hacia la cadena de valor.

Tabla 1. Distribución de respuestas, media y desvío estándar de los indicadores de RSE

Código	indicador	No	Parte SI, parte NO	Si	Factor 1	Factor 2	Factor 3
RSE INTERNA	Prevenir los riesgos laborales y promover la seguridad y la salud ocupacional	12%	16%	72%		,691	
	Promover el desarrollo profesional y la formación de los empleados	15%	19%	66%		,722	
	Promover la igualdad de oportunidades entre los integrantes de la plantilla de empleados	15%	21%	64%		,752	
	Promover el equilibrio entre la vida laboral y la vida familiar (que el tiempo y la energía que se dedica a trabajar esté en equilibrio y no afecte la vida familiar de los empleados)	14%	27%	58%		,620	
	Desarrollar relaciones laborales justas (salarios, horarios, contratos, etc.)	14%	27%	58%		,729	
	Aplicar una gestión participativa que toma en cuenta las sugerencias y opiniones de los empleados.	13%	24%	63%		,615	
RSE EN LA CADENA DE VALOR	Ofrecer a los clientes productos/servicios de calidad que respondan a sus demandas y necesidades	14%	19%	67%		,722	
	Proporcionar a los clientes información útil y veraz sobre productos y servicios	16%	19%	65%		,738	
	Aceptar la devolución de productos con defectos y compensar a los clientes cuando la empresa comete errores que los perjudican	19%	25%	57%		,760	
	Actuar en forma ética en las relaciones con proveedores y distribuidores.	12%	19%	69%		,650	
	Ayudar a los proveedores pequeños cuando tienen dificultades	20%	30%	51%		,624	
	Desarrollar prácticas competitivas respetuosas de los competidores y jugar limpio en la competencia	14%	23%	63%		,610	

RSE CON EL ENTORNO	Reducir al máximo los efectos contaminantes de los procesos productivos	13%	19%	68%	,654
	Cuidar el medioambiente	9%	13%	77%	,666
	Contribuir al desarrollo socioeconómico de la localidad, región o país donde empresa está localizada	10%	19%	71%	,665
	Hacer donaciones a ONGS que atienden las necesidades de colectivos desfavorecidos	22%	28%	50%	,807
	Fomentar las actividades de voluntariado social de los empleados	15%	23%	61%	,792
	Actuar en forma respetuosa con los vecinos de la empresa, procurando no molestarlos ni perjudicarlos	17%	18%	65%	,640

Fuente: elaboración propia en base a resultados de la encuesta

Tabla2: Distribución de los estudiantes según número de prácticas que reconocen

Número prácticas que reconocen0	%
Hasta 3	16%
4 a 6	7%
7 a 9	11%
10 a 12	17%
13 a 15	20%
16 a 17*	30%
Total	100%

(*) Ningún estudiante identificó las 18 prácticas

Fuente: elaboración propia en base a resultados de la encuesta

Tabla 3: indicadores estadísticos de las escalas (número de prácticas reconocidas) correspondientes a cada dimensión de la RSE y a la escala global de RSE

	Media	Desvío estándar	Alfa Cronbach
RSE INTERNA	3,93	2,17865	0,911
RSE CAD VALOR	3,70	2,27244	0,909
RSE ENTORNO	3,93	2,24238	0,911
RSE	10,91	5,73393	0,958

Fuente: elaboración propia en base a resultados de la encuesta

Para someter a contrastación la hipótesis 2 se aplicó el test de diferencia de medias a cada una de las cuatro variables-índice, con respecto a los segmentos determinados por las dos variables que clasifican a los estudiantes en función de su situación curricular: la carrera y el año que cursan. Se calcularon las medias de cada segmento y se aplicó el test ANOVA para determinar si las diferencias entre las medias resultaron estadísticamente significativas. En la tabla 4 se incluyen los resultados de este test. Allí es posible observar que, si bien los estudiantes de Gestión de Empresas reconocen en promedio un poco más de prácticas que los de las otras carreras, esa diferencia no resultó estadísticamente significativa (tal como lo indican los valores obtenidos para F y para el nivel de significación). Esto ocurre en las tres dimensiones de la RSE. Tampoco existen diferencias estadísticamente significativas al comparar el reconocimiento medio de las tres dimensiones entre estudiantes de diferentes años. Inclusive aquí, no hay una tendencia. En función de estos resultados se valida la hipótesis 2, que establece: El conocimiento de los estudiantes sobre las prácticas de RSE es independiente de la situación curricular de los estudiantes (la carrera y el año que cursan).

Estos resultados son interesantes, porque indican que el conocimiento que los estudiantes tienen de la RSE no depende de la carrera ni del año que cursan,

lo cual sugiere que los contenidos que reciben en sus cursos parecen ser relativamente homogéneos. También sugiere que en todos los cursos unos estudiantes aprenden de modo diferente a interpretar, en términos prácticos, el concepto teórico de la RSE. Así, por ejemplo, mientras que en un extremo la tercera parte reconoce 16 o 17 prácticas, en el otro extremo, otra tercera parte apenas reconoce cinco o menos. Y esto ocurre con independencia de la carrera o el año que están cursando.

Tabla 4: Relación entre el conocimiento sobre la RSE y las variables sobre la situación curricular: test de diferencia de medias

Variable	Segmentos	RSE Interna	RSE Cad val	RSE Entorno	RSE
Carrera	Administración de Empresas	3,82	3,68	3,97	10,81
	Contaduría	3,53	3,47	3,51	9,98
	Gestión de Empresas	4,04	3,76	3,99	11,12
	F	1,129	,308	,889	,767
	Significación	,325	,735	,412	,465
Año	Primero	3,95	3,71	3,91	10,93
	Segundo	3,76	3,24	2,94	9,41
	Tercero	3,71	4,07	4,50	11,57
	Cuarto	3,94	3,72	4,12	11,09
	F	,086	,363	1,577	,470
	Significación	,968	,779	,195	,703

Fuente: elaboración propia en base a resultados de la encuesta

La evaluación de la hipótesis 3 se realizó aplicando el mismo test estadístico, tomando como variables independientes a los indicadores que miden la exposición de los estudiantes al tema de la RSE en la universidad: en las materias de la carrera y en actividades extracurriculares que organiza la universidad. Allí se puede observar que la exposición al tema de la RSE en las

asignaturas de la carrera se asocia con un mayor reconocimiento de las prácticas de RSE. Esto ocurre con un nivel de confianza del 95% para la RSE en la cadena de valor, la RSE hacia el entorno y en la RSE en general. En el caso de la RSE interna, el nivel de confianza es algo menor (90%). Los estudiantes que se informaron sobre la RSE en materias de su carrera, recuerdan en promedio 1,5 prácticas más que los demás. Para el caso de la información en actividades extracurriculares organizadas por la universidad no se registraron diferencias estadísticamente significativas, aunque los estudiantes que recuerdan haber escuchado sobre la RSE en este tipo de actividades poseen algo más de conocimiento que los demás estudiantes. En función de estos resultados, se rechaza la hipótesis 3 tal cual está formulada, pero se valida la siguiente versión reformulada: El conocimiento de los estudiantes sobre las prácticas de RSE depende de haberse informado sobre la RSE en materias de la carrera, pero no depende de lo que escucharon en otras actividades organizadas por la universidad.

En la tabla 5 se observa también que se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre quienes se han informado sobre la RSE en los medios o internet y quienes no lo han hecho, pero no ocurrió lo mismo al considerar el lugar de trabajo como fuente de información. En función de estos resultados se rechaza la hipótesis 4 tal cual está formulada y se la reformula de esta forma: El conocimiento de los estudiantes sobre las prácticas de RSE depende de haberse informado sobre la RSE en los medios o internet, pero es independiente de la información que sobre el tema recibieron en su lugar de trabajo. Este resultado sugiere que la exposición en los medios o internet a contenidos sobre RSE contribuye a generar un mayor conocimiento del tema, y que estos canales de información impactan más sobre ese conocimiento que lo que los estudiantes experimentan en los lugares donde trabajan.

Tabla 5: Relación entre el conocimiento sobre la RSE y las fuentes de información sobre la RSE: test de diferencia de medias

Variable	Segmentos	RSE Interna	RSE Cad val	RSE Entorno	RSE
En las materias de la carrera	Si	4,05	3,88	4,09	11,34
	No	3,62	3,24	3,51	9,80
	F	2,858	5,733	4,906	5,236
	Significación	,092	,017	,027	,023
En actividades organizadas por la universidad	Si	4,11	3,83	4,14	11,38
	No	3,82	3,63	3,80	10,64
	F	1,487	,632	1,956	1,420
	Significación	,223	,427	,163	,234
En los medios de comunicación o en internet	Si	4,10	3,92	4,18	11,52
	No	3,72	3,43	3,61	10,16
	F	2,736	4,218	5,775	5,009
	Significación	,099	,041	,017	,026
En el lugar de trabajo	Si	3,94	3,85	3,98	11,10
	No	3,93	3,63	3,90	10,81
	F	,001	,740	,119	,210
	Significación	,974	,390	,730	,647

Fuente: elaboración propia en base a resultados de la encuesta

Los resultados anteriores indican que la información que los estudiantes reciben en las materias de su carrera, y lo que leen o escuchan en los medios e internet, influye en su conocimiento sobre la RSE. Estos resultados muestran la influencia de factores contextuales sobre ese conocimiento, pero resta saber

si también influyen aquí factores personales. Por esa razón se analizó si existen diferencias estadísticamente significativas entre segmentos de estudiantes determinados por el género, la edad o la situación laboral. En la tabla 6 se presentan los resultados del test de diferencia de medias al segmentar por estas tres variables. Allí puede observarse que a mayor edad se registra mayor reconocimiento de prácticas de RSE en tres de los índices, pero el nivel de confianza es muy bajo; por lo tanto el conocimiento de las prácticas de RSE resulta independiente de la edad. También, se observa que los estudiantes que trabajan reconocen en promedio más prácticas de RSE que los que no trabajan, pero el nivel de confianza es del 95% en el caso de la RSE hacia el entorno, del 90% en el caso del índice global de conocimiento de la RSE y menor al 90% en los otros dos índices; por lo tanto, el conocimiento de las prácticas de RSE resultó parcialmente independiente de la experiencia laboral. En cuanto al género, en los cuatro índices las mujeres califican más alto que los hombres, registrándose una diferencia estadísticamente significativa en tres de ellos (con un nivel de confianza de un 90%); por lo tanto, el conocimiento de las prácticas de RSE no es independiente del género. En función de estos resultados la hipótesis 5 solamente es válida para edad, pero no lo es para el género ni para la actividad laboral.

Tabla 6: Relación entre el conocimiento sobre la RSE y la segmentación socio-demográfica: test de diferencia de medias

Variable	Segmentos	RSE Interna	RSE Cad val	RSE Entorno	RSE
Género	Hombre	3,61	3,48	3,58	10,04
	Mujer	4,05	3,79	4,06	11,25
	F	3,046	1,281	3,387	3,190
	Significación	,082	,258	,067	,075
Edad	Hasta 19	3,93	3,59	3,70	10,62
	20 a 21	3,88	3,65	3,99	10,85
	22 a 23	4,07	3,93	4,19	11,48
	24 o más	3,90	4,02	4,48	11,66
	F	,075	,620	1,876	,586
	Significación	,973	,602	,133	,625
Trabaja	Si	4,11	3,90	4,18	11,51
	No	3,77	3,53	3,70	10,37
	F	2,255	2,435	4,218	3,613
	Significación	,134	,120	,041	,058

Fuente: elaboración propia en base a resultados de la encuesta

Las respuestas a la pregunta, en la cual se pidió a los estudiantes que eligieran una de seis definiciones de la RSE, se incluyen en la segunda columna de la tabla 7. Allí puede observarse que todas las definiciones recibieron la adhesión de algunos estudiantes, aunque dos de ellas resultaron mayoritariamente elegidas: la RSE como gestión de externalidades y la RSE como equivalente a sostenibilidad. Por lo tanto, una vez expuestos a tener que elegir una definición teórica del concepto, las opiniones de los estudiantes quedaron divididas. Los porcentajes registrados en las tres primeras definiciones más elegidas (38%, 25% y 15%) difieren entre sí, y respecto de las demás, en más de 5,2%, que es el error máximo de muestreo para una muestra de 359 casos. Por lo tanto, las diferencias deben considerarse estadísticamente significativas,

lo que valida la hipótesis 6 (Los estudiantes no comparten una única definición teórica de la RSE). Esto significa que las diferencias teóricas que existen en el mundo académico y en el mundo corporativo también se registran entre los estudiantes de grado de carreras de *management*.

Este resultado valida la pertinencia de someter a contrastación la hipótesis 7. Esta hipótesis propone una respuesta a la pregunta: ¿las prácticas de RSE que reconocen los estudiantes son consistentes con la definición de RSE a la que adhieren? Así, por ejemplo, quien define la RSE como una herramienta de marketing, no debería aceptar como práctica de RSE el promover la formación y el desarrollo personal de los empleados. De igual forma, quienes la definen como el comportamiento que asumen las empresas para contribuir al desarrollo sostenible, no deberían reconocer como RSE (o al menos tener dudas) el actuar en forma ética en la relación con proveedores y distribuidores. En cambio, quienes definen la RSE como gestión responsable de las externalidades negativas y positivas de la operación de la empresa, deberían reconocer como RSE las 18 prácticas.

En la tabla 7 se presentan los resultados del test de diferencia de medias de los cuatro índices de reconocimiento de la RSE, comparando entre los seis segmentos que quedaron determinados por la definición de RSE elegida por los estudiantes. Allí pueden observarse algunas regularidades. Primero: los estudiantes que asociaron la RSE con el marketing (8%) identificaron menos prácticas de RSE en los cuatro índices. Esto tiene consistencia, porque para quien define la RSE de esa forma, muchas de las 18 prácticas no serían RSE. Segundo: los estudiantes que definieron la RSE como una gestión ética de las empresas (8%) son quienes calificaron de RSE al mayor número de prácticas. Esto también es consistente, porque detrás de las 18 prácticas hay un componente ético en la toma de decisiones. En un nivel intermedio se encuentra la gran mayoría de los estudiantes que eligieron definir la RSE como gestión de externalidades o como compromiso con el desarrollo sostenible. Si se toma en cuenta que las 18 prácticas refieren a externalidades, lo esperable era que los estudiantes que eligieron esta definición identificaran,

en promedio, un mayor número de prácticas que el resto, pero esto no ocurrió. En cambio, lo esperable para quienes definieron la RSE como contribución al desarrollo sostenible, es que el promedio sea menor, lo que tampoco ocurrió. El test de Chi cuadrado indica que en el índice general de conocimiento de RSE, y en los índices de las dimensiones interna y de la cadena de valor, las diferencias son estadísticamente significativas con un 95% de nivel de confianza. En el caso de la RSE con el entorno se registran diferencias, pero el nivel de confianza es bajo. Estos resultados validan la hipótesis 7 (El conocimiento de los estudiantes sobre la RSE depende de la forma como definen la RSE).

Tabla 7: Relación entre el conocimiento sobre la RSE y forma de definir la RSE: test de diferencia de medias

Definición	Distribución respuestas	RSE Interna	RSE Cad val	RSE Entorno	RSE
La RSE es una herramienta de marketing que sirve para fortalecer la imagen de la empresa	8%	3,13	2,77	3,13	8,60
La RSE es una forma de devolver a la sociedad lo que la empresa recibe de ella	8%	3,63	3,20	3,47	9,70
La RSE es una forma de gestionar las empresas en base a principios éticos	15%	4,72	4,30	4,34	12,60
La RSE es una forma de gestión de las empresas basada en contemplar las necesidades de sus públicos (stakeholders)	5%	3,53	3,76	3,53	10,24
La RSE es la voluntad de reducir los impactos negativos de la operación de la empresa sobre los stakeholders, la sociedad y el medioambiente, así como de generar impactos positivos sobre ellos	38%	3,89	3,61	4,04	10,89
La RSE es el comportamiento que asumen las empresas para contribuir al desarrollo sostenible	25%	3,97	3,97	4,01	11,25
F		2,476	2,390	1,574	2,320
Significación		,032	,038	,167	,043

Fuente: elaboración propia en base a resultados de la encuesta

Conclusiones

Esta investigación reveló que los estudiantes de carreras que forman a los futuros managers encuestados poseen un conocimiento incompleto de las prácticas de RSE, que ese conocimiento es independiente de la carrera y del año que cursan, pero se asocia con dos fuentes de información sobre la RSE: las materias de la carrera y los medios de comunicación (incluido internet). También se encontró que los estudiantes adhieren a diferentes definiciones del concepto, y que el conocimiento que tienen sobre las prácticas de RSE se asocia con la definición a la que adhieren. De estos resultados se infiere que en la misma universidad la enseñanza de la RSE experimenta, al menos, uno de los siguientes tres problemas: 1) conviven en ella diferentes marcos teóricos sobre la RSE; 2) los contenidos que se enseñan son ambiguos o se hace más hincapié en unas prácticas de la RSE que en otras; 3) los estudiantes no internalizan adecuadamente los contenidos que se les enseñan. La falta de asociación entre el conocimiento de la RSE y la carrera sugiere que estos problemas son transversales a la enseñanza de todas las carreras.

De igual modo, la inexistencia de asociación entre el conocimiento de la RSE y el año que los alumnos están cursando, sugiere que a medida que los estudiantes avanzan en sus carreras no estarían adquiriendo un mejor conocimiento sobre este tema. Por lo tanto, parece necesario realizar investigaciones más afinadas, que consideren los contenidos de los planes de estudio, cómo se enseñan esos contenidos, la bibliografía que utilizan los docentes, la forma como interpretan los docentes la RSE y la actitud de los estudiantes en relación al aprendizaje sobre esta temática (¿les interesa y se esfuerzan por entenderla?).

Este documento contribuye de diferentes formas a la investigación sobre este tema. En primer lugar, porque la batería de indicadores utilizada parece tener un buen potencial para hacer mediciones que capturen la multidimensionalidad de la RSE, ya que, a diferencia de otras baterías utilizadas en la literatura, ésta abarca un amplio espectro de prácticas de RSE relacionadas con los principales stakeholders y con el medioambiente. En segundo lugar, porque sus resultados se alinean con lo registrado en buena

parte de la literatura consultada, lo que refuerza la idea de que la enseñanza de la RSE no es homogénea, ni siquiera al interior de la misma universidad. En tercer lugar, este documento plantea nuevas preguntas de investigación y deja abiertas nuevas líneas de investigación relacionadas con la explicación de los resultados obtenidos, tal como se describió en el primer párrafo de estas conclusiones.

No obstante esas contribuciones, esta investigación posee algunas limitaciones. La primera consiste en que no se utilizó una muestra seleccionada en forma aleatoria, lo que implica que no se cumplen algunos de los supuestos en que se basan las técnicas estadísticas utilizadas. La segunda se relaciona con el hecho de que la investigación se aplicó en una sola universidad, que seguramente ha de tener peculiaridades que influyen en los resultados. En función de ambas limitaciones, los resultados de este trabajo deben considerarse de carácter preliminar.

Referencias

- Almutawa, A. y Hewaidy, A. (2020). Accounting Students' Perception of Corporate Social Responsibility: Evidence from Kuwait. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 14(9), 334-356.
https://www.ijicc.net/images/Vol_14/Iss_9/14926_Mutawa_2020_E1_R.pdf
- Arli, D., Bucic, T., Harris, J. & Lasmono, H. (2014). Perceptions of Corporate Social Responsibility Among Indonesian College Students. *Journal of Asia-Pacific Business*, 15(3), 231-259.
<https://doi.org/10.1080/10599231.2014.934634>
- Arroyave, F., Dasí, A., Redondo, A. (2021). Student commitment to social responsibility: Systematic literature review, conceptual model, and instrument. *Intangible Capital*, 17(1), 52-72.
<https://doi.org/10.3926/ic.1685>
- ASPEN Institute (2008). *Where will the lead? MBA student attitudes about business& society*. New York: The Aspen Institute, Center for Business Education.

- Aupperle, K., Hatfield, J.D. & Carroll, A.B. (1983). Instrument Development and Application in Corporate Social Responsibility. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, 369–373. <http://dx.doi.org/10.5465/AMBPP.1983.4976378>
- Balakrishnan, B., Tochinal, F. & Kanemitsu, H. (2020). Perceptions and Attitudes towards Sustainable Development among Malaysian Undergraduates. *International Journal of Higher Education*, 9(1), p44-51 2020. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v9n1p44>
- Baptista de C., M. V., León de Álvarez, M. D. & Mora Contreras, C. E. (2015). Percepción de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Los Andes (FACES-ULA) con relación a la Responsabilidad Social Empresarial. *Visión Gerencial*, 14(1), 25-52. <https://doi.org/10.53766/VIGEREN>
- Carroll, A. (1979). A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Social Performance. *Academy of Management Review* 4(4), 497-505. <https://doi.org/10.2307/257850>
- Carroll, A. (1999). Corporate Social Responsibility: Evolution of Definitional Construct. *Business and Society*, 38(3), 268–295. <https://doi.org/10.1177/000765039903800303>
- Carroll, A. B. (2019). Social Issues in Management: Comments on the Past and Future. *Business & Society*, 58(7), 1406–1412. <https://doi.org/10.1177/0007650316680044>
- Castilla-Polo, F., Ruiz-Rodríguez, M.C., Moreno, A., Licerán-Gutiérrez, A., Cámara de la Fuente, M., Chamorro, E. y Cano-Rodríguez, M. (2020). Classroom Learning and the Perception of Social Responsibility Amongst Graduate Students of Management Accounting. *Sustainability* 12(17), 7093. <https://doi.org/10.3390/su12177093>
- Collins, D. and Wartick, S.L. (1995). Business and Society/Business Ethics Courses: Twenty Years at the Crossroads. *Business and Society* 34(1), 51–89. <https://doi.org/10.1177/000765039503400104>
- Corral, S. L., Sandoval Hamón, L. A., & Ferreyra, A. (2016). La formación socialmente responsable de los futuros dirigentes empresariales: Análisis de la percepción de una de las partes

- interesadas. España-Argentina. *Revista Científica Visión De Futuro*, 21(1). <https://visiondefuturo.fce.unam.edu.ar/index.php/visiondefuturo/article/view/132>
- Dahlsrud, A. (2008). How Corporate Social Responsibility is defined: An Analysis of 37 Definitions. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 15, 1–13. <https://doi.org/10.1002/csr.132>
- da Silva Junior, A., de Oliveira Martins-Silva, P., de Araújo Vasconcelos, K.C., Correa da Silva, V., Martins Silva de Brito, S.L. & Rocha Monteiro, J.M. (2019). Sustainability and corporate social responsibility in the opinion of undergraduate students in management programs: Between the concrete and the abstract. *Journal of Cleaner Production* 207, 600e617. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.10.011>
- Ferreira, M. R., Licandro, O. & do Paço, A. (2020). How postgraduate students understand the corporate social responsibility concept - a comparative approach among Uruguay, Brazil and Portugal. *Responsibility and Sustainability*, 5(1), 12–25. <https://responsibility-sustainability.org/index.php/R-S/article/view/73>
- Galvao, A., Mendes, L., Marques, C. & Mascarenhas, C. (2019). Factors influencing students' corporate social responsibility orientation in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 215, 290-304. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.01.059>
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. & Black, W.C. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall
- Holmes, S. (1976). Executive Perceptions of Corporate Social Responsibility. *Business Horizons* 19: 34-40. [https://doi.org/10.1016/0007-6813\(76\)90049-5](https://doi.org/10.1016/0007-6813(76)90049-5)
- Joyner, B.E. y Payne, D. (2002). Evolution and implementation: a study of values, business ethics and corporate social responsibility. *Journal of Business Ethics* 41(4), 297–311. <https://doi.org/10.1023/A:1021237420663>
- Kleinrichert, D., Tosti-Kharas, J., Michael, A. & Eng, J.P. (2013). The Effect of a Business and Society Course on Business Student Attitudes Toward Corporate Social Responsibility. *Journal of*

Education for Business, 88(4), 230-237. <https://doi.org/10.1080/08832323.2012.688776>

- Kraft, K.L., Singhapakdi, A. (1995). The relative importance of social responsibility in determining organizational effectiveness: Student responses II. *Journal of Business Ethics* 14, 315–326. <https://doi.org/10.1007/BF00871902>
- Lämsä, AM., Vehkaperä, M., Puttonen, T. & Person H.L. (2008). Effect of Business Education on Women and Men Students' Attitudes on Corporate Responsibility in Society. *Journal of Business Ethics* 82, 45–58. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9561-7>
- Larrán, M., López, A y Andrades, F. (2012). El Proceso de Bolonia: ¿Ha propiciado una mayor incorporación de la responsabilidad social en los grados relacionados con la Economía y la Empresa? *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 345-363. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4021113>
- Licandro, O., Alvarado-Peña, L., Sansores, E. y Navarrete, J. (2019). Responsabilidad Social Empresaria: Hacia la conformación de una tipología de definiciones. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(85), 281-299.
- Licandro, O., Sánchez-Hernández, I., Burbano Vallejo, E. L. & Bianchi, E. (2022). Differences between students from different universities in their interpretation of internal social responsibility. *Responsibility and Sustainability*, 7(1), 24–37. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6582785>
- Licandro, O., Vázquez Burguete, J.L., Ortigueira-Sánchez, L.C. y Correa, P. (2024). Corporate Social Responsibility and Financial Performance: A Relationship Mediated by Stakeholder Satisfaction. *Administrative Sciences* 14: 15. <https://doi.org/10.3390/admsci14010015>
- López Navarro M. A. & Segarra Ciprés M. (2012). Actitudes de los estudiantes de administración de empresas hacia la responsabilidad social corporativa y la ética empresarial. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 235-248. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38491
- Maignan, I., & Ferrell, O.C. (2000). Measuring corporate citizenship in two countries: the case of the United States and France. *Journal*

- of Business Ethics*, 23, 283-297. <https://doi.org/10.1023/A:1006262325211>
- Matten, D., & Moon, J. (2004). Corporate social responsibility education in Europe. *Journal of Business Ethics*, 54, 323–337. <https://doi.org/10.1007/s10551-004-1822-0>
- Mazur, B. & Walczyna, A. (2021). Corporate Social Responsibility in the Opinion of Polish and Foreign Students in Management Program of Lublin University of Technology. *Sustainability*, 13, 333. <https://doi.org/10.3390/su13010333>
- Modreanu, A. & Andri, G. (2021). The Perception Of Romanian Students Regarding The Corporate Social Responsibility Practices Identified In The Tertiary-Level Education Sector. *Research & Education*, 5, 22-35. <https://researchandeducation.ro/2022/06/28/the-perception-of-romanian-students-regarding-the-corporate-social-responsibility-practices-identified-in-the-tertiary-level-education-sector.html>
- Moon, J. & Orlitzky, M. (2011). Corporate social responsibility and sustainability education: A trans-Atlantic comparison. *Journal of Management & Organization*, 17(5), 583-603. <https://doi.org/10.5172/jmo.2011.17.5.583>
- Ruiz-Palomino, P., Martínez-Caña, R. y Jiménez-Estévez, P. (2019). Are Corporate Social Responsibility Courses Effective? A Longitudinal and Gender-Based Analysis in Undergraduate Students. *Sustainability*, 11, 6033. <https://doi.org/10.3390/su11216033>
- Thomas, G. y Nowak, M., 2006. *Corporate Social Responsibility: A Definition*. Working Paper Series No. 62. Australia: Curtin University of Technology. <https://www.studymode.com/essays/Corporate-Social-Responsible-Definition-425882.html>
- Turker, D. How Corporate Social Responsibility Influences Organizational Commitment. *Journal of Business Ethics* 89, 189–204 (2009). <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9993-8>
- Vallaes, F. (2014). La Responsabilidad Social Universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 5(12). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.12.112>

Vázquez, J.L., Lanero, A. & Licandro, O. (2013). Corporate Social Responsibility and Higher Education: Uruguay University students' perceptions. *Economics & Sociology*, Vol. 6, No 2, 2013, pp. 145-157. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2013/6-2/13>

Zhang, X., Zhou, S., Yu, Y., Cheng, Y., de Pablos, P.O. & Lytras, M. D. (2021). Improving students' attitudes about corporate social responsibility via 'Apps': a perspective integrating elaboration likelihood model and social media capabilities. *Studies in Higher Education*, 46(8), 1603-1620. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1698531>

Declaramos explícitamente no tener conflicto de intereses con la Revista Perspectivas, con ningún miembro de su Comité Editorial, ni con su entidad editora, la Universidad Católica Boliviana "San Pablo".

Oscar Daniel Licandro Godaracena, Margarita Ramírez Mariño & Giselle Pinochet Sánchez (2025). "Relación entre interpretación teórica de la Responsabilidad Social Empresaria y conocimiento sobre su aplicación práctica: la perspectiva de los estudiantes de carreras de gestión". Perspectivas, Año 28, N° 56, noviembre 2025. pp. 9-38. Universidad Católica Boliviana "San Pablo", Sede Cochabamba. Clasificación M14, I21, I23. ISSN:1994-3733; eISSN 2411-0566

Recepción: 12-05-2025
Aprobación: 25-06-2025