



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

*Departamento Economía Financiera I*  
*Finantza Ekonomia I Saila*

**TESIS DOCTORAL**

**ÉTICA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA  
FORMACIÓN SUPERIOR CONTABLE Y EMPRESARIAL:  
FACTORES DETERMINANTES**

**MIREN EDURNE ALDAZABAL ETXEBERRIA**

**2015**



eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

## **TESIS DOCTORAL**

# **ÉTICA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA FORMACIÓN SUPERIOR CONTABLE Y EMPRESARIAL: FACTORES DETERMINANTES**

PRESENTADA POR:

**MIREN EDURNE ALDAZABAL ETXEBERRIA**

PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE DOCTOR  
EN CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES

DIRIGIDA POR: DRA. DÑA. MARCELA ESPINOSA PIKE

2015



## **AGRADECIMIENTOS**

Quisiera agradecer el apoyo de todas las personas que han hecho posible la realización de esta Tesis Doctoral.

En primer lugar, agradezco su apoyo y disponibilidad a mi directora, la doctora Marcela Espinosa, tanto por su apoyo moral y científico, como por sus acertados consejos a lo largo de los años que me han llevado culminar esta investigación. Creo que puedo afirmar que hemos trabajado y conseguido una amistad y complicidad que han hecho posible que este proceso haya sido más fácil de sobrellevar. Muchas gracias Marcela.

También quiero agradecer a la profesora Ana Martín la disponibilidad y apoyo que me ha brindado con el proceso estadístico, así como con los ánimos que me ha ido transmitiendo en la última etapa de esta investigación.

A mis compañeros del Departamento Economía Financiera I, gracias por el apoyo que me habéis ofrecido y la alegría que me habéis transmitido cuando habéis visto que, ¡por fin!, he depositado la Tesis.

A la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea por la ayuda que me ha concedido en la última fase de la investigación, gracias a la que he podido centrarme en terminar la misma.

A mi familia y amigos, por vuestro constante apoyo y ánimo. En especial a mi ama, a Oscar y a mis “pottolos” Miren y Bittor. Muxu haundi bat.

Mila esker guztioi!!



## ÍNDICE

<b>ÍNDICE DE TABLAS</b>	<b>vi</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>ix</b>
<b>CAPÍTULO 1. ÉTICA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA FORMACIÓN SUPERIOR CONTABLE Y EMPRESARIAL: PRESENTE Y FUTURO</b>	<b>1</b>
Resumen	1
1. Introducción	2
2. Revisión de la literatura y planteamiento de las preguntas de investigación	4
2.1. Actitud del profesorado	4
2.2. Integración actual de la ética y responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial	6
2.3. Mejora de la competencia ética	9
2.4. Tiempo dedicado a la ética y la responsabilidad social en las asignaturas impartidas	10
2.5. Apoyo institucional percibido por el profesorado	11
3. Metodología	12
3.1. Muestra	12
3.2. Cuestionario	13
3.3. Metodología estadística	14
4. Resultados	14
4.1. Análisis descriptivo de los datos	14
4.1.1. Variables demográficas	14
4.1.2. Actitud del profesorado hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial	16

4.1.3. Razones para incorporar (o no) la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial	18
4.1.4. Motivos para no integrar actualmente la ética y la responsabilidad social	19
4.1.5. Dificultades encontradas por los profesores al integrar la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial	20
4.2. Influencia de las variables en la actitud del profesorado hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial	21
5. Discusión de los resultados y conclusiones	28
Referencias	32

**CAPÍTULO 2. INTEGRACIÓN DE LA ÉTICA Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA FORMACIÓN SUPERIOR CONTABLE Y EMPRESARIAL: CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO IMPLICADO** **39**

Resumen	39
1. Introducción	40
2. Revisión de la literatura y presentación de las hipótesis	43
2.1. Formación ética previa	44
2.2. Género	46
2.3. Años de experiencia en la universidad	48
2.4. Área de conocimiento	50
3. Metodología	52
3.1. Cuestionario	52
3.2. Muestra	52
3.3. Análisis estadístico de los datos	53
4. Resultados	55



4.1. Análisis descriptivo de los datos	55
4.2. Factores que influyen sobre los indicadores considerados	57
4.2.1. Cree que se debe incorporar la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial	58
4.2.2. Integración actual de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que imparte	58
4.2.3. Tiempo dedicado a la ética y la responsabilidad social	61
4.2.4. Intención de aumentar el tiempo dedicado a la ética y la responsabilidad social en el futuro	62
5. Discusión de los resultados y conclusiones	63
Referencias	69

### **CAPÍTULO 3. EL CLIMA ÉTICO DE LAS FACULTADES DE ESTUDIOS EMPRESARIALES ESPAÑOLAS Y SUS ANTECEDENTES** 77

Resumen	77
1. Introducción	78
2. Revisión de la literatura y preguntas de investigación	81
2.1. Clima ético en la universidad	81
2.2. Antecedentes del clima ético en la universidad	87
2.2.1. Titularidad de la universidad	87
2.2.2. Tamaño de la universidad	90
2.2.3. Compromisos universitarios con la ética y la responsabilidad social	91
• Existencia de Códigos Éticos	92
• Adhesión a iniciativas internacionales: Pacto Mundial y Principios para la Educación Responsable en Gestión	94
• Organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social en la Universidad/Facultad	95

3. Metodología	96
3.1. Muestra y distribución	96
3.2. Cuestionario	97
4. Resultados	97
4.1. Tipo de clima ético predominante	102
4.2. Antecedentes del clima ético percibido en la universidad	103
5. Discusión e implicaciones de los resultados	110
6. Conclusiones	114
Referencias	117

**CAPÍTULO 4. INFLUENCIA DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO EN LA INTEGRACIÓN DE LA ÉTICA Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA FORMACIÓN SUPERIOR CONTABLE Y EMPRESARIAL**      **125**

Resumen	125
1. Introducción	127
2. Revisión de la literatura y planteamiento de las hipótesis	131
2.1. Titularidad pública o privada de la universidad	132
2.2. Tamaño de la universidad	135
2.3. Adhesión al Pacto Mundial y a los Principios para la Educación Responsable en Gestión (PRME)	136
2.4. Existencia de Códigos Éticos	139
2.5. Organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social	141
2.6. Percepción del apoyo de la Universidad hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en el currículum	143
2.7. Clima ético percibido	144
3. Metodología	146
3.1. Cuestionario	146

3.2. Muestra	147
4. Resultados	147
4.1. Resultados descriptivos	147
4.2. Influencia de los factores contextuales sobre la actitud del Profesorado hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en el currículum contable y empresarial	150
5. Discusión de los resultados	157
6. Conclusiones	161
Referencias	164
<b>CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES FINALES, LIMITACIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS</b>	<b>173</b>
1. Conclusiones finales	173
2. Limitaciones	183
3. Líneas de investigación futuras	184
<b>ANEXOS</b>	
Anexo I. Modelo Completo	187
Anexo II. Cuestionario dirigido al profesorado	199
Anexo III. Cuestionario dirigido al Equipo Decanal	213

## ÍNDICE DE TABLAS

### CAPÍTULO 1:

Tabla I. Variables demográficas	15
Tabla II. Actitud del profesorado hacia la incorporación actual y futura de la ética y la responsabilidad social en el currículum contable y empresarial	16
Tabla III. Razones para considerar que se debe integrar la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial	18
Tabla IV. Razones para considerar que no se debe integrar la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial	19
Tabla V. Motivos para no integrar actualmente la ética y la responsabilidad social en las asignaturas impartidas	20
Tabla VI. Dificultades al integrar la ética y la responsabilidad social	21
Tabla VII. Análisis factorial de las razones para creer que se debe incorporar la ética y la responsabilidad social	22
Tabla VIII. Análisis factorial de las dificultades al integrar la ética y la responsabilidad social.	23
Tabla IX. Influencia de las variables sobre la integración de la ética y la responsabilidad social	26

### CAPÍTULO 2:

Tabla I. Composición de la muestra	56
Tabla II. Respuestas sobre los indicadores	56
Tabla III. Modelo logit para la probabilidad de opinión favorable a la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior. Indicador 1.	58

Tabla IV. Modelo logit para la probabilidad de integrar la ética y la responsabilidad social en las asignaturas impartidas. Indicador2.	59
Tabla V. Modelo logit para la probabilidad de dedicar más de tres horas a la ética y la responsabilidad social. Indicador 3.	61
Tabla VI. Modelo logit para la probabilidad de aumentar el tiempo dedicado a la ética y la responsabilidad social en el futuro.	62

### CAPÍTULO 3:

Tabla I. Tipos de climas éticos	83
Tabla II. Estudios sobre clima ético en las universidades	86
Tabla III. Variables demográficas	98
Tabla IV. Resultados del análisis de factores	100
Tabla V. Correlaciones entre tipos de climas éticos y alfa de Cronbach	101
Tabla VI. Estadísticos de los diferentes climas éticos	102
Tabla VII. Influencia de las variables sobre las medias de los climas éticos identificados	103
Tabla VIII. Influencia de las variables sobre los climas éticos predominantes	104
Tabla IX. Orden de percepción de los tipos de climas éticos	106
Tabla X. Medidas llevadas a cabo por titularidad	107
Tabla XI. Influencia de las variables sobre las medias de los climas éticos identificados. Universidades Privadas	108
Tabla XII. Influencia de las variables sobre los climas éticos predominantes. Universidades Privadas	108
Tabla XIII. Influencia de las variables sobre las medias de los climas éticos identificados. Universidades Públicas	109
Tabla XIV. Influencia de las variables sobre los climas éticos predominantes. Universidades Públicas	109

#### CAPÍTULO 4:

Tabla I. Variables contextuales	148
Tabla II. Actitud hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social	149
Tabla III. Influencia de las variables contextuales (I)	151
Tabla IV. Influencia de las variables contextuales (II). Clima ético	152
Tabla V. Influencia de las variables contextuales. Universidad Privada	154
Tabla VI. Influencia de las variables contextuales. Universidad Pública	156

# **INTRODUCCIÓN**





La preocupación por la ética y la responsabilidad social en la profesión contable y empresarial surge en los años 80, principalmente en Estados Unidos debido a sucesivos casos de fraudes empresariales. Hacia el año 2000, nuevos casos como Enron, WorldCom o Parmalat generaron importantes daños en los ahorros individuales y en las inversiones de las empresas, lo que provocó inquietud y desconfianza en la sociedad, llevando a exigir medidas para evitar que vuelvan a suceder este tipo de situaciones (Dellaportas et al., 2014).

Los organismos reguladores han respondido a estas demandas mediante la emisión de nuevas normas que aumentan los requerimientos y sanciones, como es el caso de la Ley Sarbanes-Oxley (2002) en Estados Unidos. Sin embargo, el endurecimiento de las leyes no garantiza la mejora del comportamiento ético de estos profesionales, por lo que, han sido numerosos los autores que a lo largo de los años han apuntado hacia la necesidad de una formación en valores (Armstrong y Mintz, 1989; Bampton y Cowton, 2013; Lozano et al., 2013; Martínez-Churiaque y Espinosa-Pike, 1993; Ponemon, 1993).

En este sentido, una de las principales críticas que ha recibido la formación superior de los profesionales de la contabilidad y la empresa es que se ha enfocado exclusivamente a los aspectos técnicos. Este enfoque ha podido provocar que las decisiones del entorno empresarial se hayan tomado bajo la óptica de la maximización del beneficio sin entrar a valorar que pueden conllevar comportamientos no éticos entre los profesionales de la contabilidad y la empresa (Gioia, 2003; Matten y Moon, 2004; Swanson y Frederick, 2003).

Ya en los años 80 y 90, las asociaciones profesionales de Estados Unidos cuestionaron la formación que los profesionales contables y de la empresa recibían (American Accounting Association (Informe Bedford, 1986); AICPA (Anderson Committee

Report, 1986; Treadway Commission, 1987); Accounting Education Change Commission, (Issues Statement No. 1, *Objectives of education for accountants*, 1990). Diversos autores concluyeron que la formación ética entre los estudiantes de contabilidad en aquel momento, era prácticamente nula (Armstrong y Mintz, 1989; Cohen y Pant, 1989), por lo que estas organizaciones realizaron una llamada a la incorporación de la ética en la formación superior contable y empresarial.

Esta preocupación y demanda impulsó una amplia línea de investigación sobre la enseñanza de la ética. Diversos autores centraron sus estudios en analizar los efectos de la formación ética en el comportamiento de los profesionales. Los resultados de estas investigaciones han revelado un efecto positivo de las distintas intervenciones de formación ética llevadas a cabo entre estudiantes (Fraedrich et al., 2005; Jones, 2009; Lau, 2010; Longenecker et al., 1989; Trevino, 1992). Asimismo, la preocupación por la formación ética y el comportamiento de los profesionales de la contabilidad y la empresa ha dado lugar a un amplio debate internacional y a una proliferación de artículos y estudios que tratan de medir la cobertura actual de la ética en la formación universitaria de los futuros profesionales de la contabilidad y la empresa (Christensen et al., 2007; Larrán, López y Andrades, 2014; Navarro, 2008; Setó, Domingo y Rabassa, 2011). Otros estudios se centran en las dificultades de su implantación en la formación superior empresarial (Bampton y Cowton, 2002; Blanthorne, Kovar y Fisher, 2007; Dellaportas et al., 2014), la manera de incorporarla (Bampton y Cowton, 2002; Blanthorne et al., 2007; Ghaffari, Kyriacou y Brennan, 2008; Madison y Schmidt, 2006) o el tiempo dedicado a la ética y la responsabilidad social en el currículum (Bampton y Cowton, 2002; Blanthorne, Kovar y Fisher, 2007; Dellaportas et al., 2014; Madison y Schmidt, 2006). Dentro de esta línea de investigación un gran número de autores ha centrado su atención en la determinación de la efectividad de la formación ética (Fraedrich et al., 2005; Hildebeitel y Jones, 1992; Lau, 2010; Ritter, 2006; Saat, Porter y Woodbine, 2010). La

mayoría de estos autores toman como referencia las teorías sobre la psicología moral de Kohlberg (1984) y Rest (1986), quienes defienden que es posible mejorar el comportamiento ético de los individuos a través de la formación ética.

A lo largo de los años, las llamadas a introducir la ética y la responsabilidad social en los estudios de los futuros profesionales de la contabilidad y la empresa se han ido reproduciendo en diversos países. A nivel internacional, una de las organizaciones que más repercusión ha tenido es la Federación Internacional de Contadores (IFAC). Esta organización ofrece normas y guías relativas a la formación y desarrollo de competencias para la carrera profesional contable. Las normas que emite, denominadas Normas Internacionales de Educación (IES) tratan de prescribir los conocimientos profesionales, las habilidades, los valores, los principios éticos y las actitudes necesarias para que estos profesionales ejerzan su profesión de manera adecuada. Las asociaciones contables de numerosos países han adoptado estas normas con el objetivo de que sus miembros cumplan los requisitos de formación necesarios para ejercer la profesión de manera responsable. Asimismo, ofrece materiales, como el denominado Ethics Education Toolkit (2007), que sirven como apoyo a las organizaciones de la IFAC para conseguir una adecuada formación en valores y actitudes necesarios para los profesionales de la contabilidad y la empresa.

En los últimos años nuevos escándalos empresariales han hecho que organizaciones internacionales como las Naciones Unidas o la Unión Europea hayan centrado su atención en el papel de la universidad en la sociedad. En este sentido, estas organizaciones han liderado el proceso de cambio con el objetivo de fomentar la formación en valores en la universidad cuestionando el papel que ha jugado la formación superior en los escándalos y fraudes empresariales. Fruto de ello, las principales iniciativas a nivel mundial, el Pacto Mundial (1999), el Decenio de Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014 (DEDS) (2002) y los Principios para la Educación Responsable en Gestión (PRME) (2007), coinciden en resaltar el papel y

la relevancia de la educación como motor fundamental del desarrollo de la responsabilidad individual y colectiva y la función de los profesionales, en especial, en la formación superior empresarial.

Uno de los principales focos en esta línea de investigación ha sido el debate sobre la incorporación de la ética mediante asignaturas independientes o de manera transversal a través de diversas asignaturas del currículum. Inicialmente, se produjo un fuerte incremento de asignaturas sobre ética a raíz de la exigencia de la American Assembly of Collegiate Schools of Business (AACSB) de exigir la incorporación de asignaturas independientes sobre ética en los estudios empresariales para poder acreditar oficialmente los estudios. Quienes defienden la formación ética a través de una asignatura independiente, afirman que sus ventajas derivan de que no todos los profesores tienen que formarse en ética, sino que sería suficiente con los encargados de impartir esa asignatura. Esto facilitaría su implantación ya que el esfuerzo en número sería menor y la formación de los estudiantes conseguiría alcanzar similares objetivos, y por tanto, sería más uniforme. Además demostraría a los estudiantes y al resto de implicados la importancia de la ética para la profesión contable y empresarial (Loeb, 2007; Bean y Bernardi, 2007; Loeb, 1988). Sin embargo, esta alternativa tiene varios inconvenientes. Uno de los más citados es que, el estudiante no tiene un contacto constante con los problemas éticos de las distintas asignaturas que va a recibir a lo largo de su formación. El riesgo se encuentra en ver la ética como algo secundario, no habitual, y no directamente relacionado con su futura ocupación profesional (Espinosa-Pike, 2001).

Con el paso del tiempo, surgieron voces que defendían que la incorporación de la ética y la responsabilidad social de manera transversal podía ser más efectiva. Esta forma de incorporar estos aspectos en el currículum contable y empresarial recibe un gran apoyo desde el ámbito académico (Cant y Kulik, 2009; López, Rechner y Olson, 2005; Spain, Engle y Thompson, 2005). De esta manera se percibe que la ética y la

responsabilidad social están relacionadas con todas las áreas que comprende la formación empresarial. Sin embargo, esta forma de incorporar la ética y la responsabilidad social no está libre de inconvenientes. Uno de los principales problemas que plantea es que, debido a que los programas de las diferentes asignaturas pueden no establecer de manera explícita la cobertura de aspectos éticos y de responsabilidad social, depende de cada profesor la forma y la profundidad con la que se tratan dichos aspectos (Loeb, 2007; Bean y Bernardi, 2007).

El profesorado es uno de los principales agentes de cambio en la universidad debido a que son quienes participan activamente con los estudiantes, pudiendo favorecer el desarrollo de competencias en los mismos (Lozano et al., 2013; Swaim et al., 2014). Por lo tanto, el profesorado tiene la oportunidad de influir en las próximas generaciones de profesionales. En el caso concreto de la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial en Europa, ha sido la iniciativa individual del profesorado la que ha propiciado principalmente dicha incorporación (Matten y Moon, 2004). Por este motivo, son numerosos los autores que sugieren la necesidad de contar con el apoyo del profesorado para poder llevar a cabo la incorporación de la ética y la responsabilidad social (Benn y Dunphy, 2009; Maloni, Smith y Napshin, 2012; Matten y Moon, 2004; Swaim et al., 2014). En este sentido, Dellaportas et al. (2014) afirman que sin el compromiso del profesorado, las llamadas a la incorporación de la ética en la formación superior contable y empresarial tienen menor repercusión que la deseada.

En España es muy reciente el debate sobre la necesidad de integrar la ética y la responsabilidad social en la formación de los profesionales de la contabilidad y la empresa (Espinosa-Pike, Aldazabal y Martín-Arroyuelos, 2012; Fernández y Bajo, 2010; Gonzalo, 2013; Larrán y Andrades, 2014; Setó et al., 2011). Tal y como afirman Gonzalo y Garvey (2005), a diferencia de otros países como Estados Unidos, los escándalos empresariales apenas han generado el debate entre la comunidad

académica contable española sobre la necesidad de un cambio en la formación como vía para evitar que este tipo de casos vuelvan a producirse.

La adaptación de España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y la incorporación de competencias genéricas que este proceso supone, así como la adhesión a las iniciativas internacionales antes mencionadas como el Decenio de Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014 (2002) han llevado al gobierno español a desarrollar documentos como la “Estrategia Universidad 2015” (2008). Este documento plantea que las instituciones de educación superior deben desempeñar un papel más activo en la generación de una ciudadanía responsable. En este sentido, dentro de la misión formativa de la universidad, plantea la incorporación de aspectos relativos a la ética, valores y competencias de responsabilidad social.

La literatura académica sobre la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial en España, ha orientado la investigación en dos direcciones principalmente. En primer lugar, ha enfocado su investigación al análisis de la presencia de asignaturas independientes de ética y responsabilidad social en el currículum empresarial. Para llevar a cabo estos estudios, han basado sus análisis en la información recogida en las páginas web de las universidades (Fernández y Bajo, 2010; Larrán y Andrades, 2014; Setó et al., 2011). Estos estudios, no han analizado la presencia de la ética y la responsabilidad social de manera transversal en las distintas asignaturas de los planes de estudio en la formación superior empresarial.

El segundo enfoque seguido por la literatura previa, ha analizado la influencia que determinadas variables individuales y contextuales tienen sobre la integración de la ética y la responsabilidad social en el currículum contable y empresarial. Respecto a la influencia de las variables individuales en la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial, los estudios llevados a cabo entre el profesorado han analizado algunas características de los profesores

como son la edad (García et al., 2009), el género (Espinosa-Pike, et al., 2012) o el área de conocimiento al que pertenece el profesor (García et al., 2009).

En relación a las variables contextuales, estudios previos han analizado la influencia que variables como el tamaño o la titularidad de la Universidad tienen sobre el nivel de integración de la ética y la responsabilidad social a través de asignaturas independientes dentro del currículum empresarial (Larrán y Andrades, 2014; Setó et al., 2011).

Los estudios llevados a cabo sobre cuáles son las variables que influyen en la decisión de los profesores de incorporar la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que imparten son muy escasos a pesar de que algunos autores han sugerido la necesidad de avanzar en dicho conocimiento (Larrán y Andrades, 2014; Maloni et al., 2012; Thoonen et al., 2011).

El principal objetivo de esta Tesis Doctoral es avanzar en el conocimiento de la formación en ética y responsabilidad social de los futuros profesionales de la contabilidad y la empresa. Este análisis se entiende contextualizado en el modelo de formación transversal, modelo que se está potenciando en la actualidad en la universidad. Para ello, se ha abordado la investigación desde la perspectiva del profesorado, que como ya hemos indicado, es una pieza clave en la incorporación de estos aspectos en el currículum. Los objetivos concretos que se han fijado en esta investigación son los siguientes:

- Analizar la actitud del profesorado sobre la integración actual y futura de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial.
- Analizar el nivel actual de integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial.

- Identificar los motivos por los que los profesores afirman que integran o no la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que imparten, así como analizar cuáles son las principales razones que influyen en su actitud sobre dicha integración.
- Explorar las variables individuales que pueden influir sobre la actitud del profesorado hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial y analizar su influencia sobre dicha opinión.
- Identificar el tipo de clima ético percibido por el profesorado en las Facultades de Estudios Empresariales de España.
- Explorar las variables contextuales que pueden influir sobre la actitud del profesorado hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial y analizar su influencia sobre dicha opinión.

La metodología utilizada para llevar a cabo los objetivos propuestos, se ha centrado en conocer la opinión del profesorado de las Facultades de Estudios Empresariales hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum, así como conocer determinadas variables individuales de la muestra y de las universidades a las que pertenecen. En primer lugar, se ha llevado a cabo una profunda revisión de la literatura. A continuación, debido al carácter exploratorio de este estudio se ha visto la necesidad de la utilización de cuestionarios, por lo que, como paso previo a la obtención de los datos, se han diseñado dos cuestionarios.

El primer cuestionario, dirigido a los profesores de las Facultades de Estudios Empresariales, consta de cinco apartados. En la primera parte, se recogen algunas



cuestiones sobre variables demográficas como la edad, el género, el grado académico, la universidad de pertenencia, y otras similares. En el segundo apartado se recoge la opinión de los profesores sobre la necesidad de formar en ética y responsabilidad social a los estudiantes de estudios empresariales y los motivos para ello. El tercer apartado contiene cuestiones sobre la integración de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que se están impartiendo en la actualidad, las razones, el tiempo dedicado, la metodología utilizada, o sobre el desarrollo de la competencia ética de sus estudiantes. El cuarto apartado contiene algunas cuestiones en relación a su opinión sobre el futuro de la integración de estas materias en sus asignaturas y sobre el apoyo institucional percibido por los profesores. Finalmente, el quinto apartado incorpora un cuestionario específico para medir el clima ético.

El diseño del primer cuestionario se ha realizado teniendo en cuenta estudios previos similares (Adkins y Radtke, 2004; Blanthorne et al., 2007; Cowton y Cummnis 2003; Espinosa-Pike et al., 2012; Ghaffari et al., 2008; McNair y Milam, 1993; Cullen, Victor y Bronson, 1993). Antes de su distribución, se realizó un pre-test entre algunos profesores de diferentes universidades españolas, adecuando el mismo a los comentarios recibidos.

El segundo cuestionario, dirigido a los Decanos de las Facultades de Estudios Empresariales, recoge determinadas características de las universidades a las que pertenecen los profesores: tamaño, titularidad, adhesión a distintas iniciativas sobre ética, responsabilidad social y sostenibilidad, existencia de un código ético y la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social.

Ambos cuestionarios se distribuyeron en Marzo de 2013 gracias al apoyo de la Confederación de Decanos de Economía y Empresa (CONFEDE). Su Presidente envió un mensaje a los Decanos miembros de su organización solicitándoles su

colaboración para distribuir el enlace del cuestionario a los profesores de sus respectivas Facultades, así como para que respondieran al cuestionario dirigido a los Decanos. Ambos cuestionarios iban acompañados de sendas cartas de presentación en las que se informaba sobre el objetivo de la investigación. En la carta dirigida a los profesores se incluyó un enlace a través del que éstos podían acceder al cuestionario online, mientras que el cuestionario dirigido a los Decanos se adjuntó en el mensaje enviado por el Presidente de CONFEDE.

Las respuestas de los profesores se recogieron mediante la plataforma “EncuestaFácil” que la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) pone a disposición de sus miembros. Por su parte, el cuestionario dirigido a los Decanos se recibió por correo electrónico. Se garantizó a todos los participantes la confidencialidad y anonimato de sus respuestas y que la información recibida se utilizaría únicamente con el objetivo de esta investigación.

Los resultados sobre los que se ha llevado a cabo esta Tesis Doctoral se basan en la respuesta de 611 profesores de 33 Facultades de Estudios Empresariales de España, número de cuestionarios que supone un índice de respuestas del 9% aproximadamente. A pesar de que la tasa de respuesta es baja, se puede considerar que es representativa del colectivo basándonos en la información que ofrece el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España en su Informe Anual sobre las cifras de la Universidad Española (2014). Asimismo, debido a la falta de respuesta de la última parte del primer cuestionario, dedicada al Clima Ético, en el estudio relativo a la identificación del mismo, la muestra se limita a 385 profesores que respondieron al cuestionario en su totalidad.

El objetivo de esta investigación, además de analizar el nivel actual de la integración de la ética y la responsabilidad social en el currículum empresarial y sus motivos, ha sido conocer otros aspectos como la opinión, creencias e intenciones sobre dicha

incorporación. Además, con el objetivo de identificar las variables y motivos que influyen sobre dichos aspectos, se han definido cuatro indicadores, que se han utilizado como variables dependientes. Los cuatro indicadores que se han utilizado a efectos de esta investigación son los que se muestran a continuación:

Indicador 1: Cree que se debe incorporar la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial

Indicador 2: Integra en la actualidad ética y responsabilidad social en las materias impartidas.

Indicador 3: Tiempo dedicado a la impartición de la ética y la responsabilidad social.

Indicador 4: Intención de aumentar el tiempo dedicado a la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que imparten.

Para realizar el análisis e interpretación de los datos, en primer lugar, se ha realizado su análisis descriptivo. A continuación, con el objetivo de analizar cuáles son los factores que influyen sobre la decisión de los profesores respecto de los cuatro indicadores considerados, dado que en todos los casos la variable a explicar es categórica, se ha utilizado un modelo de regresión logit. Esta metodología se ha utilizado tanto en el análisis de la influencia de los motivos, como en el de las variables individuales. Para evitar la multicolinealidad perfecta, se ha sacado una categoría de cada variable explicativa, siendo ésta la que se toma como referencia a la hora de extraer conclusiones respecto al resto de categorías. Además, para determinar el modelo final, en cada caso se han eliminado las variables que resulten ser no significativas al nivel de significación del 5%.

En relación a la influencia de las variables contextuales, se han realizado contrastes de independencia entre dichas variables y cada uno de los cuatro indicadores considerados.

Por último, para la identificación del clima ético, se ha realizado un análisis factorial. En primer lugar, se ha comprobado la adecuación de los datos mediante la aplicación de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Barlett, que indican que el análisis factorial es adecuado para los datos. A continuación, se ha realizado dicho análisis utilizando el método de extracción de factorización de ejes principales y utilizando posteriormente la rotación Oblimin, siguiendo la metodología propuesta por Victor y Cullen (1987,1988). Para finalizar, se ha analizado la influencia que tienen algunas variables contextuales sobre la percepción del clima ético, variables como el tamaño o la titularidad de la universidad, la existencia de un código ético, y la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social. Para ello, se han realizado contrastes de independencia entre estas variables y cada uno de los climas éticos identificados.

Para llevar a cabo todos estos análisis se ha utilizado el software IBM SPSS Statistics Version 20.

La estructura de la Tesis Doctoral, se ha dividido en 5 Capítulos.

Tras esta Introducción, el Capítulo 1 titulado “**Ética y responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial: presente y futuro**”, tiene como objetivo analizar el estado de la cuestión sobre cuál es, en la actualidad, el nivel de integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial en España. Este capítulo asimismo, recoge la opinión que tiene el profesorado respecto la integración de estas cuestiones en el currículum contable y empresarial. Con este objetivo, en este capítulo analizamos el nivel actual de incorporación de la ética y la responsabilidad social desde el punto de vista del profesorado implicado. En el caso del profesorado que lleva a cabo esta incorporación, se ha explorado el número de horas dedicadas, las razones esgrimidas

para incorporar la ética y la responsabilidad social, así como las razones para no hacerlo. Se estudian, a su vez, las dificultades con las que se encuentran los profesores que se plantean la incorporación de estos aspectos en sus asignaturas. Por último, se ha analizado la influencia que dichos motivos y dificultades tienen sobre la opinión del profesorado hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que imparten.

El Capítulo 2 recoge el trabajo titulado **“Integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial: características del profesorado implicado”**. Este trabajo explora las variables individuales que influyen sobre la actitud del profesorado hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que imparten. Se ha realizado una revisión de la literatura académica previa en la que se han identificado las variables individuales del profesorado que pueden influir sobre su actitud hacia la incorporación de estos aspectos en las asignaturas que imparten, entre las que se encuentran el género, la edad o la formación previa. A continuación, en este estudio se han utilizado para su análisis, la formación ética previa recibida por el profesorado, el género, los años de experiencia en la Universidad y el área de conocimiento al que pertenece el profesorado. Las hipótesis se han planteado en el sentido de que son los profesores con formación ética previa, mujer, con experiencia en la universidad y de áreas de conocimiento relacionadas con la gestión y el marketing quienes tienen una actitud más favorable hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial.

El Capítulo 3 titulado **“El clima ético de las Facultades de Estudios Empresariales españolas y sus antecedentes”** tiene como objetivo identificar el clima ético percibido por el profesorado de las Facultades de Estudios Empresariales. La literatura previa sobre el clima ético de las universidades es muy escasa. Sin embargo, los estudios llevados a cabo en otros contextos demuestran que el clima

ético percibido influye sobre el compromiso de los miembros hacia sus organizaciones (Simha y Cullen, 2012; Treviño, Butterfield y McCabe, 1998; Victor y Cullen, 1988; Wimbush y Shepard, 1994). En este sentido, la misión de la universidad debe recoger, entre sus objetivos, la formación en valores. Para llevar a cabo este objetivo necesita tener el apoyo y el compromiso de sus miembros, y en particular, el de los profesores. A este respecto, un clima ético basado en la ética y el cuidado de sus miembros, ayudaría a la consecución de sus objetivos. Con el objetivo de identificar el clima ético percibido por el profesorado se ha realizado una profunda revisión de la literatura, tras la que se han analizado los diferentes instrumentos de medida utilizados en las investigaciones que miden el Clima Ético de las organizaciones. A través del Cuestionario del Clima Ético de Victor y Cullen en su versión revisada (Cullen et al., 1993) se ha identificado el Clima Ético que percibe el profesorado de las Facultades de Estudios Empresariales español. Asimismo, hemos analizado la influencia que tienen determinadas variables como son el tamaño, la titularidad y el compromiso institucional en la percepción que tiene el profesorado sobre el Clima Ético de su Facultad/Universidad.

El Capítulo 4, **“Influencia del contexto universitario en la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial”**, tiene como objetivo estudiar las variables contextuales que influyen sobre la decisión del profesorado de incorporar la ética y la responsabilidad social en su docencia. La literatura académica previa ha analizado la influencia que variables como el tamaño o la titularidad de la universidad tienen sobre el mayor o menor número de asignaturas independientes sobre estos aspectos en la formación superior empresarial. Este estudio, analiza la influencia que las variables contextuales tienen sobre la opinión y la actitud del profesorado hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social de manera transversal en estos estudios. Así, además del tamaño y la titularidad de la Universidad, se ha analizado la influencia de otras

variables como el clima ético percibido y el compromiso institucional hacia la ética y la responsabilidad social, medido a través de su adhesión al Pacto Mundial y/o a los Principios para la Educación Responsable en Gestión (PRME), la existencia de un Código Ético en la Facultad y la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social, así como el apoyo de la universidad hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum empresarial.

Por último, en el Capítulo 5 mostramos las **Conclusiones** alcanzadas, así como las limitaciones con las que nos hemos encontrado y las futuras líneas de investigación que han surgido en el transcurso de esta investigación.

Asimismo, hemos incorporado en el Anexo I un modelo estadístico en el que hemos incorporado todas las variables independientes para cada uno de los indicadores utilizados en los diferentes trabajos. Este modelo nos permite confirmar los resultados obtenidos en los cuatro trabajos presentados, donde se han ido incorporando parcialmente las distintas variables en función del objetivo de cada estudio.

## Referencias

- Accounting Education Change Commission (1990): "Objectives of education for accountants: position statement number one". *Issues in Accounting Education*, 5 (2): 307-312
- Adkins, N. y Radtke, R., 2004. Students' and Faculty Members' Perceptions of the Importance of Business Ethics and Accounting Ethics Education: Is There an Expectations Gap? *Journal of Business Ethics*, 51, 279-300.
- American Accounting Association (1986): Committee on the future structure, and scope of accounting education (The Bedford Committee): "Future accounting

education: preparing for the expanded profession." *Issues in Accounting Education*, Spring, 168-195.

American Institute of Certified Public Accountants (AICPA) (1986): "*Restructuring professional standards to achieve professional excellence in a changing environment*". Report of the special committee on standards of professional conduct for certified public accountants (Anderson Committee). New York.

Armstrong, M.B y Mintz, S.M. (1989). Ethics education in accounting: Present status and policy implications. *Government Accountants Journal*, 38 (2), 70-76.

Bampton, R. y Cowton, C.J. (2002). The teaching of ethics in management accounting: progress and prospects. *Business Ethics: A European Review*, 11(1), 52-61.

Bampton, R., y Cowton, C. J. (2013). Taking stock of accounting ethics scholarship: A review of the journal literature. *Journal of Business Ethics*, 114(3), 549-563.

Bean, D. F., y Bernardi, R. A. (2007). Ethics education in our colleges and universities: a positive role for accounting practitioners. *Journal of Academic Ethics*, 5(1), 59–75.

Benn, S. y Dunphy, D. (2009). Action research as an approach to integrating sustainability into MBA programs an exploratory study. *Journal of Management Education*, 33(3), 276-295.

Blanthorne, C., Kovar, S.E., y Fisher, D.G. (2007). Accounting Educators' Opinions about Ethics in the Curriculum: An Extensive View. *Issues in Accounting Education* 22(3), 355-390.

Cant, G., y Kulik, B. W. (2009). More than lip service: The development and implementation plan of an ethics decision-making framework for an integrated undergraduate business curriculum. *Journal of Academic Ethics*, 7(4), 231-254.

Christensen, L.J.; Peirce, E.; Hartman, L.P.; Hoffman, W.M. y Carrier, J. (2007). Ethics, CSR, and Sustainability Education in the Financial Times Top 50 Global Business Schools: Baseline Data and Future Research Directions. *Journal of Business Ethics*, 73, 347-368.



- Cohen, J.R. y Pant, L.W. (1989). Accounting Educators' Perceptions of Ethics in the Curriculum. *Issues in Accounting Education*, 4(1), 70-81.
- Cowton, C. J. y Cummnis, J. (2003). Teaching business ethics in UK higher education: progress and prospects. *Teaching Business Ethics*, 7, 37-54.
- Cullen, J. B., Victor, B., y Bronson, J. W. (1993). The ethical climate questionnaire: An assessment of its development and validity. *Psychological Reports*, 73, 667-674.
- Dellaportas, S., Kanapathippillai, S., Khan, A., y Leung, P. (2014). Ethics Education in the Australian Accounting Curriculum: A Longitudinal Study Examining Barriers and Enablers. *Accounting Education*, 23(4), 362-382.
- Espinosa-Pike, M. (2001). El papel de la universidad en la mejora del comportamiento ético de los profesionales contables. *Revista de Contabilidad*, 4(7), 53-74.
- Espinosa-Pike, M.; Aldazabal, E. y Martín-Arroyuelos, A. (2012). Influence of Gender and Ethical Training on University Teachers Sensitivity Towards the Integration of Ethics in Business Studies. *Journal of Academic Ethics*, 10, 9-25.
- Fernández, J.L. y Bajo, A. (2010). The presence of business ethics and CSR in Higher Education curricula for executives: The case of Spain. *Journal of Business Ethics Education*, 7, 25-38.
- Fraedrich, J., Cherry, J., King, J. y Guo, C., 2005. An empirical investigation of the effects of business ethics training. *Marketing Education Review*, 15 (3), 27-35.
- García López, R., Sales Ciges, A. Moliner García, O. y Fernández Barrueco, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la Educación*. 21 (1) 199-221.
- Ghaffari, F., Kyriacou, O. y Brennan, R. (2008). Exploring the Implementation of Ethics in U.K. Accounting Programs. *Issues in Accounting Education*, 23(2), 183-198.
- Gioia, D.A. (2003). Teaching teachers to teach corporate governance differently. *Journal of Management and Governance*, 7(3), 255-262.

- Gonzalo Angulo, J.A. y Garvey, A.M. (2005). In the aftermath of crisis: the post-Enron implications for Spanish University Accounting Educators. *European Accounting Review*, 14(2), 429-439.
- Gonzalo Angulo, J.A. (2013). Los requisitos educativos para el acceso y la formación continuada de los auditores. *Revista Galega de Economía*, 22(1), 249-280.
- Hiltebeitel, K.M. and Jones, S.K. (1992). Initial evidence on the impact of integrating ethics into accounting education, *Issues in Accounting Education*, 6, 262-275.
- International Federation of Accountants (2007): Ethics Education Toolkit. <http://ifac.org/education>
- Jones, D.A., 2009. A Novel Approach to Business Ethics Training: Improving Moral Reasoning in Just a Few Weeks. *Journal of Business Ethics*, 88, 367-379.
- Kohlberg, L.: 1984, *Philosophy of Moral Development* (Harper and Row, New York).
- Larrán, M. y Andrades, J. (2014). Determinants of corporate social responsibility and business ethics education in Spanish universities. *Business Ethics: A European Review*, 23(2), 139-153.
- Larrán, M., López, A. y Andrades, F.J. (2014). La oferta de asignaturas de responsabilidad social corporativa y ética empresarial en las titulaciones de finanzas y contabilidad: análisis comparativo con el ámbito de la gestión de organizaciones. *Revista de Contabilidad*,
- Lau, C.L.L. (2010). A Step Forward: Ethics Education Matters! *Journal of Business Ethics*, 92, 565-584.
- Loeb, S.E. (2007). Issues relating to teaching accounting ethics: an 18 year retrospective. *Research on Professional Responsibility and Ethics in Accounting*, 11, 1-30.
- Loeb, S.E. (1988). The Evaluation of "Outcomes" of Accounting Ethics Education. *Journal of Business Ethics*, 10 (2), 77-84.

- Longenecker, J. G., McKinney, J. A., y Moore, C. W. (1989). Ethics in small business. *Journal of Small Business Management*, 27(1), 27-31.
- Lopez, Y. P., Rechner, P. L., y Olson-Buchanan, J. B. (2005). Shaping ethical perceptions: An empirical assessment of the influence of business education, culture, and demographic factors. *Journal of Business Ethics*, 60(4), 341-358.
- Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F.J., Huisingh, D. y Lambrichts, W. (2013). Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production*, 48, 10-19.
- McNair, F. y Milam, E.E. (1993). Ethics in accounting education: what is really being done. *Journal of Business Ethics*, 12, 797-809.
- Madison, R.L. y Schmidt, J.J. (2006). Survey of Time Devoted to Ethics in Accountancy Programs in North American Colleges and Universities. *Issues in Accounting Education*, 21 (2), 99-109.
- Maloni, M. J., Smith, S. D., y Napshin, S. (2012). A methodology for building faculty support for the united nations principles for responsible management education. *Journal of Management Education*, 36(3), 312-336.
- Martínez Churiaque, J.I. y Espinosa-Pike, M. (1993). Etica y Contabilidad Empresarial. V Encuentro de Profesores Universitarios de Contabilidad, Sevilla.
- Matten, D., y Moon, J. (2004). Corporate social responsibility education in europe. *Journal of Business Ethics*, 54(4), 323-337.
- Ministerio de Educación. (2010). Estrategia Universidad 2015: Contribución de las universidades al proceso económico español. <http://www.mecd.gob.es>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/>
- Naciones Unidas. Global Compact. <http://unglobalcompact.org>

- Naciones Unidas Educational Scientific and Cultural Organisation. (2002). United Nations Decade of Education for Sustainable Development. 2005-2014. <http://unesdoc.unesco.org>
- Naciones Unidas. (2007). Principles for responsible management education. <http://www.un.org/es/globalcompact/principles.html>
- Navarro, P. (2008). The MBA core curricula of top-ranked US business schools: A study in failure? *Academy of Management Learning & Education*, 7(1), 108-123.
- Ponemon, L. A. (1993). Can ethics be taught in accounting?. *Journal of Accounting Education* 11(2), 185-209.
- Rest, J.R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. Praeger, New York.
- Ritter, B. A. (2006). Can business ethics be trained? A study of the ethical decision-making process in business students. *Journal of Business Ethics*, 68, 153-164.
- Saat, M. M., Porter, S., y Woodbine, G. (2010). An exploratory study of the impact of malaysian ethics education on ethical sensitivity. *Journal of Business Ethics Education*, 7, 39-62.
- Setó, D., Domingo, M. y Rabassa, N. (2011). Corporate social responsibility in management education: Current status in Spanish universities. *Journal of Management & Organization*, 17 (5), 604-620.
- Simha, A. y Cullen, J.B. (2012). Ethical Climates and Their Effects on Organizational Outcomes: Implications from the Past and Prophecies for the Future, *Academy of Management Perspectives*, vol. 26 (4), 20-34.
- Spain, J. W., Engle, A. D., y Thompson, J. (2005). Applying multiple pedagogical methodologies in an ethics awareness week: Expectations, events, evaluation, and enhancements. *Journal of Business Ethics*, 58(1-3), 7-16.
- Swaim, J.A., Maloni, M.J., Napshin, S.A. y Henley, A.B. (2014). Influences on Student Intention and Behavior Toward Environmental Sustainability. *Journal of Business Ethics*, 124, 465-484.

- Swanson, D.L. y Frederick, W.C. (2003). Are business schools silent partners in corporate crime? *The Journal of Corporate Citizenship*, Spring, 24-27.
- Thoonen, E.E.J., Slegers, P.J.C., Oort, F.J., Peetsma, T.T.D. y Geijsel, F.P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Trevino, L. K. (1992). Moral reasoning and business ethics: Implications for research, education, and management. *Journal of Business Ethics*, 11(5-6), 445-459.
- Treviño, L.K., Butterfield, K.D. y McCabe, D.L. (1998). The Ethical Context in Organizations: Influences on Employee Attitudes and Behaviors, *Business Ethics Quarterly*, vol. 8 (3), 447-476.
- Victor, B. y Cullen, J.B. (1987). *A Theory and Measure of Ethical Climate in Organizations*, en W.C. Fredrick and L. Preston (edit.), *Research in Corporate Social Performance and Policy (JAI, London)*, 51-71.
- Victor, B. y Cullen, J.B. (1988). The Organizational Bases of Ethical Work Climates. *Administrative Science Quarterly*, vol. 33, 101-125.
- Wimbush, J.C. y Shepard, J.M. (1994). Toward An Understanding of Ethical Climate: Its Relationship to Ethical Behavior and Supervisory Influence. *Journal of Business Ethics*, vol. 13 (8), 637-647.



## **CAPÍTULO 1:**

### **ÉTICA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA FORMACIÓN SUPERIOR EMPRESARIAL: PRESENTE Y FUTURO**

#### **Resumen**

El objetivo de este trabajo es avanzar en el conocimiento del estado actual y el futuro de la formación en ética y responsabilidad social de los futuros profesionales contables y de la empresa. Los resultados del estudio llevado a cabo entre 611 profesores de 33 Facultades de Estudios Empresariales españolas revelan implicaciones importantes para la mejora de la formación en ética y responsabilidad social en las universidades españolas. En este sentido, la relevancia de la adaptación de la Universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior, las dificultades encontradas en la integración de la ética en la formación superior y el escaso apoyo de las instituciones universitarias son algunas de las principales barreras para el aumento de la formación en ética y responsabilidad social.

**Palabras clave:** Universidad, empresariales, contabilidad, ética, responsabilidad social, profesorado

#### **Abstract**

The aim of this study is to obtain greater knowledge about the current state of the ethical and social responsibility training of future accounting professionals and business leaderships. The results of this study carried out among more than 30 Spanish Business Faculties reveal important implications for the improvements of the ethical training in Spanish Universities. In this sense, the results of the study show that the adaptation of Spanish universities to the EEES has been a relevant factor in the improvement of the ethical training in higher education. The negative effect of the lack of institutional support, time and materials on the present and future training in ethics and social responsibility of accounting and business students are also revealed.

**Keywords:** Higher education, business degrees, accounting, ethics, social responsibility, lecturers

## **1. Introducción**

El debate en España sobre la necesidad de integrar la ética en la formación de los profesionales contables y de la empresa ha sido prácticamente inexistente (Espinosa-Pike, 2001; Espinosa-Pike, Aldazabal y Martin, 2012; Gonzalo 2013; Gonzalo y Garvey, 2005). Esta falta de debate público no parece deberse a que el comportamiento de los directivos, empresarios, analistas, contables o auditores, en el caso español, haya sido mejor que el de sus homónimos en el contexto internacional. De hecho, la incidencia de la corrupción, el fraude o la manipulación en España ha aumentado en los últimos años (PriceWaterhouse, 2014; Transparencia Internacional, 2013).

Sin embargo, en los últimos años, las universidades parecen haber tomado conciencia de la importancia de la formación en valores, respondiendo así a las llamadas realizadas por parte de distintas organizaciones tanto nacionales como internacionales. Estas organizaciones destacan como una de las principales funciones de la universidad la formación en valores y hacen un especial llamamiento a la formación con este enfoque en aquellos grados relacionados con el ámbito económico y empresarial (Pacto Global (1999), los Principios para una Educación Responsable en Gestión (2007), el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014 (2002), la Estrategia Europa 2020 (2010)). Estos documentos coinciden en la importancia de la educación para el desarrollo de la responsabilidad individual y colectiva y en el papel que las universidades juegan en el liderazgo de la formación integral de los futuros profesionales.

Además, los profundos cambios introducidos en las universidades españolas debido al “Proceso de Bolonia”, y en particular, la integración de competencias genéricas en los grados puede haber provocado un cambio en la formación en ética y responsabilidad social de los futuros profesionales. En este sentido, competencias como la integridad, la ética y la responsabilidad social entre otras, se exigen actualmente en los grados universitarios y en consecuencia, pueden haber sido incorporadas como competencia transversal en las diferentes asignaturas que forman el currículum empresarial.

Los distintos estudios llevados a cabo en el entorno español para analizar el grado de integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial, han tenido como objetivo determinar la oferta de asignaturas de ética,



responsabilidad social, medioambiente o similares tanto en los grados como en los postgrados (Castillo 2010, Fernández y Bajo 2010, Larrán, López y Andrades, 2012, Larrán y Andrades, 2014; Setó, Domingo y Rabassa, 2011). Sin embargo, alcanzar una visión global de la formación en valores que reciben los futuros líderes empresariales españoles, requiere completar los estudios actualmente realizados con estudios que muestren también la formación en ética y responsabilidad social de manera integrada en las distintas asignaturas de los grados universitarios. Este análisis requiere de la opinión del profesorado implicado (Rasche, Gilbert y Schedel, 2013) ya que su actitud es una de las claves del éxito en la integración de estos aspectos en el currículum (Benn y Dunphy, 2009; Cohen y Pant, 1989; Ferrer-Balas et al., 2008).

Este trabajo responde a la necesidad de avanzar en el conocimiento y comprensión de la situación actual de la formación en ética y responsabilidad social de los futuros profesionales de la contabilidad y de la empresa en España. En este sentido, el principal objetivo de este estudio es analizar el estado actual de la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior desde el punto de vista del profesorado implicado. Asimismo, este trabajo analiza la influencia de la actitud del profesorado hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum empresarial, de los motivos esgrimidos para su integración, y de las barreras y dificultades encontradas en el presente y futuro de la formación en valores de los futuros líderes empresariales.

Este trabajo contribuye a la literatura sobre formación ética contable y empresarial. Se trata de un nuevo enfoque en la literatura académica española, en la que existe muy poco conocimiento de la formación en valores tras la integración de España en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Además, proporciona evidencias a la literatura internacional sobre el estado actual de la formación ética en un contexto cultural diferente. Asimismo, este trabajo aporta a la literatura una metodología distinta al investigar la opinión del profesorado implicado.

El conocimiento de las dificultades para formar en ética y responsabilidad social a los estudiantes puede proporcionar una herramienta eficaz para ayudar al profesorado a superar las mismas, y aumentar así la formación en valores. Los resultados de este estudio proporcionan a los responsables universitarios, así como a las organizaciones profesionales responsables de la formación continua de sus miembros, herramientas para conseguir la mejora de la formación ética de los profesionales de la contabilidad y la empresa en España.

Este artículo se ha estructurado de la siguiente manera. En el segundo apartado, se presenta la revisión de la literatura académica sobre la formación en ética y responsabilidad social en los estudios empresariales y se plantean las preguntas de investigación. A continuación, en el tercer apartado, se presenta la metodología utilizada en el estudio, seguido de los resultados. Finalmente, tras la discusión de los resultados obtenidos, presentamos las principales conclusiones e implicaciones del estudio, así como posibles líneas de investigación futuras.

## **2. Revisión de la literatura y planteamiento de las preguntas de investigación**

### ***2.1. Actitud del profesorado***

Tras los sucesivos casos de escándalos empresariales y de corrupción, la sociedad se muestra cada vez más hastiada de la falta de comportamiento ético y clama por un comportamiento responsable y ético tanto en el entorno social como empresarial (Cortina, 2009; Paine, 1994; Velasquez, 1996). La Universidad no es ajena a este clamor. En este sentido, hay una mayor conciencia de la importancia de que la Universidad lleve a cabo la formación de profesionales responsables y no solo altamente cualificados desde un punto de vista técnico (Abad y Castillo, 2004; Esteban y Buxarrais, 2004). En este sentido, la incorporación de las competencias genéricas en los grados universitarios ha dado lugar a un importante debate sobre la importancia de la formación en valores y de la responsabilidad del profesorado universitario hacia esa formación. Además, la modificación de los planes de estudio trató, entre otros objetivos, de formar profesionales capaces de responder a las necesidades del mercado. En este sentido, distintos documentos coinciden en que el mundo empresarial valora, cada vez en mayor medida, aspectos como la honestidad, o la integridad de los profesionales (ANECA, 2005; Periañez, et al., 2009).

El objetivo de conocer si el profesorado universitario opina que la ética y la responsabilidad social son necesarias en el mundo empresarial, nos ha llevado a plantear la primera pregunta de investigación de este estudio.

*1ª Pregunta de Investigación: ¿Cree el profesorado de las Facultades de Estudios Empresariales que la ética y la responsabilidad social son importantes en el mundo empresarial?*

La participación activa del profesorado ante la integración de distintos contenidos en el currículum, así como su convencimiento y motivación con respecto a la necesidad

de integrar la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial es el primer paso para que dicha formación se lleve a cabo (Benn y Dunphy, 2009). Setó et al. (2011) afirman que la integración de estos aspectos en el currículum requiere del apoyo, entre otros, del profesorado. Es muy importante el papel que pueden jugar los profesores universitarios fomentando el pensamiento crítico de los estudiantes e incorporando valores e implicaciones sociales en las asignaturas que imparte (Carmona, 2013).

Inicialmente, cabría esperar que todo el profesorado esté a favor de la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial, sin embargo, algunos autores revelan que todavía existen docentes que se sorprenden cuando se argumenta que este tipo de formación también corresponde a la universidad (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002). La literatura (Blanthorne et al., 2007; Dellaportas et al., 2014) destaca como una de las objeciones más importantes aludidas por el profesorado hacia la educación en ética, la idea de las “actitudes establecidas.” Es decir, algunos académicos opinan que los valores de los estudiantes están ya determinados y que no pueden modificarse integrando la ética en la formación superior, momento en el que los valores personales están ya fuertemente establecidos.

Algunos estudios revelan las razones que llevan al profesorado a incorporar la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que imparten. Así, la necesidad de restablecer la confianza en la profesión contable es una de las razones esgrimidas en el caso particular de la educación en ética en Contabilidad (Blanthorne et al., 2007).

La situación actual de fuerte corrupción y fraude unido a la crisis económica ha puesto de manifiesto con mayor fuerza la necesidad de tomar medidas que eviten en el futuro estas situaciones. Además, las llamadas internacionales al papel de la Universidad en la formación de profesionales éticos en el área empresarial puede haber aumentado la concienciación entre el profesorado universitario (Decenio de Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014 (2002), Principios para la Educación Responsable en Gestión (PRME) (2007)).

La convergencia al denominado “Proceso de Bolonia” ha supuesto la reorganización del currículum de los diferentes grados, dando protagonismo al desarrollo de diversas competencias transversales, entre las que se encuentra la competencia ética y de responsabilidad social. Así, la adaptación de la Universidad española al EEES, ha

podido provocar un aumento de la concienciación del profesorado sobre la importancia del desarrollo de competencias transversales en los estudiantes, entre ellas, la ética y la responsabilidad social (Larrán y Andrades, 2014). En este sentido, Fernández y Bajo (2010) concluyeron que la adaptación de los programas a los requerimientos del “Proceso de Bolonia” ha provocado un incremento en la integración de la responsabilidad social en el currículum empresarial, hecho que también sugieren Setó et al. (2011).

El estudio realizado en España entre el profesorado universitario de contabilidad (Fernández da Silva, 1993) revelaba que el 93% creían que era posible la enseñanza de ética contable, pero el 23% de ese porcentaje no lo consideraba necesario.

Resulta interesante conocer cuáles son las razones que llevan al profesorado a considerar que se debe incorporar la ética y la responsabilidad social en la formación y también cuáles son las razones que llevan a otra parte del profesorado a considerar que no se deben incorporar estos aspectos en la formación superior. Es por ello que se plantean las siguientes preguntas de investigación

*2ª Pregunta de Investigación: ¿Cree el profesorado de Estudios Empresariales que se debe integrar la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial? ¿Cuáles son las principales razones?*

## ***2.2. Integración actual de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial***

La integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial y contable se ha llevado a cabo inicial y principalmente en los programas de doctorado y másteres. Así, algunos de estos estudios llevados a cabo en Estados Unidos y Gran Bretaña han analizado el estado actual de la ética, la responsabilidad social y la sostenibilidad en el currículum de los MBAs (Christensen et al., 2007; Matten y Moon, 2004; Navarro, 2008; Okpara, Koumbiadis e Idowu, 2013; Rasche, Gilbert y Schedel, 2013). Los resultados muestran que año tras año la presencia de estos aspectos va aumentando, pasando de aproximadamente el 50% de universidades que ofrecían formación en ética, responsabilidad social y/o sostenibilidad en el año 2006 en estos másteres (Christensen et al., 2007; Navarro, 2008) al 66% en el año 2012 (Okpara et al., 2013).

En esta misma línea, Wu, Huang, Kuo y Wu (2010) compararon la oferta docente relacionada con la sostenibilidad en 642 Escuelas de Negocios en Europa y Estados Unidos. Los resultados de su estudio revelan que la oferta en Europa se produce principalmente en los estudios de postgrado y las asignaturas se ofertan de forma optativa, mientras que en el caso de Estados Unidos, la oferta de asignaturas relacionadas con la sostenibilidad se realiza en mayor medida en los estudios de grado y como asignaturas obligatorias.

En el caso de la formación de grado, los estudios llevados a cabo para analizar la oferta de asignaturas relacionadas con la ética, la responsabilidad social y la sostenibilidad revelan que se ha incrementado considerablemente la formación en ética y responsabilidad social, pero que dicha formación todavía no es homogénea (Adkins y Radtke, 2004; Bampton y Cowton, 2002a; Cornelius, Wallace y Tassabehji, 2007; Cowton y Cummins, 2003; Miller y Becker, 2011). En concreto en los Estados Unidos, Adkins y Radtke (2004) encontraron que alrededor del 62% de los profesores de contabilidad afirmaba que se ofertaban asignaturas sobre ética en sus instituciones. Tres años después, Blanthorne et al. (2007) llevaron a cabo un estudio en el que mostraban que el 82% de los profesores afirmaban que integraban ética en el currículum. Estos resultados son consistentes con los del estudio llevado a cabo por Miller y Becker (2011) en el que mostraban que el 79% de los profesores integraban ética en el currículum contable. Sin embargo, Rutherford et al. (2012) analizaron la presencia de asignaturas de ética empresarial en el currículum de las Escuelas de Negocios de Estados Unidos miembros de la AACSB. Los resultados mostraban que únicamente el 25% de ellas exigía cursar una asignatura de ética empresarial.

En Gran Bretaña, Bampton y Cowton (2002b) mostraron que aproximadamente un 37% de los profesores de contabilidad de gestión integraban la ética en sus asignaturas. Por su parte Ghaffari *et al.* (2008) hallaron que la ética se integraba en el 80% de los currículos contables.

En el caso español, los estudios realizados muestran que ha habido un incremento en la oferta de asignaturas independientes sobre ética y responsabilidad social pasando del 17,7% del año 2007 (Setó et al., 2011), al 27% en el año 2009 (Fernández y Bajo, 2010) o al 24% en el año 2013 (Larrán y Andrades, 2014). Los resultados de los trabajos llevados a cabo en España revelan que la presencia de asignaturas independientes de ética y responsabilidad social es mayor en los cursos de postgrado

que en los grados (Fernández y Bajo 2011). Además en los grados, estas asignaturas se están ofertando principalmente, como asignaturas optativas (Larrán et al., 2012).

En resumen, estos resultados sugieren que, en general, se ha producido un incremento de la formación ética y responsabilidad social en los estudios contables y empresariales a través de una mayor oferta de asignaturas relacionadas con estos aspectos en el currículum, pero se desconoce a fecha de hoy el nivel de integración de la ética y la responsabilidad social de manera transversal. Uno de los pocos datos de los que se dispone es el hallado por Espinosa-Pike et al. (2012) en el que obtuvieron que aproximadamente el 41% de los profesores de estudios empresariales afirmaba integrar la ética en las asignaturas impartidas.

Además debemos tener en cuenta que la actitud del profesorado frente a la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior no es suficiente para conocer el grado de implantación actual. La literatura (Rest, 1986; Azjen, 1991) revela que las actitudes son un paso previo a la acción, pero que no todas las actitudes positivas concluyen en la acción correspondiente. Como consecuencia de ello, el nivel de integración actual será menor que si todo el profesorado que cree que se deben incorporar la ética y la responsabilidad social lo incorporara.

Por lo tanto, la siguiente pregunta de investigación trata de determinar cuál es el grado actual de integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial en España.

*3ª Pregunta de Investigación: ¿Cuál es el grado de integración actual de la ética y la responsabilidad social en las Facultades de Estudios Empresariales en España?*

A pesar de que el profesorado muestre su voluntad de integrar la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que imparte, las dificultades o barreras para llevar a cabo esa formación, pueden desmotivar y/o desincentivar al profesorado implicado. La literatura revela distintas barreras o dificultades, entre las cuales se encuentran la falta de materiales (Bampton y Cowton, 2002b; Beggs y Dean, 2007; Loeb, 1988), la falta de tiempo (Blanthorne et al., 2007; Dellaportas et al., 2014; Massey y Van Hise, 2009) o la falta percibida de competencia para llevar a cabo la formación (Beggs y Dean, 2007; Langenderfer y Rockness, 1989). Por su parte, Rasche

et al. (2013) sugieren que la separación entre la ética y la formación empresarial puede deberse a la inercia en la que están inmersos los profesores universitarios que les lleva a no incorporar cambios en sus asignaturas.

Velázquez, Munguía y Sánchez (2005), en su revisión de la literatura sobre la integración de la sostenibilidad en distintas áreas, revelan otras barreras con las que se encuentran las universidades para integrar la sostenibilidad en los distintos currículum, como son la falta de interés y sensibilidad, la estructura organizacional de la universidad, la falta de financiación, falta de apoyo por parte de la dirección de la universidad, falta de tiempo, falta de formación, y la resistencia al cambio, entre otras. Estudios recientes siguen poniendo de manifiesto las mismas barreras para la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación universitaria. Así, el estudio llevado a cabo por Doh y Tashman (2014) entre profesores que integran la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas revela que las principales barreras son la falta de tiempo y materiales adecuados, así como de formación y apoyo (por parte del Centro, el Departamento y la Universidad). También el estudio de Dellaportas et al. (2014), realizado entre el profesorado en Australia, revela dificultades similares para la formación ética.

Bajo este contexto, nuestro objetivo es conocer si actualmente en el contexto español se producen las mismas limitaciones o barreras a la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial y contable que las mostradas por estudios previos en otros países.

*4ª Pregunta de Investigación: ¿Cuáles son las dificultades o barreras a las que se enfrenta el profesorado en la integración de la ética y la responsabilidad social en el currículum contable y empresarial?*

### **2.3. Mejora de la competencia ética**

El objetivo de la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior es la mejora de la competencia en ética y responsabilidad social de los estudiantes.

El debate sobre si la formación en ética produce un efecto en el nivel de razonamiento ético de los estudiantes es amplio y ha dado lugar a numerosos estudios empíricos que han tratado de constatar dicha influencia. Estos estudios se han llevado a cabo tanto en el caso específico de estudiantes de contabilidad

(Armstrong, 1993; Earley y Kelly, 2004; Fraedrich et al., 2005; Hildebeitel y Jones, 1992) como de estudios empresariales (Abdolmohammadi y Reeves, 2000; Jones, 2009; Lau, 2010; Ritter, 2006). Los resultados y conclusiones obtenidas difieren de un estudio a otro, pero la mayoría de los estudios citados revelan mejoras en la competencia ética de los estudiantes tras recibir formación ética.

Sin embargo, siguiendo a Bampton y Cowton (2002b), en este trabajo el interés no se centra en lo que indica la evidencia, sino en la percepción que tienen los profesores sobre el efecto de esta formación. Estos autores sugieren que uno de los motivos que pueden influir sobre un profesor a la hora de decidir incorporar la ética en sus asignaturas puede ser la percepción que tienen sobre la mejora de la competencia ética de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta estos estudios, la siguiente pregunta de investigación se refiere a la percepción por parte del profesorado de la mejora en la competencia ética y de responsabilidad social tras la integración de estos aspectos en las asignaturas impartidas.

*5ª Pregunta de Investigación: ¿Cree que ha mejorado la competencia ética y de responsabilidad social de los estudiantes tras la incorporación de estos contenidos en las asignaturas que imparte?*

#### **2.4. Tiempo dedicado a la ética y la responsabilidad social en las asignaturas impartidas.**

El tiempo dedicado a la ética y la responsabilidad social así como la forma de hacerlo puede influir en la efectividad de dicha formación. A este respecto, Rest y Barnett (1986) en el meta-análisis que llevaron a cabo entre 55 trabajos, concluyeron que la formación ética inferior a tres semanas no mejora el razonamiento ético de los estudiantes, y que la duración óptima se encuentra en el intervalo entre 3 y 12 semanas.

Los estudios realizados a este respecto muestran resultados poco homogéneos, aunque en general, el tiempo dedicado es limitado. Así, los resultados de Bampton y Cowton (2002a), muestran que el número de horas máximo que se dedica a la ética y la responsabilidad social no supera las 5 horas por asignatura. En un estudio similar realizado en las Escuelas de Negocios y Facultades de Estudios Empresariales de Estados Unidos, Madison y Schmidt (2006) hallaron que el tiempo dedicado a la ética



era de aproximadamente un 7,5% de las horas de una asignatura, mientras que Blanthorne et al. (2007) obtuvieron que se dedicaban aproximadamente 4,4 horas por curso.

Por tanto, la siguiente pregunta de investigación se refiere al tiempo que se dedica a la ética y a la responsabilidad social en las asignaturas de los grados en empresariales.

*6ª Pregunta de Investigación: ¿Cuánto tiempo dedica a la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas?*

### **2.5. Apoyo institucional percibido por el profesorado.**

El apoyo universitario resulta un elemento potenciador de las actividades del profesorado universitario. En este sentido, diversos autores (Ferrer-Salas et al., 2008; Sims, 2000) defienden que los profesores necesitan el apoyo de la institución de la que forman parte porque el interés y deseo de integrar la ética y la responsabilidad social no es suficiente para conseguir el éxito. Setó et al. (2011) sugieren que cualquier esfuerzo por incorporar estos aspectos en la formación empresarial en la universidad necesita el apoyo de las instituciones universitarias a diferentes niveles.

Dickson et al. (2013) apuntan que las instituciones universitarias pueden influir en la integración efectiva de la sostenibilidad mediante dos vías. Por un lado, la oferta de formación para el profesorado en contenidos y metodologías de enseñanza de estos aspectos, aumentando así la competencia del profesorado. Para ello, estos autores sugieren la necesidad de financiación para elaborar materiales apropiados, la asistencia a conferencias y otras actividades que pueden favorecer la adquisición de competencias por parte del profesorado. Por otro lado, sugieren que las instituciones universitarias se comprometan activamente con la responsabilidad social a nivel de toda la comunidad universitaria promocionando actividades para ello.

*7ª Pregunta de Investigación: ¿Cree que la Universidad apoya la incorporación de la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas?*

El futuro de la formación en valores de los estudiantes de empresariales estará condicionado por la intención del profesorado de mantener, aumentar o reducir el tiempo dedicado a los aspectos éticos en sus clases.

La presión externa que está recibiendo la Universidad para liderar un cambio en la formación de los futuros directores y gestores empresariales, hace suponer que el profesorado implicado sea más consciente de la importancia de dicha formación, y se muestre dispuesto a aumentar el tiempo a dedicar a estos aspectos en la formación universitaria. Sin embargo, son numerosas las variables que pueden influir sobre la decisión del profesorado de dedicar más tiempo a la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas. Así, si las dificultades o barreras encontradas son elevadas, el apoyo que percibe por parte de la Universidad es bajo o si la percepción sobre si la formación en ética y responsabilidad social llevada a cabo ha tenido unos resultados positivos, entre otras, puede influir en el número de horas que tenga intención de dedicar a estos aspectos dentro de sus asignaturas. Asimismo, es posible que a pesar del reconocimiento de su importancia, pueda decidir no aumentar el tiempo a estos aspectos.

*8ª Pregunta de Investigación: ¿Cuál es la intención del profesorado respecto al tiempo que van a dedicar en un futuro a cuestiones éticas y de responsabilidad social?*

### **3. Metodología**

#### **3.1. Muestra**

Con el objetivo de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, utilizamos el cuestionario como metodología de investigación. Realizamos una encuesta entre los profesores de estudios empresariales de 33 Facultades de Empresariales españolas.

La Conferencia Española de Decanos de Economía y Empresa (CONFED) fue informada de este proyecto y el presidente de la misma ofreció su apoyo a la misma. El mismo se puso en contacto vía correo electrónico con los Decanos de la Facultades miembros de CONFED para solicitar su colaboración. Así, se distribuyó entre el profesorado de dichas Facultades el enlace a un cuestionario online. En algunas facultades en las que no se obtuvo respuesta por esta vía, las autoras enviaron directamente el cuestionario al profesorado de las mismas.

La participación en este estudio fue voluntaria y se aseguró a los participantes que sus respuestas serían tratadas con total confidencialidad y utilizadas con el único propósito de investigación. Asimismo, se garantizó el anonimato de las respuestas.

### **3.2. Cuestionario**

Se elaboró un cuestionario basado en estudios previos sobre la docencia de la ética en estudios empresariales (Adkins y Radtke, 2004; Blanthorne et al., 2007; Cowton y Cummins 2003; Espinosa-Pike et al., 2012; Espinosa-Pike y Aldazabal, 2010; Ghaffari et al., 2008; McNair y Milam 1993).

El cuestionario consta de cuatro apartados. En primer lugar, se recogen algunas cuestiones sobre variables personales como la edad, el género, grado académico, universidad a la que pertenece, y otras similares. En el segundo apartado se recoge la opinión de los profesores sobre la necesidad de formar en ética y responsabilidad social a los estudiantes de estudios empresariales. El tercer apartado contiene algunas cuestiones sobre la integración actual de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que se están impartiendo en la actualidad, el tiempo dedicado, la metodología utilizada, o sobre el desarrollo de la competencia ética de sus estudiantes. Finalmente, el cuarto apartado contiene algunas cuestiones en relación a su opinión sobre el futuro de la integración de estas materias en sus asignaturas y sobre el apoyo recibido por los profesores.

Antes de distribuir el cuestionario entre el profesorado se realizó un pretest entre algunos profesores de distintas universidades españolas, adedando el mismo a los comentarios recibidos.

En el cuestionario no se incluyeron definiciones sobre los términos ética y responsabilidad social porque el objetivo que perseguimos es que el profesorado indique su opinión hacia un concepto amplio de la ética y la responsabilidad social. Esta decisión se tomó siguiendo a diversos autores que sugieren que estos términos se utilizan indistintamente y recogen conceptos desde la ética empresarial, la responsabilidad social corporativa, el medio ambiente o la sostenibilidad entre otros (Baden y Harwood, 2013; Castillo, 2010; Larrán y Andrades, 2014; Matten y Moon, 2004; Setó et al., 2011).

### **3.3. Metodología estadística**

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo de los datos con el objeto de conocer cuál es actualmente la situación en las Facultades de Estudios Empresariales en España respecto de la actitud de los profesores hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social, de sus razones para dicha actitud, de las dificultades con que se encuentran en el proceso, del apoyo universitario que perciben para ello, y en definitiva, para todas las variables a las que se ha hecho referencia en el apartado anterior.

Posteriormente, y dado que uno de los objetivos del trabajo es analizar cuáles son los factores que condicionan la actitud de los profesores ante la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial, se han considerado cuatro indicadores para medir dicha actitud: si creen que la ética y la responsabilidad social debe impartirse en la formación superior contable y empresarial; si actualmente imparten estos contenidos; en caso afirmativo, cuántas horas le dedican; finalmente, si tienen intención de aumentar el tiempo dedicado a la ética y la responsabilidad social en un futuro. Se pretende concluir cuáles son los factores relevantes para cada uno de tales indicadores, y dado que se trata de variables binarias, se han planteado modelos de regresión logit para cada uno de ellos. En cada caso se ha partido de un modelo inicial, en el que se han incluido todas las variables explicativas que a priori pueden ser relevantes para el indicador de que se trate, y posteriormente, atendiendo a la significatividad de cada una de dichas variables explicativas, se ha obtenido el modelo definitivo.

## **4. Resultados**

### **4.1. Análisis descriptivo de los datos**

#### *4.1.1. Variables demográficas*

En esta sección presentamos los principales resultados de manera descriptiva. La Tabla I recoge los datos sobre las variables demográficas. El número de cuestionarios recibidos fue de 611, lo que supone una tasa de respuesta de un 9%. A pesar de que la tasa de respuesta no es excesivamente alta, una vez realizada la comparación con la distribución de las diferentes variables demográficas de la población publicada por

el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su Informe Anual sobre las cifras de la Universidad Española (2014), podemos afirmar que la muestra es representativa del colectivo en estudio.

Se trata de profesores que imparten docencia en Facultades de Estudios Empresariales pertenecientes a 33 universidades españolas. El porcentaje de hombres y mujeres es bastante similar (algo más de la mitad del profesorado son hombres (52%) y el 60% tiene más de 42 años. También se muestra la distribución geográfica de las respuestas obtenidas, donde se puede observar que abarcan prácticamente la totalidad de Comunidades de España.

Tabla I. Variables demográficas

<b>GÉNERO</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Hombre	303	51,80%
Mujer	281	48,20%
<b>TOTAL RESPUESTAS</b>	<b>584</b>	<b>100%</b>
<b>EDAD</b>		
≤ 42	227	39,30%
≥ 43	351	60,70%
<b>TOTAL RESPUESTAS</b>	<b>578</b>	<b>100%</b>
<b>UNIV. POR COMUNIDADES</b>		
Andalucía	122	19,97%
Aragón	28	4,58%
Asturias	2	0,33%
Baleares	17	2,78%
Canarias	11	1,80%
Cantabria	12	1,96%
Castilla La Mancha	15	2,45%
Castilla León	24	3,93%
Cataluña	76	12,44%
Galicia	49	8,02%
Madrid	99	16,20%
Murcia	7	1,15%
Navarra	16	2,62%
País Vasco	100	16,37%
Valencia	22	3,60%
Otras	11	1,80%
<b>TOTAL RESPUESTAS</b>	<b>611</b>	<b>100,00%</b>

A continuación, en la Tabla II se presentan los resultados descriptivos de las preguntas planteadas en el cuestionario, donde se muestra la escala utilizada para cada cuestión y las respuestas recibidas.

Tabla II. Actitud del profesorado hacia la incorporación actual y futura de la ética y la responsabilidad social en el currículum contable y empresarial

	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Importancia de la E y RS en el mundo empresarial	[1-3]	51	8%
	[4-5]	550	92%
<b>TOTAL</b>		<b>601</b>	<b>100%</b>
Cree que se debe incorporar la E y la RS en la formación superior empresarial	SI	553	95%
	NO	29	5%
<b>TOTAL</b>		<b>582</b>	<b>100%</b>
Los nuevos grados requieren la E y RS como una competencia transversal (Proceso Bolonia)	[1-4]	62	11%
	[5-7]	487	89%
<b>TOTAL</b>		<b>549</b>	<b>100%</b>
Integración actual de la E y RS en las asignaturas impartidas	SI	365	63%
	NO	215	37%
<b>TOTAL</b>		<b>580</b>	<b>100%</b>
Tiempo dedicado	≤3	166	52%
	(3-6]	87	27%
	>6	68	21%
<b>TOTAL</b>		<b>321</b>	<b>100%</b>
Percepción de mejora de la competencia ética	1	14	4%
	[2-3]	217	64%
	[4-5]	107	32%
<b>TOTAL</b>		<b>338</b>	<b>100%</b>
Intención de aumentar el tiempo dedicado a la E y RS	SI	182	32%
	NO	98	17%
	NO LO SÉ	296	51%
<b>TOTAL</b>		<b>576</b>	<b>100%</b>
Apoyo de la Universidad para integrar la ética y responsabilidad social	SI	72	13%
	NO	326	57%
	NO LO SÉ	177	31%
<b>TOTAL</b>		<b>575</b>	<b>100%</b>

#### 4.1.2. Actitud del profesorado hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial.

En primer lugar, se preguntó al profesorado acerca de la importancia que conceden a la ética y la responsabilidad social en el mundo empresarial. Tal y como puede observarse en la Tabla II, la gran mayoría (92%) del profesorado encuestado otorga una gran importancia a la ética y la responsabilidad social en el mundo empresarial y

prácticamente la totalidad del mismo (95%) considera que debe incorporarse la ética y la responsabilidad social en la formación empresarial superior.

A continuación, el cuestionario se refería a la importancia concedida a la adaptación de la Universidad española al EEES como razón fundamental para considerar que se debe integrar la ética y la responsabilidad social en la formación superior. Los resultados, recogidos en la Tabla II, muestran que el 89% del profesorado concede mucha importancia al hecho de que los nuevos grados requieran la ética y la responsabilidad social como competencia transversal.

A pesar de estos resultados, el porcentaje de profesores que actualmente incorporan estos aspectos en sus asignaturas se reduce hasta el 63%. Además, la mayoría de aquellos que incorporan actualmente la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas (52%) le dedican como máximo tres horas.

Respecto a la percepción de mejora de la competencia ética de los estudiantes derivada de la integración de estas cuestiones en la formación, podemos observar en la Tabla II que la gran mayoría de los profesores percibe que la formación en ética y responsabilidad social tiene algún impacto en la mejora de la competencia ética de sus estudiantes, siendo menos del 5% los que no perciben ningún cambio en la misma.

En cuanto al futuro de la formación en valores, el cuestionario recogía una pregunta sobre la intención de aumentar el tiempo en el futuro dedicado a la ética y la responsabilidad social, los resultados revelan que existe una gran indecisión al respecto, ya que la mitad de los profesores del estudio no ha decidido qué va a hacer. Entre los profesores que han tomado una decisión, el 65% de los mismos afirma que aumentará el tiempo dedicado a estas cuestiones.

Finalmente, se preguntó al profesorado sobre su percepción sobre la existencia de apoyo de la Universidad para incorporar la ética y la responsabilidad social en el currículum. A este respecto, y tal y como se observa en la Tabla II, la mayoría del profesorado encuestado no percibe el apoyo de su Universidad para llevar a cabo esta incorporación.

#### 4.1.3. Razones para incorporar (o no) la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial.

A continuación se presentan los resultados de las razones esgrimidas por el profesorado encuestado para considerar que se debe o no integrar la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial.

Así, a los profesores que consideraban que era necesaria la integración de la ética y la responsabilidad social en los estudios empresariales (95%), se les preguntó sobre los motivos para dicha opinión.

El cuestionario recogía una serie de razones para integrar la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial. Entre las razones planteadas, las que presentan valores más altos se refieren a las relativas a la importancia del comportamiento ético de los profesionales, mientras que la que obtiene un valor más bajo trata sobre la adecuación de la formación de cara a preparar a los estudiantes para resolver dilemas éticos.

Tabla III. Razones para considerar que se debe integrar la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial

	Media	1	2	3	4	5	6	7	Total
El comportamiento ético es muy importante en el mundo empresarial	<b>6,39</b>	4	6	3	15	46	133	343	550
La formación en valores puede ayudar a identificar aspectos éticos en la práctica profesional	<b>6,19</b>	4	4	5	20	66	187	258	544
La sociedad demanda profesionales que actúen de forma responsable	<b>5,65</b>	10	25	31	49	75	129	226	545
La formación en valores contribuye a que no se produzcan malas prácticas en la práctica profesional	<b>5,59</b>	8	19	23	61	97	160	178	546
La formación actual universitaria no prepara a los estudiantes para resolver dilemas éticos	<b>5,21</b>	19	32	37	84	83	121	162	538

No. respuestas: 551; 1.- Nada importante; 7.- Muy importante

A aquellos profesores que consideraban que no debía integrarse la ética y la responsabilidad social en la formación empresarial superior, se les preguntó cuáles eran las razones para dicha opinión.



Tabla IV. Razones para considerar que no se debe integrar la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial

	Media	1	2	3	4	5	6	7	Total
La formación en valores debería realizarse fuera de la Universidad	<b>4,75</b>	4	2	4	1	4	2	11	28
Creo que la formación en valores realizada en la Universidad no prepara a los estudiantes para resolver dilemas éticos en su futuro profesional	<b>4,45</b>	4	1	1	6	4	2	6	24
Creo que la ética no debería enseñarse en la Universidad	<b>4,33</b>	6	1	3	4	3	1	9	27
Creo que la formación en valores no cambiará el comportamiento futuro de los profesionales	<b>3,77</b>	7	3	2	4	3	4	4	27
El currículum actual no deja espacio para formar en ética o responsabilidad social	<b>3,74</b>	7	3	2	5	2	4	4	27
Creo que solo debemos enseñar conocimientos técnicos y no otros	<b>3,65</b>	6	1	6	5	2	3	3	26
Creo que las asignaturas que imparto no tienen implicaciones éticas	<b>3,42</b>	8	3	4	3	2	1	5	26

No. respuestas: 29; 1.- Nada importante; 7.- Muy importante

En la Tabla IV se puede observar que los motivos que obtienen mayor valor muestran que el principal motivo para creer que no se debe incorporar la ética y la responsabilidad social en la Universidad, se refiere a la desconfianza hacia la efectividad de la formación en valores en la Universidad. Estas razones agrupan las referidas a la creencia de que esta formación no cambia el comportamiento de los estudiantes y que solo se deben impartir contenidos técnicos. Las razones menos valoradas se refieren a la falta de espacio en el currículum universitario para la formación en ética y que la asignatura que se imparte no tiene implicaciones éticas.

#### 4.1.4. Motivos para no integrar actualmente la ética y la responsabilidad social

Tal y como se ha presentado anteriormente, el porcentaje de profesores que integra actualmente la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que imparten es considerablemente inferior al que considera que se debe integrar en la formación. Resulta relevante conocer los motivos para que, a pesar de mostrar una actitud positiva hacia una acción, finalmente no se lleve a cabo.

Tabla V. Motivos para no integrar actualmente la ética y la responsabilidad social en las asignaturas impartidas

	Media	1	2	3	4	5	6	7	Total
No me lo he planteado	<b>4,54</b>	36	11	4	20	15	31	49	166
No tengo la competencia suficiente	<b>4,19</b>	22	17	14	38	30	25	22	168
No dispongo de tiempo en el currículum para incorporarlo	<b>4,16</b>	28	21	15	22	19	31	29	165
No dispongo de materiales	<b>3,95</b>	28	24	9	34	23	22	22	162
No me siento preparado	<b>3,69</b>	32	23	14	37	24	18	15	163
No tengo incentivos para hacerlo	<b>3,54</b>	41	21	13	31	17	16	19	158
Creo que la asignatura que imparto no tiene implicaciones éticas	<b>3,17</b>	53	27	10	27	19	16	12	164
Considero que ya tiene cobertura suficiente en otras asignaturas	<b>2,13</b>	80	31	11	18	4	4	5	153
No estoy interesado en estos contenidos	<b>2,06</b>	86	35	8	17	5	6	3	160

No. respuestas: 184; 1.- Nada importante; 7.- Muy importante

El cuestionario recogía una serie de motivos planteados en la literatura. Los encuestados debían responder en una escala Likert de 1 (Nada importante) a 7 (Muy importante), en función de su grado de acuerdo con las razones planteadas.

Los resultados que se presentan en la Tabla V muestran que los principales motivos para no incorporar la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial a pesar de creer que se debe incorporar, se refieren a la falta de planteamiento de dicha incorporación, junto con la falta de tiempo, seguidos de motivos relacionados con dificultades técnicas, como son la falta de formación, de materiales o de incentivos. Los motivos menos valorados se refieren a la falta de interés y a la percepción de que la asignatura que imparten no tiene implicaciones éticas y, que dichos contenidos ya están cubiertos en otras asignaturas.

#### 4.1.5. Dificultades encontradas por los profesores al integrar la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas

A continuación, los profesores que incorporan la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas debían valorar en una escala de Likert entre 1 (Nada importante) y 7 (Muy importante) las dificultades encontradas en dicha integración.

En la Tabla VI se puede observar que las dificultades que obtienen mayores valores se refieren a la falta de tiempo y materiales, mientras que las menos valoradas se

refieren a la falta de competencia percibida por los profesores ante la incorporación de la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas.

Tabla VI. Dificultades al integrar la ética y la responsabilidad social

	Media	1	2	3	4	5	6	7	Total
Falta de tiempo	<b>4,22</b>	61	37	19	40	45	60	61	323
Falta de materiales adecuados	<b>3,79</b>	54	49	32	45	50	46	29	305
Falta de competencia para impartirla	<b>3,07</b>	87	58	38	42	31	33	13	302
Dificultades para resolver conflictos	<b>2,77</b>	82	77	43	52	20	20	5	299
Miedo al adoctrinamiento	<b>2,73</b>	109	59	34	42	23	26	8	301

No. respuestas: 337; 1.- Ninguna dificultad; 7.- Muy difícil

#### **4.2. Influencia de las variables en la actitud del profesorado hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial.**

Con el objetivo de determinar la influencia de las distintas variables (actitudes, dificultades, apoyo, etc.) sobre la incorporación actual y futura de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial, se ha procedido a realizar diferentes regresiones logísticas

En total se han planteado un total de seis regresiones distintas que tratan de identificar las variables relevantes respecto de la actitud hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial (Modelo 1 y 2), respecto de la integración actual de estas cuestiones en las asignaturas impartidas (Modelo 3 y 4) y respecto del futuro de dicha formación (Modelo 5 y 6).

Para plantear las regresiones se han tenido en cuenta como variables independientes las siguientes: la importancia concedida a la ética y la responsabilidad social en el mundo empresarial (importancia), la importancia del Proceso de Bolonia (Bolonia), las razones para creer que se deben incorporar la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial, las dificultades encontradas al llevar a cabo dicha incorporación, la percepción de mejora de la competencia ética de los estudiantes (mejora) y el apoyo de la Universidad para integrar estos aspectos en las asignaturas (apoyo).

Las razones para creer que se deben incorporar la ética y la responsabilidad social en la formación superior pueden correlacionar entre ellas, así como las dificultades encontradas al incorporar la ética y la responsabilidad social. Para evitar este problema, se han realizado sendos análisis factoriales para incluir en las regresiones los factores obtenidos en ambas variables.

En el caso de las razones esgrimidas por el profesorado para creer que se debe incorporar la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial, el análisis factorial reflejado en la Tabla VII, revela la existencia de dos factores: *Demanda de profesionales éticos* (proféticos) que agrupa motivos relacionados con la demanda del mercado de profesionales éticos y la importancia de la ética y la responsabilidad social de los profesionales y *Preparación inadecuada del estudiante* (prearestud) que recoge un único motivo referente a la falta de preparación del estudiante para afrontar los problemas éticos.

Tabla VII. Análisis factorial de las razones para creer que se debe incorporar la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial

	<i>Demanda profesionales éticos</i>	<i>Preparación inadecuada del estudiante</i>
El comportamiento ético es muy importante en el mundo empresarial	,772	-,070
La formación en valores puede ayudar a identificar aspectos éticos en la práctica profesional	,737	,308
La formación en valores contribuye a que no se produzcan malas prácticas en la actuación profesional	,655	,395
La sociedad demanda profesionales que actúen de forma responsable	,625	-,046
La formación actual universitaria no prepara a los estudiantes para resolver dilemas éticos	,016	,940

*Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.*

Respecto a las dificultades encontradas en la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial, el análisis factorial presenta dos factores (ver tabla VIII). El primero de ellos, denominado *Falta de tiempo y materiales* (tiempoymat) representa la mayor dificultad a la que se enfrentan los profesores al integrar la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas. El segundo de los factores, denominado *Falta de competencia percibida*

(compet), recoge la percepción que tienen los profesores sobre su falta de preparación para formar a sus estudiantes en estos aspectos.

Tabla VIII. Análisis factorial de las dificultades al integrar la ética y la responsabilidad social

	<i>Falta tiempo y materiales</i>	<i>Falta competencia</i>
Falta de tiempo	,069	,854
Falta de materiales adecuados	,272	,816
Falta de competencia para impartirla	,666	,450
Dificultades para resolver conflictos	,725	,401
Miedo al adoctrinamiento	,881	-,046

*Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. <sup>a</sup>. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.*

A continuación se presentan los modelos utilizados para determinar la influencia de las distintas variables independientes sobre la actitud del profesorado hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial (modelos 1 y 2), sobre la integración actual de estos aspectos en las asignaturas (modelos 3 y 4) y sobre el futuro de la formación en ética y responsabilidad social (modelos 5 y 6).

Modelo 1: Cree que se debe integrar la ética y la responsabilidad social en la formación superior (Profesores que actualmente incorporan ética y responsabilidad social).

Este modelo incorpora como variables explicativas aquellas relacionadas con la experiencia en la impartición (dificultades encontradas y la mejora percibida), la importancia concedida a la ética y la responsabilidad social en el mundo empresarial, así como el apoyo recibido. El modelo es el siguiente:

$$\text{Logit} = \beta_0 + \beta_1 * \text{tiempoymat} + \beta_2 * \text{compet} + \beta_3 * \text{importancia(mucha)} + \beta_4 * \text{mejora(sí)} + \beta_5 * \text{apoyo(sí)}$$

Modelo 2: Cree que se debe integrar la ética y la responsabilidad social en la formación superior (Profesores que actualmente no integran ética y responsabilidad social)

En este segundo caso, al no haber incorporado estos aspectos en sus asignaturas, no dispondrá de dicha información, por lo que las variables relacionadas con la

experiencia como dificultades encontradas y mejora percibida, no pueden incorporarse al modelo. El modelo propuesto es el que se presenta a continuación:

$$\text{Logit} = \beta_0 + \beta_1 * \text{importancia(mucha)} + \beta_2 * \text{apoyo(sí)}$$

Modelo 3: Incorporación actual de la ética y la responsabilidad social en la formación superior

Este modelo incorpora todas las variables independientes, excepto las referidas a la experiencia previa ya que no todos los profesores contestan a esta pregunta (aquellos que actualmente no integran la ética y la responsabilidad social en la formación no pueden responder a la variable dificultades encontradas o percepción de mejora).

$$\text{Logit} = \beta_0 + \beta_1 * \text{Bolonia} + \beta_2 * \text{proféticos} + \beta_3 * \text{preparestud} + \beta_6 * \text{importancia(mucha)} + \beta_8 * \text{apoyo(sí)}$$

Modelo 4: Tiempo dedicado a la ética y la responsabilidad social en la formación superior

Las variables explicativas consideradas son todas las presentadas inicialmente.

$$\text{Logit} = \beta_0 + \beta_1 * \text{Bolonia} + \beta_2 * \text{proféticos} + \beta_3 * \text{preparestud} + \beta_4 * \text{tiempomat} + \beta_5 * \text{compet} + \beta_6 * \text{importancia(mucha)} + \beta_7 * \text{mejora(sí)} + \beta_8 * \text{apoyo(sí)}$$

Modelo 5: Intención de aumentar el tiempo dedicado a la ética y la responsabilidad social en la formación superior. (Profesores que actualmente incorporan ética y responsabilidad social).

En este caso se incluyen en el modelo todas las variables explicativas.

$$\text{Logit} = \beta_0 + \beta_1 * \text{Bolonia} + \beta_2 * \text{proféticos} + \beta_3 * \text{preparestud} + \beta_4 * \text{tiempomat} + \beta_5 * \text{compet} + \beta_6 * \text{importancia(mucha)} + \beta_7 * \text{mejora(sí)} + \beta_8 * \text{apoyo(sí)}$$

Modelo 6: Intención de aumentar el tiempo dedicado a la ética y la responsabilidad social en la formación superior (Profesores que actualmente no integran ética y responsabilidad social).

Al igual que en el segundo modelo, en este caso no se han incluido las variables relacionadas con la experiencia previa (dificultades y percepción de mejora)

$$\text{Logit} = \theta_0 + \theta_1 * \text{Bolonia} + \theta_2 * \text{proféticos} + \theta_3 * \text{preparestud} + \theta_6 * \text{importancia(mucha)} + \theta_8 * \text{apoyo(sí)}$$

Los resultados de las distintas regresiones se presentan en la Tabla IX

Tabla IX. Influencia de las variables sobre la integración de la ética y la responsabilidad social

Variable dependiente		Variables independientes								
		Constante	Importancia	Apoyo	Bolonia	Proféticos	Preparesud	Tiempoymat	Compet	Mejora
Actitud hacia la integración con experiencia	$\beta$	1,406	—	—				0,465	—	1,825
	$\chi^2$ : 9.562, p-value: 0.089, R <sup>2</sup> : 0.127	Wald	4.513					5.501		2.872
		Sig.	0.034**					0.019**		0.090*
Actitud hacia la integración sin experiencia	$\beta$	1,386	1,398							
	$\chi^2$ : 5,986, p-value: 0.050, R <sup>2</sup> : 0.067	Wald	7.687	5.637						
		Sig	0.006***	0.018**						
Incorpora actualmente	$\beta$	-2,032	—	2,003	0,404					
	$\chi^2$ : 56,208, p-value: 0.000, R <sup>2</sup> : 0.142	Wald	17.074	21.828	24.982	—	—			
		Sig	0.000***		0.000***	0.000***				
Tiempo dedicado	$\beta$	-1,236	—	—	0,431	—	—	-0,261	-0,234	1,316
	$\chi^2$ : 56,293, p-value: 0.000, R <sup>2</sup> : 0.289	Wald	1.375		7.782			7.555	3.572	15.843
		Sig	0.241			0.005***		0.006***	0.059*	0.000***
Intención futuro con experiencia	$\beta$	-3,556	—	—	0,505	—	—	0,295	—	0,76
	$\chi^2$ : 10,504, p-value: 0.063, R <sup>2</sup> : 0.185	Wald	8.484		8.044			6.819		2.787
		Sig	0.004***			0.005***		0.009***		0.095*
Intención futura sin experiencia	$\beta$	-3,343	—	—	—	0,647	—			
	$\chi^2$ : 21,737, p-value: 0.005, R <sup>2</sup> : 0.205	Wald	3.353			4.469				
		Sig	0.067*				0.035**			

\*  $p < 0,1$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,01$



Tal y como se puede observar, en la Tabla IX, los resultados revelan que la experiencia previa influye en la actitud del profesorado hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas. De hecho, las dificultades de tiempo y materiales y la percepción de mejora son las únicas variables relevantes de este modelo. Sin embargo, cuando el profesor no tiene experiencia previa en la impartición de la ética y la responsabilidad social, la variable relevante es la importancia concedida a la ética en el mundo empresarial.

Respecto a la integración actual de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas, los resultados de la Tabla IX revelan el efecto positivo que la adaptación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior ha tenido en la formación de competencias transversales, y en particular, en la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación. El apoyo percibido de la institución universitaria es la otra variable relevante en esta decisión.

Respecto al análisis del tiempo dedicado a la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que imparte los resultados revelan que son: el proceso de Bolonia, y las dificultades encontradas (la falta de tiempo y materiales y la falta de competencia percibida) las variables relevantes en la decisión de dedicar más o menos tiempo a estos aspectos en las asignaturas.

Por último, respecto al futuro de la formación en ética y responsabilidad social, las variables que influyen sobre la decisión de aumentar el tiempo dedicado a estos aspectos entre los profesores que actualmente las incorporan, son la necesidad de dotar a los estudiantes de esta competencia transversal (Bolonia) y la falta de tiempo y materiales, junto con la percepción de mejora de la competencia ética de los estudiantes tras recibir la formación en ética y responsabilidad social.

Por su parte, para el profesorado que no incorpora estos aspectos en sus asignaturas, al no poder considerar las variables relacionadas con la experiencia previa, la única variable que resulta relevante es la creencia de que la sociedad demanda profesionales éticos y responsables.

## **5. Discusión de los resultados y conclusiones**

En este trabajo se analiza la actitud del profesorado de las Facultades de estudios empresariales acerca de la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial. El objetivo es estudiar la situación actual y futura de la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial en España. Además el trabajo analiza la relevancia de variables como la adaptación de España al EEES o variables referidas a la importancia concedida a la ética y la responsabilidad social en el mundo empresarial, las dificultades encontradas o el apoyo recibido sobre la formación actual y futura en valores la formación superior contable y empresarial.

Este estudio responde a la llamada de la literatura académica a nuevas investigaciones en el campo de la formación en ética y responsabilidad social en diferentes contextos (Rutherford et al. 2012).

Los resultados obtenidos revelan que el profesorado español de estudios superiores empresariales, está concienciado de la importancia que tiene el comportamiento ético y responsable de los profesionales en el mundo empresarial y muestra un convencimiento de que se deben incorporar la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial. La comparación de los resultados obtenidos en este trabajo con estudios previos realizados en el contexto español (Espinosa-Pike et al., 2012; García et al., 2009; Fernández da Silva, 1993) revela un cambio significativo en la actitud del profesorado español de los grados de empresariales hacia la formación en ética y responsabilidad social a los estudiantes de contabilidad y empresa.

Los resultados sugieren que el contexto español no es distinto al de otros países en cuanto a la actitud del profesorado respecto a la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial, ya que el porcentaje de profesores que creen que se debe formar en valores a los estudiantes de empresariales es similar al de los obtenidos por la literatura académica en otros contextos (Adkins y Radtke, 2004; Bampton y Cowton, 2002b; Blanthorne et al., 2007; Sugahara y Boland, 2011).

Respecto a la integración de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas, ésta ha aumentado de manera significativa en España, a pesar de que la incorporación sigue siendo inferior a la revelada por la literatura en otros países

(Blanthorne et al., 2007; Ghaffari et al., 2008; Miller y Becker, 2011). Este aumento se puede observar en la evolución que presentan los estudios realizados en España. El estudio de Setó et al. (2011) realizado en el curso 2006/07 revelaba que el 17,7% de titulaciones de estudios empresariales incorporaba alguna asignatura sobre responsabilidad social. Fernández y Bajo (2010), en su estudio relativo al curso 2008/2009 mostraron que el porcentaje ascendía al 27% de titulaciones ofertando asignaturas específicas sobre responsabilidad social. Por su parte, Espinosa-Pike et al. (2012) en el estudio realizado en el curso 2010/11, revelaron que el porcentaje de profesores que afirmaba integrar la ética en las asignaturas que impartían era aproximadamente del 41%.

Los resultados de este estudio muestran que el 63% del profesorado encuestado integra la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que imparte lo que les sitúa al nivel similar al revelado por Larrán, Andrades y Muriel de los Reyes (2014), donde concluyen que el 66% de las titulaciones ofertaban asignaturas sobre ética, responsabilidad social o medio ambiente. Sin embargo, el tiempo dedicado es escaso, lo que pone en duda la efectividad de formación en ética y la responsabilidad social para la mejora de la competencia ética de los estudiantes.

Este estudio ha analizado asimismo los motivos esgrimidos por parte del profesorado para no llevar a cabo la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial. Los motivos más utilizados se refieren al hecho de no habérselo planteado y no disponer de tiempo en la asignatura. Estos motivos pueden ser la consecuencia de la inercia en el mundo académico, donde no se incorporan cambios en la medida en que otros no la incorporan debido al “isomorfismo mimético” que sugieren Rasche et al. (2013).

Los resultados obtenidos respecto a la intención futura del profesorado muestran una clara indecisión (la mitad del profesorado no sabe si aumentará el tiempo dedicado a la formación en valores en un futuro), si bien aquéllos que sí han tomado una decisión, indican que aumentarán la formación en valores de sus estudiantes.

Respecto a la influencia de las variables analizadas sobre el presente y futuro de la formación en valores en el currículum empresarial, los resultados han revelado la relevancia de la adaptación de la Universidad española al EEES como motor de la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial. A este respecto los resultados revelan una influencia positiva

significativa respecto al presente y al futuro de la formación en ética y la responsabilidad social en las asignaturas. Estos resultados refuerzan los obtenidos por estudios previos que revelan que tras el “Proceso de Bolonia” la presencia de la ética y la responsabilidad social ha aumentado en la formación superior empresarial (Larrán et al., 2012).

A pesar de que los resultados del estudio revelan que el profesorado encuestado no percibe suficiente apoyo para llevar a cabo la formación en valores de los estudiantes, también muestran que es ésta una variable significativa en la integración actual de estos aspectos en el currículum. La falta de apoyo universitario pone en riesgo, la fuerza y motivación iniciales de aquéllos que han dado el paso a la incorporación de estos contenidos en sus asignaturas (Ferrer-Balas et al., 2008)

Es importante destacar la influencia de la limitación de recursos, tanto de tiempo como de materiales en la integración actual y futura de la ética y la responsabilidad social. Siguiendo a Rasche et al. (2013) el tiempo es limitado en los programas de las asignaturas por lo que la prioridad está centrada en cubrir los contenidos técnicos tradicionales de manera que apenas queda espacio para contenidos como la ética y la responsabilidad social. Este hecho puede llevar a que la baja dedicación a estos aspectos puede ser insuficiente para conseguir la mejora de la competencia ética y de responsabilidad de los estudiantes.

Esta influencia negativa de la escasez de recursos sobre la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial no es exclusiva del caso español, sino que por el contrario, ha sido uno de los argumentos habitualmente esgrimidos por el profesorado para no llevar a cabo la integración de valores en la formación superior (Armstrong y Mintz, 1989; Beggs y Dean, 2007; Blanthorne et al., 2007; Dellaportas et al., 2014; Massey y Van Hise, 2009).

Los resultados obtenidos no nos permiten mostrar conclusiones claras respecto al futuro de la formación en valores en la formación superior empresarial en España. Sin embargo, sí aportan a la literatura un avance significativo en el conocimiento no solo de la situación actual de la formación en valores en los estudios de empresariales en España, sino también en cómo mejorar dicha formación. Los resultados obtenidos en este trabajo permitirán observar las similitudes y diferencias con estudios similares realizados en otros países. Asimismo, los resultados obtenidos permiten observar la evolución de la formación en valores en el currículum

empresarial a través de su comparación con otros estudios realizados en el contexto español.

Es evidente que el tiempo dedicado no es suficiente y que las barreras más significativas son fácilmente franqueables. Estos resultados plantean nuevos retos para la formación en valores de los futuros profesionales de la contabilidad y líderes empresariales. Una mayor concienciación tanto de las autoridades universitarias como del profesorado implicado permitiría aumentar de manera significativa no solo el número de profesores que incorporarían la ética y la responsabilidad social en la formación de sus estudiantes, sino también el tiempo dedicado a dichos aspectos.

Los resultados de este estudio proporcionan a los gestores de la universidad evidencias y argumentos para avanzar en la integración de la ética y la responsabilidad social en España.

Como en otros trabajos relacionados con cuestiones que afectan a la deseabilidad social, este estudio puede presentar sesgo de respuesta, a pesar de que se han tomado medidas para evitarlo como garantizar el anonimato de las respuestas a través de la recogida de los cuestionarios directamente por las autoras.

El estudio se limita a las Facultades de estudios empresariales españolas por lo que sería conveniente la realización de estudios similares con muestras diferentes (diferentes grados y países).

Por último, debido al carácter exploratorio del estudio. Se han analizado algunas variables que pudieran influir en la decisión de integrar la ética y la responsabilidad social en las asignaturas impartidas; sin embargo, puede haber otras variables que pudieran explicar dicha decisión, no recogidas en esta investigación.

Futuras investigaciones podrían ampliar las variables de las que puede depender la decisión del profesorado de integrar la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial.

Los escasos trabajos realizados sobre este tema ofrecen una interesante oportunidad de investigación que permita avanzar en el aumento y la mejora de formación ética de los profesionales de la contabilidad y la empresa del futuro.

## Referencias

- Abad, I.M. y Castillo, A.M., 2004. Desarrollo de competencias directivas. Ajuste de la formación universitaria a la realidad empresarial. *Boletín Económico del ICE*, 2795, 29-41.
- Abdolmohammadi, M. J., y Reeves, M. F., 2000. Effects of education and intervention on business students' ethical cognition: A cross sectional and longitudinal study. *Teaching Business Ethics*, 4, 269-284.
- Adkins, N. y Radtke, R., 2004. Students' and Faculty Members' Perceptions of the Importance of Business Ethics and Accounting Ethics Education: Is There an Expectations Gap? *Journal of Business Ethics*, 51, 279-300.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). 2005. *Libro Blanco. Título de Grado en Economía y en Empresa*. <http://www.aneca.es>
- Ajzen, I., 1991. The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Armstrong, M. B., 1993. Ethics and professionalism in accounting education: A sample course. *Journal of Accounting Education*, 11(1), 77-92.
- Armstrong, M.B y Mintz, S.M., 1989. Ethics education in accounting: Present status and policy implications. *Government Accountants Journal*, 38 (2), 70-76.
- Baden, D. y Harwood, I.A., 2013. Terminology Matters: A Critical Exploration of Corporate Social Responsibility Terms. *Journal of Business Ethics*, 116, 615-627.
- Bampton, R. y Cowton, C.J., 2002a. The teaching of ethics in management accounting: progress and prospects. *Business Ethics: A European Review*, 11:1, 52-61.
- Bampton, R. y Cowton, C.J., 2002b. Pionering in Ethics Teaching: The Case of Management Accounting in Universities in the British Isles. *Teaching Business Ethics*, 6, 279-295.
- Bean, D. F., y Bernardi, R. A., 2007. Ethics education in our colleges and universities: a positive role for accounting practitioners. *Journal of Academic Ethics*, 5(1), 59-75.
- Beggs, J. M. y Dean, K. L., 2007. Legislated ethics or ethics education?: Faculty views in the post-enron era. *Journal of Business Ethics*, 71(1), 15-37.
- Benn, S. y Dunphy, D., 2009. Action research as an approach to integrating sustainability into MBA programs an exploratory study. *Journal of Management Education*, 33(3), 276-295.

- Blanthorne, C., Kovar, S.E., y Fisher, D.G., 2007. Accounting Educators' Opinions about Ethics in the Curriculum: An Extensive View. *Issues in Accounting Education* 22:3, 355-390.
- Carmona, S., 2013. Accounting curriculum reform? the devil is in the detail. *Critical Perspectives on Accounting*, 24, 113-119.
- Castillo, I. (coord.), 2010. Una aproximación al estado de la RSE en la enseñanza en España. <http://www.compromisorse.com>
- Christensen, L.J.; Peirce, E.; Hartman, L.P.; Hoffman, W.M. y Carrier, J., 2007. Ethics, CSR, and Sustainability Education in the *Financial Times* Top 50 Global Business Schools: Baseline Data and Future Research Directions. *Journal of Business Ethics*, 73, 347-368.
- Cohen, J.R. y Pant, L.W., 1989. Accounting Educators' Perceptions of Ethics in the Curriculum. *Issues in Accounting Education*, 4(1), 70-81.
- Cornelius, N., Wallace, J., y 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. 2009. Ética de la Empresa: No sólo Responsabilidad Social. *Revista Portuguesa de Filosofía*, 65, 113-127.
- Cowton, C. J. y Cummnis, J., 2003. Teaching business ethics in UK higher education: progress and prospects. *Teaching Buisness Ethics*, 7, 37-54.
- Dellaportas, S., Kanapathippillai, S., Khan, A., y Leung, P., 2014. Ethics education in the australian accounting curriculum: A longitudinal study examining barriers and enablers. *Accounting Education: An International Journal*, 23 (4), 362-382.
- Dickson, M.A., Eckman, M., Loker, S. y Jirousek, C., 2013. A model for sustainability education in support of the PRME. *Journal of Management Development*, 32 (83), 309-318.
- Doh, J. P., y Tashman, P., 2014. Half a world away: The integration and assimilation of corporate social responsibility, sustainability, and sustainable development in business school curricula. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 21 (3), 129-187.
- Earley, C. E. y Kelly, P. T., 2004. A note on ethics educational interventions in an undergraduate auditing course: Is there an "enron effect"? *Issues in Accounting Education*, 19 (1), 53-71.
- Espinosa Pike, M., 2001. El papel de la Universidad en la mejora del comportamiento ético de los profesionales contables. *Revista de Contabilidad*, 4:7, 53-74.

- Espinosa-Pike, M.; Aldazabal, E. y Martín-Arroyuelos, A., 2012. Influence of Gender and Ethical Training on University Teachers Sensitivity Towards the Integration of Ethics in Business Studies. *Journal of Academic Ethics*, 10, 9-25.
- Espinosa Pike, M. y Aldazabal, E., 2010. La incorporación de la ética en la formación de la profesión contable. Trabajo presentado en el XIV Encuentro de la Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad, ASEPUC.
- Esteban, F. y Buxarrais, M.R., 2004. El aprendizaje ético y la formación universitaria: más allá de la casualidad. *Teoría de la Educación*, 16, 91-108.
- European Union. Lisbon 2020 Strategy. <http://europa.eu>
- Fernández, J.L. y Bajo, A., 2010. The presence of business ethics and CSR in Higher Education curricula for executives: The case of Spain. *Journal of Business Ethics Education*, 7, 25-38.
- Ferrer-Balas, J., Adachi, J., Banas, S., Davidson, C.I., Hoshikoshi, A., Mishra, A., Motodoa, Y., Onga, M. y Ostwald, M., 2008. An international comparative analysis of sustainability transformation across seven universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9 (3), 295-316.
- Fraedrich, J., Cherry, J., King, J. y Guo, C., 2005. An empirical investigation of the effects of business ethics training. *Marketing Education Review*, 15 (3), 27-35.
- García López, R., Sales Ciges, A. Moliner García, O. y Fernández Barrueco, R., 2009. La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la Educación*. 21 (1) 199-221.
- Ghaffari, F., Kyriacou, O. y Brennan, R., 2008. Exploring the Implementation of Ethics in U.K. Accounting Programs. *Issues in Accounting Education*, 23:2, 183-198.
- Gonzalo Angulo, J.A., 2013. Los requisitos educativos para el acceso y la formación continuada de los auditores. *Revista Galega de Economía*, 22:1, 249-280.
- Gonzalo Angulo, J.A. y Garvey, A.M., 2005. In the aftermath of crisis: the post-Enron implications for Spanish University Accounting Educators. *European Accounting Review*, 14:2, 429-439.
- Hiltebeitel, K.M. y Jones, S.K., 1992. An Assessment of Ethics Instruction in Accounting Education. *Journal of Business Ethics*, 11, 37-46.
- Jones, D.A., 2009. A Novel Approach to Business Ethics Training: Improving Moral Reasoning in Just a Few Weeks. *Journal of Business Ethics*, 88, 367-379.
- Langenderfer, H.Q. y Rockness, J.W., 1989. Integrating ethics into the accounting curriculum: issues, problems and solutions. *Issues in Accounting Education*, Spring, 58-69.



- Larrán, M. y Andrades, J., 2014. Determinants of corporate social responsibility and business ethics education in Spanish universities. *Business Ethics: A European Review*, 23(2), 139-153.
- Larrán, M. y Andrades, J., 2013. La oferta de asignaturas de RSC en las titulaciones de finanzas y contabilidad: Análisis comparativo con el ámbito de la gestión de organizaciones IX Jornada de Docencia en Contabilidad, Granada.
- Larrán, M., Andrades, F.J. y Muriel de los Reyes, M.J., 2014. La responsabilidad social corporativa en las titulaciones de empresa y marketing ofertadas por las universidades españolas. *Esic Market Economics and Business Journal*, 45(1), 121-146.
- Larrán, M., López, A. y Andrades, F.J., 2014. La oferta de asignaturas de responsabilidad social corporativa y ética empresarial en las titulaciones de finanzas y contabilidad: análisis comparativo con el ámbito de la gestión de organizaciones. *Revista de Contabilidad*, DOI 10.1016/j.rcsar.2013.10.001
- Larrán, M., López, A. y Andrades, F.J., 2012. El proceso de Bolonia: ¿Ha propiciado una mayor incorporación de la responsabilidad social en los grados relacionados con la Economía y la empresa? *Revista de Docencia Universitaria*, 10:2, 345-363.
- Lau, C.L.L., 2010. A Step Forward: Ethics Education Matters! *Journal of Business Ethics*, 92, 565-584.
- Loeb, S.E., 2007. Issues relating to teaching accounting ethics: an 18 year retrospective, *Research on Professional Responsibility and Ethics in Accounting*, 11, 1-30.
- Loeb, S.E., 1988. The Evaluation of "Outcomes" of Accounting Ethics Education. *Journal of Business Ethics*, 10 (2), 77-84.
- Loeb, S.E. y Bedingfield, J.P., 1972. Teaching Accounting Ethics. *The Accounting Review*, October, 811-813
- Madison, R.L. y Schmidt, J.J., 2006. Survey of Time Devoted to Ethics in Accountancy Programs in North American Colleges and Universities. *Issues in Accounting Education*, 21 (2), 99-109.
- Martínez, M., Buxarrais, M. R., y Esteban, F., 2002. La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Ibero Americana De Educación*, 29, 17-43.
- Massey, D.W. y Van Hise, J., 2009. Walking the Walk: Integrating Lessons from Multiple Perspectives in the Development of an Accounting Ethics Course. *Issues in Accounting Education*, 24 (4), 481-510.

- Matten, D. y Moon, J., 2004. Corporate Social Responsibility Education in Europe. *Journal of Business Ethics*, 54, 232-337.
- McNair, F. y Milam, E.E., 1993. Ethics in accounting education: what is really being done. *Journal of Business Ethics*, 12, 797-809.
- Miller, W.F. y Becker, D.A., 2011. Ethics In The Accounting Curriculum: What Is Really Being Covered? *American Journal of Business Education*, 4:10, 1-9.
- Naciones Unidas. Global Compact. <http://unglobalcompact.org>
- Naciones Unidas Educational Scientific and Cultural Organisation , 2005. United Nations Decade of Education for Sustainable Development. 2005-2014. <http://unesdoc.unesco.org>
- Naciones Unidas, 2007. *Principles for responsible management education*. <http://www.un.org/es/globalcompact/principles.html>
- Navarro, P., 2008. The MBA core curricula of top-ranked US business schools: A study in failure? *Academy of Management Learning & Education*, 7(1), 108-123.
- Okpara, J. O., Koumbiadis, N. e Idowu, S. O., 2013. Corporate social responsibility in business education: A review of current status of american business schools curriculum. *Corporate social responsibility* (pp. 219-233) Springer.
- Paine, L.S., 1994. Managing for Organizational Integrity. *Harvard Business Review*, 72(2), 106-117.
- Periañez, I., Gómez, P.M., Luengo, M.J., Pando, J., De la Peña, J.I. y Villalba, F.J., 2009. *Estudio para la detección de las competencias profesionales de economistas desde la perspectiva de quienes ofrecen empleo*. Colegio Vasco de Economistas.
- PricewaterhouseCoopers, 2014. Encuesta sobre fraude y delito económico 2014. Resultados en España. <http://www.pwc.es>
- Rasche, A., Gilbert, D.U. y Schedel, I., 2013. Cross-Disciplinary Ethics Education in MBA Programs: Rhetoric or Reality? *Academy of Management Learning & Education*, 12 (1), 71-85.
- Rest, J.R., 1986. *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New York: Praeger.
- Rest, J. R., y Barnett, R., 1986. *Moral development: Advances in research and theory* (pp. 1-27). New York: Praeger.
- Ritter, B.A., 2006. Can Business Ethics be Trained? A Study of the Ethical Decision-making Process in Business Students. *Journal of Business Ethics*, 68, 153-164.
- Rutherford, M.A., Parks, L., Cavazos, D.E. y White, C.D., 2012. Business Ethics as a Required Course: Investigating the Factors Impacting the Decision to Require

- Ethics in the Undergraduate Business Core Curriculum. *Academy of Management Learning & Education*, 11 (2), 174-186.
- Setó, D.; Domingo, M. y Rabassa, N., 2011. Corporate social responsibility in management education: Current status in Spanish universities. *Journal of Management & Organization*, 17 (5), 604-620.
- Sims, R.L., 2000. Teaching Business Ethics: A Case Study of an Ethics Across the Curriculum Policy. *Teaching Business Ethics*, 4:4, 437-443.
- Sugahara, S. y Boland, G., 2011. Faculties' Perceptions of Ethics in the Accounting Curriculum: A Japanese Study. *Research on Professional Responsibility and Ethics in Accounting*, 15, 193-224.
- Transparency International., 2013. Global Corruption Barometer. <http://www.transparency.org>
- Velasquez, M., 1996. Why Ethics Matters: A Defense of Ethics in Business Organizations. *Business Ethics Quarterly*, 6, 201-222.
- Velazquez, L., Munguia, N. y Sanchez, M., 2005. Deterring sustainability in higher education institutions: An appraisal of the factors which influence sustainability in higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6 (4), 383-391.
- Wu, Y. J., Huang, S., Kuo, L., & Wu, W., 2010. Management education for sustainability: A web-based content analysis. *Academy of Management Learning & Education*, 9(3), 520-531.

Este trabajo ha sido contrastado en el Congreso Internacional "2<sup>nd</sup> Workshop on Business Ethics" organizado por la European Institute for Advanced Studies in Management (EIASM) en Madrid (2013).



## **CAPÍTULO 2:**

### **INTEGRACIÓN DE LA ÉTICA Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA FORMACIÓN SUPERIOR CONTABLE Y EMPRESARIAL: CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO IMPLICADO**

#### **Resumen**

El objetivo de este trabajo es identificar las variables individuales del profesorado que influyen sobre su actitud hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que imparten. En particular, se pretende analizar la influencia de variables como el género, la experiencia, la formación ética previa recibida por el profesorado y el área de conocimiento en la integración actual y futura de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial.

Los resultados de este estudio llevado a cabo entre más de 600 profesores de las Facultades de Estudios Empresariales españolas revelan que la formación en ética previa recibida por parte del profesorado, la experiencia y el área de conocimiento a la que pertenece el profesorado son variables relevantes en la integración actual y futura de la ética y responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial. Los resultados obtenidos en este estudio tienen importantes implicaciones para la mejora de la formación en valores de los profesionales de la economía y la empresa. Los resultados permiten sugerir medidas eficaces a los gestores universitarios que permitan influir positivamente en la formación en valores de los futuros líderes empresariales.

**Palabras clave:** Estudios empresariales, Formación ética, Ética y responsabilidad social, Profesor, Género, Formación superior, Área de conocimiento, Años de experiencia.

## **1. Introducción**

Los escándalos empresariales de la última década, cuya causa fundamental han sido los abusos y falta de comportamiento ético de los distintos profesionales relacionados con la empresa y la contabilidad, han dado lugar no sólo a un incremento de la regulación y escrutinio público sobre las prácticas empresariales, sino también a diversas medidas que han tratado de prevenir dichas prácticas. Entre ellas, destaca la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación universitaria de los futuros líderes empresariales. La sociedad está exigiendo que las universidades formen profesionales competentes que sean capaces de responder al cambio y se adapten a los nuevos requerimientos del mercado, que ejerzan su profesión desde un sentido de la responsabilidad y la integridad, y que puedan desarrollar y fomentar políticas de responsabilidad social y sostenibilidad en las empresas. Numerosos documentos publicados por organizaciones nacionales e internacionales (Pacto Mundial (1999), el Decenio de Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014 (2002) y los Principios para una Educación Responsable en Gestión (PRME, 2007) de las Naciones Unidas, Europa 2020 (2010) por parte de la Unión Europea) coinciden en subrayar la importancia de la formación en valores como una de las funciones principales que deben asumir las universidades. Esta preocupación se acentúa en el caso de los estudios empresariales. Los documentos señalados resaltan el papel y la relevancia de la educación como motor fundamental del desarrollo de la responsabilidad individual y colectiva y la función de la universidad de liderar este proceso de formación integral de los futuros profesionales.

A pesar de estas iniciativas, la realidad es que, según distintos estudios (Castillo, 2010; Fernández y Bajo, 2010; Larrán, Muriel y Andrades, 2012) la integración de la ética y la responsabilidad social en las Facultades de Estudios Empresariales en

España sigue siendo aún escasa. Y mayoritariamente se ha producido a través de la oferta de asignaturas relacionadas con la ética y la responsabilidad social de carácter optativo en los postgrados.

Por el contrario, a nivel internacional, las llamadas para integrar la ética de manera transversal en el currículum empresarial (opción integrada) son cada vez más numerosas (Cant y Kulik, 2009; López, Rechner y Olson, 2005; Miller y Becker, 2011; Spain, Engle y Thompson, 2005). Algunos académicos reclaman que se reexamine la forma en que se está formando en ética en los estudios contables y empresariales. Argumentan que los estudiantes de los grados de estudios contables y empresariales deberían formarse para aplicar la ética en cualquier asignatura de su currículum (Bean y Bernardi, 2007; Renee, 2008). A pesar de las ventajas aludidas en la literatura en el caso de la integración de forma transversal, esta forma de integración presenta también algunos riesgos: dificultad de coordinación y, además, la forma, cantidad y profundidad de la cobertura de la ética podría depender exclusivamente de la decisión de los profesores (Bean y Bernardi, 2007; Cohen y Pant, 1989; García et al., 2009; Loeb, 2007; Solberg, Strong y McGuire, 1995). Además, dado que en muchos casos, estos aspectos no suelen aparecer de manera explícita en los descriptores de las asignaturas, los profesores pueden decidir el tiempo, la metodología docente y el sistema de evaluación que van a utilizar. Este contexto implica que la profundidad con la que se forma en ética y responsabilidad social puede depender de la actitud del profesor implicado hacia dichos contenidos (Cohen y Pant, 1989; García et al., 2009). En este sentido, la literatura (Cowton y Cummins, 2003) señala que la formación ética en los estudios de empresariales ha dependido del entusiasmo de “pioneros” que han llevado a cabo dicha integración cuando impartían otras materias.

Dada la gran importancia de la formación en ética y responsabilidad social para el comportamiento futuro de los profesionales, resulta relevante conocer cuáles son las

variables que pudieran influir en la actitud del profesorado hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación y aquellas características del profesorado implicado que influyen en la presencia actual y futura de la ética y la responsabilidad social en el curriculum contable y empresarial. Ello permitirá encontrar vías para el incremento y mejora de la formación en valores de los futuros líderes empresariales, ofreciendo a los gestores universitarios instrumentos eficaces. Además este estudio, permite cubrir el vacío actualmente existente en la literatura sobre formación en ética en los negocios ya que a pesar del apoyo y defensa del papel de las universidades en la provisión de educación en valores para los futuros líderes empresariales (Baetz y Sharp, 2004; Bishop, 1992; Dunfee y Robertson, 1988; Espinosa-Pike, 2001; Giacalone y Thompson, 2006; Gonzalo y Garvey, 2007; Moosmayer, 2012), no se ha prestado suficiente atención a analizar las variables que pudieran condicionar la decisión de los profesores sobre la incorporación actual y futura de la ética y la responsabilidad social en la formación superior. Este trabajo trata de dar respuestas a las llamadas para investigar los factores que pueden influir sobre la formación ética de los futuros profesionales de las empresas (Larrán y Andrades, 2014).

Es por ello que el objetivo de este trabajo es avanzar en dicha línea de investigación y analizar si determinadas características del profesorado universitario provocan una mayor predisposición hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior. Las variables que hemos analizado son la formación ética previa, el género, los años de experiencia en la Universidad y el área de conocimiento al que pertenece el profesorado.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la relevancia de factores como la formación ética previa, los años de experiencia en la Universidad y el área de conocimiento al que pertenece el profesor en la actitud hacia la formación en ética y responsabilidad social. La formación de equipos mixtos adecuados, o la formación en



ética de los coordinadores de las asignaturas pueden ser instrumentos eficaces para la mejora e incremento de la formación en valores.

Este trabajo aporta a la literatura evidencias empíricas sobre el nivel en el que se encuentra la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial en España así como las variables individuales que influyen sobre dicha decisión.

El trabajo se ha estructurado de la siguiente manera, en el segundo apartado realizamos una revisión de la literatura sobre las distintas variables que se estudian en este trabajo y presentamos las hipótesis a contrastar. En el tercer apartado planteamos la metodología utilizada y se proporciona una descripción de la muestra y las herramientas estadísticas utilizadas. En el cuarto apartado presentamos los principales resultados obtenidos y finalmente, en el quinto apartado planteamos una discusión derivada de los resultados obtenidos, seguida de las conclusiones y futuras líneas de investigación.

## **2. Revisión de la literatura y presentación de las hipótesis**

La literatura académica ha analizado la influencia que determinadas variables como el género, los años de experiencia o la disciplina impartida, entre otras, tienen sobre la actitud de los profesores hacia la integración de nuevos contenidos en las asignaturas que imparten así como hacia la utilización de nuevos métodos pedagógicos (Drake, 2002; Gaith y Shaaban, 1999; Hargreaves, 2005; Ross y Klug, 1999).

En el caso particular de la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior, la literatura académica ha analizado la importancia de algunas variables relacionadas con las características de los profesores como la edad (García

et al., 2009), el género (Espinosa-Pike, Aldazabal y Martin, 2012; Rutherford et al., 2012) o el área de conocimiento al que pertenece el profesor (Evans, Treviño y Weaver, 2006; García et al., 2009; Rasche, Gilbert y Schedel, 2013). Sin embargo, los estudios realizados no son suficientes para conocer cuáles son las variables que influyen sobre el profesorado, por lo que la literatura reclama una mayor investigación sobre este aspecto (Larrán y Andrades, 2014). Dada la gran relevancia del profesorado como motor de la formación en ética y responsabilidad social (Matten y Moon, 2004), resulta relevante identificar las variables que pudieran influir en la actitud de los profesores sobre la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum contable y empresarial. En este estudio proponemos cuatro variables relacionadas con el profesorado: la formación ética previa, el género, los años de experiencia en la Universidad, y el área de conocimiento.

### **2.1. Formación ética previa**

La literatura académica ha mostrado diversos argumentos que defienden los profesores para no integrar la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas, entre los cuales, algunos de los más señalados son la falta de competencia percibida por los profesores y la falta de materiales (Beauvais et al., 2007; Espinosa-Pike et al., 2012; Loeb, 1988). En el caso concreto de la contabilidad, la literatura académica sugiere que la falta de confianza en las habilidades para resolver problemas éticos profesionales es la razón principal por la que los profesores de contabilidad son reacios a integrar la ética en su docencia (Blanthorne, Kovar y Fisher, 2007; Cohen y Pant, 1989; Klein, 1998; Langenderfer y Rockness, 1989; Owens, 1983; Pierce y O’Gorman, 2004).

La falta de formación puede ser una variable con influencia negativa en la decisión del profesorado de incorporar la ética y la responsabilidad social en la formación (Beauvais et al., 2007).

La percepción sobre la propia eficacia condiciona las acciones que llevan a cabo los individuos porque, siguiendo a Bandura (1982), la auto-eficacia es un proceso cognitivo que influye sobre el comportamiento. Los investigadores concluyen que los profesores que perciben que son más eficaces están más dispuestos a introducir novedades en su docencia (Fritz et al., 1995; Stein y Wang, 1988). La literatura sugiere que la formación es una vía para incrementar la eficacia (Fritz et al., 1995; Ross, Bradley y Gadalla, 1996; Yost, 2002). En este sentido, Beauvais et al. (2007) sugieren que la formación ética puede ayudar a que el profesor se sienta más cómodo respecto a la formación ética en sus respectivas áreas o disciplinas. Esta mayor comodidad puede incidir en la incorporación de aspectos éticos y de responsabilidad social en sus asignaturas y en el tiempo dedicado a los mismos.

La formación en ética y responsabilidad social puede ofrecer a los docentes materiales y recursos para utilizar en sus clases, lo que reduciría algunas de las dificultades enfrentadas por el profesorado en la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior. La investigación sobre si la formación en ética del profesorado influye en la integración de la ética en las asignaturas que imparten es limitada (Beauvais et al., 2007; Espinosa-Pike et al., 2012). En este sentido, algunos académicos han hecho llamadas para que se realicen nuevas investigaciones sobre esta posible influencia (Beauvais et al., 2007; Spain et al., 2005).

Sugerimos que los profesores que han recibido formación ética previa pueden superar las dificultades mencionadas y pueden presentar una actitud más favorable

hacia la integración de estos aspectos en sus asignaturas. Teniendo esto en cuenta, presentamos la siguiente hipótesis:

*H1. Los profesores que han recibido formación ética previa tienen una actitud más favorable hacia la integración de la ética y la responsabilidad en la formación superior empresarial.*

## **2.2. Género**

Las diferencias debidas al género han sido profundamente analizadas en numerosas investigaciones. De hecho, la literatura urge a los investigadores a tener en cuenta el género de los participantes en los estudios con el objetivo de comprender mejor las diferencias en los resultados debidas a esta variable (Croson y Gneezy, 2009).

Existe un fuerte debate sobre el origen y las posibles explicaciones debidas a las diferencias de género. Algunas teorías difieren sobre si los motivos de las mismas provienen de la psicología, la biología o si se deben a factores socio estructurales (Bussey y Bandura, 1999).

A pesar de que este debate supera el contexto de esta investigación, es interesante analizar si existen diferencias debidas al género con respecto a la actitud del profesorado hacia la enseñanza de la ética empresarial. De hecho, son escasos los estudios que se han realizado sobre la influencia del género en la integración de la ética en la formación superior.

Teniendo en cuenta que las diferencias debidas al género se deben a una amplia red de influencias sociales que operan de manera interdependiente en una variedad de subsistemas sociales (Bussey y Bandura, 1999) es posible pensar que pudieran existir diferencias de género entre el profesorado en relación a su actitud hacia la

integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial. Estas diferencias surgen más desde perspectivas psicológicas y socio estructurales que desde una perspectiva biológica. El género desde una perspectiva psicológica se refiere al trato asociado a lo masculino (instrumental) y a lo femenino (expresivo) de hombres y mujeres (McCabe, Ingram y Dato-on, 2006). Por ejemplo, la literatura revela que las mujeres obtienen mayores puntuaciones en la mayoría de medidas de las características, motivaciones y valores que predicen la ayuda a los demás (Einolf, 2011).

Con respecto a las diferencias en la enseñanza debidas al género, Park (1996) afirma que los hombres y las mujeres enseñan de diferente manera porque sus objetivos pedagógicos son diferentes:

Mientras la mayoría de profesores incide en la importancia del desarrollo de la habilidad para pensar con claridad de los estudiantes de grado, es más probable que las profesoras mencionen el desarrollo personal, profesional, moral, emocional y social de sus estudiantes como objetivos básicos de su enseñanza (p.58).

Por su parte, Croson y Gneezy (2009) afirman que las diferencias de género encontradas en la literatura sobre preferencias sociales podrían explicarse por la sensibilidad hacia las señales sociales al determinar el comportamiento adecuado que han puesto de relieve los psicólogos (Gilligan, 1982). En su opinión, estas diferencias pueden atribuirse a la diferente sensibilidad de hombres y mujeres hacia las exigencias sociales. En la actualidad, existe un importante movimiento en la sociedad en aras a exigir la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior. Por lo tanto, podrían darse algunas diferencias debidas al género en respuesta a esta petición. Las mujeres pueden tener mayor sensibilidad hacia esta

demanda por lo que se puede esperar que presenten una actitud más positiva hacia la formación ética en los estudiantes.

La literatura previa respecto a las diferencias en la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior debidas al género es muy escasa. A pesar de que Espinosa-Pike et al. (2012) concluyeron que el género no es una variable significativa en la decisión de integrar la ética en los estudios empresariales, Rutherford et al. (2012) en el estudio que llevaron a cabo entre los Decanos de 382 Facultades de estudios empresariales, hallaron que la integración de la ética como asignatura estaba influida por el género del Decano de la Facultad.

Teniendo en cuenta la revisión realizada planteamos la segunda hipótesis:

*H2: Las mujeres tienen una actitud más favorable que los hombres hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial.*

### **2.3. Años de experiencia en la universidad**

La influencia de los años de experiencia en la enseñanza ha sido analizada por la literatura académica. Ésta revela la influencia positiva de la experiencia respecto a los conocimientos, las habilidades de gestión del aula, la resolución de problemas y la sensibilidad hacia los problemas que surgen en el aula (Fuller, 1975; Ghaith y Shaaban, 1999; Wolters y Daugherty, 2007).

La relación entre la auto-eficacia y la experiencia también ha sido analizada por la literatura. La auto-eficacia es un elemento clave en las acciones que llevan a cabo los individuos (Bandura, 1982). Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2007) concluyeron que la percepción de auto-eficacia aumenta con la experiencia. Además, Tschannen-

Moran, Hoy y Hoy. (1998) utilizando la teoría de Bandura (1977), concluyeron que la percepción de auto-eficacia que tienen los profesores estaría relacionada con el esfuerzo que realizan los profesores en la enseñanza, los objetivos que se marcan, su persistencia ante las dificultades y su capacidad para reaccionar ante las adversidades.

Tal y como se ha señalado previamente, la oposición a integrar la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas se basa, entre otras razones, en la falta de competencia percibida por los profesores (Beauvais et al., 2007; Espinosa-Pike et al., 2012; Loeb 1988). En este sentido, cabría esperar que la auto-eficacia pudiera influir sobre la percepción de falta de competencia en el caso concreto de la formación ética. Existen pocas investigaciones empíricas que aborden aspectos relacionados con la edad/años de experiencia en la Universidad y la disposición de los profesores a integrar la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas. Uno de los pocos estudios que han analizado los factores que pudieran influir en la opinión del profesorado sobre la integración de la ética en la formación superior es el realizado por García et al. (2009). Este estudio recogió la opinión de 250 profesores de tres universidades españolas. La conclusión a la que llegaron fue que los profesores con edades comprendidas entre 56 y 60 años presentan una actitud más positiva hacia la ética profesional como asignatura, y hacia su responsabilidad para formar a los estudiantes en ética. También, Rasche et al. (2013) sugieren que los profesores veteranos en cargos de gestión (especialmente Decanos) pueden influir en la integración de la ética en los MBA.

Teniendo en cuenta la revisión realizada, cabe esperar que los años de experiencia en la Universidad influyan de manera positiva en la percepción de autoeficacia y en consecuencia, en la actitud de los profesores hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en su docencia. Esto nos lleva a proponer la siguiente hipótesis:

*H3: Los profesores con más años de experiencia en la Universidad tienen una actitud más favorable hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial.*

#### **2.4. Área de conocimiento**

El profesorado se relaciona con su institución a través de sus departamentos, divididos por disciplinas o áreas de conocimiento, que pueden influir en sus decisiones (Moran y Volkwein, 1988).

La influencia del área de conocimiento sobre la actitud del profesorado hacia la necesidad de formación profesional ética en la Universidad ha sido estudiada por García et al. (2009). Estos autores llegaron a la conclusión de que las áreas de conocimiento a la que pertenecen los distintos profesores influyen en la sensibilización del profesorado ante la necesidad de formación ética, siendo los que mayor sensibilidad presentan los del Área de Salud, seguido del Área Social. Los profesores del Área Científica fueron los que menor predisposición presentaban hacia la formación ética.

En el contexto de los estudios empresariales, la literatura (Rasche et al., 2013, Evans et al., 2006) revela que la integración de la ética es superior en los departamentos de áreas de gestión.

Rasche et al. (2013) investigaron los factores que influían a la hora de integrar cursos de ética en el currículum de los MBA y concluyeron que cuanto mayor es la representación de profesores de áreas de gestión y de marketing mayor es la presencia de la ética en el currículum. Estos autores sugieren que la diferencia en los contenidos éticos entre departamentos se debe al hecho de que la gestión y el marketing tienen fundamentos sociales o psicológicos. Sin embargo, disciplinas como



las matemáticas o fundamentos económicos, finanzas y economía, que tradicionalmente se han basado en que el objetivo de las organizaciones empresariales no es otro que la obtención de beneficios, estarán menos dispuestos a integrar la ética en el currículum.

También Rutherford et al. (2012) concluyeron que los Decanos pertenecientes al área de gestión están más dispuestos a exigir cursos sobre ética empresarial en el currículum empresarial.

Maloni, Smith y Napshin (2012) en su investigación sobre los factores que influyen en la adhesión a los Principios para una Educación Responsable en Gestión (PRME), concluyeron que los profesores de las áreas de contabilidad, economía y finanzas muestran un nivel de interés inferior en temas sobre sostenibilidad.

Los grados en Ciencias Empresariales en España engloban profesores de distintas áreas de conocimiento. Teniendo en cuenta la revisión de la literatura, cabe esperar que los profesores de áreas relacionadas con la gestión y el marketing presentarán una actitud más positiva hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en su docencia que los profesores pertenecientes a áreas como las matemáticas, la economía o la contabilidad. Es por ello que planteamos la siguiente hipótesis:

*H4: Los profesores de gestión o marketing tienen una actitud más favorable hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial.*

### **3. Metodología**

#### *3.1. Cuestionario*

Para realizar el estudio, se ha distribuido una encuesta online al profesorado de distintas Facultades de Estudios Empresariales de universidades españolas. Se elaboró un cuestionario basado en estudios previos sobre la docencia de la ética en estudios empresariales (Espinosa-Pike et al., 2012, Espinosa y Aldazabal 2010, Ghaffari et al. 2008, Blanthorne et al. 2007, Cowton y Cummnis 2003, McNair y Milam 1993).

La primera parte del cuestionario recoge las variables demográficas y propias del profesorado como el género, edad, años de experiencia en la universidad y el área de conocimiento, entre otras. A continuación, la segunda parte, se refiere a una serie de preguntas que tratan de recoger la actitud del profesorado respecto a la necesidad de incorporar la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial. Incorpora cuestiones respecto a la incorporación actual de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas así como sobre la intención futura del profesorado respecto a dicha incorporación.

#### *3.2. Muestra*

La distribución del cuestionario se realizó a través de la Confederación Española de Decanos de Economía y Empresa (CONFEDE). El presidente de esta asociación mostró su apoyo al proyecto enviando un correo a los Decanos de las Facultades miembros de CONFEDE en el que solicitaba su colaboración en este estudio a través de la distribución de un enlace para acceder a la encuesta online entre el profesorado de sus respectivas Facultades. En algunas Facultades en las que no se consiguió la distribución por esta vía, se envió la encuesta directamente a los profesores. La

participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de las respuestas, además de su utilización exclusiva para el objeto de la investigación.

El número de cuestionarios obtenidos fue de 611, lo que supone una tasa de respuesta del colectivo en estudio del 9%.

En el cuestionario no se incluyeron definiciones sobre los términos ética y responsabilidad social porque el objetivo que perseguimos es que el profesorado indique su opinión hacia un concepto amplio de la ética y la responsabilidad social. Esta decisión se tomó siguiendo a diversos autores que sugieren que estos términos se utilizan indistintamente y recogen conceptos desde la ética empresarial, la responsabilidad social corporativa, el medio ambiente o la sostenibilidad entre otros (Baden y Harwood, 2013; Castillo, 2010; Larrán y Andrades, 2014; Matten y Moon, 2004; Setó et al., 2011).

### *3.3. Análisis estadístico de los datos*

Para analizar la actitud hacia la integración de la ética y la responsabilidad social de los profesores universitarios, se han utilizado los siguientes indicadores:

Indicador 1: Cree que se debe incorporar la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial

Indicador 2: Integra en la actualidad ética y responsabilidad social en las materias impartidas.

Indicador 3: Tiempo dedicado a la impartición de la ética y la responsabilidad social.

Indicador 4: Intención de aumentar el tiempo dedicado a la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que imparten.

Con el objetivo de analizar cuáles son los factores que influyen sobre la decisión de los profesores respecto de los cuatro indicadores considerados, se ha utilizado un modelo de regresión logit. Las variables independientes incluidas en la regresión son las siguientes: el género, que comprende dos categorías: hombres y mujeres; la formación ética previa que se ha dividido en dos categorías: ha recibido formación ética y no ha recibido dicha formación; el área de conocimiento, que se divide en siete categorías: Comercialización e investigación de mercados, Economía Aplicada, Economía Financiera y Contabilidad, Fundamentos del Análisis Económico, Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa, Organización de Empresas y, Otras; los años de experiencia en la universidad que se han clasificado en tres categorías: menos de 11 años, entre 11 y 20 años, y más de 20 años.

Para evitar la multicolinealidad perfecta, se ha sacado una categoría de cada variable, siendo ésta la que se toma como referencia respecto a la que se comparan el resto de opciones.

En concreto, en la variable Género, el grupo de referencia es el hombre. En el caso de los años de experiencia en la universidad, el grupo de referencia son los profesores con más de 20 años de experiencia. En el caso de la formación ética previa, el grupo de referencia son aquellos que no la han recibido y, por último, en la variable área de conocimiento, el grupo de referencia lo forman los profesores de Comercialización e Investigación de Mercados y de Organización de Empresas. El motivo de tomar estas dos áreas de conocimiento como grupo de referencia es que los profesores de ambas áreas presentan un comportamiento similar para todos los indicadores considerados.

Teniendo en cuenta las consideraciones realizadas el modelo logit propuesto es:

$$\text{Logit} = \beta_0 + \beta_1 * \text{Género}(\text{Mujer}) + \beta_2 * \text{FormEtic}(\text{Sí}) + \beta_3 * \text{AñosExp}(<11) + \beta_4 * \text{AñosExp}(11-20) + \beta_5 * \text{EconAplic} + \beta_6 * \text{EconFinyCont} + \beta_7 * \text{Fundam} + \beta_8 * \text{MétoCuant} + \beta_9 * \text{Otras}$$

Para determinar el modelo final, en cada caso se eliminan las variables que resulten ser no significativas al nivel de significación del 5%.

## **4. Resultados**

### **4.1. Análisis descriptivo de los datos**

La información sobre las variables demográficas de interés aparece recogida en la Tabla I. Se han obtenido 611 respuestas. A pesar de que la tasa de respuesta es baja, se puede considerar que es representativa del colectivo basándonos en la información que ofrece el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España en su Informe Anual sobre las cifras de la Universidad Española (2014).

Respecto al reparto entre hombres y mujeres es bastante igualitario, ya que el 52% son hombres. En relación a los años de experiencia en la universidad, alrededor del 27% llevan menos de 11 años, el 39% entre 11 y 20 años y aproximadamente el 34% más de 20 años. Aproximadamente el 37% de profesores afirma haber recibido formación ética previa. Por último, en relación al área de conocimiento al que pertenece el profesor, se observa que las áreas con mayor presencia son Economía Financiera y Contabilidad (27,8%) y Organización de Empresas (22,9%), siendo las áreas minoritarias Métodos Cuantitativos para la Economía de la Empresa (6,6%) y Fundamentos del Análisis Económico (5,8%). En el apartado "Otras" se han recogido todas aquellas respuestas distintas de las propuestas en el cuestionario y se mezclan áreas de naturaleza muy diversa, tales como Sociología, Derecho, Historia e Instituciones Económicas, Idiomas, etc.

Tabla I. Composición de la muestra

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Género	Hombres	314	51,9%
	Mujeres	291	48,1%
	<b>TOTAL</b>	<b>605</b>	<b>100,0%</b>
Formación ética previa	Sí	220	36,8%
	No	378	63,2%
	<b>TOTAL</b>	<b>598</b>	<b>100,0%</b>
Nº años experiencia	< 11 años	157	27,2%
	11-20 años	225	38,9%
	>20 años	196	33,9%
	<b>TOTAL</b>	<b>578</b>	<b>100,0%</b>
Área de conocimiento	Comercialización e investigación de mercados	58	9,5%
	Economía Aplicada	102	16,8%
	Economía Financiera y Contabilidad	169	27,8%
	Fundamentos del Análisis Económico	35	5,8%
	Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa	40	6,6%
	Organización de Empresas	139	22,9%
	Otras	65	10,7%
	<b>TOTAL</b>	<b>608</b>	<b>100,0%</b>

En la Tabla II se presentan las frecuencias de las respuestas a los cuatro indicadores incluidos en el cuestionario.

Tabla II. Respuestas sobre los indicadores

INDICADOR	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Cree que se debe incorporar la ética y la responsabilidad social en la formación universitaria	Sí	553	95,0%
	No	29	5,0%
	<b>Total</b>	<b>582</b>	<b>100,0%</b>
Actualmente imparte ética y responsabilidad social en sus asignaturas	Sí	365	62,9%
	No	215	37,1%
	<b>Total</b>	<b>580</b>	<b>100,0%</b>
Tiempo dedicado a la impartición de ética y responsabilidad social	≤ 3 h.	166	51,7%
	> 3 h.	155	48,3%
	<b>Total</b>	<b>321</b>	<b>100,0%</b>
Cree que en el futuro aumentará el tiempo dedicado a la ética y responsabilidad social	Sí	182	32,0%
	No	98	17,0%
	No lo sé	296	51,0%
	<b>Total</b>	<b>576</b>	<b>100,0%</b>

Como se puede observar en la Tabla II, el 95% del profesorado que ha participado en el estudio cree que la ética y la responsabilidad social se deben incorporar en la formación universitaria de los futuros graduados. El porcentaje se reduce cuando se les pregunta sobre el segundo indicador. El 62,9% de los profesores responden que en la actualidad integran la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas.

Los resultados relativos al tercer indicador muestran que, aproximadamente, la mitad de los profesores que imparten ética y responsabilidad social le dedican hasta tres horas a estos aspectos en sus asignaturas y la otra mitad más de tres horas.

En relación al cuarto de los indicadores, la intención de aumentar en un futuro el tiempo dedicado a la ética y la responsabilidad social, los resultados revelan (Tabla 2) que es casi la mitad del profesorado (49%) quienes manifiestan tener tomada una decisión al respecto, mientras que el resto (51%) todavía no lo han decidido, lo que muestra un alto índice de indecisión sobre el futuro de la formación ética en la formación superior empresarial. Entre quienes han tomado su decisión, el 65% tiene intención de aumentar el tiempo dedicado a estos aspectos.

#### **4.2. Factores que influyen sobre los indicadores considerados**

Con el objetivo de determinar la influencia de las variables propuestas sobre la actitud del profesorado hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial, hemos procedido a realizar las regresiones logísticas correspondientes para determinar cuáles son los factores que influyen sobre los cuatro indicadores considerados en este trabajo.

4.2.1. Cree que se debe incorporar la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial.

Con el objetivo de determinar las variables que influyen en la opinión sobre la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial (Indicador 1), hemos realizado la regresión reflejada en la Tabla III.

**Tabla III.** Modelo logit para la probabilidad de opinión favorable a la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior. Indicador 1

	<i>Coefficiente</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Wald</i>	<i>P value</i>
Const	2,574	,203	160,032	,000***
Formación ética	1,670	,616	7,348	,007**

Contraste de razón de verosimilitudes: 10,899 [0,001]; R<sup>2</sup> de Nagelkerke= 0,057

\*Signficativo al 10%; \*\*Signficativo al 5%; \*\*\*Signficativo al 1%

Tal y como se puede observar en la Tabla III de todas las variables que se analizan, la única relevante es el haber recibido formación ética por parte del profesorado implicado. El género, los años de experiencia y el área de conocimiento no influyen de manera significativa en la actitud del profesorado hacia la formación en valores.

4.2.2.- Integración actual de la ética y responsabilidad social en las asignaturas que imparte

A continuación, hemos procedido a identificar las variables que pudieran influir en la integración actual de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial (Indicador 2). En la Tabla IV se pueden observar los resultados obtenidos para la regresión realizada.



**Tabla IV:** Modelo logit para la probabilidad de integrar la ética y la responsabilidad social en las asignaturas impartidas. Indicador 2

	<i>Coficiente</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Wald</i>	<i>P value</i>
Const	1,438	,269	28,555	,000***
Formación ética	1,070	,215	24,702	,000***
Área de Conocimiento			50,962	,000***
Economía Aplicada	-1,379	,303	20,698	,000***
Econ.financiera y conta	-1,284	,259	24,598	,000***
Fundamentos	-2,345	,461	25,858	,000***
Métodos cuantitativos	-2,022	,413	23,991	,000***
Otras	-,366	,373	,959	,327
Años experiencia			12,513	,002**
Años Exp(<11)	-,888	,263	11,376	,001***
Años Exp(11-20)	-,190	,232	,669	,413

Contraste de razón de verosimilitudes: 97,320 [0,000];  $R^2$  de Nagelkerke= 0,221

\*Significativo al 10%; \*\*Significativo al 5%; \*\*\*Significativo al 1%

De acuerdo con los resultados mostrados en la Tabla IV, se puede comprobar el efecto de algunas de las variables analizadas sobre la cobertura actual de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas impartidas. De todas las variables incluidas en el modelo, se observa que tanto la formación ética previa recibida, el área de conocimiento al que pertenece el profesorado y los años de experiencia son significativas en la cobertura actual de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial.

En la Tabla IV se puede observar que la formación en ética recibida previamente influye positivamente en la integración actual. Respecto al área de conocimiento, los resultados revelan que los profesores de las áreas de Comercialización e

Investigación de Mercados y Organización de Empresas son quienes integran la ética y la responsabilidad social en mayor medida que el resto. Los resultados muestran la existencia de tres grupos diferentes con respecto al área de conocimiento. El primer grupo, agrupa las áreas de Comercialización e Investigación de Mercados y Organización de Empresas seguido por Otras (que muestra un comportamiento similar al grupo de referencia), y muestra que son los profesores pertenecientes a estas áreas quienes integran la ética y la responsabilidad social en mayor medida que el resto de profesores. El segundo grupo lo conforman dos áreas donde la ética y la responsabilidad social se incorpora en un nivel intermedio: Economía Financiera y Contabilidad y Economía Aplicada. El tercer y último grupo agrupa dos áreas que destacan por su bajo nivel de integración de la ética y la responsabilidad social: Fundamentos del Análisis Económico y Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa.

Por último, la variable años de experiencia en la Universidad aparece como un factor relevante. Los resultados indican que el grupo de profesores con menor experiencia (menos de 11 años) es el que menor probabilidad presenta de integrar la ética y la responsabilidad social en la actualidad. Sin embargo, no se observan diferencias entre el grupo de profesores con una experiencia intermedia (entre 11 y 20 años) y el grupo de referencia (más de 20 años). Estos resultados implican que los profesores que muestran un comportamiento diferente son los que menos años llevan en la universidad. Este grupo presenta una actitud menos favorable hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial que los profesores con más años de experiencia en la universidad.

A diferencia de lo que cabía esperar, el género no se muestra como factor relevante en la decisión de integrar la ética y la responsabilidad social en su docencia. Dado que la distribución del género no es homogénea entre las diferentes áreas, podría pensarse que tal vez el efecto recogido a través de las áreas de algún modo esté

indicando que la variable género sí es relevante. Sin embargo se realizó el análisis cruzando dicha variable con las diferentes áreas y la conclusión a la que se llega es que en ninguno de los casos el género aparece como variable significativa. Es decir, ni a nivel general, ni dentro de cada área se encuentran diferencias significativas en el comportamiento de hombres y mujeres.

#### 4.2.3.- Tiempo dedicado a la ética y la responsabilidad social

Hemos realizado el análisis para determinar cuáles son las variables que explican el tiempo dedicado a la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial (Indicador 3). Los resultados del modelo planteado aparecen recogidos en la Tabla V.

**Tabla V.** Modelo logit para la probabilidad de dedicar más de tres horas la ética y la responsabilidad social. Indicador 3

	<i>Coefficient</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>Wald</i>	<i>P value</i>
Const	-,460	,158	8,445	,004**
Formación ética	,822	,229	12,875	,000***

Contraste de razón de verosimilitudes: 13,145 [0,000];  $R^2$  de Nagelkerke= 0,054

\*Signficativo al 10%; \*\*Signficativo al 5%; \*\*\*Signficativo al 1%

Tal y como se puede observar en la Tabla V, la única variable relevante respecto a este indicador es la formación ética previa del profesorado implicado, siendo los profesores que han recibido dicha formación los que con mayor probabilidad dedicarán un mayor número de horas a la impartición de la ética y la responsabilidad social en su docencia.

4.2.4.- Intención de aumentar el tiempo dedicado a la ética y la responsabilidad social en el futuro

Finalmente, se ha realizado el análisis para determinar cuáles son las variables que explican la intención del profesor de aumentar el tiempo dedicado a la ética y la responsabilidad social en un futuro. Los resultados del modelo planteado aparecen recogidos en la Tabla VI.

Tabla VI. Modelo logit para la probabilidad de aumentar el tiempo dedicado a la ética y la responsabilidad social en el futuro. Indicador 4

	<i>Coefficient</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>Wald</i>	<i>P value</i>
Const	,868	,260	11,191	,001***
Formación ética	,840	,297	8,014	,005**
Área de Conocimiento			33,691	,000***
Economía Aplicada	-1,713	,420	16,632	,000***
Economía Financiera y Contabilidad	-,061	,356	,029	,865
Fundamentos	-1,684	,606	7,719	,005**
Métodos Cuantitativos	-2,277	,628	13,139	,000***
Otras	-,269	,487	,304	,581

Contraste de razón de verosimilitudes: 50,335 [0,000];  $R^2$  de Nagelkerke= 0,227

\*Signficativo al 10%; \*\*Signficativo al 5%; \*\*\*Signficativo al 1%

Tal y como se puede observar en la Tabla VI, las variables relevantes respecto a este indicador son la formación ética previa del profesorado implicado y el área de conocimiento al que pertenecen.

Los profesores con formación ética previa son los que con mayor probabilidad decidirán aumentar el tiempo dedicado a impartir ética en el futuro.

En relación al área de conocimiento, se observa que los profesores de Comercialización e Investigación de Mercados y Organización de Empresas son quienes presentan mayor intención de dedicar más tiempo a la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas. En el resto de áreas de conocimiento la probabilidad de aumentar la dedicación a estos aspectos es menor, destacando claramente el área de Métodos Cuantitativos Aplicados a la Economía y la Empresa, seguido de las áreas de Economía Aplicada y Fundamentos del Análisis Económico.

Si nos fijamos en los valores de los coeficientes correspondientes a las áreas de conocimiento, observamos que los dos grupos extremos que aparecían para el segundo indicador (la integración actual de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas impartidas), se mantienen, mientras que el grupo intermedio quedaría dividido: los profesores del área de Economía Aplicada pasan a asemejarse en su comportamiento a los profesores de Fundamentos del Análisis Económico y Métodos Cuantitativos, mientras que los profesores de Economía Financiera y Contabilidad se acercan a los de Comercialización e Investigación de Mercados y Organización de Empresas.

## **5. Discusión de los resultados y conclusiones**

El objetivo de este trabajo es identificar las variables individuales del profesorado que influyen sobre su actitud hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que imparten. En particular, se pretende analizar la influencia de variables como el género, la experiencia, la formación ética previa

recibida por el profesorado y el área de conocimiento en la integración actual y futura de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial.

Los resultados del estudio llevado a cabo entre más de 600 profesores de las Facultades de estudios empresariales españolas muestran que si bien la inmensa mayoría del profesorado universitario de estudios empresariales está a favor de integrar la ética y la responsabilidad social en la formación empresarial, el porcentaje de quienes actualmente integran estos aspectos se reduce considerablemente.

Los resultados confirman la influencia positiva de la formación ética previa del profesor universitario sobre su actitud hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en el currículum empresarial. En particular, la formación en ética recibida por parte del profesor no solo influye significativamente en la integración actual de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas impartidas, y en el tiempo dedicado a dichos aspectos sino también en la intención de aumentar el tiempo dedicado en el futuro. Este resultado sugiere que el haber sido formado en ética aumenta la sensibilidad hacia esta cuestión y facilita la decisión de impartirla en sus clases, ya que puede reducir la incertidumbre respecto a la propia competencia para formar en estas cuestiones y acercar la metodología y materiales para integrarlas. Este resultado pone de manifiesto que la formación en ética del profesorado a través de la participación en conferencias sobre ética empresarial, o compartiendo experiencias a través de redes de profesores (Sims y Brinkman, 2003), puede ser un instrumento eficaz para aumentar la formación en ética de los estudiantes de empresariales.

Sin embargo, no es la formación ética recibida la única variable significativa en la decisión del profesorado de incorporar la ética y la responsabilidad social en la formación superior, sino que existen otras dos variables que influyen en la decisión de llevar a cabo la incorporación: los años de experiencia y el área de conocimiento.

En el caso del número de años de experiencia, los resultados obtenidos nos llevan a aceptar la influencia positiva de los años de experiencia en la Universidad en la actitud hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial, siendo los profesores con más años de experiencia quienes presentan una actitud más favorable. Este resultado es consistente con el obtenido por García et al. (2009) quienes obtuvieron que los profesores veteranos presentan una actitud más favorable hacia la incorporación de la ética profesional en la formación superior. Esta actitud puede deberse a que, tal y como sugieren Beauvais et al. (2007) y Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2007) la experiencia acumulada les hace sentirse más cómodos con la docencia que imparten y perciben que tienen la competencia necesaria para afrontar la incorporación de nuevos enfoques a las asignaturas que imparten, como puede ser el caso de la incorporación de la ética y la responsabilidad social. La experiencia proporciona seguridad y comodidad en el aula (Fuller, 1975; Ghaith y Shaaban, 1999; Wolters y Daugherty, 2007).

Este resultado es esperanzador debido a que son precisamente los profesores con más años de experiencia en la Universidad los responsables del diseño e implantación de los contenidos, objetivos de aprendizaje y de las habilidades y competencias que deben desarrollar los estudiantes. Esta actitud favorable hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en el currículum empresarial podría transmitirse a los profesores más jóvenes y con menos experiencia. Asimismo, sería interesante que el profesorado con mayor número de años de experiencia apoye y colabore con el profesorado de menos experiencia para proporcionarle indicaciones y materiales con los que éste, pueda acometer la incorporación de aspectos éticos en sus asignaturas.

Los resultados también apuntan a que el área de conocimiento al que pertenece el profesor influye en la incorporación actual de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que imparte. Los profesores que pertenecen a las áreas de

conocimiento de Comercialización e investigación de mercados y Organización de empresas son quienes más incorporan estos aspectos en su docencia. Sin embargo, los profesores de áreas como Fundamentos del Análisis Económico y Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa son quienes afirman incorporar estos aspectos en menor medida. Los profesores de las áreas de conocimiento Economía Aplicada y Economía Financiera y Contabilidad quedan en un punto intermedio en lo que respecta a la incorporación actual de la ética y la responsabilidad social. Estos resultados son similares a los obtenidos por Rasche et al. (2013) en el estudio realizado en el currículum de MBAs. Sin embargo, se aprecia una mayor presencia de la ética y la responsabilidad social en los profesores de las áreas de Economía Financiera y Contabilidad que en el estudio de Rasche et al. (2013), quienes obtuvieron que los profesores de esta área de conocimiento se comportan de manera similar a los pertenecientes a Fundamentos del Análisis Económico y Métodos Cuantitativos para la Economía. Este resultado sugiere que las llamadas internacionales a la incorporación de la formación en valores en los estudios empresariales y contables tras los últimos escándalos financieros y contables han tenido un efecto significativo en la actitud del profesorado de esta área de conocimiento hacia la formación en ética y responsabilidad social de sus estudiantes.

Es importante que todas las disciplinas cubran contenidos éticos y de responsabilidad social de cara a transmitir un mensaje claro de que la profesión contable y empresarial se desarrolla en un entorno en el que se debe estar atento a las implicaciones éticas y sociales de las decisiones que se deben tomar. En este sentido, los resultados sugieren que sería importante aumentar la sensibilidad hacia los aspectos éticos y de responsabilidad social de todos los profesores, pero especialmente de aquellos pertenecientes a las áreas de conocimiento que tradicionalmente han sido tratadas desde un punto de vista estrictamente técnico. Tal y como sugieren Rasche et al. (2013) no es conveniente que existan disciplinas



que en el desarrollo del currículum empresarial no incorporen la ética y la responsabilidad social ya que este hecho puede derivar en que se transmita al estudiante que algunas disciplinas no tienen implicaciones éticas y sociales.

La creación de equipos multidisciplinares para el desarrollo y coordinación de las competencias transversales en los grados y especialmente para las competencias de ética y responsabilidad social podrían ayudar al reconocimiento de las implicaciones éticas de las distintas áreas implicadas.

Este trabajo contribuye al debate sobre cuáles son los factores que influyen en la actitud del profesorado hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación empresarial en el grado, así como a la integración actual y futura de dichos conceptos en las asignaturas impartidas. A pesar de que existen numerosos estudios sobre el nivel de incorporación de estos aspectos en la formación superior empresarial apenas se ha investigado sobre cuáles son las variables que influyen sobre el profesorado. Los resultados obtenidos en este estudio tienen importantes implicaciones sobre la formación de los futuros profesionales del mundo de la economía y la empresa. Los riesgos de que esta formación dependa de la voluntad del profesorado implicado son elevados: si el profesor no está lo suficientemente concienciado con la importancia de la integración de la ética y la responsabilidad social, puede dar lugar a que dicha integración no tenga lugar. Esta situación provocaría como consecuencia directa que los estudiantes no recibirían el entrenamiento ético y la formación en responsabilidad social necesaria para afrontar las demandas de la sociedad. Es por ello que resulta especialmente relevante analizar cuáles son las variables que pudieran influir sobre dicha decisión.

Al contrario de lo que esperábamos, nuestros resultados muestran que no existen diferencias debidas al género en la actitud hacia la integración de la ética y la

responsabilidad social en las asignaturas impartidas. Sin embargo, García et al. (2009) obtuvieron un resultado similar.

En un momento como el actual en el que la necesidad de transparencia en los mercados y el comportamiento ético de los que actúan en él se han demostrado como un elemento fundamental de crecimiento y desarrollo, resulta imprescindible mejorar la formación en valores de los futuros profesionales relacionados con la economía y la empresa. Dicha formación integral depende del profesorado y de la actitud que tomen hacia la misma. Los resultados obtenidos aportan evidencias suficientes sobre la influencia de determinadas variables del profesorado implicado y contribuyen de manera significativa a la escasa literatura existente sobre el tema, tanto a nivel internacional como nacional. Así mismo, los resultados de este estudio ofrecen a las autoridades universitarias y a los órganos de gestión de los distintos centros, una oportunidad de contribuir a la mejora del sistema de valores de la sociedad, a la disminución de la corrupción y el aumento de transparencia y la confianza en la misma a través de la formación en ética de su profesorado universitario.

#### Limitaciones

Los resultados deben interpretarse dentro del contexto de algunas limitaciones.

El estudio se limita a las Facultades de Estudios Empresariales españolas por lo que sería conveniente la realización de estudios similares con muestras diferentes (diferentes grados y países). También el bajo índice de respuesta (9%) supone una limitación.

Este estudio está sujeto al sesgo de respuesta asociado a los cuestionarios auto-cumplimentados. A pesar de que se tomaron medidas para evitar este efecto (garantizando el anonimato de las respuestas a través de la recogida de los cuestionarios directamente por las autoras) los profesores han podido responder en

función de lo que sería deseable en lugar de en función únicamente de la realidad. Por último, debido al carácter exploratorio del estudio, se han analizado algunas variables que pudieran influir en la decisión de integrar la ética y la responsabilidad social en las asignaturas impartidas, sin embargo, puede haber otras variables que pudieran explicar dicha decisión.

#### Investigaciones futuras

Sería interesante ampliar el estudio de las variables de las que puede depender la decisión de integrar la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial. También sería interesante repetir el estudio dentro de unos años para observar las diferencias producidas a lo largo de los años. La escasa investigación sobre este tema ofrece una oportunidad interesante en relación a la formación ética de los profesionales de la contabilidad y la empresa del futuro.

#### Referencias

- Ameen, E. C., Guffey, D. M., y McMillan, J. J. (1996). Gender differences in determining the ethical sensitivity of future accounting professionals. *Journal of Business Ethics*, 15(5), 591-597.
- Baden, D. y Harwood, I.A. (2013). Terminology Matters: A Critical Exploration of Corporate Social Responsibility Terms. *Journal of Business Ethics*, 116, 615-627.
- Baetz, M.C.y Sharp, D.J. (2004). Integrating ethics content into the core business curriculum: Do core teaching materials do the job?. *Journal of Business Ethics*, 51(1), 53-62.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122-147.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bean, D. F., y Bernardi, R. A. (2007). Ethics education in our colleges and universities: a positive role for accounting practitioners. *Journal of Academic Ethics*, 5(1), 59–75.
- Beauvais, L. L., Desplaces, D. E., Melchar, D. E., y Bosco, S. M. (2007). Business faculty perceptions and actions regarding ethics education. *Journal of Academic Ethics*, 5(1), 121-136.
- Bishop, T.R. (1992). Integrating ethics into an undergraduate curriculum. *Journal of Business Ethics*, 11(4), 291-299.
- Blanthorne, C., Kovar, S. E., y Fisher, D. G. (2007). Accounting educators' opinions about ethics in the curriculum: An extensive view. *Issues in Accounting Education*, 22(3), 355-390.
- Borkowski, S. C., y Ugras, Y. J. (1998). Business students and ethics: A meta-analysis. *Journal of Business Ethics*, 17(11), 1117-1127.
- Bussey, K. y Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation, *Psychological Review*, 106 (4), 676-713.
- Cant, G., y Kulik, B. W. (2009). More than lip service: the development and implementation plan of an ethics decision-making framework for an integrated undergraduate business curriculum. *Journal of Academic Ethics*, 7(4), 231-254.
- Castillo, I. (coord.) (2010). Una aproximación al estado de la RSE en la enseñanza en España. <http://www.compromisorse.com>
- Cohen, J.R. y Pant, L.W. (1989). Accounting Educators' Perceptions of Ethics in the Curriculum. *Issues in Accounting Education*, 4(1), 70-81.
- Comisión Europea. (2010). Europe 2020 – a strategy for smart, sustainable and inclusive growth. COM (2010) 2020. Bruselas.

- Cowton, C. J. y Cummins, J. (2003). Teaching business ethics in UK higher education: progress and prospects. *Teaching Business Ethics*, 7, 37-54.
- Croson, R., y Gneezy, U. (2009). Gender differences in preferences. *Journal of Economic Literature*, 448-474.
- Drake, C. (2002). Experience Counts: Career Stage and Teachers' Responses to Mathematics Education Reform. *Educational Policy*, 16(2), 311-337.
- Dunfee, T.W. y Robertson. D.C. (1988). Integrating ethics into the business school curriculum. *Journal of Business Ethics*, 7(11), 847-859.
- Einolf, C.J.(2011). Gender Differences in the Correlates of Volunteering and Charitable Giving. *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, 40(6), 1092-1112.
- Espinosa-Pike, M (2001). El papel de la Universidad en la mejora del comportamiento ético de los profesionales contables. *Revista de Contabilidad* 4(7), 53-74.
- Espinosa Pike, M. y Aldazabal, E. 2010. 'La incorporación de la ética en la formación de la profesión contable.' Trabajo presentado en el XIV Encuentro de la Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad, ASEPUC.
- Espinosa-Pike, M.; Aldazabal, E. and Martín-Arroyuelos, A. (2012). Influence of Gender and Ethical Training on University Teachers Sensitivity Towards the Integration of Ethics in Business Studies, *Journal of Academic Ethics*, 10, 9-25.
- Evans, J. M., Treviño, L. K., y Weaver, G. R. (2006). Who's in the ethics driver's seat? Factors influencing ethics in the MBA curriculum. *Academy of Management Learning y Education*, 5(3), 278-293.
- Fernández, J.L. y Bajo, A. (2010). The presence of Business ethics and CSR in the higher education curricula for executives: the case of Spain. *Journal of Business Ethics Education*. 7, 25-38.
- Fritz, J. J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. C., y MacPhee, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *The Journal of Educational Research*, 88(4), 200-208.

- Fuller, F. F. (1975). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *Teaching Effectiveness: Its Meaning, Assessment, and Improvement*, 175.
- García López, R., Sales Ciges, A. Moliner García, O. y Fernández Barrueco, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la Educación*. 21 (1) 199-221.
- Ghaffari, F., Kyriacou, O. y Brennan, R. (2008). Exploring the Implementation of Ethics in U.K. Accounting Programs. *Issues in Accounting Education*, 23(2), 183-198.
- Ghaith, G., y Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 487-496.
- Giacalone, R.A. y Thompson, K.R. (2006). Business ethics and social responsibility education: shifting the wordview. *Academy of Management Learning Education* 5(3), 266-277.
- Gilligan, C. (1982): In a different voice. Cambridge: Harvard University Press.
- Gonzalo, J.A. y Garvey, A.M. (2007). Ética y enseñanza de la contabilidad (una propuesta de discusión). *Contaduría Universidad de Antioquia*, 50, 11-42.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Klein, E.R. (1998). The one necessary condition for a success business ethics course: The teacher must be a philosopher. *Business Ethics Quarterly*, 8, 561-574.
- Langenderfer, H.Q. y Rockness, J.W. (1989). Integrating ethics into the accounting curriculum: issues, problems and solutions. *Issues in Accounting Education*, Spring, 58-69
- Larrán, M. y Andrades, J. (2014). Determinants of corporate social responsibility and business ethics education in Spanish universities. *Business Ethics: A European Review*, 23(2), 139-153.

- Larrán, M. y Andrades, J. (2013). La oferta de asignaturas de RSC en las titulaciones de finanzas y contabilidad: Análisis comparativo con el ámbito de la gestión de organizaciones IX Jornada de Docencia en Contabilidad, Granada.
- Larrán, M., Muriel de los Reyes, M.J. y Andrades, F.J. (2012). La responsabilidad Social Corporativa en los postgrados de las universidades españolas: evaluación de factores explicativos, XV Encuentro ASEPUC, Cádiz.
- Loeb, S.E. (2007). Issues relating to teaching accounting ethics: an 18 year retrospective, *Research on Professional Responsibility and Ethics in Accounting*, 11, 1-30.
- Loeb, S.E. (1988). Teaching students accounting ethics: some crucial issues, *Issues in Accounting Education*, Fall, 316-329.
- Lopez, Y. P., Rechner, P. L., y Olson-Buchanan, J. B. (2005). Shaping ethical perceptions: An empirical assessment of the influence of business education, culture, and demographic factors. *Journal of Business Ethics*, 60(4), 341-358.
- Maloni, M.J., Smith, S.D. y Napshin, S. (2012). A Methodology for Building Faculty Support for the United Nations Principles for Responsible Management Education. *Journal of Management Education*, 36(3), 312-336.
- Matten, D. y Moon, J. (2004). Corporate Social Responsibility Education in Europe. *Journal of Business Ethics*, 54, 323-337.
- McCabe, A. C., Ingram, R., & Dato-on, M. C. (2006). The business of ethics and gender. *Journal of Business Ethics*, 64(2), 101-116.
- McNair, F. y Milam, E.E. 1993. 'Ethics in accounting education: what is really being done.' *Journal of Business Ethics*, 12, 797-809.
- Miller, W. F., & Becker, D. (2011). Ethics in the accounting curriculum: What is really being covered? *American Journal of Business Education*, 4(10), 1-9.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas->

[educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/personal-universitario/personal-universitario-12-13.html](http://educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/personal-universitario/personal-universitario-12-13.html)

- Moosmayer, D.C. (2012). A model of management academics' intentions to influence values. *Academy of Management Learning Education* 11(2), 155-173.
- Moran, E. T., y Volkwein, J. F. (1988). Examining organizational climate in institutions of higher education. *Research in Higher Education*, 28(4), 367-383.
- Naciones Unidas. Global Compact. <http://unglobalcompact.org>
- Naciones Unidas Educational Scientific and Cultural Organisation (2005). United Nations Decade of Education for Sustainable Development. 2005-2014. <http://unesdoc.unesco.org>
- Naciones Unidas (2007). *Principles for responsible management education*. <http://www.un.org/es/globalcompact/principles.html>
- Owens, J. (1983). Business ethics in the college classroom. *The Journal of Business Education*, 58(7), 258-262.
- Park, S. M. (1996). Research, teaching, and service: Why shouldn't women's work count? *The Journal of Higher Education*, 46-84.
- Pierce, A. y O'Gorman, D. (2004). Ethical training of profesional accountants in Ireland: an exploratory study. Paper presented at the 27<sup>th</sup> Annual Congress of the European Accounting Association, Prague, 1-3.
- Rasche, A., Gilbert, D.U. y Schedel, I. (2013). Cross-Disciplinary Ethics Education in MBA Programs: Rhetoric or Reality? *Academy of Management Learning & Education*, 12(1), 71-85.
- Renee', A.Z. (2008). Can psychology ethics effectively be integrated into introductory psychology? *Journal of Academic Ethics*, 6(3), 245-257.
- Ross, J. A., Bradley Cousins, J., y Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.



- Ross, G. J., y Klug, M. G. (1999). Attitudes of business college faculty and administrators toward distance education: A national survey. *Distance Education*, 20(1), 109-128.
- Rutherford, M.A., Parks, L., Cavazos, D.E. y White, C.D. (2012). Business Ethics as a Required Course: Investigating the Factors Impacting the Decision to Require Ethics in the Undergraduate Business Core Curriculum. *Academy of Management Learning & Education*, 11(2), 174-186.
- Setó, D.; Domingo, M. y Rabassa, N. (2011). Corporate social responsibility in management education: Current status in Spanish universities. *Journal of Management y Organization*, 17 (5), 604-620.
- Shaub, M. K. (1995). An analysis of the association of traditional demographic variables with the moral reasoning of auditing students and auditors. *Journal of accounting education*, 12(1), 1-26.
- Sims, R. R. y Brinkmann, J. (2003). Business Ethics Curriculum Design: Suggestions and Illustrations. *Teaching Business Ethics*, 7 (1), 69-86.
- Smith, P. L., y Oakley, E. F.,III. (1997). Gender-related differences in ethical and social values of business students: Implications for management. *Journal of Business Ethics*, 16(1), 37-45.
- Solberg, J., Strong, K. C., y McGuire Jr, C. (1995). Living (not learning) ethics. *Journal of Business Ethics*, 14(1), 71-81.
- Spain, J. W., Engle, A. D., y Thompson, J. C. (2005). Applying multiple pedagogical methodologies in an ethics awareness week: Expectations, events, evaluation, and enhancements. *Journal of Business Ethics*, 58(1-3), 7-16.
- Stein, M. K., y Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and teacher education*, 4(2), 171-187.

- Sullivan, D. W. (2010). The Impact Of The Sarbanes-Oxley Act Of 2002 On The Teaching Of Ethics In Core MBA Curriculums In Ohio. *American Journal of Business Education*, 3(5).
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Wolters, C. A. y Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.
- Yost, R. (2002). "I think I can": Mentoring as a means of enhancing teacher efficacy. *The Clearing House*, 75(4), 195-197.

Una version previa de este trabajo ha sido publicada en:

Espinosa-Pike, M., Aldazabal, ME y Martin, A. (2012). Influence of Gender and Ethical Training on University Teachers Sensitivity towards the Integration of Ethics in Business Studies. *Journal of Academic Ethics*, 10, 9-25.

Asimismo, este trabajo ha sido contrastado en el Congreso internacional "26th EBEN Annual Conference" organizado por la European Business Ethics Network en Lille (2013).

## CAPÍTULO 3:

### EL CLIMA ÉTICO DE LAS FACULTADES DE ESTUDIOS EMPRESARIALES ESPAÑOLAS Y SUS ANTECEDENTES

#### **Resumen:**

Este estudio investiga el clima ético percibido en las Facultades de Estudios Empresariales de la Universidad española, así como sus antecedentes. Los resultados obtenidos revelan la preeminencia del clima *Instrumental*, clima que no promueve el comportamiento ético ni el compromiso con la institución por parte de sus integrantes. Los resultados muestran que la titularidad de la Universidad, la adhesión a iniciativas como el Pacto Mundial y los Principios para la Educación Responsable en Gestión (PRME), la existencia de un Código Ético y la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social son antecedentes del clima ético percibido.

Las implicaciones derivadas de este estudio para las instituciones académicas son relevantes y ofrecen evidencias que permiten conocer las medidas que puede acometer con el objetivo de conseguir un clima ético adecuado para la Universidad.

**Palabras clave:** Clima ético; código ético; estudios empresariales; PRME; profesores; titularidad; tamaño; universidad.

#### **Abstract:**

This study examines the perceived ethical climate at Spanish Faculties of Business Studies and its antecedents. The study conducted among 31 Faculties reveals that the predominant ethical climate does not promote ethical behavior and commitment to the organization.

The ethical climate of the organization, in which lecturers develop their activities, influences in a significant way member behavior. Universities have stated as their mission to promote ethical and responsible future professionals. Lack of ethical behavior of business and accountant professionals has questioned their higher education training and the values that they have been insufflated.

**Key words:** Business studies; ethical climate; higher education; lecturers; ownership; size.

## **1. Introducción**

La lucha contra el fraude y la corrupción es uno de los grandes retos a los que se enfrenta la sociedad del siglo XXI. Las nefastas consecuencias de estos comportamientos en la economía a nivel nacional e internacional son una de las mayores preocupaciones de los gobiernos y de las organizaciones profesionales (Banco Mundial, Comisión Europea, Transparencia Internacional).

La principal medida que se ha adoptado para evitar nuevos casos de fraudes ha sido el aumento de la legislación que trata de disuadir el comportamiento no ético a través de sanciones, penas o requisitos más estrictos. Además, la sociedad ha exigido un cambio en la educación de aquellos que van a dirigir la sociedad y la economía. En este sentido, tanto las Naciones Unidas (Pacto Mundial, 1999; Principios para la Educación Responsable en Gestión (PRME), 2007) como la Comisión Europea y los Gobiernos de numerosos países están realizando llamadas para conseguir una formación empresarial holística centrada no solo en los contenidos técnicos sino en el desarrollo de sólidos valores éticos y de responsabilidad social.

La respuesta que ha dado la Universidad a esta exigencia social ha sido principalmente la integración de la ética y la responsabilidad social en el currículum universitario (Bampton y Cowton, 2002; Fernández y Bajo, 2010; Rutherford, Parks, Cavazos y White, 2012; Setó-Pamies, Domingo y Rabassa, 2011).

Sin embargo, no solo la formación en valores influye en el comportamiento de los individuos, sino que cada vez existe un mayor convencimiento de que el contexto o clima ético de la organización en el que se integra el individuo influye significativamente en dicho comportamiento (Treviño, Butterfield y McCabe, 1998; Victor y Cullen, 1988; Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002). Las organizaciones en las que se integran las personas conforman el contexto que, entre otros factores, influye sobre el comportamiento y las actitudes de sus miembros. Distintos autores (Treviño

et al., 1998; Victor y Cullen, 1988) afirman que cada vez está más fundamentada la creencia de que las organizaciones, como entes sociales, son responsables del comportamiento ético o no ético de sus empleados.

La literatura señala que el clima ético percibido influye sobre los miembros de las organizaciones (Simha y Cullen, 2012; Treviño et al., 1998; Victor y Cullen, 1988; Wimbush y Shepard, 1994).

Erakovich, Bruce y Wyman (2002) sostienen que cuando un miembro de una organización se enfrenta a un dilema ético y examina qué se espera de él, el clima ético percibido proporciona una guía de lo que es un comportamiento ético aceptable en dicha organización.

Las Universidades están inmersas en un proceso de cambio en el que la sostenibilidad y la educación en valores se están convirtiendo en un objetivo prioritario (Fernández y Bajo, 2010; Larrán y Andrades, 2014; Setó-Pamies y Papanikonomou, 2015). En este sentido, el clima ético de las universidades puede tener una fuerte influencia para el desarrollo de valores éticos de los miembros de la comunidad universitaria. A este respecto, la literatura académica ha relacionado el clima de la organización con el compromiso hacia la misma y la satisfacción con el trabajo (Cullen, Parboteeah y Victor, 2003; Martin y Cullen, 2006; Moore, 2012; Treviño et al., 1998). Así, cuando los miembros de la organización perciben que su organización se preocupa por su bienestar a través del énfasis en conceptos como la fidelidad, diversidad, ética y la confianza, se muestran más dispuestos a colaborar en la obtención de resultados estratégicos para dicha organización (Schneider, Ehrhart y Macey, 2013). Por lo tanto, sería recomendable que la universidad se planteara la consecución de un clima ético que favorezca una convivencia basada en valores. En este sentido, si la universidad quiere desarrollar en sus estudiantes una formación en valores, debe conseguir el apoyo y compromiso de sus trabajadores. Para ello, el

fomento y desarrollo de un clima ético basado en la ética y el cuidado de sus miembros, ayudaría a la consecución de sus objetivos.

El primer paso para conseguir un clima ético favorable en una organización, y así fomentar los valores éticos de sus miembros, es la identificación del clima ético de dicha organización (Treviño y Brown, 2004). Este es el objetivo principal de este trabajo, analizar el clima ético percibido en la Universidad española. En este sentido, este estudio se ha realizado desde la perspectiva del profesorado, ya que éstos son una de las piezas clave en la universidad (Peterson, Cameron, Jones, Mets y Ettington, 1986). Además, se analizan algunas variables que pueden influir sobre dicho clima, como son el tamaño y la titularidad de la universidad, la adhesión al Pacto Mundial o a los Principios para la Educación Responsable en Gestión (PRME) por parte de la universidad, la existencia de un Código Ético y la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social.

Para llevar a cabo este estudio, se ha utilizado el cuestionario Ethical Climate Questionnaire (ECQ) desarrollado por Victor y Cullen (1987,1988) en su versión mejorada (Cullen, Victor y Bronson, 1993), que ha sido ampliamente utilizado en la literatura (Martin y Cullen, 2006).

La investigación sobre el clima en las organizaciones es muy amplia y ha aportado importantes resultados sobre su influencia en sus miembros (Cullen et al, 2003; Peterson, 2002; Wimbush y Shepard, 1994). Sin embargo, la literatura sobre el clima ético de la universidad ha sido prácticamente inexistente (Acharya, 2005; Al-Omari, 2012; Moore, 2012). Este es el primer trabajo de estas características que se lleva a cabo en la universidad española. Este trabajo, de carácter exploratorio, avanza en el conocimiento del clima ético en contextos distintos al empresarial. Asimismo, aporta a la escasa literatura sobre el clima ético en la Universidad el conocimiento de los antecedentes del mismo. Los resultados del trabajo permiten plantear algunas medidas que se pueden llevar a cabo con el objetivo de mejorar el clima ético

percibido en la misma. La consecución de un clima ético percibido adecuado permitirá aumentar el compromiso con la universidad y mejorar el comportamiento ético de sus miembros.

El trabajo se ha estructurado en cinco apartados. En el segundo apartado realizamos la revisión de la literatura sobre el clima ético y los antecedentes del mismo en la universidad. En el tercer apartado mostramos el estudio empírico realizado, seguido de los resultados obtenidos, que describimos en el cuarto apartado. Finalizamos el trabajo con el planteamiento de la discusión y las conclusiones a las que nos han llevado los resultados obtenidos, seguido de la bibliografía utilizada.

## **2. Revisión de la literatura y preguntas de investigación**

### **2.1. *Clima ético en la Universidad***

El Clima, como constructo o concepto, surge de la psicología cognitiva y moral, y estudia el comportamiento de las organizaciones (Peterson y Spencer, 1990). Siguiendo a estos autores, el clima de la organización se puede definir como los patrones comunes actuales de las dimensiones importantes de la organización o las percepciones y actitudes de sus miembros sobre dichas dimensiones. Schneider et al. (2013, p.381) afirman que “el clima organizacional emerge a través de los procesos de información social que se ocupan del significado que los empleados otorgan a las políticas, prácticas, y procedimientos que experimentan y los comportamientos que observan que son reforzados, apoyados y esperados”.

Schneider (1975) defiende que dentro de una organización están presentes una variedad de climas que pueden influir en los miembros de la misma. En esta línea, la investigación sobre el clima de las organizaciones ha evolucionado incorporando enfoques específicos al mismo. Así, son diversas las investigaciones que se han

llevado a cabo sobre el clima de las organizaciones enfocadas hacia objetivos específicos como el servicio (Schneider, White y Paul, 1998), la seguridad (Zohar, 1980), la innovación (Klein y Sorra, 1996), o enfocadas hacia diferentes procesos como la ética (Victor y Cullen, 1987) o la justicia (Colquitt, Noe y Jackson, 2002).

La corriente de la investigación sobre el clima ético de las organizaciones trata de analizar el proceso organizativo desde el punto de vista de la ética. El clima ético se considera una dimensión del clima organizacional. La literatura lo define como “la percepción compartida de qué se entiende como comportamiento ético correcto y cómo se deben manejar las cuestiones éticas dentro de una organización” (Victor y Cullen, 1987, p. 51-52).

La Teoría del Clima Ético (Victor y Cullen, 1987, 1988) trata de describir los tipos de pensamiento ético que se pueden encontrar dentro de una organización para lo que se basa en un modelo bidimensional con dos ejes: la Filosofía moral y la Teoría sociológica sobre grupos de referencia.

La dimensión filosófica de la ética recoge tres criterios, que son el egoísmo, la benevolencia y los principios. El egoísmo se refiere a aquel comportamiento que únicamente se preocupa por el propio interés. La benevolencia se refiere a aquel comportamiento que en su toma de decisiones trata de producir el bien al mayor número posible de personas. En el caso del criterio principios, las decisiones se toman de acuerdo a las leyes, normas, códigos o procedimientos (Victor y Cullen, 1988). Estos tres criterios están basados en la Teoría del Desarrollo Moral Cognitivo de Kohlberg (1981), según la cual, el razonamiento moral se divide en distintos estados por los que se va avanzando secuencialmente. Kohlberg define tres tipos de bases éticas denominadas propio interés, cuidado y principios, que coinciden con los criterios utilizados por Victor y Cullen (1987, 1988) en la construcción de su teoría.



Por su parte, la dimensión sociológica, plantea tres grupos de referencia utilizados al aplicar los distintos criterios en las decisiones éticas de las organizaciones: individual, local y cosmopolita. En el caso de la orientación individual, las decisiones solo tienen en cuenta a la propia persona, mientras que en la orientación local, los grupos de referencia principales y las expectativas están contenidos dentro del sistema social en el que el individuo se encuentra inmerso, como puede ser el grupo de trabajo. Si la orientación es cosmopolita, los grupos de referencia están localizados en un sistema social externo a la organización como la sociedad en general.

La combinación de la dimensión filosófica y la sociológica, da lugar a distintos climas éticos, que han sido identificados en las investigaciones realizadas y que se presentan en la Tabla I.

**Tabla I. Tipos de climas éticos**

Criterio ético	Orientación de análisis		
	Individual	Local	Cosmopolita
<b>Egoísmo</b>	<i>Instrumental</i>		<i>Eficiencia</i>
<b>Benevolencia</b>	<i>Cuidado</i>		<i>Responsabilidad Social</i>
<b>Principios</b>	<i>Independencia</i>	<i>Normas</i>	<i>Leyes y Códigos</i>

Fuente: Cullen et al (1993)

En una organización con clima *Instrumental* sus miembros miran únicamente por su propio interés (a nivel individual y de la organización), excluyendo los intereses de otras personas ajenas a la organización que puedan verse afectadas. Cullen, Victor y Stephens (1989) sugieren que este clima se percibe en organizaciones con una orientación al mercado donde las remuneraciones se basan en comisiones. Se trata de un entorno muy competitivo. En general, el clima *Instrumental* es el menos preferido por las organizaciones, sin embargo, la propia organización puede fomentarlo para conseguir que los miembros se esfuercen al máximo en la consecución de sus metas (Wimbush y Shepard, 1994). Este es el clima que menos fomenta el comportamiento ético, la satisfacción con el trabajo o el compromiso con

la organización (Treviño et al., 1998). La literatura sugiere que éste no debería ser el clima que se promueva en las organizaciones ya que la presión, el oportunismo y la predisposición pueden llevar a comportamientos no éticos, por lo que las organizaciones deberían tener una actitud proactiva para promover climas éticos que conlleven actitudes y comportamientos éticos de sus miembros (Sims, 1992)

El clima *Eficiencia* combina el criterio egoísta y la orientación cosmopolita, donde las decisiones éticas se toman teniendo como objetivo la continuidad de la organización en la sociedad. Según Cullen et al. (1989), este clima se percibe en organizaciones con escasez de recursos.

El clima denominado *Cuidado* promueve el interés del grupo y la búsqueda del bienestar de los miembros de la organización. La base para la toma de decisiones éticas es el bienestar de los compañeros y la creencia de que éstos no actuarán en su propio interés ni de manera egoísta (Malloy, Agarwal y Rasmussen, 2010). Los individuos que trabajan en organizaciones en las que predomina este clima, consideran que las decisiones éticas se toman desde una perspectiva en la que se intenta conseguir el bien al mayor número posible de agentes (Simha y Cullen, 2012).

En una organización donde predomina el clima *Responsabilidad Social* las decisiones se basan en factores externos que guían un comportamiento socialmente responsable. En este tipo de clima ético en la toma de decisiones se tiene en consideración a otros grupos fuera de la organización, tratando de hacer el bien al mayor número posible de agentes (Blome y Paulraj, 2013).

El clima *Independencia* combina el criterio principios y la orientación individual. Los miembros de la organización perciben que pueden actuar basándose en convicciones éticas personales. Este tipo de clima enfatiza las creencias morales personales sin apenas tener en cuenta influencias externas al propio individuo (Simha y Cullen, 2012), de manera que permite la libertad y responsabilidad individual en el entorno

de la organización (Agarwal y Malloy, 1999). Se trata de un tipo de clima que exige por parte de la dirección de la organización una fuerte confianza en sus miembros (Malloy y Agarwal, 2003).

En el clima *Normas* se percibe que las decisiones se guían por normas y procedimientos internos de la organización (Wimbush y Shepard, 1994; Martin y Cullen, 2006). En el caso de las organizaciones que han implantado su Código Ético este es el tipo de clima que cabe esperar sea percibido.

En el clima *Leyes y Códigos* las decisiones se basan en principios morales universales, de manera desinteresada de cuestiones personales y grupales y, en beneficio de la sociedad. La base para el razonamiento en la toma de decisiones éticas es la aplicación e interpretación de las normas, leyes y códigos deontológicos (Victor y Cullen, 1988). Según estos autores, este tipo de clima ético se identifica, especialmente, en organizaciones que pertenecen a sectores altamente regulados como puede ser la abogacía, la salud o el sector financiero.

Son numerosos los estudios que analizan los climas éticos percibidos en distintas organizaciones, la mayoría de ellos en organizaciones con ánimo de lucro. Victor y Cullen (1988) y Martin y Cullen (2006) sugieren que, a pesar de que normalmente dentro de una organización hay un tipo de clima ético que predomina, en la misma organización se pueden identificar más de un tipo de clima ético. Además, la literatura muestra que el contexto de la organización condiciona los tipos de climas éticos que se desarrollan en las mismas (Cullen et al., 2003; Martin y Cullen, 2006; Simha y Cullen, 2012; Victor y Cullen, 1988) y que, generalmente, organizaciones similares pueden presentar el mismo tipo de clima ético. Sin embargo, puede darse el caso de que no se identifique el tipo de clima ético esperado en determinadas organizaciones (Simha y Cullen, 2012). Es por ello, que en la extensa literatura que analiza el clima ético percibido en organizaciones con ánimo de lucro, debido a la

diversidad de organizaciones y sectores que analiza, no se puede generalizar el tipo de clima ético que se espera predomine en cada una de ellas.

En relación a las organizaciones sin ánimo de lucro, Agarwal y Malloy (1999) muestran que, tal y como predecían Cullen et al. (1989), los climas basados en la benevolencia son los más percibidos, en concreto, con orientaciones individual y cosmopolita (*Cuidado y Responsabilidad Social*).

Por su parte, Rasmussen, Malloy y Agarwal (2003) en su estudio del clima ético en instituciones gubernamentales identificaron los climas *Instrumental, Cuidado, Independencia, Eficiencia y Leyes y Códigos*.

En el contexto universitario, la literatura sobre el clima ético es muy escasa. En principio, y debido a la función social de la universidad, cabría esperar que el clima ético percibido se base en una orientación social y de servicio público. Sin embargo, los resultados obtenidos en los estudios realizados son muy diversos, tal y como se puede observar en la Tabla II.

Tabla II. Estudios sobre clima ético en universidades

AUTORES	PAIS	CLIMA
Putranta y Kingshott (2014)	INDONESIA	Instr/Efic/Cuidado/Indep/normas/leyes y cód
Khasawneh (2014)	JORDANIA	Cuidado>Leyes y Cód>Instr>Indep>Normas
Acharya (2005)	INDIA	Instr=Leyes y Cód
Floyd y Yerbi (2012)	EEUU	Ppios>Benev>Egoismo
Al-Omari (2012)	JORDANIA	Egoismo>Benev>Ppios
Moore (2012)	EEUU	Benev>Egoismo>Ppios

En la Tabla II se puede observar que los estudios que analizan el clima ético en la universidad son recientes y que se han llevado a cabo en diferentes países.

Asimismo, se puede observar que los climas éticos percibidos en cada investigación dentro del ámbito de la educación superior son distintos. Teniendo en cuenta esta diversidad en los resultados, nuestro primer objetivo es identificar los climas éticos que percibe el profesorado de las Facultades de Estudios Empresariales españolas.

*Pregunta de investigación: ¿Cuál es el clima ético percibido en las Facultades de Estudios Empresariales españolas?*

## **2.2. Antecedentes del clima ético en la Universidad**

El clima ético percibido en las organizaciones puede verse influido por distintas variables. En este sentido, la literatura ha analizado la influencia de la titularidad y el tamaño de las organizaciones, así como la existencia de un Código Ético en la percepción del clima ético (Martin y Cullen, 2006). En este trabajo además, hemos incorporado la adhesión a iniciativas internacionales como el Pacto Mundial y los PRME por parte de la Universidad/Facultad y la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social como posibles variables explicativas que la literatura académica no ha explorado todavía.

### **2.2.1. Titularidad de la Universidad**

La titularidad pública o privada de los distintos sectores condiciona la naturaleza de la gestión y el entorno en el que operan las organizaciones de dichos sectores. Las organizaciones de titularidad pública se financian con fondos públicos, lo que implica una presión y control por parte de la sociedad. Además, para responder a las demandas, estas entidades públicas, suelen ser organizaciones muy estructuradas y con gran burocracia (Ayree, 1992), características que pueden influir en el clima que se percibe en las mismas. En este sentido, Wittmer y Coursey (1996) sugieren la posibilidad de que perciban un clima ético basado en el interés personal, que se

correspondería con el clima *Instrumental* según la teoría de Victor y Cullen (1988). Sin embargo, otros autores sugieren que el principal valor en el sector público es la responsabilidad (Van der Wal, DeGraaf y Lasthuizen, 2008) o el compromiso moral hacia la sociedad (Wittmer y Coursey, 1996). Por este motivo, sugieren que en las organizaciones públicas se podría esperar un clima ético basado en la benevolencia. En este sentido, siguiendo las características de los climas éticos definidos por Victor y Cullen (1988), los climas éticos percibidos podrían ser *Cuidado* o *Responsabilidad Social*.

Por su parte, Rasmussen et al. (2003) sugieren que los trabajadores de organizaciones públicas generalmente tienden a percibir climas enfocados a prestar un servicio a la sociedad, basándose para ello en el cumplimiento de políticas y procedimientos que aseguran un buen servicio público. Los climas éticos que se corresponderían a la sugerencia de estos autores son los climas *Normas* o *Leyes y Códigos* (Victor y Cullen, 1988).

Las organizaciones del sector privado pueden presentar características diferentes. Estas organizaciones están sujetas a la competitividad y la naturaleza dinámica del entorno, por lo que estas organizaciones suelen estar atentas a las demandas del mercado (Ayree, 1992). Van del Wal, DeGraaf y Lasthuizen (2008) sugieren que el principal valor en el sector privado es la obtención del beneficio. Por este motivo, en este tipo de organizaciones se puede esperar que perciban el clima ético *Eficiencia* (Victor y Cullen, 1988)

Diversos estudios han analizado la influencia de la titularidad pública o privada en la percepción del clima ético de la organización, pero los resultados no son concluyentes. Esta diferencia en los resultados puede ser debido a que, como apunta Ayree (1992), no solo la titularidad está condicionando los resultados, sino que también el sector de actividad en el que se encuentran puede influir.

En el contexto universitario, las universidades tienen una misión, que es el eje de todas sus actividades y, que en el caso de las universidades privadas suelen relacionarla con los valores en la educación (Madison y Schmidt, 2006). En el caso concreto de la universidad española, Larrán y Andrades (2014) sugieren que la mayoría de universidades privadas están muy vinculadas a organizaciones religiosas, cuya misión está más conectada con la ética y la moral.

También Liu, Fellows y Ng (2004) sugieren que las organizaciones privadas se enfocan hacia la moral personal. En este caso, los tipos de climas éticos que se puede esperar que perciban en este tipo de organizaciones son los basados en criterios de benevolencia (*Cuidado o Responsabilidad Social*) o principios (*Normas o Leyes y Códigos*), siguiendo a Victor y Cullen (1988).

Entre los estudios realizados para analizar el clima ético en universidades, dos de ellos se realizaron en universidades privadas (Acharya, 2005; Putranta y Kingshott, 2011). En el estudio de Acharya, se identificaron dos climas éticos *Instrumental* y *Leyes y Códigos*, prácticamente al mismo nivel. En el estudio de Putranta y Kingshott (2011), se identificaron 6 tipos de climas éticos, sin concretar cuál predominaba (*Instrumental, Eficiencia, Cuidado, Independencia, Normas y Leyes y Códigos*).

En los estudios realizados en universidades públicas (Floyd y Yerbi, 2012; Khasawneh, 2014; Moore, 2012) los resultados también son diversos. Mientras en unas universidades el clima predominante está basado en criterios de benevolencia, en otros predominan los basados en principios.

La literatura sobre el clima ético en universidades públicas y privadas es muy escasa a este respecto ya que, si bien se han realizado algunos estudios en universidades públicas y privadas, la titularidad no ha sido directamente analizada en relación al clima ético percibido. A pesar de ello, y teniendo en cuenta que la literatura revela distintos tipos de clima éticos en entornos públicos y privados, se puede esperar que

la titularidad influya en la percepción del clima ético en la universidad. Por ello, planteamos la siguiente hipótesis:

***Hipótesis 1:*** *La titularidad de la Universidad influye sobre el clima ético que percibe el profesorado de las Facultades de Estudios Empresariales españolas.*

### **2.2.2. Tamaño de la Universidad**

Uno de los factores que influyen sobre el comportamiento ético de los miembros de la organización es el tamaño de la misma (Lozano, 2013; Weber, 1990). Weber (1990) sugiere que en organizaciones de gran tamaño y más estructuradas, los individuos pueden sentirse distantes de quienes toman decisiones. Esta distancia se puede deber a que las organizaciones de mayor tamaño son más impersonales y a sus miembros les resulta más difícil identificarse con las mismas (Mathieu y Zajac, 1990). En este sentido, Treviño et al. (1998) argumentan que en organizaciones de gran tamaño cualquier norma emitida por la institución o entidad en línea con su cultura, se va disipando a través de una larga burocracia. Por el contrario, los miembros de organizaciones más pequeñas están en mayor sintonía con las normas que rigen la organización (Malloy y Agarwal, 2003). En este sentido, el compromiso con la organización y con los valores que promueve puede verse influido por el tamaño de la misma.

El tamaño de la organización puede influir en la percepción que los miembros de las organizaciones tienen sobre el clima ético de las mismas (Peterson et al., 1986).

En el contexto particular del clima ético de organizaciones grandes y pequeñas, Neubaum, Mitchell y Schminke (2004) en un estudio realizado en 73 empresas de



Estados Unidos, concluyeron que los empleados de las empresas más grandes percibían en menor medida la existencia de los climas *Normas y Leyes y Códigos*.

Sin embargo, no todos los estudios llegan a los mismos resultados. Malloy y Agarwal (2003) en su estudio realizado en organizaciones sin ánimo de lucro, concluyeron que el tamaño de la organización no influye en la percepción que sus miembros tienen sobre el clima ético de la misma.

En el contexto universitario, el estudio llevado a cabo por Acharya (2005) se realizó en una universidad pequeña y el clima ético predominante identificado fue el *Instrumental*. En investigaciones llevadas a cabo en universidades medianas, dos de los estudios presentan climas éticos basados en el egoísmo (Al-Omari, 2013; Putranta y Kingshott, 2011), mientras que el estudio de Khasawneh (2014) identificó el clima *Cuidado*.

No existen trabajos empíricos previos que relacionen el tamaño de la universidad con el clima ético percibido, sin embargo, teniendo en cuenta los diferentes resultados obtenidos en los estudios llevados a cabo en universidades de distinto tamaño cabe esperar que el tamaño de la Facultad influya sobre el clima ético percibido.

Con este objetivo planteamos la segunda hipótesis:

***Hipótesis 2: El tamaño de la Facultad influye en el clima ético percibido por el profesorado***

### **2.2.3. Compromisos universitarios con la ética y la responsabilidad social**

Las universidades pueden llevar a cabo diversas acciones mediante las que transmiten su compromiso con la ética y la responsabilidad social. Algunas de estas medidas son la adhesión al Pacto Mundial y/o a los Principios para la Educación

Responsable en Gestión (PRME), la adopción de un Código Ético o la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social entre otras.

### ***Existencia de Códigos Éticos***

La finalidad de un Código Ético es “colaborar en forjar el carácter de una organización en situaciones específicas” (Lozano, 2011, p. 158) y su efectividad se consigue a través de la motivación a los miembros de la organización proporcionando líneas de acción y guías sólidas a seguir. Erwin (2011) opina que los Códigos Éticos son fundamentales para establecer políticas de responsabilidad social dentro de la organización y esenciales para crear y mantener una cultura ética de la organización. En este sentido se manifiesta también Treviño (1986) al incluir los Códigos Éticos como parte de la cultura corporativa.

Adams, Tashchian y Shore (2001) concluyeron que la mera presencia de un Código Ético en una organización puede tener buenos resultados ya que esta presencia puede actuar simbólicamente. Afirman que sirve como una señal hacia los empleados sobre si la organización se preocupa por la ética o no. Lozano (2001) advierte que un Código Ético no es la solución a todos los problemas éticos que puedan surgir en una organización, pero puede ser un instrumento eficaz de cara a incrementar el nivel ético de la organización. Por el contrario, la ausencia de un Código Ético puede trasladar el mensaje de que los responsables de la organización no consideran que la ética sea importante (Adams, Tashchian y Shore, 2001).

En el caso de la universidad, la elaboración de Códigos de conducta puede ser una manifestación de la ética y la responsabilidad social de la universidad, donde se establece el comportamiento que se espera de la comunidad universitaria (Gaete, 2011). Con este objetivo, organizaciones como la Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB, (2004) recomiendan la elaboración de Códigos Éticos para las Escuelas de Negocios. Floyd et al. (2013), en el estudio llevado a cabo entre

Decanos de las top 100 Facultades de Estudios Empresariales en Estados Unidos, destacan una medida necesaria para crear una cultura de integridad es la actitud positiva de los Decanos hacia los Códigos Éticos en las universidades.

Peterson (2002) en la investigación realizada entre profesionales de la empresa, concluyó que en las organizaciones que no cuentan con un Código Ético es más probable que sus miembros perciban el clima ético *Instrumental*. Asimismo, algunos autores (Martin y Cullen, 2006; Treviño et al., 1998; Wimbush y Shepard, 1994) sugieren que en una organización con Código Ético se puede esperar que el clima ético que se perciba sea el de *Normas*.

La literatura sobre la influencia de los Códigos Éticos en la percepción del clima ético en el contexto universitario es escasa. En este sentido, a pesar de que en el estudio llevado a cabo por Malloy y Agarwal (2003) no se encontraron diferencias significativas en el clima ético percibido en función de la existencia o no de un Código Ético, diversos autores sugieren que el desarrollo de un Código Ético puede influir sobre el clima ético percibido (Cullen et al., 1989; Martin y Cullen, 2006; Peterson, 2002; Stevens, 1994).

Teniendo en cuenta todo lo anterior cabe esperar que la existencia de un Código Ético en la Universidad influya sobre la percepción del clima ético, por lo que planteamos la siguiente hipótesis:

**Hipótesis 3:** *La existencia de un Código Ético en la Universidad influye en el clima ético percibido por el profesorado*

***Adhesión a iniciativas internacionales: Pacto Mundial y Principios para la Educación Responsable en Gestión (PRME)***

El Pacto Mundial (1999) es una iniciativa de las Naciones Unidas con el objetivo de crear principios generales de comportamiento empresarial responsable con carácter voluntario para lo que propone 10 principios distribuidos en cuatro grandes áreas: Derechos Humanos, Normas Laborales, Medio Ambiente y Corrupción.

Esta iniciativa es un intento a nivel internacional de promover e implantar principios universales de reconocido prestigio (McIntosh, 2004) y está dirigido, especialmente, hacia las empresas para construir un mercado más justo, equitativo y con cabida para todos.

Las empresas se pueden adherir a este pacto libremente y en la actualidad más de 10.000 organizaciones participan en esta iniciativa. Además de empresas, todo tipo de instituciones y organizaciones pueden adherirse o ser socios del Pacto Mundial, caso también de las universidades. En el 2011, 19 universidades españolas estaban adheridas al Pacto Mundial (Ministerio de Educación, 2011) siendo en la actualidad 30 (Red del Pacto Mundial España, 2014).

Por su parte, los Principios para la Educación Responsable en Gestión (PRME) son una iniciativa ligada al Pacto Mundial de las Naciones Unidas que se establecieron en 2007 a raíz de una llamada global a las escuelas de negocio y universidades de todo el mundo para adaptar de forma gradual sus programas de estudios, sus métodos de investigación, sus metodologías educativas y sus estrategias institucionales a los nuevos retos y oportunidades empresariales.

La adhesión al PRME es un firme compromiso de la institución hacia la sostenibilidad y la responsabilidad social como eje de su actividad, tanto docente como investigadora. La Universidad que se adhiere a este compromiso está enviando un mensaje de que está entre sus prioridades la formación de profesionales íntegros.

Por ello, entendemos que el profesorado de estas universidades estará respirando y percibiendo un clima y cultura basados en valores.

Desde el año de su creación, unas 500 organizaciones de educación superior de todo el mundo, se han sumado a la iniciativa de los PRME. En el año 2010 ninguna universidad española estaba adherida a estos principios, mientras que en la actualidad son 6 universidades y 16 escuelas de negocios las que han mostrado su adhesión (PRME, 2014).

No hemos encontrado ningún estudio en el que se analice la influencia que puede tener la adhesión al Pacto Mundial o a los PRME en la percepción del clima ético. Sin embargo, podemos sugerir que la adhesión a estas iniciativas, al tratarse de una señal de compromiso institucional hacia la sostenibilidad y la responsabilidad social, puede influir sobre el clima ético percibido por el profesorado.

***Hipótesis 4:*** *La adhesión al Pacto Mundial y/ a los PRME por parte de la Universidad/Facultad influye en el clima ético percibido por el profesorado.*

#### ***Organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social en la Universidad/Facultad***

Además de las iniciativas formales como son los Códigos Éticos o la adhesión a iniciativas como el Pacto Mundial o los PRME, existen también iniciativas informales, como la organización de charlas y conferencias sobre ética y responsabilidad social que pueden obtener incluso mejores resultados en los objetivos planteados que las iniciativas formales (Clarke y Kouri, 2009).

Holdsworth, Wyborn, Bekess y Thomas (2008) sugieren que sería recomendable generar espacios y oportunidades donde el profesorado pueda debatir y compartir aspectos relativos a la sostenibilidad. Asimismo, la organización de conferencias puede ser una vía adecuada para llevar a cabo cambios en las instituciones de educación superior (Kezar y Eckel, 2002).

En este sentido, se puede pensar que el profesorado de Facultades donde se organizan este tipo de conferencias percibirá un clima ético diferente al que perciba el profesorado cuya Facultad no promueva dichas conferencias, por lo que planteamos la siguiente hipótesis:

***Hipótesis 5:*** *La organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social por parte de la Universidad/Facultad influye en el clima ético percibido por el profesorado*

### **3. Metodología**

#### ***3.1. Muestra y distribución***

Para llevar a cabo el estudio, se ha distribuido una encuesta online al profesorado de más de 30 Facultades de Estudios Empresariales de universidades españolas.

La distribución del cuestionario se realizó a través de la Confederación Española de Decanos de Economía y Empresa (CONFEDE). El presidente de esta asociación mostró su apoyo al proyecto enviando un correo a los Decanos de las Facultades miembros de CONFEDE en el que solicitaba su colaboración en este estudio a través de la distribución de un enlace para acceder a la encuesta online entre el profesorado de sus respectivas Facultades. En algunas Facultades en las que no se consiguió la distribución por esta vía, se envió la encuesta directamente a los profesores. La participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de las respuestas, además de su utilización exclusivamente para el objeto de la investigación.

### **3.2. Cuestionario**

Con el objetivo de identificar los tipos de clima éticos que se perciben en las Facultades de Estudios Empresariales de la Universidad española, hemos utilizado el Cuestionario del Clima Ético en su versión completa de 36 cuestiones que propusieron Cullen et al. (1993). Este cuestionario mide la percepción que tiene el individuo sobre el clima ético de la organización de la que forma parte. Este instrumento trata de explorar la dimensión ética de la cultura organizacional, a través de las percepciones de quienes forman parte de la organización. Los encuestados deben tomar el rol de observadores, es decir, deben informar sobre el clima ético que perciben, sin evaluarlo.

Se trata de un cuestionario que ha sido validado ampliamente por la literatura (Cullen et al., 1993; Fritzsche, 2000; Martin y Cullen, 2006, Wimbush, Shepard y Markham, 1997). Sin embargo, debido a que la literatura sobre el Clima Ético en la Universidad es muy escasa, no se ha encontrado ningún estudio en castellano, por lo que se ha procedido a traducir el cuestionario al castellano, al mismo tiempo que se ha adecuado al contexto universitario. Como paso previo a su distribución, se realizó un pretest para garantizar su correcta comprensión, tras lo que se incorporaron en el cuestionario todas las recomendaciones propuestas.

Las respuestas a cada ítem del cuestionario toman valores dentro de una escala de Likert entre el 1 (completamente en desacuerdo) y el 5 (completamente de acuerdo).

## **4. Resultados**

En Tabla III se presentan los datos de las características de los profesores de la muestra. Se han obtenido un total de 385 respuestas de 31 Facultades de Estudios Empresariales españolas, siendo algo más de la mitad (54,5%) hombres. Respecto a las universidades en estudio, se puede observar que el 88.46% pertenece a

universidades públicas. Al clasificar las Facultades según su tamaño en tres categorías en función del número de profesores de las mismas se observa que el 27% pertenece a Facultades grandes, el 48,6% a Facultades medianas y el resto, el 24,4% pertenece a Facultades pequeñas.

Una vez realizada la comparación con la distribución de las diferentes variables de la población, así como de la proporción de profesorado en la Universidad Pública y Privada publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su Informe Anual sobre las cifras de la Universidad Española (2014), podemos afirmar que la muestra es representativa del colectivo en estudio.

Tabla III. Variables demográficas

	Nº Profesores	% Profesores
<b>GÉNERO</b>		
Hombre	208	54,50%
Mujer	174	45,50%
<b>TOTAL</b>	<b>382</b>	<b>100%</b>
<b>TITULARIDAD UNIVERSIDAD</b>		
Pública	337	88,46%
Privada	44	11,54%
<b>TOTAL</b>	<b>381</b>	<b>100%</b>
<b>FACULTADES POR TAMAÑO</b>		
Pequeña (<150 profesores)	93	24,40%
Mediana (151-300)	185	48,60%
Grande (>300 profesores)	103	27%
<b>TOTAL</b>	<b>381</b>	<b>100,00%</b>

En la Tabla IV se presentan los resultados de los tipos de clima éticos percibidos por el profesorado en las distintas universidades. En primer lugar, se ha comprobado la adecuación de los datos mediante la aplicación de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (0.926) y la prueba de esfericidad de Barlett (8918.298, con 630 grados de libertad y 0,000 de significatividad) que indican que el análisis factorial es adecuado para los datos. A continuación, se ha realizado un análisis factorial con



método de extracción de factorización de ejes principales utilizando la rotación Oblimin siguiendo la metodología propuesta por Victor y Cullen (1987,1988).

Este análisis da lugar, inicialmente, a siete factores, dado que los auto-valores iniciales para los mismos son superiores a 1. Las saturaciones al cuadrado de la extracción de los dos últimos factores no llegan a uno, por lo que se ha decidido mantener los otros cinco factores, que explican alrededor del 60% de la varianza.

Con el objetivo de determinar los ítems que corresponden a cada tipo de clima ético, se ha optado por tener en cuenta únicamente los valores superiores a 0.5, siguiendo la literatura (Agarwal y Malloy, 1999; Treviño et al., 1998; Victor y Cullen, 1987). No se han incluido en ningún factor, aquellos ítems que presentaban valores superiores a 0.4 en más de un factor, debido a su alta correlación. La aplicación de estos criterios nos llevan a que son diecinueve los ítems que forman los cinco factores o tipos de clima éticos identificados. Esta reducción de ítems es habitual en otros trabajos en los que se ha utilizado este instrumento con las condiciones tan restrictivas aplicadas. Posteriormente, con el objetivo de evitar la duda sobre la arbitrariedad de la exclusión de los ítems, se ha vuelto a realizar el análisis factorial sin tener en cuenta los ítems eliminados. El resultado es muy similar al obtenido con la totalidad de los ítems.

En la Tabla IV se muestra la matriz de configuración correspondiente a los cinco factores resultantes.

Tabla IV. Resultados del análisis de factores

	Factor				
	Cuidado	Normas	Eficiencia	Instrumental	Leyes y Códigos
<i>Una de las cuestiones prioritarias es qué es lo mejor para cada miembro del Centro (BI)</i>	,750	,027	-,024	,106	-,015
<i>Se prioriza la búsqueda de lo mejor para todos los miembros de la Facultad (BL)</i>	,740	,046	-,137	-,039	-,054
<i>La preocupación más importante es el bienestar de todas las personas del Centro (BL)</i>	,733	,053	,084	,011	-,062
<i>Nuestra mayor preocupación es siempre qué es lo mejor para los demás (BI)</i>	,701	,059	-,026	-,132	,040
<i>Se preocupan mucho sobre qué es en general lo mejor para el personal de la Facultad (BL)</i>	,644	,066	-,203	-,171	,020
<i>Se preocupan por el bienestar de los demás (BI)</i>	,543	,114	-,147	-,357	-,010
<i>Una de las cuestiones prioritarias es el efecto de las decisiones sobre los estudiantes y la sociedad (BC)</i>	,523	,072	-,148	-,168	-,163
<i>Se concede gran importancia al sentido del bien y del mal de cada persona (PI)</i>	,505	,075	-,034	-,055	,000
<i>Las personas más consideradas en la Facultad, siguen estrictamente las normas y procedimientos establecidos por la Facultad/Universidad (PL)</i>	,078	,708	-,198	-,086	,045
<i>Las personas que tienen éxito en esta Facultad son aquellas que se rigen rigurosamente por las normas (PL)</i>	,158	,702	,004	-,139	,115
<i>Se prioriza el cumplimiento de las normas y códigos profesionales (PC)</i>	,234	,540	-,188	-,085	-,134
<i>El primer objetivo es la búsqueda de la eficiencia (EC)</i>	,133	,016	-,786	,040	,028
<i>Se busca la eficiencia (EC)</i>	,187	-,027	-,715	-,001	-,037
<i>Las personas de la Facultad se preocupan por qué es mejor para ellos mismos (EI)</i>	-,219	-,108	-,049	,669	-,032
<i>Las personas de la Facultad protegen su propio interés por encima de otras consideraciones (EI)</i>	-,188	,076	-,015	,669	,140
<i>La mayoría de las personas de la Facultad mira por sus intereses (EI)</i>	-,259	-,023	-,021	,661	,042
<i>Se espera que la gente cumpla con la ley y las normas deontológicas por encima de cualquier otra consideración (PC)</i>	-,009	,282	-,120	-,061	-,659
<i>Se espera que se cumplan rigurosamente las normas o códigos profesionales (PC)</i>	,039	,224	-,137	-,035	-,652
<i>Se espera que se hará siempre lo correcto para los estudiantes y la sociedad (BC)</i>	,155	-,057	-,257	-,194	-,603

Las iniciales entre paréntesis representan las dimensiones teóricas: E- Egoísmo, B- Benevolencia, P-Principios, I-Individual, L-Local, C-Cosmopolita, cuya combinación determina los distintos tipos de climas éticos: EI-Instrumental, EC-Eficiencia, BI-Cuidado, BL-Cuidado, PL-Normas y PC- Leyes y Códigos.

Como se puede observar en la Tabla IV, los factores resultantes son consistentes con cinco de los tipos de climas éticos teóricos propuestos por Victor y Cullen (1987, 1988): *Cuidado, Normas, Eficiencia, Instrumental* y *Leyes y Códigos*.

La teoría del Clima Ético no requiere de una independencia estricta, y de hecho, reconoce la coexistencia de múltiples tipos de climas éticos dentro de una organización (Victor y Cullen, 1987, 1988). Por este motivo, se ha analizado la independencia entre los distintos tipos de clima éticos identificados mediante el análisis de Correlación de Pearson.

En la Tabla V se muestra la consistencia interna de los factores así definidos junto con las correlaciones entre los distintos tipos de climas. Existe un bajo nivel de independencia entre las mediciones de los tipos de clima éticos ya que todos los factores tienen una correlación significativa al 5%.

Todos los factores muestran una alta consistencia interna con valores del Alfa de Cronbach superiores o iguales a 0.83.

Tabla V. Correlaciones entre tipos de climas éticos y alfa de Cronbach

		Eficiencia	Cuidado	Normas	Leyes y Códigos	Alfa de Cronbach
Instrumental	Correlación de Pearson	-,274**	-,566**	-,249**	-,329**	0.832
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	
Eficiencia	Correlación de Pearson		,522**	,432**	,539**	0.830
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	
Cuidado	Correlación de Pearson			,514**	,573**	0.907
	Sig. (bilateral)			,000	,000	
Normas	Correlación de Pearson				,505**	0.834
	Sig. (bilateral)				,000	
Leyes y Códigos	Correlación de Pearson					0.845
	Sig. (bilateral)					

\*\*  $p < 5\%$

#### 4.1. Tipo de Clima Ético predominante

Con el objetivo de identificar cuál es el tipo de clima ético percibido por los participantes en el estudio, se han calculado las puntuaciones para cada factor como promedio de los valores otorgados por los encuestados a cada uno de los ítems correspondientes al mismo. En la tabla VI se muestran las medias de tales puntuaciones para cada factor o tipo de clima ético. Asimismo, se muestra el clima que predomina para cada profesor teniendo en cuenta el tipo de clima que han puntuado con mayor valor.

Tabla VI. Estadísticos de los diferentes climas éticos

	Media	Desv. típ.	Clima predominante % profesores <sup>a</sup>
Instrumental	4,7818	,98294	62.86%
Leyes y Códigos	4,0857	1,09575	28.31%
Eficiencia	3,7455	1,19194	14.55%
Normas	3,4502	1,14510	9.87%
Cuidado	3,2169	1,02767	3.90%

<sup>a</sup> 64 profesores valoran con idéntica puntuación al menos dos climas por lo que el sumatorio del número de profesores excede del 100%

Como se puede observar en la Tabla VI, la mayoría del profesorado percibe que predomina el clima ético *Instrumental* en su universidad. Este clima implica que los profesores perciben que las decisiones en las Facultades de Estudios Empresariales españolas se toman teniendo en cuenta únicamente el propio interés sin considerar las consecuencias que puedan generar dichas decisiones sobre terceros.

El segundo tipo de clima ético percibido entre los profesores de las Facultades de Estudios Empresariales españolas es el de *Leyes y Códigos*. Este resultado sugiere que los profesores perciben en segundo lugar que las decisiones éticas se toman en base a la deontología y los códigos profesionales.

Los resultados obtenidos muestran que en tercer lugar los profesores españoles identifican el clima ético *Eficiencia*, que está enfocado a garantizar la eficiencia general del sistema, más allá del interés de la persona, organización o unidad (Rasmussen et al, 2003).

Cabe destacar que el clima ético menos percibido es el de *Cuidado*, a pesar de ser este clima el que más promueve el comportamiento ético.

#### 4.2. Antecedentes del clima ético percibido en la Universidad

Con el objetivo de determinar cómo influyen las variables consideradas en este estudio sobre el clima ético percibido del profesorado, se han analizado las diferencias que presentan cada una de las variables consideradas respecto a cada tipo de clima ético identificado. En la Tablas VII y VIII se presentan los resultados en función de los valores de las medias y en función de los climas percibidos como predominantes por los profesores, respectivamente.

Tabla VII. Influencia de las variables sobre las medias de los climas éticos identificados

		Cuidado	pvalue	Instrumental	pvalue	Eficiencia	pvalue	Normas	pvalue	Leyes y Códigos	pvalue
TITULARIDAD	Pública	3,1732	0,027**	4,8566	0,000***	3,7389	0,7210	3,4204	0,1600	4,0475	0,011**
	Privada	3,6307		4,1742		3,8068		3,7348		4,4924	
TAMAÑO	Pequeña	3,336	0,072*	4,7061	0,6430	3,7473	0,3050	3,3835	0,6700	4,2509	0,282
	Mediana	3,2791		4,7802		3,827		3,5081		4,0685	
	Grande	3,0316		4,8382		3,6019		3,4304		4,0162	
PACTO MUNDIAL	Sí	3,1735	0,5190	4,9224	0,073*	3,75	0,977	3,4339	0,853	4,1868	0,295
	No	3,2471		4,7282		3,7462		3,4577		4,059	
PRME	Sí	3,8894	0,001***	4,2692	0,005**	3,9423	0,387	4,0256	0,008**	4,4872	0,059*
	No	3,175		4,8267		3,7329		3,4076		4,0695	
CÓDIGO ÉTICO	Sí	3,3248	0,1390	4,747	0,292	3,7847	0,755	3,4161	0,479	4,1436	0,966
	No	3,1564		4,8583		3,744		3,5056		4,1385	
CONFERENCIAS	Sí	3,2647	0,3160	4,7579	0,14	3,7757	0,716	3,4740	0,893	4,1255	0,793
	No	3,1441		4,9252		3,7245		3,4558		4,0918	

\*Significatividad al 10%; \*\*Significatividad al 5%; \*\*\*Significatividad al 1%

Tabla VIII. Influencia de las variables sobre los climas éticos predominantes

		Cuidado	pvalue	Instrumental	pvalue	Eficiencia	pvalue	Normas	pvalue	Leyes y Códigos	pvalue
TITULARIDAD	Pública	3,26%	0,082*	66,77%	0,000***	14,24%	0,7670	9,20%	0,1620	26,11%	0,003**
	Privada	9,09%		31,82%		15,91%		15,91%		47,73%	
TAMAÑO	Pequeña	3,23%	0,905	56,99%	0,108	13,98%	0,771	5,38%	0,2230	36,56%	0,111
	Mediana	4,32%		61,08%		15,68%		11,89%		27,57%	
	Grande	3,88%		70,87%		12,62%		10,68%		23,30%	
PACTO MUNDIAL	Sí	5,17%	0,322	62,93%	0,965	11,21%	0,21	8,62%	0,596	28,45%	0,937
	No	3,08%		62,69%		16,15%		10,38%		28,85%	
PRME	Sí	15,38%	0,011**	34,62%	0,002***	11,54%	0,644	15,38%	0,325	38,46%	0,255
	No	2,86%		64,86%		14,86%		9,43%		28,00%	
CÓDIGO ÉTICO	Sí	5,84%	0,103	58,39%	0,119	10,95%	0,233	6,57%	0,121	35,04%	0,06*
	No	2,42%		66,67%		15,46%		11,59%		25,60%	
CONFERENCIAS	Sí	4,94%	0,025**	59,70%	0,040**	14,07%	0,766	10,65%	0,484	30,80%	0,171
	No	0,00%		71,43%		15,31%		8,16%		23,47%	

\*Significatividad al 10%; \*\*Significatividad al 5%; \*\*\*Significatividad al 1%

Tal como se puede observar en la Tablas VII y VIII, las variables que muestran mayor influencia sobre los diferentes tipos de climas éticos son la titularidad de la universidad, la adhesión a los PRME por parte de la universidad y la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social.

En primer lugar, si analizamos el efecto de la titularidad de la universidad, se observa que tanto en la tabla VII como en la VIII aparecen diferencias significativas para tres de los cinco tipos de clima ético identificados, *Cuidado*, *Instrumental* y *Leyes y Códigos*. Si nos fijamos en la tabla VII se deduce que son los profesores de universidades privadas los que perciben en mayor medida los climas *Leyes y Códigos* y *Cuidado*, mientras que son los profesores de universidades públicas los que perciben en mayor medida el clima *Instrumental*. Si nos fijamos en la tabla VIII, se observa que la proporción de profesores de universidades privadas que consideran como clima ético predominante en su institución el de *Leyes y Códigos* y el de *Cuidado* es superior al de los pertenecientes a universidades públicas, mientras que la relación se invierte al considerar como clima ético predominante el clima *Instrumental*. Por lo tanto, los resultados son similares en ambas tablas.

Respecto al tamaño de la Facultad, los resultados revelan que existen diferencias significativas en la percepción del clima *Cuidado* (tabla VII); en concreto, los profesores de las universidades de menor tamaño perciben este clima en mayor

medida que los profesores de universidades de mayor tamaño. Sin embargo no aparecen diferencias significativas si nos referimos a la percepción de dicho clima como predominante (tabla VIII).

A continuación presentamos la influencia que las diferentes variables relacionadas con el compromiso adquirido por la Facultad a la que pertenece el docente en cuestión tienen sobre la percepción acerca del clima ético por el mismo.

Tal y como se observa en las tablas anteriores, la variable claramente significativa en la percepción del clima ético es la adhesión a los PRME, tanto sobre la media de los distintos climas percibidos (Tabla VII) como sobre el clima ético predominante (Tabla VIII). Así, esta adhesión muestra significatividad en los climas *Instrumental*, *Cuidado*, *Normas y Leyes y Códigos*. Son los profesores de las universidades adheridas a esta iniciativa los que otorgan menor valor al clima *Instrumental* y mayores al resto. Además, estos profesores son los que perciben como predominante en mayor medida el clima *Cuidado* y en menor medida el clima *Instrumental*.

En relación a la adhesión al Pacto Mundial, los resultados revelan que si bien son los profesores de universidades adheridas al mismo los que perciben en mayor medida el clima *Instrumental* (Tabla VII), esta variable no presenta resultados significativos con respecto a su influencia sobre el clima ético percibido como predominante por los profesores (Tabla VIII).

Respecto del Código Ético, la Tabla VII no muestra diferencias significativas en las medias provocadas por la existencia del mismo. Sin embargo, en la Tabla VIII se puede observar que los profesores de universidades que cuentan con un Código Ético perciben que predomina el clima *Leyes y Códigos* en mayor medida que los profesores de universidades que no cuentan con un Código Ético.

Finalmente, si nos referimos a la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social, no se observan diferencias significativas en las medias del

grado de percepción de los diferentes climas (Tabla VII), pero en la Tabla VIII se observa que los profesores de Universidades en las que se organizan este tipo de conferencias perciben significativamente menos el clima *Instrumental* y más el clima *Cuidado* que los profesores pertenecientes a universidades que no organizan este tipo de conferencias.

La Tabla IX presenta la jerarquía de los distintos tipos de climas éticos teniendo en cuenta las variables analizadas (dicha jerarquía se ha realizado sobre los valores de las medias mostradas en la Tabla VII).

Tabla IX. Orden de percepción de los tipos de climas éticos

Orden	TITULARIDAD		TAMAÑO			PACTO MUNDIAL		PRME		CODIGO ÉTICO		CONFERENCIAS	
	PRIVADAS	PÚBLICAS	P	M	G	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	LyC	I	I	I	I	I	I	LYC	I	I	I	I	I
2	I	LyC	LyC	LyC	LyC	LyC	LyC	I	LyC	LyC	LyC	LyC	LyC
3	E	E	E	E	E	E	E	N	E	E	E	E	E
4	N	N	N	N	N	N	N	E	N	N	N	N	N
5	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C

LyC= Leyes y Códigos; I= Instrumental; E= Eficiencia; N= Normas; C= Cuidado

Como se puede observar en la Tabla IX, tanto los profesores de las universidades privadas como los pertenecientes a universidades adheridas a los PRME perciben en mayor medida el clima *Leyes y Códigos*, seguido del clima *Instrumental*, mientras que el resto de profesores, independientemente de los factores que podamos considerar (tamaño, código ético, etc.) perciben en primer lugar el clima *Instrumental*, seguido del de *Leyes y Códigos*.

A continuación, y teniendo en cuenta que la titularidad de la universidad es una variable significativa en la percepción del clima ético del profesorado y que la titularidad de la universidad puede condicionar las actividades relacionadas con la ética y la responsabilidad social que llevan a cabo las diferentes universidades, cabe plantearse si los resultados obtenidos pueden deberse únicamente a la titularidad. En la Tabla X se recoge en qué medida llevan a cabo las universidades privadas y



públicas las distintas medidas o variables que se han tenido en cuenta en este estudio.

Tabla X. Medidas llevadas a cabo por titularidad

VARIABLES		TITULARIDAD				
		PRIVADA			PÚBLICA	
		NºUniv	NºUniv	NºProf	NºUniv	NºProf
PACTO MUNDIAL	SI	10	1	3	9	113
	NO	23	3	40	20	220
	TOTAL	33	4	43	29	333
PRME	SI	3	2	18	1	8
	NO	30	2	25	28	325
	TOTAL	33	4	43	29	333
CÓDIGO ÉTICO	SI	12	2	18	10	119
	NO	17	1	15	16	192
	TOTAL	29 <sup>a</sup>	3	33	26	311
CONFERENCIAS	SI	24	3	33	21	230
	NO	7	0	0	7	98
	TOTAL	31 <sup>b</sup>	3	33	28	328

<sup>a</sup> Dos de las universidades no contestaron al cuestionario y en otras dos contestaron que desconocían la existencia de un Código Ético; <sup>b</sup> Dos de las universidades no contestaron a este cuestionario

En la Tabla X, a excepción de la adhesión al Pacto Mundial, el resto de medidas se adoptan en mayor proporción por parte de las universidades privadas, tanto la adhesión a los PRME, la existencia de Códigos Éticos y la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social.

Dadas estas diferencias de comportamiento de las universidades de acuerdo con la titularidad, pasamos a comprobar si los resultados obtenidos para el conjunto de universidades están condicionados por la titularidad de la misma. Para ello, hemos realizado el mismo análisis de manera separada, para los profesores de las universidades privadas y públicas.

Las Tablas XI y XII muestran los resultados para las universidades privadas en función del valor de las medias y del tipo de clima ético percibido como predominante, respectivamente. En el caso de las universidades privadas, dado que los tamaños muestrales son pequeños, se ha optado por la utilización de técnicas no paramétricas. En el caso de las diferencias de medias se ha trabajado con el contraste de Mann-Whitney, mientras que en el caso de las proporciones se ha realizado la prueba de Fisher.

**Tabla XI. Influencia de las variables sobre las medias de los climas éticos identificados. UNIVERSIDADES PRIVADAS**

		Cuidado	pvalue	Instrumental	pvalue	Eficiencia	pvalue	Normas	pvalue	Leyes y Códigos	pvalue
PACTO MUNDIAL	Sí	2,4583	0,2770	4,7778	0,277	2,6667	0,14	3,1111	0,345	4,0000	0,0603
	No	3,6656		4,1833		3,8625		3,7583		4,5083	
PRME	Sí	4,0000	0,033**	4,0000	0,273	3,9444	0,515	4,2037	0,060*	4,7778	0,193
	No	3,2800		4,3867		3,6600		3,36		4,2533	
CÓDIGO ÉTICO	Sí	3,3889	0,036**	4,5556	0,027**	3,7222	0,343	3,8148	0,19	4,7778	0,957
	No	4,3083		3,8444		4,2		4,4222		4,9333	
CONFERENCIAS	Sí	3,6307		4,1742		3,8068		3,7348		4,4924	
	No										

**Tabla XII. Influencia de las variables sobre climas éticos predominantes. UNIVERSIDADES PRIVADAS**

		Cuidado	pvalue	Instrumental	pvalue	Eficiencia	pvalue	Normas	pvalue	Leyes y Códigos	pvalue
PACTO MUNDIAL	Sí	0,00%	1,000	66,67%	0,243	0,00%	1,000	0,00%	1,000	33,33%	1,000
	No	7,50%		30,00%		17,50%		17,50%		50,00%	
PRME	Sí	11,11%	0,562	27,78%	0,744	11,11%	0,68	22,22%	0,427	50,00%	1,000
	No	4,00%		36,00%		20,00%		12,00%		48,00%	
CÓDIGO ÉTICO	Sí	0,00%	0,199	27,78%	0,699	11,11%	1,000	11,11%	0,375	61,11%	0,733
	No	13,33%		20,00%		13,33%		26,67%		53,33%	
CONFERENCIAS	Sí	100,00%		100,00%		100,00%		100,00%		100,00%	
	No										

\*Significatividad al 10%; \*\*Significatividad al 5%; \*\*\*Significatividad al 1%

En la Tabla XI, referida a la universidad privada, se puede observar que tanto la adhesión a los PRME como la existencia de un Código Ético influyen de manera significativa en la percepción de los climas *Cuidado* y *Normas* (PRME) y en el de *Cuidado* e *Instrumental* (Código Ético). Los profesores de universidades privadas adheridas a los PRME muestran una mayor percepción de los climas *Cuidado* y *Normas* que los profesores de universidades privadas no adheridas a estos principios. Asimismo, la existencia de un Código Ético muestra diferencias en la percepción del clima *Cuidado*, siendo los profesores de universidades que no cuentan con un Código Ético quienes más perciben el clima *Cuidado*. No se puede analizar si la organización

de conferencias sobre ética y responsabilidad social influye sobre la percepción del profesorado de estas universidades sobre el clima ético debido a que todas las universidades privadas de la muestra las organizan.

La Tabla XII muestra que no existen diferencias significativas para ninguna de las variables en función del clima ético percibido como predominante.

A continuación, en las Tablas XIII y XIV se muestran los resultados para las universidades públicas.

**Tabla XIII. Influencia de las variables sobre las medias de los climas éticos identificados. UNIVERSIDADES PÚBLICAS**

		Cuidado	pvalue	Instrumental	pvalue	Eficiencia	pvalue	Normas	pvalue	Leyes y Códigos	pvalue
TAMAÑO	Pequeña	3,3613		4,8698		3,8125		3,3854		4,2448	
	Mediana	3,1882	0,1020	4,8627	0,9700	3,7941	0,3660	3,4275	0,9610	3,9922	0,252
	Grande	3,0316		4,8382		3,6019		3,4304		4,0162	
PACTO MUNDIAL	Sí	3,1925	0,8500	4,9263	0,352	3,7788	0,695	3,4425	0,759	4,1917	0,081*
	No	3,171		4,8273		3,725		3,403		3,9773	
PRME	Sí	3,6406	0,1760	4,875	0,965	3,9375	0,638	3,625	0,59	3,8333	0,56
	No	3,1669		4,8605		3,7385		3,4113		4,0554	
CÓDIGO ÉTICO	Sí	3,3151	0,033**	4,7759	0,134	3,7941	0,521	3,3557	0,532	4,0476	0,817
	No	3,0664		4,9375		3,7083		3,434		4,0764	
CONFERENCIAS	Sí	3,187	0,7180	4,8333	0,411	3,7522	0,847	3,3855	0,6	4,0217	0,585
	No	3,1441		4,9252		3,7245		3,4558		4,0918	

\*Significatividad al 10%; \*\*Significatividad al 5%; \*\*\*Significatividad al 1%

**Tabla XIV. Influencia de las variables sobre climas éticos predominantes. UNIVERSIDADES PÚBLICAS**

		Cuidado	pvalue	Instrumental	pvalue	Eficiencia	pvalue	Normas	pvalue	Leyes y Códigos	pvalue
TAMAÑO	Pequeña	1,56%		65,63%		12,50%		3,13%		32,81%	
	Mediana	3,53%	0,6870	64,71%	0,5640	15,88%	0,6860	10,59%	0,1750	25,29%	0,373
	Grande	3,88%		70,87%		12,62%		10,68%		23,30%	
PACTO MUNDIAL	Sí	5,37%	0,1420	62,83%	0,287	11,50%	0,279	8,85%	0,942	28,32%	0,514
	No	2,27%		68,64%		15,91%		9,09%		25,00%	
PRME	Sí	25,00%	0,001***	50,00%	0,311	12,50%	0,876	0,00%	0,368	12,50%	0,375
	No	2,77%		67,08%		14,46%		9,23%		26,46%	
CÓDIGO ÉTICO	Sí	6,72%	0,017**	63,03%	0,182	10,92%	0,243	5,88%	0,167	31,09%	0,136
	No	1,56%		70,31%		15,63%		10,42%		23,44%	
CONFERENCIAS	Sí	4,78%	0,028**	64,78%	0,242	14,35%	0,822	9,57%	0,687	26,96%	0,509
	No	0,00%		71,43%		15,31%		8,16%		23,47%	

\*Significatividad al 10%; \*\*Significatividad al 5%; \*\*\*Significatividad al 1%

En las Tablas XIII y XIV se observa en primer lugar que el efecto del tamaño de la universidad deja de ser relevante en la percepción del clima ético cuando solo se tienen en cuenta las universidades públicas.

Respecto a las medidas de compromiso adoptadas por las universidades, se observan diferencias significativas en el caso de que existan Códigos Éticos para el clima *Cuidado*, de manera que los profesores de universidades públicas que cuentan con un Código Ético perciben el clima *Cuidado* en mayor medida que los profesores de universidades públicas que no cuentan con un Código Ético.

La Tabla XIII muestra diferencias al 10% de significatividad para la adhesión al Pacto Mundial. Se percibe el clima *Leyes y Códigos* en mayor medida en las universidades adheridas a esta iniciativa.

La Tabla XIV muestra la influencia de las diferentes variables sobre el clima ético predominante. En este sentido, la Tabla XIV revela la existencia de diferencias significativas en la percepción del clima *Cuidado* en función del compromiso de la universidad hacia la ética y la responsabilidad social. En concreto, tanto en función de la adhesión al PRME, de la existencia de un Código Ético y de la impartición de conferencias sobre ética y responsabilidad social, contribuyendo en todos los casos a un incremento en la proporción de profesores que perciben dicho clima.

## **5. Discusión e implicaciones de los resultados**

El principal objetivo de este trabajo ha sido identificar el clima ético percibido por el profesorado de las Facultades de Estudios Empresariales españolas.

Los resultados del estudio revelan la existencia de distintos climas éticos en las Facultades de Estudios Empresariales de la Universidad española: *Instrumental*, *Eficiencia*, *Cuidado*, *Normas y Leyes y Códigos*. Sin embargo, el clima predominante es el *Instrumental*. Estos resultados sugieren que en la Universidad española promueve que las decisiones se tomen en base a intereses personales sin tener en cuenta las consecuencias sobre terceros. Este clima no parece ser adecuado para la

universidad, ya que es el que menos fomenta el comportamiento ético, la satisfacción con el trabajo o el compromiso con la organización (Treviño et al, 1998).

El segundo objetivo de este trabajo ha sido analizar si determinadas variables de las universidades como son el tamaño o la titularidad de la universidad, la adhesión a iniciativas internacionales sobre ética, responsabilidad social y sostenibilidad o la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social, influyen sobre la percepción del clima ético del profesorado. La literatura previa ha analizado diferentes variables como posibles antecedentes del clima ético, como es la existencia de Códigos Éticos. Sin embargo, este análisis no se ha llevado a cabo en el entorno universitario. Asimismo, en esta investigación hemos analizado otras variables como posibles antecedentes del clima ético, como son la titularidad y tamaño de la universidad y el compromiso de la universidad hacia la ética y la responsabilidad social.

Los resultados muestran que la titularidad de las universidades influye de manera significativa en la percepción de los diferentes tipos de clima éticos en el contexto universitario. En este sentido, mientras los profesores de las universidades públicas perciben que las decisiones se toman sin considerar los posibles impactos sobre terceros (*Instrumental*), en las universidades privadas perciben que se tienen en cuenta la deontología y las consecuencias sobre terceros (*Leyes y Códigos*).

El hecho de que los profesores de las universidades públicas perciban mayoritariamente un clima ético *Instrumental*, soporta la literatura previa que sugiere una pérdida de los valores originales de servicio público de estas Universidades (Van der Wal et al, 2008). Asimismo este resultado es consistente con el estudio llevado a cabo por Wittmer y Coursey (1996), quienes identificaron este tipo de clima ético en organizaciones públicas a pesar de que habían sugerido que cabría esperar un clima ético basado en el cuidado.

Por el contrario, en las Universidades privadas el clima ético predominante es el denominado *Leyes y Códigos*, clima que se basa en la aplicación de principios y códigos universales que tratan de favorecer a la sociedad en general. Al contrario que el clima *Instrumental*, este clima favorece el comportamiento ético y el compromiso con la organización. El hecho de que los profesores de las universidades privadas perciban en mayor medida el clima ético *Leyes y Códigos* puede deberse, como sugieren diversos autores (Larrán y Andrades, 2014; Madison y Schmidt, 2006), a que las universidades privadas relacionan su misión con la ética y la moral.

Los resultados obtenidos no permiten concluir que el tamaño influya sobre la percepción del clima ético en la Universidad, siendo este resultado consistente con el obtenido en organizaciones sin ánimo de lucro por Malloy y Agarwal (2003), donde el tamaño de la organización no mostró influencia en el clima ético percibido en organizaciones sin ánimo de lucro.

Con respecto a las diferentes medidas de compromiso con la ética y la responsabilidad social que puede adoptar la universidad y, teniendo en cuenta los resultados obtenidos por separado en las universidades privadas y públicas, podemos afirmar que las diferentes medidas o variables analizadas influyen en la percepción del clima ético en la universidad.

Se aprecia que la adhesión al Pacto Mundial influye en el profesorado de la Universidad pública, de manera que si la universidad a la que pertenece está adherida a esta iniciativa, los profesores perciben el clima *Leyes y Códigos* en mayor medida que los profesores de las universidades públicas no adheridas al Pacto Mundial. Cabe resaltar que las universidades adheridas al Pacto Mundial son en su mayoría públicas, sucediendo lo mismo en la muestra utilizada. La influencia positiva observada viene a apoyar que las universidades se adhieran al Pacto Mundial debido a que puede provocar que se perciba el clima *Instrumental* en menor medida que en la actualidad.

En segundo lugar, la adhesión a los PRME claramente influye sobre la percepción del clima ético. En concreto, la adhesión a estos principios influye en una mayor percepción hacia todos los tipos de climas éticos excepto el *Instrumental*. Además, se observa que esta influencia se produce en el profesorado tanto de universidades públicas como privadas, siendo el efecto más significativo en el tipo de clima ético *Cuidado*. Este resultado sugiere que el hecho de que la Universidad se adhiera a esta iniciativa provoca en el profesorado la percepción de que la Universidad tiene como objetivo la formación de profesionales íntegros y se preocupa por su entorno. Sin embargo, no podemos olvidar que, a pesar del efecto que parece tener esta adhesión a los PRME por parte de la institución, el profesorado percibe en último lugar el clima ético *Cuidado*, esto es, que se trata de una minoría el profesorado que percibe este tipo de clima ético en la Universidad. Tampoco podemos olvidar que todavía son pocas las universidades que se han adherido a esta iniciativa, siendo la mayoría universidades privadas, tal como sucede en la muestra utilizada en el estudio.

Otra variable que parece influir sobre la percepción del clima ético es el hecho de que la Facultad cuente con un Código Ético. Los resultados muestran que la existencia de un Código Ético influye en el clima percibido por los profesores de la universidad pública quienes perciben en mayor medida el clima *Cuidado* que los profesores de universidades públicas que no cuentan con un Código Ético. También se puede observar que entre estos profesores la percepción del clima *Instrumental* es inferior a los que no cuentan con Código Ético. Este resultado es coherente con el resultado obtenido por Peterson (2002), quien concluyó que es más probable que los miembros de organizaciones que no cuentan con un Código Ético perciban el clima ético *Instrumental*. En el caso del profesorado de universidades privadas los resultados sugieren que la existencia de un Código Ético influye de manera contraria a la esperada, ya que perciben el clima *Cuidado* en menor medida y el clima *Instrumental* en mayor medida que los que no cuentan con un Código Ético. Teniendo en cuenta que entre los profesores de las universidades privadas

predomina el clima *Leyes y Códigos*, este resultado puede indicar que la existencia de un Código Ético no influye en su percepción del clima ético porque existen otras variables que influyen en mayor medida sobre dicha percepción, tal y como sugieren Kim y Miller (2008).

El efecto positivo que muestra la existencia de un Código Ético sobre la percepción del clima ético nos lleva a sugerir que sería recomendable que las universidades y Facultades adoptaran un Código Ético, siguiendo así las recomendaciones realizadas por organizaciones como la AACSB y por Decanos de Facultades de Estudios Empresariales estadounidenses de reconocido prestigio (Floyd et al., 2013).

Asimismo, la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social muestran influencia en la percepción del clima ético del profesorado de las universidades públicas. Los resultados muestran que estas conferencias producen un efecto positivo sobre el profesorado, en especial, en su percepción del tipo de clima ético *Cuidado* en el sentido de que en aquellas Facultades en las que se organizan este tipo de conferencias el profesorado tiende a percibir dicho clima en mayor medida que los profesores de Facultades donde no se organizan. La totalidad de las universidades privadas de la muestra organiza conferencias sobre ética y responsabilidad social, por lo que no se puede analizar las diferencias que podrían darse entre el profesorado en el caso de no organizarse dichas conferencias.

En definitiva, podemos afirmar que las diferencias observadas para el conjunto de universidades se confirman tanto en el caso del profesorado de las universidades públicas como privadas, por lo que los resultados permiten confirmar todas y cada una de las hipótesis planteadas en el segundo apartado.

## **6. Conclusiones**

La sociedad espera de la universidad que forme profesionales responsables y éticos, para lo que es necesario que en la comunidad universitaria se respire un clima ético.



Sin embargo, en el caso del profesorado, pieza básica en la universidad, el clima ético predominante es el clima *Instrumental*, tipo de clima ético que no fomenta la actitud ética. Los responsables universitarios, así como la comunidad universitaria en su totalidad, deben reflexionar sobre las consecuencias negativas que puede generar este tipo de clima ético en la institución.

El análisis de los antecedentes de la percepción del clima ético muestra que la titularidad y el compromiso hacia la ética y la responsabilidad social de la universidad influyen de manera significativa en el clima ético percibido en la universidad. En este sentido, la adhesión de la universidad al Pacto Mundial y a los PRME, así como la existencia de un Código Ético y la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social son variables que influyen sobre dicha percepción.

Entre los profesores de universidades privadas predomina el clima ético *Leyes y Códigos*, clima que favorece un comportamiento y actitudes éticas, y más acordes con el clima ético que se espera encontrar en el entorno universitario. En este sentido, son las universidades privadas las que en mayor medida se adhieren a los PRME y organizan conferencias sobre ética y responsabilidad social, medidas que también resultan favorecedoras de un clima ético más adecuado que el *Instrumental*.

No es este el caso de la universidad pública, en la que el clima predominante es el *Instrumental*.

Esta investigación realiza una doble aportación a la literatura sobre el clima ético. Por un lado, identifica el clima ético percibido por los profesores en la universidad. Por otro lado, identifica los antecedentes contextuales del clima ético en la universidad, contribuyendo así a la escasa literatura sobre este tema.

Las implicaciones de este estudio son que, teniendo en cuenta los antecedentes del clima ético percibido, los responsables universitarios, especialmente los de las universidades públicas, deberían plantearse llevar a cabo algunas de las acciones que

muestran favorecer climas éticos más adecuados a la formación de profesionales responsables y con actitudes éticas. Se podría comenzar con la implantación de un Código Ético y la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social, siendo éstas dos medidas sencillas de llevar a cabo para cualquier institución. Asimismo, sería recomendable la adhesión por parte de las universidades a iniciativas como el Pacto Mundial y a los PRME, especialmente esta última debido a su enfoque dirigido hacia instituciones de enseñanza en gestión empresarial.

Los resultados deben interpretarse en el contexto de algunas limitaciones. Una primera limitación estriba en la muestra utilizada. El estudio se refiere únicamente a las Facultades de Estudios Empresariales de España, por lo que sería beneficioso que se aplicara también en otros contextos (diferentes grados o países) de manera que se puedan generalizar las conclusiones obtenidas. La segunda limitación consiste en que la revisión de la literatura sobre el clima ético se basa mayoritariamente en estudios realizados en los Estados Unidos debido a que son escasos los estudios sobre este tema en otros países. La realización del estudio en España puede dar lugar a una limitación cultural por lo que serían recomendables más estudios relativos al clima ético en la universidad española.

Por último, debido al carácter exploratorio del estudio, se analiza el efecto que determinados factores pueden tener sobre el clima ético percibido por el profesorado, sin embargo, puede haber otros factores que influyan sobre dicha percepción. En futuras investigaciones se podría analizar la influencia de otros factores sobre la percepción del clima ético del profesorado, así como las consecuencias del clima ético percibido en la Universidad. Asimismo, sería interesante analizar el clima ético percibido por el resto de los miembros de la comunidad universitaria (personal de administración y estudiantes). La falta de estudios sobre este tema ofrece una oportunidad investigadora interesante con respecto al clima ético en la Universidad.

## Referencias

- Acharya, S. (2005). The Ethical Climate in Academic Dentistry in India: Faculty and Student Perceptions, *Journal of Dental Education*, vol. 69 (6), 671-680.
- Agarwal, J. y Malloy, D.C. (1999). Ethical Work Climate Dimensions in a Not-For-Profit Organization: An Empirical Study, *Journal of Business Ethics*, vol. 20 (1), 1-14.
- Al-Omari, A.A. (2013). The Perceived Organizational Ethical Climate in Hashemite University, *Asia-Pacific Education Researcher*, 22(3), 273-279.
- Ayree, S. (1992). Public and Private Sector Professionals A Comparative Study of their Perceived Work Experience. *Group & Organization Management*, vol. 17(1), 72-85.
- Bampton, R. y Cowton, C.J. (2002). The teaching of ethics in management accounting: progress and prospects. *Business Ethics: A European Review*, vol. 11(1), 52-61.
- Blanthorne, C., Kovar, S.E., y Fisher, D.G. (2007). Accounting Educators' Opinions about Ethics in the Curriculum: An Extensive View. *Issues in Accounting Education* vol. 22(3), 355-390.
- Blome, C. y Paulraj, A. (2013). Ethical climate and purchasing social responsibility: A benevolence focus. *Journal of Business Ethics*, vol. 116, 567-585.
- Colquitt, J. A., Noe, R. A., y Jackson, C. L. (2002). Justice in teams: Antecedents and consequences of procedural justice climate. *Personnel Psychology*, vol. 55(1), 83-109.
- Cullen, J.B., Parboteeah, K.P. y Victor, B. (2003). The Effects of Ethical Climates on Organizational Commitment: A Two-Study Analysis, *Journal of Business Ethics*, vol. 46 (2), 127-141.
- Cullen, J.B., Victor, B. y Bronson, J.W. (1993). The Ethical Climate Questionnaire: An Assessment of its Development and Validity, *Psychological Reports*, vol. 73, 667-674.

- Cullen, J. B., Victor, B., y Stephens, C. (1989). An ethical weather report: Assessing the organization's ethical climate. *Organizational Dynamics*, vol. 18(2), 50-62.
- Erakovich, R., Bruce, R., y Wyman, S. (2002). Preliminary Results: A Study of the Relationship of Ethical Work Climate and Organizational Culture in Public Organizations. Working paper prepared for presentation at the American Society for Public Administration National Conference, Phoenix, Arizona.
- Fernández, J.L. y Bajo, A. (2010). The presence of business ethics and CSR in Higher Education curricula for executives: The case of Spain, *Journal of Business Ethics Education*, vol. 7, 25-38.
- Fritzsche, D. J. (2000). Ethical Climates and the Ethical Dimension of Decision Making, *Journal of Business Ethics*, vol. 24 (2), 125-140.
- Floyd, K.S. y Yerby, J. (2012). Information Systems Faculty Perceptions of Ethical Work Climate and Job Satisfaction, *SAIS 2012 Proceedings*. Paper 13. <http://aisel.aisnet.org/sais2012/13>
- Holdsworth, S., Wyborn, C., Bekessy, S., & Thomas, I. (2008). Professional development for education for sustainability: How advanced are Australian universities? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(2), 131-146.
- Kezar, A. y Eckel, P. (2002). Examining the Institutional Transformation Process: The Importance of Sensemaking, Interrelated Strategies, and Balance. *Research in Higher Education*, 43(3), 295-328.
- Khasawneh, S. (2014). The influence of ethical climate on job satisfaction of university human resources: promoting healthy vocations in the midst of change, *International Journal of Management Education*, 8 (3), 265-280.
- Kim, N.Y. y Miller, G. (2008). Perceptions of the Ethical Climate in the Korean Tourism Industry. *Journal of Business Ethics*, 82, 941-954.
- Klein, K. J., y Sorra, J. S. (1996). The challenge of innovation implementation. *Academy of management review*, vol. 21(4), 1055-1080.

- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. New York: Harper & Row.
- Larrán, M. y Andrades, F.J. (2014). Determinants of corporate social responsibility and business ethics education in Spanish universities. *Business Ethics: A European Review*, vol. 23 (2), 139-153.
- Liu, A. M., Fellows, R. y Ng, J. (2004). Surveyors' perspectives on ethics in organisational culture. *Engineering, Construction and Architectural Management*, vol. 11(6), 438-449.
- Lozano, J. F. (2013). Toma de decisión ética en la gestión de empresas: La aportación de la neuroética. *Revista Internacional De Filosofía*, vol. 59, 183-196.
- Madison, R.L. y Schmidt, J.J. (2006). Survey of Time Devoted to Ethics in Accountancy Programs in North American Colleges and Universities. *Issues in Accounting Education*, 21 (2), 99-109.
- Malloy, D. C., y Agarwal, J. (2003). Factors influencing ethical climate in a nonprofit organization: An empirical investigation. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, vol. 8(3), 224-250.
- Malloy, D. C., Agarwal, J. y Rasmussen, K. (2010). Ethical climate in government and nonprofit sectors: Public policy implications for service delivery. *Journal of Business Ethics*, vol. 94, 3-21.
- Martin, K.D. y Cullen, J.B. (2006). Continuities and Extensions of Ethical Climate Theory: A Meta-Analytic Review. *Journal of Business Ethics*, vol. 69, 175-194.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 11-26.
- Martínez, M., Buxarrais, M., y Esteban, F. (2002). Ética y formación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 29, 17-43.

- Mathieu, J.E. y Zajac, D.M. (1990). A Review and Meta-Analysis of the Antecedents, Correlates, and Consequences of Organizational Commitment. *Psychological Bulletin*, vol. 108 (2), 171-194.
- Mayer, D. M., Kuenzi, M., y Greenbaum, R. L. (2009). Making ethical climate a mainstream management topic. *Psychological perspectives on ethical behavior and decision making* , 181-211.
- McIntosh, M. (2004). Corporate Responsibility: the UN Global Compact, Complexity and Corporations. *New Academy Review*, 3(2).
- Miller, W.F. y Becker, D.A. (2011). Ethics In The Accounting Curriculum: What Is Really Being Covered? *American Journal of Business Education*, vol. 4(10), 1-9.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/personal-universitario/personal-universitario-12-13.html>
- Moore, H. L. (2012). *Ethical climate, organizational commitment, and job satisfaction of full-time faculty members*. East Tennessee State University). (UMI)
- Naciones Unidas. Pacto Mundial (2007). *Principles for responsible management education*. <http://unglobalcompact.org>
- Naciones Unidas. The UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). <http://www.unesco.org>
- Neubaum, D., Mitchell, M., y Schminke, M. (2004). Firm newness, entrepreneurial orientation, and ethical climate. *Journal of Business Ethics*, vol. 52(4), 335-347.
- Peterson, D.K. (2002). The Relationship between Unethical Behavior and the Dimensions of the Ethical Climate Questionnaire. *Journal of Business Ethics*, 41(4), 313-326.
- Peterson, M. W. y Spencer, M. G. (1990). Understanding academic culture and climate. *New Directions for Institutional Research*, vol. 68, 3-18.

- Peterson, M.W., Cameron, K., Jones, P., Mets, L. y Ettington, D. (1986). *The organizational context for teaching and learning: A review of the research literature*. Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
- Putranta, M.P. y Kingshott, R.P.J. (2011). The Relationships Between Ethical Climates, Ethical Ideologies and Organisational Commitment Within Indonesian Higher Education Institutions. *Journal of Academic Ethics*, vol. 9, 43-60.
- Rasmussen, K., Malloy, D. C., y Agarwal, J. (2003). The ethical climate of government and non-profit organizations. Implications for public-private partnerships. *Public Management Review*, vol. 5(1), 83-97.
- Rutherford, M.A., Parks, L., Cavazos, D.E. y White, C.D. (2012). Business Ethics as a Required Course: Investigating the Factors Impacting the Decision to Require Ethics in the Undergraduate Business Core Curriculum. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 11(2), 174-186.
- Schneider, B. (1975). Organizational climates: An essay. *Personnel Psychology*, vol. 28(4), 447-479.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., y Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *Annual Review of Psychology*, vol. 64, 361-388.
- Schneider, B., White, S. S., y Paul, M. C. (1998). Linking service climate and customer perceptions of service quality: Tests of a causal model. *Journal of applied Psychology*, vol. 83(2), 150.
- Shriberg, M. (2002). Institutional assessment tools for sustainability in higher education: Strengths, weaknesses, and implications for practice and theory. *Higher Education Policy*, vol. 15(2), 153-167.
- Setó-Pamies, D., Domingo, M. y Rabassa, N. (2011). Corporate social responsibility in management education: Current status in Spanish universities. *Journal of Management & Organization*, vol. 17(5), 604-620.

- Setó-Pamies, D. y Papaoikonomou, E. (2015). A Multi-level Perspective for the Integration of Ethics, Corporate Social Responsibility and Sustainability (ECSRS) in Management Education, *Journal of Business Ethics*, DOI 10.1007/s10551-014-2535-7.
- Simha, A. y Cullen, J.B. (2012). Ethical Climates and Their Effects on Organizational Outcomes: Implications from the Past and Prophecies for the Future, *Academy of Management Perspectives*, vol. 26 (4), 20-34.
- Sims, R.R. (1992). The Challenge of Ethical Behavior in Organizations, *Journal of Business Ethics*, vol. 11 (7), 505-513.
- Stevens, B. (1994). An analysis of corporate ethical code studies: "where do we go from here?". *Journal of Business Ethics*, 13(1), 63.
- Sullivan, D. W. (2010). The impact of the Sarbanes-Oxley act of 2002 on the teaching of ethics in core MBA curriculums in Ohio. *American Journal of Business Education*, vol. 3(5)
- Treviño, L.K. y Brown, M.E. (2004). Managing to be ethical: Debunking five business ethics myths, *Academy of Management Executive*, vol. 18 (2), 69-81.
- Treviño, L.K., Butterfield, K.D. y McCabe, D.L. (1998). The Ethical Context in Organizations: Influences on Employee Attitudes and Behaviors, *Business Ethics Quarterly*, vol. 8 (3), 447-476.
- Van der Wal, Z., De Graaf, G. y Lasthuizen, K. (2008). What's Valued Most? Similarities and Differences Between the Organizational Values of the Public and Private Sector, *Public Administration*, vol. 86 (2), 465-482.
- Victor, B. y Cullen, J.B. (1987). *A Theory and Measure of Ethical Climate in Organizations*, en W.C. Fredrick and L. Preston (edit.), *Research in Corporate Social Performance and Policy* (JAI, London), 51-71.
- Victor, B. y Cullen, J.B. (1988). The Organizational Bases of Ethical Work Climates. *Administrative Science Quarterly*, vol. 33, 101-125.



- Weber, J. (1990). Managers' moral reasoning: Assessing their responses to three moral dilemmas. *Human Relations*, vol. 43(7), 687-702.
- Wimbush, J.C. y Shepard, J.M. (1994). Toward An Understanding of Ethical Climate: Its Relationship to Ethical Behavior and Supervisory Influence. *Journal of Business Ethics*, vol. 13 (8), 637-647.
- Wimbush, J. C., Shepard, J. M., y Markham, S. E. (1997). An empirical examination of the multi-dimensionality of ethical climate in organizations. *Journal of Business Ethics*, vol. 16(1), 67-77.
- Wittmer, D. y Coursey, D. (1996). Ethical Work Climates: Comparing Top Managers in Public and Private Organizations, *Journal of Public Administration Research and Theory*, vol. 6 (4), 559-572.
- Zohar, D. (1980). Safety climate in industrial organizations: theoretical and applied implications. *Journal of Applied Psychology*, vol. 65(1), 96.

Este trabajo ha sido contrastado en el Congreso internacional "9<sup>th</sup> International Technology, Education and Development Conference" en Madrid (2015).



## **CAPÍTULO 4:**

### **INFLUENCIA DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO EN LA INTEGRACIÓN DE LA ÉTICA Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA FORMACIÓN SUPERIOR CONTABLE Y EMPRESARIAL**

#### **Resumen**

La crisis de confianza de los mercados provocada por la falta de calidad de la información económica y financiera presentada por las empresas y por los sucesivos fraudes y escándalos empresariales han provocado que aumenten las llamadas a la formación en ética y responsabilidad social de los futuros responsables de la economía y las empresas. Las universidades han respondido a estas llamadas a través de la oferta de asignaturas independientes sobre ética y responsabilidad social fundamentalmente en los Másteres o de forma optativa en los Grados. Los cambios producidos por la adaptación de la Universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior conllevan nuevos objetivos de la formación superior como es el desarrollo de competencias transversales, entre las que se encuentra la ética y la responsabilidad social. La integración de estas competencias en el currículum depende en gran medida de la implicación y actitud del profesorado ante las mismas. El objetivo de este trabajo exploratorio es analizar la influencia de los factores institucionales sobre la decisión del profesorado de integrar de forma transversal la ética y la responsabilidad social en su docencia. El estudio llevado a cabo en las Facultades de Estudios Empresariales españolas revela que la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social, la adhesión de la Universidad a los Principios para una Educación Responsable en Gestión (PRME), así como el apoyo de

la universidad son variables significativas en la incorporación de la formación en valores en la Universidad.

**Palabras clave:** Clima Ético, Códigos Éticos, Estudios Empresariales, Ética, Tamaño, Titularidad, Responsabilidad Social, Universidad.

### **Abstract**

Poor quality economic and financial information provided by businesses and a succession of frauds and scandals have sparked a crisis of confidence in markets that has led to increasing calls for future leaders of the economy and business to be trained in ethics and social responsibility. Universities have responded to that call by introducing subjects that cover ethics and social responsibility. The adaptation of the Spanish university system to the European Higher Education Area (EHEA) has brought with it new objectives in higher education, such as the development of cross-cutting competencies; ethics and social responsibility are among those competencies. Their integration into the curriculum is conditioned to a large extent by the involvement and attitude of teaching staff. This exploratory study sets out to analyse the influence of contextual factors on whether teaching staff decide to integrate ethics and social responsibility as a cross-cutting area in their subjects. Research at faculties of business studies throughout Spain reveals that the organisation of conferences on ethics and social responsibility, the signing up of universities to the Principles for Responsible Management Education (PRME), and support from universities themselves are significant variables that can help to increase education in values at university level.

**Key-words:** Business Education, Codes of Ethics, Ethical Climate, Ownership, Size, Social Responsibility.

## **1. Introducción**

La formación en valores en las Universidades es una de las respuestas de las mismas a la falta de comportamiento ético en los distintos sectores de la sociedad puesta de manifiesto en los últimos años, a nivel internacional y también en el entorno español. El comportamiento poco ético de algunos profesionales de la empresa y la contabilidad ha tenido un fuerte impacto en la transparencia de los mercados y por tanto, ha generado graves consecuencias en la economía y en la confianza de la sociedad hacia el sistema. Es por ello que es en la formación superior empresarial donde con mayor fuerza se reclama la integración de la ética y la responsabilidad social.

La Universidad española inició un proceso de formación en valores, ofertando asignaturas relacionadas con la ética y la responsabilidad social en los estudios superiores de Economía y Empresa. En los últimos años se ha producido un fuerte aumento de esta formación en la Universidad española (Fernández y Bajo, 2010; Setó, Domingo y Rabassa, 2011). A pesar del aumento en el número de asignaturas de ética y responsabilidad social, ésta se ha realizado fundamentalmente a través de la oferta de asignaturas relacionadas con estos aspectos, fundamentalmente en los Másteres en lugar de en los grados (Fernández y Bajo, 2010), y en su mayoría, a través de asignaturas optativas en lugar de obligatorias (Larrán y Andrades, 2014b). Además, todavía hoy la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial es menor que en países de nuestro entorno (Larran y Andrades, 2014a).

La oferta de asignaturas relacionadas con la ética en los Másteres así como su oferta de forma optativa, no garantiza que la mayoría de los estudiantes de estudios empresariales reciban la formación en ética demandada por la sociedad. Sin embargo, los cambios en la formación superior introducidos en la Universidad

española derivados de la adaptación de la misma al Espacio Europeo de Educación Superior han podido cambiar esta situación. A este respecto la implantación de las competencias transversales en los objetivos de los grados, entre las que se encuentran la ética, la responsabilidad o la integridad, ha podido modificar la formación en valores ofrecida hasta ese momento en la Universidad española. El desarrollo de competencias transversales se realiza fundamentalmente a través de su incorporación en las distintas asignaturas que conforman el currículum (López, Rechner y Olson, 2005; Spain, Engle y Thompson, 2005) y depende en gran medida de la implicación, actitud y compromiso del profesorado hacia las mismas (Cohen y Pant, 1989; García et al., 2009).

La literatura previa no ha considerado el papel que juega la actitud del profesorado en la integración de estos aspectos en el currículum. La integración de la formación en ética y responsabilidad social depende, en gran medida del profesorado, que son quienes van a transmitir o no la importancia que tienen la ética y la responsabilidad social dentro de su docencia (Peurseem y Julian, 2006).

Para poder llevar a cabo cambios en el currículum es necesario contar con el profesorado, y fomentar en los mismos una actitud positiva hacia los cambios deseados (Lidgren, Rodhe y Huisingsh, 2006). En consecuencia, resulta relevante conocer cuáles son los factores que motivan al profesorado a integrar la ética y la responsabilidad social en su docencia. Estudios previos muestran que determinadas variables como los años de experiencia en la universidad, la formación previa o el área de conocimiento al que pertenecen, influyen sobre el profesorado a la hora de decidir integrar la ética y la responsabilidad social en su docencia (Espinosa-Pike, Aldazabal y Martín-Arroyuelos, 2012; García, Sales, Moliner y Fernández, 2009).

Sin embargo, cada vez existe una mayor creencia de que las decisiones de los individuos se ven afectadas por el contexto en el que se llevan a cabo (Adams,

Tashchian y Sore, 2001; Oldham y Cummins, 1996; Treviño, 1986). En este sentido, cabe esperar que el contexto de la organización en la que los profesores están inmersos pudiera condicionar su actitud hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas impartidas, y, en consecuencia, afectar a su incorporación real en la formación.

La literatura previa ha analizado la influencia que variables como el tamaño o la titularidad de la Universidad tienen sobre la mayor o menor integración de la ética y la responsabilidad social como asignaturas dentro del currículum empresarial (Ferrer-Balas et al. 2008; Larrán y Andrades, 2014b; Nicholson y DeMoos, 2009; Setó, Domingo y Rabassa, 2011). Sin embargo, no se ha analizado previamente la influencia que tienen estas variables sobre la decisión del profesorado de incorporar estos aspectos en su docencia como una competencia transversal.

La oferta de estas asignaturas no es una decisión del profesor en particular, sino que suele depender del Centro o del Departamento, o del responsable del diseño de los Planes de Estudio. Es por ello que este trabajo aborda la formación en valores desde otra perspectiva, la del profesorado. Además, responde a las llamadas a avanzar en el conocimiento de los factores que pudieran influir en la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial (Larrán y Andrades, 2014b).

Asumiendo que el profesorado es quien va a llevar a cabo el proceso para el desarrollo de la competencia ética y de responsabilidad social en los estudiantes, el objetivo de este trabajo es identificar las variables del contexto universitario que pueden influir en la decisión del profesorado de integrar la ética y responsabilidad social en la formación de los estudios empresariales, cuestión que todavía no ha sido investigada en la literatura previa.

Una de las principales aportaciones de este estudio es que este análisis se realiza incluyendo, además del tamaño y la titularidad de la universidad, otra serie de variables contextuales que representan el compromiso de la universidad hacia la ética y la responsabilidad social, como son la existencia de Códigos Éticos en la Universidad, la adhesión a iniciativas internacionales (Pacto Mundial y PRME) y la organización de conferencias relacionadas con estos aspectos, así como la percepción del apoyo que ofrece la universidad a la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum o la percepción del clima ético en la universidad.

El conocimiento de las medidas que puede llevar a cabo la universidad y que consigan influir sobre el profesorado de manera que decida incorporar la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas es un paso importante de cara a conseguir el aumento de la presencia de estos aspectos en el currículum empresarial. De esta manera, la universidad irá satisfaciendo las llamadas que vienen realizando numerosos organismos nacionales y supranacionales para conseguir que en el contexto contable y empresarial las decisiones se tomen teniendo también en cuenta aspectos éticos y de responsabilidad social.

Con este objetivo, en el segundo apartado se ha realizado la revisión de la literatura sobre determinadas variables del contexto universitario. En el tercer apartado se presenta la metodología utilizada en el estudio, seguida de los resultados obtenidos en el cuarto apartado. En el quinto apartado planteamos algunas ideas para su debate y, finalizamos el estudio presentando en el apartado sexto las conclusiones y principales aportaciones a las que hemos llegado en el trabajo.



## **2. Revisión de la literatura y planteamiento de las hipótesis**

En los últimos años, numerosas universidades han incorporado a su oferta formativa, diversas asignaturas de ética y responsabilidad social. Son numerosos los estudios que analizan el nivel de incorporación de asignaturas sobre estos aspectos en el currículum contable y empresarial. A nivel internacional, los estudios muestran que la incorporación de asignaturas sobre ética y responsabilidad social es cada vez mayor, tanto en los estudios de postgrado (Christensen et al., 2007; Matten y Moon, 2004; Navarro, 2008; Nicholls et al., 2013; Okpara, Koumbiadis e Idowu, 2013), como en los estudios de grado (Adkins y Radtke, 2004; Cornelius, Wallace y Tassabehji, 2007; Cowton y Cummins, 2003; Miller y Becker, 2011). También en el caso español los estudios realizados muestran que ha habido un incremento en la oferta de asignaturas independientes sobre ética y responsabilidad social (Fernández y Bajo, 2010; Larrán y Andrades, 2014a; Setó, Domingo y Rabassa, 2011).

El nivel de integración de la ética y la responsabilidad social en las Universidades no es homogéneo, hecho que ha dado lugar a una línea de investigación que ha tratado de observar y explorar las razones que han llevado a las universidades a comportarse de forma diferente. La literatura ha realizado un llamamiento a avanzar en esta línea de investigación en la que variables como el tamaño o la titularidad de la universidad han sido las variables principalmente analizadas (Larrán y Andrades, 2014b; Maloni, Smith y Napshin, 2012; Nicholls et al., 2013).

No hemos encontrado estudios previos que analicen la influencia de las variables señaladas en la incorporación de la ética y la responsabilidad social de forma integrada en el currículum universitario, ni estudios que analicen otras variables en la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior, como la existencia de un Código Ético o la adhesión al Pacto Mundial y/o a los Principios para la Educación Responsable en Gestión (PRME), la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social o la percepción del clima ético en la universidad. Por

ello, consideramos relevante y necesario avanzar en la investigación sobre las variables o factores que pueden condicionar la formación en valores de los futuros profesionales de la contabilidad y la empresa. Con el objetivo de analizar la influencia que tienen las variables sobre la actitud de los profesores hacia la integración de la ética y la responsabilidad social, se han utilizado los siguientes indicadores o variables dependientes:

- a) La creencia de que se debe integrar la ética y la responsabilidad social en el currículum empresarial
- b) Integración actual de la ética y la responsabilidad social en su docencia
- c) Número de horas que dedica a la ética y la responsabilidad social en su docencia
- d) Intención de aumentar la dedicación a la ética y la responsabilidad social en su docencia.

A continuación presentamos la revisión de la literatura de las variables independientes cuya influencia se va a analizar en el estudio y planteamos las hipótesis correspondientes

### **2.1. Titularidad pública o privada de la universidad**

Las principales diferencias entre las universidades públicas y privadas provienen de la vía de financiación (Ayree, 1992). En el caso español al igual que en otros países como Estados Unidos, además de la vía de financiación, es el carácter religioso de las universidades privadas la principal diferencia entre las universidades públicas y privadas (Larrán y Andrades, 2014b; Lowry, 2004).

#### *Vías de financiación*

En general, las universidades públicas se financian con fondos públicos mientras que las universidades privadas, principalmente se financian con los importes pagados por los alumnos o por donaciones (CRUE, 2014).

Siguiendo a Ayree (1992), las instituciones privadas están más atentas a las demandas del mercado que las públicas y tratan de obtener posiciones de prestigio. A este respecto, la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación se convierte en un elemento de diferenciación (Evans, Treviño y Weaver, 2006). Son numerosos los estudios que justifican que la responsabilidad social puede suponer un factor clave como elemento de diferenciación y mejora de la reputación y la legitimidad social de las universidades (Alvarado, Bigné y Currós, 2011; Larrán, Andrades y Herrera, 2013; Porter y Kramer, 2006). En este sentido, Garde, Rodríguez y López (2013) sugieren que debido a la incidencia que la crisis está teniendo en la financiación universitaria, las universidades privadas pueden tratar de diferenciarse y conseguir una ventaja competitiva aplicando políticas de responsabilidad social con más visibilidad.

Si bien esta política ha podido ser más característica de las Universidades privadas, sin embargo, los problemas financieros por los que atraviesan la mayoría de administraciones públicas como consecuencia de la actual crisis económica han provocado la necesidad de competir entre las universidades, por lo que este hecho podría llevar a que la universidad pública también trate de legitimar su posición ante la sociedad promoviendo la integración de la ética y la responsabilidad social en la docencia ofertada (Larrán, Andrades y Herrera, 2013).

#### *Naturaleza religiosa vs laica*

Las universidades privadas suelen relacionar su misión en la educación con los valores (Madison y Schmidt, 2006). En este sentido, Evans, Treviño y Weaver (2006)

sugieren que las instituciones privadas religiosas ponen más énfasis en la ética que las instituciones públicas. Según estos autores, este énfasis se debe a que las instituciones privadas religiosas opinan que deben fomentar el comportamiento ético en su institución como un valor que les identifica como institución.

En los diferentes estudios realizados en el ámbito universitario se puede observar que la integración de la ética y la responsabilidad social es superior en las universidades privadas que en las públicas. En dos estudios realizados en universidades americanas, Shriberg (2002) y Sullivan (2010) señalan que las universidades privadas suelen ofertar mayor número de asignaturas relacionadas con la ética y la responsabilidad social que las universidades públicas. También Nicholson y DeMoos (2009) analizaron determinadas características de las universidades que pudieran influir sobre la mayor o menor integración de la ética y la responsabilidad social en el currículum empresarial universitario y llegaron a la conclusión de que las universidades privadas presentaban una integración de estos aspectos mayor que las universidades públicas.

Los estudios muestran que también en España son las universidades privadas las que incorporan asignaturas de ética y responsabilidad social en mayor medida en sus planes de estudios (Larrán y Andrades, 2014b; Setó et al., 2011). Setó et al. (2011) concluyeron que en el caso concreto de las universidades españolas, las universidades privadas consideran la responsabilidad social como un elemento imprescindible dentro de su oferta curricular, hecho que no se produce en las universidades públicas en general.

Teniendo en cuenta lo anterior, planteamos la siguiente hipótesis:

*H1. Los profesores de universidades privadas tienen una actitud más positiva hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en*

*el currículum contable y empresarial que los profesores de universidades públicas.*

## **2.2. Tamaño de la universidad**

Reverte (2009) sugiere que las organizaciones de mayor tamaño ejercen más poder en la sociedad, por lo que son más visibles y están más dispuestas al control de la sociedad. Este hecho puede provocar, según Larrán et al. (2014b), que en el caso de la sostenibilidad, las universidades de mayor tamaño la implementen en mayor medida que las universidades pequeñas.

Por el contrario, Arvidsson (2004) sugiere que los cambios que se tratan de implantar en las universidades de mayor tamaño presentan un ritmo inferior a los que se producen en universidades de menor tamaño. Siguiendo este argumento, el profesorado de las universidades pequeñas se encontrará más cercano a los mensajes que puedan partir de los responsables universitarios, por lo que puede resultar más sencillo promover los cambios entre sus profesores.

La literatura revela diferencias en el nivel de integración de la ética y la responsabilidad social en el currículum empresarial entre las universidades de mayor y menor tamaño, siendo las de menor tamaño las que presentan mayor nivel de integración de asignaturas que cubran estos aspectos en su currículum (Ferrer-Balas et al., 2008; Nicholson y DeMoos, 2009).

En el estudio llevado a cabo por Larrán y Andrades (2014b) en la universidad española, no pudieron concluir que el tamaño de la universidad tuviera influencia en la oferta de asignaturas sobre ética y responsabilidad social en los grados relacionados con la gestión de las organizaciones en la universidad española.

Teniendo en cuenta los argumentos previos, no podemos plantear una hipótesis en una única dirección, por lo que planteamos la siguiente hipótesis:

*H2. El tamaño de la Facultad influye en la actitud de los profesores hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum contable y empresarial.*

### **2.3. Adhesión al Pacto Mundial y a los Principios para la Educación Responsable en Gestión (PRME)**

Algunas iniciativas o planes de acción internacionales, europeos, y nacionales, tienen una importante incidencia en la incorporación en las universidades de determinados compromisos relacionados con la responsabilidad social, la ética y la sostenibilidad (Lee, Barker y Mouasher, 2013). Esto sucede, por ejemplo, con el Pacto Mundial y los Principios para la Educación Responsable en Gestión (PRME) promovidos por Naciones Unidas, en los que se insiste en el papel estratégico de la educación para el fomento de la responsabilidad social.

El Pacto Mundial (1999) es una iniciativa de las Naciones Unidas con el objetivo de crear principios generales de comportamiento empresarial responsable con carácter voluntario. Esta iniciativa es un intento a nivel internacional de promover e implantar principios universales de reconocido prestigio y está dirigido, especialmente, hacia las empresas para construir un mercado más justo, equitativo y con cabida para todos (McIntosh, 2004).

Las empresas se pueden adherir a este pacto libremente y, en la actualidad, más de 10.000 organizaciones participan en esta iniciativa. Además de empresas, todo tipo de instituciones y organizaciones pueden adherirse o ser socios del Pacto Mundial,

caso también de las universidades. En el año 2011, 19 universidades españolas estaban adheridas al Pacto Mundial (Ministerio de Educación, 2011) siendo en la actualidad 30 las adheridas (Red del Pacto Mundial España, 2014).

Por su parte, los Principios para la Educación Responsable en Gestión (PRME) son una iniciativa ligada al Pacto Mundial de las Naciones Unidas que se establecieron en 2007 a raíz de una llamada global a las escuelas de negocio y universidades de todo el mundo para adaptar de forma gradual sus programas de estudios, sus métodos de investigación, sus metodologías educativas y sus estrategias institucionales a los nuevos retos y oportunidades empresariales. El objetivo principal de esta iniciativa es desarrollar una generación de líderes empresariales responsables (Godeman et al., 2014).

El apoyo por parte de numerosas instituciones y organizaciones de gran influencia en la formación empresarial (Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB Internacional), la Fundación Europea para el Desarrollo de la Gestión (EFMD), el Instituto Aspen del Programa Empresa y Sociedad, la Academia Europea de Negocios en la Sociedad (EABIS), el Graduate Management Admission Council (GMAC), la Iniciativa de Liderazgo Globalmente Responsable (GRLI), Net Impact y el Pacto Mundial de las Naciones Unidas) en el desarrollo de estos principios puede conseguir según Godeman et al. (2014) que esta iniciativa, a diferencia de otras anteriores, sea un catalizador para la integración efectiva de la responsabilidad social y la sostenibilidad en la formación empresarial superior.

Desde el año de su creación, unas 500 organizaciones de educación superior de todo el mundo se han sumado a la iniciativa de los PRME. En la actualidad son 8 universidades y 16 escuelas de negocios (de las que tres pertenecen a universidades) las que se han adherido a estos principios (Principios para la Educación Responsable en Gestión, 2014).

La adhesión a esta iniciativa exige un informe de las acciones llevadas a cabo por la institución de cara a implementar los principios. Godeman et al. (2014) confían en que esta exigencia beneficie en mayor medida la incorporación de la responsabilidad social en la formación empresarial. Además, el incumplimiento de los principios puede provocar su expulsión, con la consiguiente pérdida de reputación.

Sin embargo, los resultados sobre el efecto de la adhesión a estos principios en el sentido de una mayor integración de la ética y la responsabilidad social en la formación, no son concluyentes por el momento. Se han llevado a cabo varios estudios que han analizado las memorias presentadas por las instituciones adheridas a los PRME (Godeman et al., 2011; Stachowics-Stanusch, 2011) en los que se puede observar que se está llevando a cabo la integración de la responsabilidad social y la sostenibilidad en las mismas. Sin embargo, estos autores reconocen que todavía no se conoce el nivel de consecución de los objetivos en la oferta formativa de los centros de manera individual.

Por su parte Holdsworth et al. (2008), en un estudio llevado a cabo en Australia, destacan que son escasas las universidades que habiéndose adherido a declaraciones y compromisos de sostenibilidad han incorporado estos aspectos a su currículum.

Apenas hay estudios que analizan si las universidades adheridas a estas iniciativas presentan distintos niveles de introducción de la ética y la responsabilidad social en sus estudios. El estudio llevado a cabo por Rasche y Ulrich (2013) en MBAs muestra que las instituciones adheridas a los PRME presentan una mayor incorporación de estos aspectos. Sin embargo, los resultados no son concluyentes debido, según estos autores, a que los datos utilizados en su estudio están muy próximos al año de creación de los PRME, por lo que sugieren que probablemente aquellas instituciones que ya incorporaban ética y responsabilidad social en sus programas son las que se hayan adherido a los PRME en primer lugar.



Cabe esperar que las universidades y Facultades que se han adherido al Pacto Mundial y/o a los PRME puedan transmitir a su profesorado un compromiso hacia la ética y la responsabilidad social que provoque una mayor integración de estos aspectos en sus programas. En este sentido, planteamos la siguiente hipótesis:

*H3. Los profesores de universidades adheridas al Pacto Mundial y/o a los PRME tienen una actitud más positiva hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum contable y empresarial que los profesores de universidades que no se han adherido a estas iniciativas.*

#### **2.4. Existencia de códigos éticos**

Un Código Ético es “un documento formal escrito y claro, que recoge normas morales con el objetivo de guiar el comportamiento de los empleados y de la organización” (Schwartz, 2004, p. 324).

La finalidad de un Código Ético es “colaborar en forjar el carácter de una organización en situaciones específicas” (Lozano, 2011, p. 158) y su efectividad se consigue a través de la motivación a los miembros de la organización proporcionando líneas de acción y guías sólidas a seguir. Erwin (2011) opina que los Códigos Éticos son fundamentales para establecer políticas de responsabilidad social dentro de la organización y esenciales para crear y mantener una cultura ética de la organización. En este sentido se expresa también Treviño (1986) al incluir los Códigos Éticos como parte de la cultura corporativa.

Adams, Tashchian y Shore (2001) concluyeron que la mera presencia de un Código Ético en una organización puede tener buenos resultados ya que esta presencia

puede actuar simbólicamente. Afirman que sirve como una señal hacia los empleados sobre si la organización se preocupa por la ética o no. Lozano (2001) afirma que un Código Ético no es la solución a todos los problemas éticos que puedan surgir en una organización, pero puede ser un instrumento eficaz de cara a incrementar el nivel ético de la organización. Por el contrario, la ausencia de un Código Ético puede trasladar el mensaje de que los responsables de la organización no consideran que la ética sea importante (Adams et al., 2001).

Collins y Schultz (1995) afirman que el Código Ético, en lugar de proporcionar una guía de comportamiento ético, corre el riesgo de servir como escaparate para evitar críticas hacia la organización. Este riesgo también lo comparten Adams et al. (2001) al afirmar que si los responsables de la organización son indiferentes al Código Ético, o incluso lo contradicen mediante sus acciones, puede provocar el escepticismo de los trabajadores hacia dicho Código. Por lo que otros autores sugieren que un Código Ético debe ir acompañado de otras medidas para que pueda ser efectivo (Schwartz, 2004). Stevens (2008) concluye en su revisión de la literatura sobre Códigos Éticos, que para que un Código Ético resulte efectivo, éste debe integrarse en la cultura de la organización, para lo que la comunicación efectiva del Código a los miembros de la organización es vital. Este hecho puede provocar que cuando, además de un Código Ético, existen más iniciativas por parte de la organización para crear una cultura ética, el Código Ético puede dejar de ser una variable significativa, a nivel individual, en el contexto ético de la organización (Treviño, den Nieuwenboer y Kish-Gephart (2014).

En el caso de la universidad, la elaboración de Códigos de ética y conducta puede ser una manifestación del compromiso de la institución hacia la ética y la responsabilidad social de la universidad, donde se establece el comportamiento que se espera de la comunidad universitaria (Gaete, 2011). Con este objetivo, organizaciones como la Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB, (2004) recomiendan la

elaboración de Códigos Éticos para las Escuelas de Negocios. Floyd et al. (2013), en el estudio llevado a cabo con Decanos de las top 100 Facultades de Estudios Empresariales en Estados Unidos, destacan la actitud positiva de los Decanos hacia los Códigos Éticos en las universidades como medida necesaria para crear una cultura de integridad.

En el estudio llevado a cabo por McKay, Kidwell y Kling (2007) entre los Decanos de Facultades de Estudios Empresariales americanas (miembros, la mayoría, de la AACSB) concluyeron que la presencia de un Código Ético en las Facultades de estudios empresariales ayuda a crear en el profesorado una mayor sensibilidad hacia la ética.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, cabe esperar que la existencia de un Código Ético en la Facultad puede influir en la decisión de los profesores de integrar la ética y la responsabilidad social en el currículum y, en consecuencia, puede reflejarse en un mayor nivel de integración de estos aspectos en sus asignaturas.

*H4. Los profesores de universidades que cuentan con un Código Ético tienen una actitud más positiva hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum contable y empresarial que los profesores de universidades que no cuentan con un Código Ético.*

## **2.5. Organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social**

Además de las iniciativas formales como son los Códigos Éticos o la adhesión formal a iniciativas como los PRME, existen también iniciativas informales, como la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social que pueden obtener incluso mejores resultados que las formales (Clarke y Kouri, 2009).

Holdsworth et al. (2008) sugieren que sería recomendable generar espacios y oportunidades donde el profesorado pueda debatir y compartir aspectos relativos a la sostenibilidad para conseguir su mayor integración en el currículum universitario.

Asimismo, diversos autores sugieren que la participación en conferencias sobre ética y responsabilidad social puede ser un medio para compartir conocimientos y experiencias en la formación sobre ética empresarial (Beauvais, Desplaces, Melchar y Bosco, 2007; Sims y Brinkmann, 2003).

De manera similar, la organización de seminarios, charlas o formatos similares puede servir como un primer paso para familiarizar y sensibilizar al profesorado sobre la necesidad de integrar la ética y la responsabilidad en el currículum empresarial. De esta manera, se pueden conseguir nuevos agentes de cambio para llevar a cabo nuevas iniciativas en su propio entorno (Kezar y Eckel, 2002). Estos autores analizaron el proceso de cambio llevado a cabo en 6 universidades y concluyeron que, a pesar de que los cambios que se llevaron a cabo en todas las universidades fueron distintos, la organización de charlas en el Campus con ponentes de reconocido prestigio es una de las variables comunes que influye en el éxito del cambio propuesto.

Teniendo en cuenta lo anterior planteamos la siguiente hipótesis:

- H5. Los profesores de universidades que organizan conferencias sobre ética y responsabilidad social tienen una actitud más positiva hacia la incorporación de estos aspectos en el currículum contable y empresarial que los profesores de universidades que no organizan este tipo de conferencias.*

## **2.6. Percepción del apoyo de la universidad hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en el currículum**

Las dificultades a las que se enfrenta el profesor para integrar la ética y la responsabilidad social pueden mitigarse si el profesorado siente el apoyo y reconocimiento de la institución. El apoyo como tal, es difícil de medir, por lo que la variable que se utiliza en este trabajo es la percepción que tiene el profesor del apoyo de la institución. Puede suceder que una organización esté llevando a cabo acciones para fomentar la ética y la responsabilidad social en la Universidad, y que los profesores no lo perciban. En este sentido, autores como Acharya (2005) o Treviño y Brown (2004) proponen que es necesaria una mejor comunicación de las políticas o líneas éticas de la institución y formación ética para ayudar a reconocer el compromiso de la institución hacia la ética.

Si la comunicación de las acciones que lleva a cabo la Universidad a favor de la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum se realiza de una manera efectiva, cabe esperar que el profesorado perciba que la Universidad apoya la ética y la responsabilidad social y, como consecuencia, puede influir en la decisión del profesorado respecto de la integración de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que imparten.

Schneider, Erhart y Macey (2013) sugieren que los individuos que perciben un apoyo por parte de la organización tienden a sentirse más comprometidos e identificados con la misma. En consecuencia, cuando una Universidad apoya la ética y la responsabilidad social es importante que los distintos agentes de la comunidad lo perciban.

Planteamos la hipótesis en este sentido:

H6. *Los profesores que perciben que su Universidad apoya la integración de la ética y la responsabilidad social en el currículum tienen una actitud más positiva hacia la incorporación de estos aspectos en el currículum contable y empresarial que los profesores de universidades que no perciben dicho apoyo.*

### **2.7. Clima ético percibido**

La literatura ha analizado ampliamente el clima ético en las organizaciones y ha revelado su influencia en el comportamiento de sus miembros (Cullen, Victor y Stephens, 1989; Mayer, Kuenzi y Greenbaum, 2009; Simha y Cullen, 2012; Treviño, Butterfield y McCabe, 1998; Victor y Cullen, 1988; Wimbush y Shepard, 1994). En este sentido, cada vez existe un mayor convencimiento de que el contexto o clima ético de la organización en la que el individuo se integra influye significativamente en dicho comportamiento (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002; Treviño et al., 1998; Victor y Cullen, 1988). En esta misma línea, Erakovich et al. (2002) sostienen que cuando un miembro de una organización se enfrenta a un dilema ético y examina qué se espera de él, el clima ético percibido proporciona una guía de lo que es un comportamiento ético aceptable en dicha organización.

El Clima Ético se define como “la percepción compartida de qué se entiende como comportamiento ético correcto y cómo se deben manejar las cuestiones éticas dentro de una organización” (Victor y Cullen, 1987, p. 51-52). Estos autores sugieren que en las organizaciones se pueden percibir nueve tipos de climas éticos, de los que la literatura ha identificado siete en los estudios empíricos: *Instrumental, Eficiencia, Cuidado, Responsabilidad Social, Independencia, Normas, Leyes y Códigos.*

En el clima *Instrumental*, los individuos consideran únicamente su propio interés. En el clima *Eficiencia*, el objetivo de las decisiones de los individuos es la continuidad de la organización en la sociedad. En el clima *Cuidado*, los individuos tienen como objetivo el cuidado y la preocupación por otros. En el clima *Responsabilidad Social*, las decisiones se guían por un comportamiento socialmente responsable. En el clima *Independencia*, los individuos toman las decisiones basándose en sus propios principios. En los climas *Normas y Leyes y Códigos*, los individuos tienen en cuenta la normativa de la propia organización o las leyes y códigos de la sociedad, respectivamente, a la hora de tomar decisiones.

En el meta-análisis realizado por Martin y Cullen (2006), concluyen que la percepción del clima ético de la organización tiene importantes repercusiones sobre las actitudes hacia el trabajo y hacia la organización. Así, el clima ético percibido influye de manera significativa en el compromiso de los miembros hacia la organización. A este respecto, las investigaciones concluyen que cuando los miembros de la organización perciben el clima ético *Cuidado*, su compromiso hacia la organización es mayor (Martin y Cullen, 2006). Sin embargo, el clima ético *Instrumental* es el clima que menos compromiso muestra hacia la organización, ya que las decisiones de los individuos se basan única y exclusivamente en la obtención de sus propios intereses (Treviño, et al., 1998).

Las titulaciones, a raíz de la adaptación a Bolonia, recogen la integración de la ética y la responsabilidad social en el currículum entre sus obligaciones de formación. En este sentido, cabe esperar que el profesorado con mayor compromiso hacia su organización presente una actitud más positiva hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación. La existencia del clima *Cuidado* generaría mayor compromiso con la organización. Por el contrario, la existencia del clima *Instrumental* presenta menor compromiso con la organización. Teniendo estas ideas en cuenta, planteamos la siguiente hipótesis:

*H7. El clima ético percibido influye en la actitud de los profesores hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum contable y empresarial.*

### **3. Metodología**

#### *3.1. Cuestionario*

Con el objetivo de obtener la información necesaria para contrastar las hipótesis planteadas en el apartado anterior se elaboraron dos cuestionarios. El primero de ellos iba dirigido a los profesores de las Facultades de Estudios Empresariales de distintas universidades españolas, en el que se planteaban cuestiones para conocer su actitud hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en el currículum empresarial, así como su percepción del clima ético de la universidad. Este cuestionario se diseñó tomando como base estudios previos (Blanthorne, Kovar y Fisher, 2007; Cowton y Cummnis 2003; Cullen, Victor y Bronson, 1993; Espinosa et al., 2012; Espinosa y Aldazabal, 2010; Ghaffari, Kyriacou y Brennan, 2008; McNair y Milam, 1993).

El segundo cuestionario tiene como objetivo conocer diversos aspectos relacionados con el compromiso de la institución con la ética y la responsabilidad social en las Facultades, como son la adhesión de la universidad al Pacto Mundial y/o a los PRME, la existencia de un Código Ético, así como la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social en la Facultad.

Ambos cuestionarios iban acompañados de sendas cartas de presentación en las que se informaba sobre el objetivo de la investigación. La participación en este estudio fue voluntaria y se aseguró a los participantes que sus respuestas serían tratadas con



total confidencialidad y utilizadas con el único propósito de investigación. Asimismo, se garantizó el anonimato de sus respuestas.

### *3.2. Muestra*

El primer cuestionario iba dirigido al profesorado de las Facultades de Estudios Empresariales de las distintas universidades españolas. Por su parte, el cuestionario que contenía preguntas sobre las medidas de compromiso hacia la ética y la responsabilidad social llevadas a cabo en la Universidad/Facultad, se dirigió a los Decanos de dichas Facultades.

La distribución de los cuestionarios se realizó a través de la Conferencia Española de Decanos de Economía y Empresa (CONFEDE), desde donde su Presidente envió una carta a los Decanos solicitándoles su colaboración para distribuir el enlace del cuestionario dirigido a los profesores en sus centros, así como para contestar el cuestionario dirigido a los Decanos.

## **4. Resultados**

### **4.1. Resultados descriptivos**

Respecto al primero de los cuestionarios, se recibieron 611 respuestas de profesores que imparten docencia en Facultades de Estudios Empresariales pertenecientes a 33 universidades españolas. El índice de respuestas supone el 9% de la población. Se han obtenido respuestas de profesores pertenecientes a universidades de distintas dimensiones y titularidad, así como de las distintas áreas de conocimiento que imparten docencia en los Grados de Estudios Empresariales. Además, la muestra presenta características similares a la población según los datos publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su Informe Anual sobre las cifras de la Universidad Española (2014).

Por su parte, se recibieron 31 respuestas del cuestionario enviado a los Decanos, por lo que se cuenta con información sobre las medidas de compromiso institucional hacia la ética y la responsabilidad social de aproximadamente el 40% de Facultades de Estudios Empresariales españolas. En la Tabla I se muestran los datos obtenidos de este cuestionario.

Tabla I. Variables institucionales

VARIABLES		NºUniversidades	NºProfesores	%profesores	
TITULARIDAD	PÚBLICA	29	530	88,30%	
	PRIVADA	4	70	11,70%	
	TOTAL	33	600	100,00%	
		PRIVADAS	PÚBLICAS		
TAMAÑO	PEQUEÑA ( $\leq 150$ profesores)	3	8	137	22,80%
	MEDIANA [151-300]	1	16	302	50,30%
	GRANDE ( $>300$ profesores)	0	5	161	26,80%
	TOTAL	4	29	600	100,00%
PACTO MUNDIAL	SI	1	9	170	28,70%
	NO	3	20	423	71,30%
	TOTAL	4	29	593	100,00%
PRIME	SI	2	1	43	7,30%
	NO	2	28	550	92,70%
	TOTAL	4	29	593	100,00%
CÓDIGO ÉTICO <sup>ab</sup>	SI	2	10	228	41,76%
	NO	0	16	318	58,24%
	TOTAL	2	26	546	100,00%
CONFERENCIAS <sup>a</sup>	SI	3	21	420	73,40%
	NO	0	7	152	26,60%
	TOTAL	3	28	572	100,00%
APOYO UNIVERSIDAD	SI			72	12,50%
	NO			503	87,50%
	TOTAL			575	100,00%
				MEDIA	Desv.Típica
CLIMA ÉTICO <sup>a,c</sup>	INSTRUMENTAL			4,7818	0,98294
	EFICIENCIA			3,7455	1,09575
	CUIDADO			3,2169	1,19194
	NORMAS			3,4502	1,1451
	LEYES Y CÓDIGOS			4,0857	1,02767
<sup>a</sup> No se recibió el cuestionario dirigido a los Decanos por parte de dos universidades, por lo que se ha prescindido del profesorado de dichas Facultades					
<sup>b</sup> Dos de los Decanos desconocían la existencia de un Código Ético en su Universidad/Facultad					
<sup>c</sup> La última parte del cuestionario, dedicada al clima ético percibido, fue respondida únicamente por 385 profesores.					

Como se puede observar en la Tabla I, el 88,3% del profesorado de la muestra pertenece a la universidad pública, siendo la mayoría de ellos de Facultades de tamaño mediano (5,30%), el 26,8% de Facultades grandes y el resto de Facultades pequeñas. En cuanto a la proporción de profesores, la Tabla I muestra que el 28,7%

del profesorado pertenece a universidades adheridas al Pacto Mundial, mientras que la proporción de profesores de universidades adheridas a los PRME se reduce al 7,3%. Asimismo, cerca del 75% de los profesores de la muestra pertenecen a universidades que organizan conferencias sobre ética y responsabilidad social.

Asimismo, en la Tabla I se puede apreciar que, únicamente el 12,5% del profesorado percibe que su universidad apoya la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum.

Finalmente, la Tabla I muestra que el clima ético predominante es el *Instrumental*, seguido de los climas *Leyes y Códigos*, *Eficiencia*, *Normas* y, en último lugar el clima *Cuidado*.

En la Tabla II se presentan las respuestas de los profesores a los cuatro indicadores que se han utilizado para analizar la actitud del profesorado hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum empresarial.

Tabla II. Actitud hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social

INDICADOR	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Cree que se debe incorporar la E y la RS en la formación superior empresarial	SI	553	95,0%
	NO	29	5,0%
	TOTAL	582	100,0%
Actualmente integra ética y responsabilidad social en sus asignaturas	SI	365	62,9%
	NO	215	37,1%
	TOTAL	580	100,0%
Tiempo dedicado a la impartición de ética y responsabilidad social	≤3 h.	166	51,7%
	>3 h.	155	48,3%
	TOTAL	321	100,0%
Intención de aumentar el tiempo dedicado a la E y RS en el futuro	SI	182	31,6%
	NO	98	17,0%
	NO LO SÉ	296	51,4%
	TOTAL	576	100,0%

La Tabla II muestra que el 95% del profesorado cree que se debe incorporar la ética y la responsabilidad social en la formación universitaria empresarial. Sin embargo, este porcentaje disminuye hasta el 63% al referirse a la incorporación actual de estos aspectos en las asignaturas que imparten. Entre los profesores que incorporan la

ética y la responsabilidad social en sus asignaturas, algo más de la mitad dedica un máximo de tres horas a estos aspectos. Por último, el 32% del profesorado tiene intención de aumentar la dedicación a la ética y la responsabilidad social en el futuro. Sin embargo, la mitad del profesorado no tiene decidido si en un futuro aumentará su dedicación a estos aspectos en sus asignaturas.

#### ***4.2. Influencia de los factores institucionales sobre la actitud del profesorado hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en el currículum contable y empresarial***

Con el objetivo de contrastar las hipótesis planteadas y conocer qué variables influyen sobre la actitud del profesorado hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en el currículum empresarial, se han realizado contrastes de independencia sobre cada uno de los indicadores.

En primer lugar se presentan los resultados de la influencia de la titularidad, el tamaño, la adhesión al Pacto Mundial y a los PRME, la existencia de Código Ético y la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social sobre los 4 indicadores (Tabla III).

**Tabla III. Influencia de las variables institucionales (I)**

VARIABLES CONTEXTUALES	CREE QUE SE DEBE INCORPORAR		INCORPORA EN LA ACTUALIDAD		Nº HORAS (>3h)		INTENCIÓN DE AUMENTAR		
	Proporción profesores	Significatividad	Proporción profesores	Significatividad	Proporción profesores	Significatividad	Proporción profesores	Significatividad	
TITULARIDAD	PÚBLICA	0,949	0,760	0,606	0,003***	0,472	0,450	0,66	0,306
	PRIVADA	0,97		0,791		0,529		0,571	
	TOTAL	0,951		0,628		0,481		0,649	
TAMAÑO	PEQUEÑA	0,985	0,119	0,627	0,999	0,488	0,731	0,776	0,025**
	MEDIANA	0,941		0,627		0,459		0,632	
	GRANDE	0,94		0,629		0,511		0,562	
	TOTAL	0,951		0,628		0,481		0,649	
PACTO MUNDIAL	SI	0,975	0,09*	0,618	0,819	0,408	0,135	0,697	0,236
	NO	0,941		0,628		0,506		0,621	
	TOTAL	0,952		0,625		0,482		0,642	
PRME	SI	0,974	0,712	0,821	0,009***	0,433	0,572	0,609	0,727
	NO	0,949		0,611		0,488		0,645	
	TOTAL	0,951		0,625		0,482		0,642	
CÓDIGO ÉTICO	SI	0,94	0,607	0,628	0,700	0,504	0,476	0,598	0,278
	NO	0,951		0,612		0,462		0,665	
	TOTAL	0,946		0,619		0,481		0,638	
CONFERENCIAS	SI	0,963	0,01**	0,648	0,034**	0,466	0,691	0,647	0,752
	NO	0,908		0,547		0,493		0,625	
	TOTAL	0,949		0,622		0,473		0,642	
APOYO UNIVERSIDAD	SI	0,972	0,564	0,903	0,000***	0,542	0,322	0,617	0,617
	NO	0,946		0,587		0,471		0,655	
	TOTAL	0,949		0,627		0,484		0,649	

\*p<0,1; \*\*p<0,05; \*\*\*p<0,01

Tal como se puede observar en la Tabla III, es básicamente la incorporación actual de la ética y la responsabilidad social la que se ve afectada por algunas de las variables contextuales analizadas. En particular, por la titularidad, la adhesión a los PRME, la organización de conferencias y el apoyo percibido de la universidad. Los resultados muestran que son los profesores de las universidades privadas quienes más incorporan la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas y que la adhesión a los PRME, la organización de conferencias y el apoyo percibido de la universidad influyen de manera positiva en la incorporación de estos aspectos en el currículum empresarial.

Para el resto de indicadores las variables institucionales analizadas no presentan, en general, influencia significativa, salvo en la creencia de que se debe incorporar la ética y la responsabilidad social, que se ve afectada por la organización de conferencias y por la adhesión al Pacto Mundial. Asimismo, la intención de aumentar

la dedicación a la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas muestra influencia de la titularidad de la universidad.

A continuación, se presentan en la Tabla IV, los resultados de la influencia del clima ético percibido sobre los 4 indicadores relacionados con la actitud del profesorado hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum contable y empresarial.

Tabla IV. Influencia de las variables contextuales (II). Clima Ético

TIPO DE CLIMA ÉTICO		CREE QUE SE DEBE INCORPORAR		INCORPORA EN LA ACTUALIDAD		Nº HORAS (>3h)		INTENCIÓN DE AUMENTAR	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
INSTRUMENTAL	Media	4,7926	4,7143	4,7214	4,9010	4,6142	4,7203	4,7935	4,8148
	Signif	0,719		0,073*		0,453		0,89	
EFICIENCIA	Media	3,7764	3,4286	3,7266	3,7773	3,7037	3,7288	3,6604	3,6032
	Signif	0,192		0,695		0,878		0,759	
CUIDADO	Media	3,2177	3,2024	3,2339	3,1777	3,2488	3,3030	3,2174	3,1508
	Signif	0,947		0,615		0,708		0,685	
NORMAS	Media	3,4778	3,254	3,4766	3,3906	3,466	3,5367	3,4527	3,3651
	Signif	0,38		0,489		0,66		0,631	
LEYES Y CÓDIGOS	Media	4,1176	3,7143	4,0937	4,0703	4,2037	4,0706	4,0672	3,9153
	Signif	0,101		0,835		0,393		0,393	

\* $p < 0,1$ ; \*\* $p < 0,05$ ; \*\*\* $p < 0,01$

En la Tabla IV se observa que el clima ético percibido influye únicamente en la incorporación actual de la ética y la responsabilidad social, en concreto, para los profesores que perciben el tipo de clima *Instrumental*. Los resultados muestran que los profesores que incorporan la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas en la actualidad perciben en menor medida este tipo de clima ético. No se puede concluir que la percepción de cualquiera de los otros tipos de climas éticos influya sobre la actitud del profesorado hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum empresarial. Sin embargo, a pesar de no mostrar diferencias significativas, sí parece que los resultados apuntan en la dirección de que los profesores que integran ética y responsabilidad social en sus asignaturas

en la actualidad perciben en mayor medida los tipos de climas éticos *Cuidado*, *Normas y Leyes* y *Códigos* que los profesores que en la actualidad no incorporan estos aspectos en sus asignaturas.

Tal y como hemos señalado, la titularidad de la universidad, la adhesión a los PRME, la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social y el apoyo percibido influyen de manera significativa en la incorporación actual de la ética y la responsabilidad social en el currículum empresarial. Teniendo en cuenta que la mayoría de las universidades de la muestra que se han adherido a los PRME son privadas y también que quienes organizan conferencias sobre ética y responsabilidad social en su totalidad son privadas, resulta relevante analizar la influencia de estas variables independientemente de la titularidad. Para ello, hemos procedido a realizar contrastes de independencia sobre el indicador que mide la integración actual de la ética y la responsabilidad social (indicador sobre el que las variables contextuales muestran tener influencia) para cada una de las variables de manera separada para universidades privadas y públicas. En la Tabla V se presentan los resultados para las universidades privadas, mientras que en la Tabla VI se presentan para las universidades públicas.

Tabla V. Influencia de las variables institucionales. Universidad Privada

VARIABLES		INCORPORA EN LA ACTUALIDAD		
		Nº profesores	Proporción profesores	Significatividad
TAMAÑO	PEQUEÑA	42	0,738	0,167
	MEDIANA	25	0,88	
	TOTAL	67	0,791	
PACTO MUNDIAL	SI	4	1	0,376
	NO	62	0,774	
	TOTAL	66	0,778	
PRME	SI	29	0,897	0,051*
	NO	37	0,703	
	TOTAL	66	0,788	
CÓDIGO ÉTICO	SI	27	0,741	0,179
	NO	25	0,88	
	TOTAL	52	0,808	
CONFERENCIAS	SI	52	0,808	
	NO	0		
	TOTAL	52	0,808	
APOYO UNIVERSIDAD	SI	22	0,909	0,079*
	NO	44	0,727	
	TOTAL	66	0,788	
<b>CLIMA ÉTICO</b>	<b>INCORPORA</b>	<b>Nº profesore:</b>	<b>Media</b>	<b>Significatividad</b>
Cuidado	No	9	3,2639	0,328
	Sí	35	3,725	
Instrumental	No	9	4,4815	0,51
	Sí	35	4,0952	
Eficiencia	No	9	3,4444	0,174
	Sí	35	3,9	
Normas	No	9	3,2222	0,226
	Sí	35	3,8667	
Leyes	No	9	3,9259	0,062*
	Sí	35	4,6381	

\*  $p < 0,1$ 

La Tabla V presenta los resultados del contraste de independencia de las variables sobre la incorporación actual de la ética y la responsabilidad social únicamente tomando como referencia las universidades privadas. Por lo tanto, en este caso, no se analiza la influencia de la titularidad.



En la Tabla V se puede observar que en el caso de las universidades privadas la adhesión a los PRME y el Apoyo de la universidad que percibe el profesorado son variables significativas (al nivel de confianza del 10%) en la integración de la ética y la responsabilidad social.

Los resultados de la Tabla V no muestran diferencias significativas en función del tamaño de la universidad, la adhesión al Pacto Mundial ni la existencia de un Código Ético. En el caso de las conferencias sobre ética y responsabilidad social, la totalidad de las universidades privadas de la muestra las organiza, por lo que no se puede medir su influencia.

A continuación, se presentan los resultados de la influencia de las variables institucionales sobre las universidades públicas.

Tabla VI. Influencia de las variables institucionales. Universidad Pública

VARIABLES		INCORPORA EN LA ACTUALIDAD		
		Nº profesores	Proporción profesores	Significatividad
TAMAÑO	PEQUEÑA	92	0,576	0,707
	MEDIANA	262	0,603	
	GRANDE	151	0,629	
	TOTAL	505	0,606	
PACTO MUNDIAL	SI	161	0,609	0,882
	NO	339	0,602	
	TOTAL	500	0,604	
PRME	SI	10	0,6	0,609
	NO	490	0,604	
	TOTAL	500	0,604	
CÓDIGO ÉTICO	SI	191	0,613	0,591
	NO	279	0,588	
	TOTAL	470	0,598	
CONFERENCIAS	SI	354	0,624	0,113
	NO	139	0,547	
	TOTAL	493	0,602	
APOYO UNIVERSIDAD	SI	49	0,898	0,000***
	NO	450	0,571	
	TOTAL	499	0,603	
<b>CLIMA ÉTICO</b>	<b>INCORPORA</b>	<b>Nº profesore:</b>	<b>Media</b>	<b>Significatividad</b>
Cuidado	No	119	3,1712	0,999
	Sí	217	3,1711	
Instrumental	No	119	4,9328	0,241
	Sí	217	4,8141	
Eficiencia	No	119	3,8025	0,449
	Sí	217	3,7005	
Normas	No	119	3,4034	0,861
	Sí	217	3,4255	
Leyes	No	119	4,0812	0,654
	Sí	217	4,0292	

\*  $p < 0,1$

La Tabla VI muestra que la única variable significativa en la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el caso de la Universidad Pública es el Apoyo percibido. Así, el Apoyo percibido de la universidad influye en la decisión del profesorado de la universidad pública sobre la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum. El resto de las variables no presentan diferencias significativas, aunque en el caso de la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social el contraste de independencia toma valores muy próximos a valores significativos al 10%.

## **5. Discusión de los resultados**

Los resultados obtenidos en este trabajo, llevado a cabo entre los profesores de las Facultades de Estudios Empresariales españoles, muestran que la mayoría del profesorado integra la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas. Este resultado indica que los niveles de formación en valores de las universidades españolas han aumentado significativamente respecto a estudios previos (Fernández y Bajo, 2010; Setó et al., 2011) y que se va acercando a los niveles de universidades de otros países donde se inició este proceso hace ya décadas (Adkins y Radtke, 2004; Cornelius, Wallace y Tassabehji, 2007).

Los resultados muestran que las variables contextuales analizadas influyen, en especial, en la integración actual de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que imparten los profesores de las Facultades de Estudios Empresariales.

En primer lugar, los resultados permiten analizar las diferencias entre universidades por razón de titularidad. En este sentido, los resultados revelan que son los profesores de las universidades privadas quienes incorporan en mayor medida la ética y responsabilidad social en sus asignaturas. Este resultado es consistente con estudios previos realizados tanto a nivel internacional (Nicholson y DeMoos, 2009;

Shriberg, 2002; Sullivan, 2010), como en el contexto español (Setó et al., 2011; Larrán y Andrades, 2014b).

Además, los resultados sugieren que los profesores de las Facultades de menor tamaño presentan una mejor disposición hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el futuro. Por el contrario, y tal como concluye la literatura previa (Larrán y Andrades, 2014b), el tamaño de la institución académica no resulta significativo en la incorporación, por parte del profesorado, de la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas.

Este trabajo es el primero de esta naturaleza que analiza la influencia del compromiso institucional con la ética y la responsabilidad social, en la integración de estos aspectos en las asignaturas que conforman el currículum universitario en las Facultades de Estudios Empresariales. Los resultados revelan diferencias en función del compromiso adquirido por las Facultades respecto a la formación en valores de sus estudiantes. A este respecto, hay que destacar que son los profesores de las universidades adheridas a los PRME, los profesores de las Facultades en las que se organizan conferencias sobre ética y responsabilidad social y aquellos profesores que perciben que su universidad apoya la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum quienes presentan un mayor grado de incorporación de estos aspectos en sus asignaturas.

En el caso concreto de la adhesión a iniciativas internacionales que apoyan la ética y la responsabilidad social en las organizaciones empresariales, los resultados son diferentes en función de la iniciativa de la que se trata. En este sentido, cabe destacar que los resultados de este estudio revelan cómo la adhesión al Pacto Mundial influye en el profesorado de manera que los profesores que pertenecen a universidades adheridas al mismo creen en mayor medida que se debe incorporar la ética y la responsabilidad social en el currículum empresarial. Sin embargo, no es una

variable significativa en la decisión del profesorado de incorporar en la actualidad estos aspectos en sus asignaturas, mientras que, la adhesión a los PRME sí lo es. Así, los profesores de universidades adheridas a los PRME son quienes incorporan en la actualidad la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas en mayor proporción que los profesores de universidades no adheridas a dichos principios. Estos resultados apoyan la literatura previa que indica que las universidades adheridas a los PRME tienen mayor presencia de la ética y la responsabilidad social en su currículum (Godeman et al., 2011; Rasche y Ulrich, 2013; Stachowicz-Stanusch, 2011). Ambas iniciativas tratan de fomentar el comportamiento responsable de las organizaciones adheridas, pero tienen un enfoque diferente. Así, si bien el Pacto Mundial está dirigido a todo tipo de organizaciones, los PRME están dirigidos únicamente a instituciones educativas. Entendemos que la diferencia en su influencia respecto a la integración de la ética y la responsabilidad social por parte del profesorado estriba en el mayor grado de compromiso por parte de la institución educativa que requiere la adhesión y mantenimiento a los PRME (Godeman et al., 2014). Este mayor compromiso implica a toda la comunidad educativa y puede haber calado de forma más profunda en el profesorado, provocando una mayor concienciación sobre la importancia de la formación en valores de los futuros líderes empresariales.

Con respecto a la existencia de un código ético en la facultad, cabe destacar que si bien un 40% de las facultades cuentan con uno, los resultados no revelan diferencias significativas por su mera existencia en la actitud hacia la integración de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas impartidas. Estos resultados pueden ser debidos a que la existencia de otras iniciativas relacionadas con la integración de la ética y la responsabilidad social, por parte de la institución académica, reduzca la influencia de la existencia de un código ético en la decisión del profesorado (Treviño et al., 2014). Otra posible explicación a este resultado puede deberse a que la

existencia de un código ético no implica por sí, un compromiso firme de la institución con la ética y la responsabilidad social. En ocasiones, el Código Ético, en lugar de proporcionar una guía de comportamiento ético, corre el riesgo de servir como escaparate para evitar críticas hacia la organización de manera que no se transmite a los miembros de la comunidad educativa ni se promueve su cumplimiento (Adams et al., 2001; Collins y Schultz, 1995).

Otra de las variables consideradas en este estudio como indicador del compromiso institucional con la formación en valores, es la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social. Los resultados muestran que la mayoría de las Facultades realiza dichas actividades, y que esta variable es significativa en la decisión del profesorado de incorporar la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial. Este resultado es consistente con el obtenido por Kezar y Eckel (2002), quienes sugieren que es una vía efectiva para conseguir sensibilizar al profesorado hacia estos aspectos.

Asimismo, el apoyo de la universidad hacia la integración de la ética y la responsabilidad social que percibe el profesorado influye claramente sobre la integración de estos aspectos en sus asignaturas. Los profesores que perciben apoyo por parte de la organización integran en la actualidad en mayor medida la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que imparten, resultados consistentes con la literatura previa (Schneider et al., 2013).

Por último, el clima ético percibido presenta resultados significativos en el caso de la incorporación actual de la ética y la responsabilidad social para el clima ético *Instrumental* cuando se tienen en cuenta todas las Facultades. Este tipo de clima ético es el que predomina entre el profesorado de las Facultades de Estudios Empresariales en la universidad pública y significa que el profesorado percibe que las decisiones en la universidad se toman considerando, únicamente, el interés propio

sin considerar las consecuencias de dichas decisiones sobre terceros. Sin embargo, al analizar las universidades en función de su titularidad, el único resultado significativo se refleja en las universidades privadas, concretamente, son los profesores que perciben el clima ético Leyes y Códigos quienes más probabilidad presentan de incorporar la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas.

## **6. Conclusiones**

Este trabajo llevado a cabo entre los profesores de las Facultades de Estudios Empresariales españoles ofrece importantes resultados que permiten observar la opinión sobre la integración de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial y su nivel de integración actual, así como avanzar en el conocimiento de las diferencias existentes en dicho nivel en función de algunas variables institucionales. En estudios previos las variables que han sido objeto de estudio se han centrado básicamente en la titularidad y el tamaño de la institución académica. Sin embargo, la literatura previa escasamente ha analizado la influencia que tiene el compromiso institucional o el clima ético en la decisión del profesorado de integrar la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas.

Los resultados obtenidos muestran la influencia de la titularidad de la universidad, la adhesión por parte de las universidades a los PRME, la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social, la percepción del apoyo de la universidad y el clima ético percibido sobre la integración de la ética y la responsabilidad social en el currículum contable y empresarial.

Este trabajo aporta, por tanto, evidencias a los gestores de las universidades sobre las medidas que pueden llevar a cabo para potenciar que sus profesores decidan incorporar estos aspectos en su docencia y, en definitiva, conseguir una mayor integración de la formación en valores en los Estudios Empresariales.

A este respecto son varias las implicaciones de estos resultados. Así, con el objetivo de aumentar la integración de la ética y la responsabilidad social en el currículum contable y empresarial, una de las primeras medidas que puede llevar a cabo la institución educativa, por ser la más sencilla de acometer, es la organización de conferencias y charlas sobre estos temas. Asimismo, a pesar de que no ha resultado significativa en el estudio, sería recomendable la existencia de un Código Ético, que junto con la organización de conferencias podría transmitir un mensaje de que la universidad se preocupa por estos aspectos. La comunicación efectiva del compromiso de la institución con la ética y la responsabilidad social puede hacer más visible dicho compromiso, y se podría conseguir la percepción por parte del profesorado de que la universidad apoya la integración de la ética y la responsabilidad social en el currículum, así como un tipo de clima ético que favorezca el compromiso del profesorado hacia la universidad.

La combinación de estas medidas puede provocar una mayor concienciación y sensibilización de los distintos grupos de la comunidad universitaria, necesarias para llevar a cabo la adhesión a los PRME, variable que muestra tener gran influencia sobre la integración de la ética y la responsabilidad social en el currículum contable y empresarial.

Entendemos que la Universidad como institución debe avanzar en su compromiso hacia la formación en valores a través de medidas eficaces y visibles que favorezcan la incorporación de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas. El apoyo y compromiso de la institución son determinantes para fomentar en el profesorado la actitud necesaria para llevar a cabo dicha integración.

#### *Limitaciones*

Los resultados deben interpretarse dentro del contexto de algunas limitaciones. En primer lugar, el estudio se limita a las Facultades de Estudios Empresariales



españolas por lo que sería conveniente la realización de estudios similares con muestras diferentes (diferentes grados y países). También el bajo índice de respuesta (9%) supone una limitación.

Asimismo, este estudio está sujeto al sesgo de respuesta asociado a los cuestionarios auto-cumplimentados. A pesar de que se tomaron medidas para evitar este efecto (garantizando el anonimato de las respuestas a través de la recogida de los cuestionarios directamente por las autoras) los profesores han podido responder en función de lo que sería deseable en lugar de en función únicamente de la realidad. Por último, debido al carácter exploratorio del estudio, se han analizado algunas variables que pudieran influir en la decisión de integrar la ética y la responsabilidad social en las asignaturas impartidas, sin embargo, puede haber otras variables que pudieran explicar dicha decisión.

#### *Investigaciones futuras*

Teniendo en cuenta que el debate sobre la formación en valores de manera transversal o integrada en la universidad española es muy reciente, sería interesante realizar un estudio longitudinal y observar la evolución de la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum. Asimismo, teniendo en cuenta que la necesidad de incorporar estos aspectos no es exclusiva para los estudios empresariales, sería interesante ampliar el estudio a otros grados y países para comparar si las variables que han presentado significatividad en las Facultades de Estudios Empresariales españolas resultan significativas en otros contextos. Finalmente, futuras investigaciones podrían ampliar el análisis a otras variables que pudieran influir en el profesorado al decidir integrar la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas. La escasa investigación sobre este tema ofrece una oportunidad interesante en relación a la formación ética de los profesionales de la contabilidad y la empresa del futuro.

## Referencias

- Acharya, S. (2005). The Ethical Climate in Academic Dentistry in India: Faculty and Student Perceptions, *Journal of Dental Education*, 69 (6), 671-680.
- Adams, J.S., Tashchian, A. y Shore, T.H. (2001). Codes of Ethics as Signals for Ethical Behavior. *Journal of Business Ethics*, 29, 199-211.
- Adkins, N. y Radtke, R. (2004). Students' and Faculty Members' Perceptions of the Importance of Business Ethics and Accounting Ethics Education: Is There an Expectations Gap? *Journal of Business Ethics*, 51, 279-300.
- Alvarado, A., Bigné, E. y Currás, R. (2011). Perspectivas teóricas usadas para el estudio de la responsabilidad social empresarial: Una clasificación con base en su racionalidad. *Estudios Gerenciales*, 27 (118), 115-137.
- Arvidsson, K. (2004). Environmental management at Swedish universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 5(1), 91-99.
- Ayree, S. (1992). Public and Private Sector Professionals A Comparative Study of their Perceived Work Experience. *Group & Organization Management*, vol. 17(1), 72-85.
- Beauvais, L.L., Desplaces, D.E., Melchar, D.E. y Bosco, S.M. (2007). Business Faculty Perceptions and Actions Regarding Ethics Education. *Journal of Academic Ethics*, 5, 121-136.
- Blanthorne, C., Kovar, S.E., y Fisher, D.G. (2007). Accounting Educators' Opinions about Ethics in the Curriculum: An Extensive View. *Issues in Accounting Education*, 22(3), 355-390.
- Christensen, L.J., Peirce, E., Hartman, L.P., Hoffman, W.M. y Carrier, J. (2007). Ethics, CSR, and Sustainability Education in the *Financial Times* Top 50 Global Business Schools: Baseline Data and Future Research Directions. *Journal of Business Ethics*, 73, 347-368.

- Clarke, A. y Kouri, R. (2009). Choosing an appropriate university or college environmental management system. *Journal of Cleaner Production*, 17(11), 971-984.
- Cohen, J.R. y Pant, L.W. (1989). Accounting Educators' Perceptions of Ethics in the Curriculum. *Issues in Accounting Education*, 4(1), 70-81.
- Collins, A. y Schultz, N. (1995). A Critical Examination of the AICPA Code of Professional Conduct, *Journal of Business Ethics*, 14(1), 31-41.
- Cornelius, N., Wallace, J., y 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.
- Cowton, C. J. y Cummins, J. (2003). Teaching business ethics in UK higher education: progress and prospects. *Teaching Business Ethics*, 7, 37-54.
- Cullen, J.B., Parboteeah, K.P. y Victor, B. (2003). The Effects of Ethical Climates on Organizational Commitment: A Two-Study Analysis, *Journal of Business Ethics*, vol. 46 (2), 127-141.
- Cullen, J.B., Victor, B. y Bronson, J.W. (1993). The Ethical Climate Questionnaire: An Assessment of its Development and Validity, *Psychological Reports*, vol. 73, 667-674.
- Cullen, J. B., Victor, B., y Stephens, C. (1989). An ethical weather report: Assessing the organization's ethical climate. *Organizational Dynamics*, vol. 18(2), 50-62.
- Erakovich, R., Bruce, R., y Wyman, S. (2002). Preliminary Results: A Study of the Relationship of Ethical Work Climate and Organizational Culture in Public Organizations. Working paper prepared for presentation at the American Society for Public Administration National Conference, Phoenix, Arizona.
- Erwin, P. M. (2011). Corporate codes of conduct: The effects of code content and quality on ethical performance. *Journal of Business Ethics*, 99(4), 535-548.

- Espinosa-Pike, M., Aldazabal, E. y Martín-Arroyuelos, A. (2012). Influence of Gender and Ethical Training on University Teachers Sensitivity Towards the Integration of Ethics in Business Studies. *Journal of Academic Ethics*, 10, 9-25.
- Espinosa Pike, M. y Aldazabal, E. (2010). La incorporación de la ética en la formación de la profesión contable. Trabajo presentado en el XIV Encuentro de la Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad, ASEPUC.
- Evans, J.M., Treviño, L.K. y Weaver, G.R. (2006). Who's in the Ethics Driver's Seat? Factors Influencing Ethics in the MBA Curriculum, *Academy of Management Learning & Education*, 5(3), 278-293.
- Fernández, J.L. y Bajo, A. (2010). The presence of business ethics and CSR in Higher Education curricula for executives: The case of Spain. *Journal of Business Ethics Education*, 7, 25-38.
- Ferrer-Balas, D., Adachi, J., Banas, S., Davidson, C. I., Hoshikoshi, A., Mishra, A., y Ostwald, M. (2008). An international comparative analysis of sustainability transformation across seven universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(3), 295-316.
- Floyd, L.A., Xu, F., Atkins, R. y Caldwell, C. (2013). Ethical Outcomes and Business Ethics: Toward Improving Business Ethics Education. *Journal of Business Ethics*, 117, 753-776.
- Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España, *Revista de Educación*, 355, 109-133.
- García López, R., Sales Ciges, A. Moliner García, O. y Fernández Barrueco, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la Educación*. 21 (1) 199-221.
- Garde-Sánchez, R., Rodríguez-Bolívar, M.P. y López-Hernández, A.M. (2013). Divulgación online de información de responsabilidad social en las universidades españolas. *Revista de Educación*, Extraordinario, 177-209.

- Ghaffari, F., Kyriacou, O. y Brennan, R. (2008). Exploring the Implementation of Ethics in U.K. Accounting Programs. *Issues in Accounting Education*, 23(2), 183-198.
- Godeman, J., Haertle, J., Herzig, C. y Moon, J. (2014). United Nations supported Principles for Responsible Management Education: purpose, progress and prospects. *Journal of Cleaner Production*, 62, 16-23.
- Godeman, J., Herzig, C., Moon, J. y Powell, A. (2011). Integrating Sustainability into Business Schools. Analysis of 100 UN PRME Sharing Information on Progress (SIP) reports, Nottingham.
- Holdsworth, S., Wyborn, C., Bekessy, S., y Thomas, I. (2008). Professional development for education for sustainability: How advanced are Australian universities? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(2), 131-146.
- Kezar, A., y Eckel, P. (2002). Examining the institutional transformation process: The importance of sensemaking, interrelated strategies, and balance. *Research in Higher Education*, 43(3), 295-328.
- Larrán, M. y Andrades, F.J. (2014a). La oferta de asignaturas de responsabilidad social corporativa y ética empresarial en las titulaciones de finanzas y contabilidad: análisis comparativo con el ámbito de la gestión de organizaciones, *Revista de Contabilidad*, DOI 10.1016/j.rcsar.2013.10.001.
- Larrán, M. y Andrades, F.J. (2014b). Determinants of corporate social responsibility and business ethics education in Spanish universities. *Business Ethics: A European Review*, 23 (2), 139-153.
- Larrán, M., Andrades, F.J. y Herrera, J. (2013). Frenos y Aceleradores para la Implantación de la Responsabilidad Social en las Universidades Españolas. *Revista de Ciencias Sociales*, 10, 233-270.
- Lee, K.H., Barker, M. y Mouasher, A. (2013). Is it even espoused? An exploratory study of commitment to sustainability as evidenced in vision, mission and

- graduate attribute statements in Australian universities. *Journal of Cleaner Production*, 48, 20-28.
- Lidgren, A., Rodhe, H. y Huisingh, D. (2006). A systemic approach to incorporate sustainability into university courses and curricula. *Journal of Cleaner Production*, 14, 797-809.
- Lopez, Y. P., Rechner, P. L., y Olson-Buchanan, J. B. (2005). Shaping ethical perceptions: An empirical assessment of the influence of business education, culture, and demographic factors. *Journal of Business Ethics*, 60(4), 341-358.
- Lozano, J. F. (2011). *Qué es la ética de la empresa* (Primera ed.). Cánoves i Samalús: Proteus.
- Lozano, J.F. (2001). Proposal for a model for the elaboration of ethical codes based on discourse ethics. *Business Ethics: A European Review*, 10 (2), 157-162.
- Lozano, R. (2006). Incorporation and institutionalization of SD into universities: breaking through barriers to change. *Journal of Cleaner Production*, 14(9), 787-796.
- Lowry, R.C. (2004). Markets, governance, and university priorities: Evidence on undergraduate education and research. *Economics of Governance*, 5, 29-51.
- Madison, R.L. y Schmidt, J.J. (2006). Survey of Time Devoted to Ethics in Accountancy Programs in North American Colleges and Universities. *Issues in Accounting Education*, 21 (2), 99-109.
- Maloni, M.J., Smith, S.D. y Napshin, S. (2012). A Methodology for Building Faculty Support for the United Nations Principles for Responsible Management Education. *Journal of Management Education*, 36(3), 312-336.
- Martin, K.D. y Cullen, J.B. (2006). Continuities and Extensions of Ethical Climate Theory: A Meta-Analytic Review. *Journal of Business Ethics*, 69, 175-194.
- Martínez, M., Buxarrais, M., y Esteban, F. (2002). Ética y formación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.

- Matten, D. y Moon, J. (2004). Corporate Social Responsibility Education in Europe. *Journal of Business Ethics*, 54, 232-337.
- Mayer, D. M., Kuenzi, M., y Greenbaum, R. L. (2009). Making ethical climate a mainstream management topic. *Psychological perspectives on ethical behavior and decision making*, 181-211.
- McIntosh, M. (2004). Corporate Responsibility: the UN Global Compact, Complexity and Corporations. *New Academy Review*, 3(2).
- McKay, R.B., Kidwell, L.A. y Kling, J.A. (2007). Faculty Ethics From the Perspective of College of Business Administrators. *Journal of Legal, Ethical and Regulatory Issues*, 10 (1), 105-124.
- McNair, F. y Milam, E.E. (1993). Ethics in accounting education: what is really being done. *Journal of Business Ethics*, 12, 797-809.
- Miller, W.F. y Becker, D.A. (2011). Ethics In The Accounting Curriculum: What Is Really Being Covered? *American Journal of Business Education*, 4:10, 1-9.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/personal-universitario/personal-universitario-12-13.html>
- Moore, G. (2006). Managing ethics in higher education: implementing a code or embedding virtue? *Business Ethics: A European Review*, 15(4), 407-418.
- Naciones Unidas. Pacto Mundial. <http://pactomundial.org>
- Naciones Unidas. Principios para la Educación Responsable en Gestión (PRME). <http://pactomundial.org>
- Navarro, P. (2008). The MBA core curricula of top-ranked US business schools: A study in failure? *Academy of Management Learning & Education*, 7(1), 108-123.
- Nicholls, J., Hair, J.F., Ragland, C.B. y Schimmel, K.E. (2013). Ethics, Corporate Social Responsibility, and Sustainability Education in AACSB Undergraduate Marketing Curricula: A Benchmark Study. *Journal of Marketing Education*, 35(2), 129-140.

- Nicholson C.Y. y DeMoos, M. (2009). Teaching Ethics and Social Responsibility: An Evaluation of Undergraduate Business Education at the Discipline Level. *Journal of Education for Business*, 84 (4), 213-218.
- Oldham, G.R. y Cummings, A. (1996). Employee Creativity: Personal and Contextual Factors at Work. *Academy of Management Journal*, 39(3), 607-634.
- Okpara, J. O., Koumbiadis, N. e Idowu, S. O. (2013). Corporate social responsibility in business education: A review of current status of american business schools curriculum. *Corporate social responsibility* (pp. 219-233) Springer.
- Peursem, V. y Julian, A. (2006). Ethics research: An accounting educator's perspective. *Australian Accounting Review*, 16(38), 13-29.
- Porter, M. E. y Kramer, M. R. (2006). Strategy and Society: The Link between Competitive Advantage and Corporate Social Responsibility. *Harvard Business Review*, 1-15.
- Rasche, A. y Ulrich, G.D. (2013). What Drives Ethics Education in Business Schools? Studying Influences on Ethics in the MBA Curriculum. *The Academy of Management Annual Meeting*.
- Reverte, C. (2009). Determinants of corporate social responsibility disclosure ratings by Spanish listed firms. *Journal of Business Ethics*, 88(2), 351-366.
- Setó, D.; Domingo, M. y Rabassa, N. (2011). Corporate social responsibility in management education: Current status in Spanish universities. *Journal of Management & Organization*, 17 (5), 604-620.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., y Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *Annual Review of Pshychology*, 64, 361-388.
- Schwartz, M. S. (2004). Effective corporate codes of ethics: Perceptions of code users. *Journal of Business Ethics*, 55(4), 321-341.
- Setó, D., Domingo, M. y Rabassa, N. (2011). Corporate social responsibility in management education: Current status in Spanish universities. *Journal of Management & Organization*, 17 (5), 604-620.



- Shriberg, M. (2002). Institutional assessment tools for sustainability in higher education: Strengths, weaknesses, and implications for practice and theory. *Higher Education Policy*, 15(2), 153-167.
- Simha, A. y Cullen, J.B. (2012). Ethical Climates and Their Effects on Organizational Outcomes: Implications from the Past and Prophecies for the Future, *Academy of Management Perspectives*, 26 (4), 20-34.
- Sims, R. R., y Brinkmann, J. (2003). Business ethics curriculum design: Suggestions and illustrations. *Teaching Business Ethics*, 7(1), 69-86.
- Spain, J. W., Engle, A. D., y Thompson, J. C. (2005). Applying multiple pedagogical methodologies in an ethics awareness week: Expectations, events, evaluation, and enhancements. *Journal of Business Ethics*, 58(1-3), 7-16.
- Stachowicz-Stanusch, A. (2011). The implementation of Principles for Responsible Management Education in practice—research results. *of Intercultural*, 3(2), 241-257.
- Stevens, B. (2008). Corporate ethical codes: Effective instruments for influencing behavior. *Journal of Business Ethics*, 78(4), 601-609.
- Sullivan, D. W. (2010). The Impact Of The Sarbanes-Oxley Act Of 2002 On The Teaching Of Ethics In Core MBA Curriculums In Ohio. *American Journal of Business Education*, 3(5).
- Treviño, L. K. (1986). Ethical decision making in organizations: A person-situation interactionist model. *Academy of Management Review*, 11(3), 601-617.
- Treviño, L.K. y Brown, M.E. (2004). Managing to be ethical: Debunking five business ethics myths, *Academy of Management Executive*, 18 (2), 69-81.
- Treviño, L.K., Butterfield, K.D. y McCabe, D.L. (1998). The Ethical Context in Organizations: Influences on Employee Attitudes and Behaviors, *Business Ethics Quarterly*, 8 (3), 447-476.
- Treviño, L. K., den Nieuwenboer, N. A., & Kish-Gephart, J. J. (2014). (Un) Ethical Behavior in Organizations. *Annual Review of Psychology*, 65, 635-660.

- Victor, B. y Cullen, J.B. (1987). *A Theory and Measure of Ethical Climate in Organizations*, en W.C. Fredrick and L. Preston (edit.), *Research in Corporate Social Performance and Policy* (JAI, London), 51-71.
- Victor, B. y Cullen, J.B. (1988). The Organizational Bases of Ethical Work Climates. *Administrative Science Quarterly*, 33, 101-125.
- Wimbush, J.C. y Shepard, J.M. (1994). Toward An Understanding of Ethical Climate: Its Relationship to Ethical Behavior and Supervisory Influence. *Journal of Business Ethics*, 13 (8), 637-647.

Este trabajo ha sido contrastado en el Congreso internacional “XX Workshop on Accounting and Management Control “Memorial Raymond Konopka”” en Segovia (2015).

## **CAPÍTULO 5:**

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

#### **1. Conclusiones finales**

El principal objetivo de esta Tesis Doctoral es avanzar en el conocimiento de la formación superior en ética y responsabilidad social de los futuros profesionales de la contabilidad y la empresa. Con el objetivo de abordar dicho objetivo, se ha llevado a cabo la revisión teórica y empírica nacional e internacional sobre distintos aspectos acerca de la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial.

La investigación desarrollada en esta Tesis se ha llevado a cabo mediante cuatro estudios empíricos. Estos estudios nos han permitido conocer la situación actual de la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial en las Facultades de Estudios Empresariales de España. Asimismo, en esta investigación hemos analizado e identificado las variables individuales e institucionales que influyen sobre la actitud del profesorado hacia la incorporación de aspectos éticos y de responsabilidad social en el currículum contable y empresarial. Por último, también hemos identificado el clima ético percibido en la universidad.

Las principales conclusiones que hemos obtenido, tanto de la revisión de la literatura como de la investigación empírica llevada a cabo, son las siguientes:

**Actitud del profesorado hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en las Facultades de Estudios Empresariales españolas:**

1. La mayoría del profesorado de las Facultades de Estudios Empresariales de España, otorga gran importancia a la ética y la responsabilidad social en el mundo empresarial, y consideran que estos aspectos deben incorporarse en la formación de los estudiantes de los grados relacionados con la contabilidad y la empresa en general.

La comparación de los resultados obtenidos en esta investigación con los de la literatura previa en el contexto español revela una evolución positiva de la actitud del profesorado hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial. El cambio se concreta en una actitud más favorable hacia ésta, así como en una mayor concienciación del profesorado sobre la necesidad de incorporar dicha formación en los estudios de los futuros profesionales de la contabilidad y la empresa.

Esta evolución en el profesorado español está motivada, entre otros aspectos, porque el profesorado es consciente de que la sociedad demanda profesionales éticos y responsables. En este sentido, las críticas hacia la formación exclusivamente técnica en la formación universitaria parecen haber llegado a la universidad española.

2. A pesar de que la mayoría del profesorado español muestra una actitud positiva hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial, no todo el profesorado incorpora estos aspectos en las asignaturas que imparte.

Los resultados de esta investigación revelan que la falta de concienciación sobre la posibilidad de llevar a cabo la incorporación de estos aspectos en las

asignaturas que imparte cada uno, es una de las variables que explican la no incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum entre aquellos profesores que consideran que estos aspectos deben incorporarse en la formación superior contable y empresarial.

Este resultado es relevante puesto que la universidad podría llevar a cabo medidas que despierten o incrementen la conciencia entre el profesorado respecto a la incorporación de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que componen el currículum. Estas medidas pueden dar lugar a una mayor presencia de la ética y la responsabilidad social en el currículum contable y empresarial.

3. La adaptación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es uno de los factores que influyen de manera significativa en la actitud del profesorado hacia la incorporación actual y futura de la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas. La adaptación al EEES ha supuesto la reorganización del currículum de los diferentes grados debido a que plantea el desarrollo de diversas competencias genéricas o transversales en los grados, entre las que se encuentra la competencia ética y de responsabilidad social.

Los resultados de estudios previos concluyen que existe una mayor oferta de asignaturas sobre ética y responsabilidad social motivada por la adaptación de la universidad española al EEES. Los resultados de esta investigación revelan que este motivo también ha influido en la decisión de los profesores de incorporar estos aspectos en sus asignaturas de manera transversal.

4. Los resultados de la investigación revelan que las dificultades relacionadas con el tiempo dedicado a la formación en valores y los materiales son las principales barreras para la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el

currículum, siendo estas dificultades relevantes en la decisión del profesorado de incorporar la ética y la responsabilidad social.

En este sentido, las dificultades a las que se enfrenta el profesorado de las Facultades de Estudios Empresariales español son similares a las que revelan los profesores en otros países.

Debido a la limitación del tiempo en los programas de las asignaturas existe el riesgo de que se prioricen los contenidos técnicos de las asignaturas de manera que se releguen a un segundo plano contenidos como la ética o la responsabilidad social.

Asimismo, este resultado sugiere que a pesar de que en la actualidad se cuenta con libros y artículos sobre ética y responsabilidad social, los profesores consideran que los materiales disponibles no son adecuados para su utilización.

Estos resultados subrayan la importancia de la publicación de materiales docentes. Éstos pueden obtenerse del profesorado que ha dado el paso de incorporar estos aspectos en su docencia, así como de medidas que puede aplicar la universidad para fomentar la preparación y adecuación de materiales para su incorporación en las distintas disciplinas, como puede ser la creación de grupos o redes de profesores dispuestos a llevar a cabo este tipo de materiales.

**Influencia de las variables individuales sobre la actitud del profesorado hacia la incorporación de aspectos éticos y de responsabilidad social en el currículum contable y empresarial:**

5. Los resultados de esta investigación soportan las conclusiones de estudios previos sobre la influencia positiva de la formación previa en ética del profesorado y los años de experiencia en la universidad en la incorporación de la ética y la responsabilidad social. Esta investigación revela que ambas variables

son muy relevantes en la actitud e integración actual de estos aspectos en la formación superior contable y empresarial.

Los resultados subrayan la importancia de la formación del profesorado ya que favorece y potencia la incorporación de estos aspectos en sus asignaturas. La formación en ética y responsabilidad social del profesorado podría tener un efecto significativo en su actitud hacia la misma y, en consecuencia, en la formación de sus estudiantes. Además, esta formación facilitaría la disposición de materiales, lo que reduciría alguna de las principales dificultades esgrimidas por los profesores. Esta formación se puede ofrecer dentro de los cursos de formación al profesorado de la universidad o bien, proporcionando financiación al profesorado para su participación en seminarios, congresos o cursos organizados por otras instituciones.

Asimismo, se podrían crear equipos mixtos de profesores, donde los profesores más expertos apoyan a los profesores con menos experiencia, para conseguir que los profesores con menos años de experiencia en la universidad tengan una actitud más favorable hacia la incorporación de aspectos éticos y de responsabilidad social.

6. Este estudio revela diferencias en la actitud del profesorado hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum en función del área de conocimiento al que pertenece el profesorado.

A este respecto, estos resultados apoyan los resultados de estudios previos en los que se concluye que los profesores de áreas de marketing y gestión son los que incorporan la ética y la responsabilidad social en el currículum en mayor medida. Sin embargo, los resultados de este estudio muestran también un cambio en el profesorado de algunas disciplinas que tradicionalmente tenían un enfoque predominantemente técnico en sus asignaturas, como puede ser la

contabilidad y la economía financiera. Estos resultados revelan un mayor nivel de incorporación de estos aspectos en sus asignaturas comparando con los resultados de estudios previos, dando respuesta a las demandas sociales sobre la necesidad de formación en valores a los futuros profesionales de la contabilidad y la empresa. En este sentido, han sido principalmente las asociaciones y organizaciones del área contable a nivel internacional como la Federación Internacional de Contadores (IFAC) o la American Accounting Association (AAA), las que con mayor fuerza han realizado llamadas para la formación en ética de los profesionales de la contabilidad del futuro.

El objetivo de la incorporación de la ética y la responsabilidad social de manera transversal es transmitir que los valores se encuentran en diversas áreas que componen la formación del profesional de la contabilidad y la empresa. Por este motivo, la creación de equipos multidisciplinares para el desarrollo y coordinación de las competencias transversales en los grados, y especialmente para las competencias de ética y responsabilidad social podría implicar una mayor incorporación de estos aspectos en un mayor número de asignaturas.

**Influencia de las variables institucionales sobre la actitud del profesorado hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial:**

7. Este estudio revela la influencia de la titularidad de la universidad en la decisión del profesorado de integrar la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial de manera transversal.



La literatura previa señala que las universidades privadas ofrecen un mayor número de asignaturas sobre ética y responsabilidad social, tanto a nivel internacional como en el contexto español.

Los resultados de esta investigación revelan que también en la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum de manera transversal son los profesores de las universidades privadas quienes llevan a cabo dicha integración en mayor medida que los de las universidades públicas. Este resultado puede deberse, tal como sugiere la literatura previa, al carácter religioso de las universidades privadas o a su mayor tradición en la oferta de una formación en valores.

Este estudio muestra que las universidades públicas han avanzado en la formación en valores de sus estudios, pero se encuentran todavía muy por debajo de los niveles presentados por las universidades privadas. En este sentido, en el pasado estas universidades no han incorporado la formación en valores entre sus objetivos. Sin embargo, los cambios en el entorno universitario y las demandas de la sociedad hacia la formación de profesionales éticos y responsables requieren que también la universidad pública considere dicha formación como uno de sus objetivos.

8. Los resultados de esta investigación revelan la importancia del compromiso institucional con la ética y la responsabilidad social en la integración de manera transversal de estos aspectos. A este respecto, la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social junto con la adhesión a los Principios para la Educación Responsable en Gestión (PRME) por parte de la universidad son las dos medidas que mayor influencia muestran sobre la actitud del profesorado hacia la incorporación de aspectos éticos y de responsabilidad social en su docencia.

Por lo tanto, no solo el profesorado puede influir de manera directa en la formación en valores, sino que el contexto institucional puede resultar también significativo. Estos resultados ofrecen a la universidad evidencias concluyentes sobre la importancia del compromiso institucional con la ética y la responsabilidad social en todas sus áreas.

En este sentido, la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social se trata de una medida sencilla y que puede tener visibilidad. Se podrían realizar con el objetivo de comunicar experiencias en la incorporación de estos aspectos en diferentes asignaturas por parte de expertos y profesores que han llevado a cabo dicha experiencia. Esta medida podría ser la base para la creación de equipos o redes de profesores que se pueden apoyar mutuamente además de compartir materiales y experiencias. Asimismo, se podría conseguir que profesores que no se habían planteado esta incorporación en sus asignaturas se lo planteen e incluso, incorporen aspectos éticos y de responsabilidad social en las asignaturas que imparten.

Por otro lado, la adhesión a los Principios para la Educación Responsable en Gestión (PRME), a pesar de que no exige medidas concretas, sí que propone recomendaciones con el objetivo de incorporar la ética y la responsabilidad social en la institución, tanto en la gestión como en la docencia y la investigación, que las instituciones adheridas se comprometen a cumplir. Sería recomendable esta adhesión por parte de las Universidades/Facultades dado el compromiso que se adquiere, lo que provocará una mayor implicación de la institución a la consecución de dichos compromisos. De esta manera, se puede conseguir, entre otros resultados, el compromiso de sus profesores hacia la formación en valores.

9. Esta investigación asimismo, permite concluir que el apoyo universitario a la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum que percibe el profesorado es significativo, y que su influencia es mayor cuando la institución revela públicamente que toma medidas para fomentar la ética y la responsabilidad social. Así, la organización de charlas o conferencias sobre ética y responsabilidad social o la adhesión a los PRME por parte de la universidad influyen de manera significativa en la percepción del profesorado del apoyo que ofrece la universidad a la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum. La comunicación efectiva del compromiso de la universidad con la ética y la responsabilidad social puede hacer más visible dicho compromiso, provocando que el profesorado aprecie el apoyo que ofrece la universidad hacia la ética y la responsabilidad social en el currículum.
  
10. La revisión de la literatura revela que el clima ético de las organizaciones influye en el compromiso de sus miembros hacia la institución, así como en su actitud hacia la misma. Esta investigación revela la importancia del clima ético de las universidades en la actitud del profesorado hacia la formación en valores. Así, los profesores que perciben un clima ético basado en el cuidado y el bienestar se sienten más identificados y comprometidos con su universidad. En este sentido, si entre los objetivos de su universidad se encuentra la formación en valores, será más probable que estos profesores presenten una actitud positiva hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas.

Sin embargo, el clima ético percibido por la mayoría del profesorado de las Facultades de Estudios Empresariales españolas es el denominado *Instrumental*. Este tipo de clima ético conlleva que los profesores consideran que las decisiones en su universidad se toman buscando el interés propio de cada individuo sin importar las consecuencias que dichas decisiones puedan tener sobre terceros.

El profesorado que percibe que predomina el clima *Instrumental* muestra una menor incorporación de aspectos éticos y de responsabilidad social en las asignaturas que imparte.

Éste no debería ser el clima ético de una universidad que tiene entre sus objetivos formar líderes y profesionales éticos y responsables.

Este estudio proporciona a las universidades evidencias para conocer el clima ético percibido por su profesorado, así como la base para reflexionar sobre cuál es el tipo de clima ético que quieren fomentar. Si la universidad pretende que su profesorado aumente la incorporación de la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas debería plantearse llevar a cabo medidas para cambiar la percepción del clima ético que tienen sus profesores.

11. La literatura previa concluye que la oferta de asignaturas sobre ética y responsabilidad social depende, principalmente, de la titularidad de la universidad. Sin embargo, esta investigación revela que la diferencia en la actitud del profesorado hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial no se limita a la titularidad de la universidad a la que pertenece el profesorado. Este estudio muestra que, independientemente de la titularidad de la universidad a la que pertenece el profesorado, las universidades pueden llevar a cabo distintas medidas o actividades que influyen sobre su profesorado y que pueden provocar el aumento de la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la oferta curricular de dichas universidades.

## **2. Limitaciones**

Los resultados deben interpretarse dentro del contexto de algunas limitaciones. En primer lugar, el estudio se limita a las Facultades de Estudios Empresariales españolas, por lo que los resultados pueden no ser generalizables para todo el profesorado universitario español.

Una segunda limitación es el índice de respuesta conseguido (9%). También supone una limitación la proporción del profesorado de universidades privadas con respecto al profesorado de las universidades públicas, limitación que también ha afectado a estudios previos realizados en la universidad española (Larrán y Andrades, 2013).

Asimismo, este estudio está sujeto al sesgo de no respuesta, ya que existe la posibilidad de que los profesores que han participado en el estudio sean aquellos que están a favor de la formación ética en la universidad. Si fuera éste el caso, los resultados relativos al nivel de integración de la ética y la responsabilidad social podrían estar sobrevalorados. Sin embargo, los resultados relativos a los motivos y variables que influyen en la actitud del profesorado que incorpora la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas, sí serían generalizables y extrapolables.

También se puede haber producido el efecto de la deseabilidad social, a pesar de que se tomaron medidas para evitar este efecto (garantizando el anonimato de las respuestas), los profesores han podido responder en función de lo que sería deseable en lugar de basarse únicamente en la realidad.

Por último, se han analizado algunas variables que pudieran influir en la decisión del profesorado de integrar la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que imparten. Entendemos que existen otras variables que pueden influir sobre esta decisión y que han quedado fuera de esta investigación.

### **3. Futuras líneas de investigación**

Para finalizar, quisiera mencionar algunas de las futuras líneas de investigación que podrían derivar de esta Tesis Doctoral.

- ✓ En primer lugar, con el objetivo de avanzar en el análisis de las razones para incorporar o no la ética y la responsabilidad social en el currículum, pretendemos ajustar el cuestionario. De esta manera podremos obtener nuevas relaciones. Asimismo, podremos aumentar el número de variables a analizar, teniendo en cuenta que otras variables, distintas de las analizadas en este estudio, pueden influir sobre el profesorado en relación a la incorporación de la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas. También pretendemos ampliar el estudio a un mayor número de profesores. En especial, trataremos de conseguir una mayor participación de profesores pertenecientes a universidades privadas.
- ✓ En segundo lugar, la formación en ética y responsabilidad social es importante en todos los campos de conocimiento del sistema universitario, no es exclusivo de los estudios contables y empresariales. Por lo tanto, la competencia ética y en responsabilidad social puede incorporarse en todos los estudios universitarios. Sería interesante llevar a cabo este estudio en otros Grados.
- ✓ Nos parece interesante la utilización de nuevos tratamientos estadísticos de análisis de los datos, como pueden ser los Modelos de Ecuaciones Estructurales, que además de analizar el efecto que tienen las diferentes variables sobre la actitud del profesorado, proporcionan información sobre el efecto que tienen las variables entre sí.

- ✓ Asimismo, una vez analizada la actitud del profesorado hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior contable y empresarial, nos parece interesante conocer la actitud de los estudiantes hacia dicha incorporación. De esta manera, podremos comparar si las opiniones de ambos grupos coinciden o si difieren, cuáles son los aspectos que provocan dichas diferencias. Esta investigación puede también colaborar en el aumento de la presencia de la ética y la responsabilidad social en la formación superior.





## **MODELO COMPLETO**

A lo largo de los estudios que componen esta Tesis Doctoral se ha ido realizando el análisis de la influencia que las distintas variables consideradas en cada uno de ellos tienen sobre la actitud del profesorado de las Facultades de Estudios Empresariales hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas.

En el primer capítulo se ha analizado la influencia que tienen sobre los profesores los motivos argumentados (tanto a favor como en contra de la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial), así como las dificultades que presenta dicha incorporación. Así, entre los motivos se han tenido en cuenta la importancia concedida a la ética y la responsabilidad social en el mundo empresarial y la adaptación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), entre otros. También se han considerado variables surgidas de la experiencia en la incorporación de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas impartidas como son las dificultades encontradas por los profesores que ya incorporan dichos aspectos en su docencia y la mejora de la competencia ética y de responsabilidad social percibida en los estudiantes que han recibido dicha formación.

En el segundo capítulo se ha analizado la influencia de determinadas variables individuales de los profesores. En concreto, se han considerado como variables potencialmente relevantes el género, los años de experiencia en la universidad, la formación ética previa y el área de conocimiento al que pertenece el profesor.

En el capítulo cuarto se ha analizado el efecto de algunas variables contextuales universitarias que la literatura ha mostrado que son relevantes en la enseñanza de la

ética y la responsabilidad social. En concreto, se ha estudiado la influencia de la titularidad y el tamaño de la universidad, el compromiso con la ética y la responsabilidad social por parte de la Facultad a la que pertenece el docente, medido a través de variables tales como la existencia de un código ético, la adhesión al Pacto Mundial y/o a los Principios para la Educación Responsable en Gestión (PRME) o la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social; asimismo, se ha considerado la posible relevancia del apoyo universitario percibido por el profesorado para la incorporación de la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas. Por último, se ha considerado la potencial influencia del clima ético percibido en la institución universitaria sobre la actitud del profesorado hacia la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum.

En cada uno de los estudios a los que acabamos de hacer referencia, se ha planteado un modelo estadístico en el que se ha considerado un determinado conjunto de variables explicativas, con el objeto de dar respuesta al objetivo planteado en cada caso. Con los resultados obtenidos en cada uno de los análisis parciales, se han obtenido las conclusiones que se han presentado en cada uno de los estudios.

Tras la realización de todos estos análisis, se ha considerado relevante la estimación de un modelo completo, en el que se consideran como variables dependientes los cuatro indicadores que se han considerado en los capítulos anteriores, y como variables explicativas o independientes todas las que previamente hemos analizado por separado en cada uno de estos análisis parciales. Consideramos de gran interés la consideración simultánea tanto de los factores de motivación, como los referentes a las características personales de los profesores o a los contextuales de la institución a la que pertenecen.

Presentamos en la Tabla I Los resultados de las regresiones realizadas para cada uno de los indicadores.

Tabla I. Influencia de las variables sobre los indicadores. Motivos

	CREE QUE SE DEBE INCORPORAR		INCORPORA EN LA ACTUALIDAD	Nº HORAS	INTENCIÓN DE AUMENTAR	
	INCORPORA	NO INCORPORA			INCORPORA	>3
<b>MOTIVOS</b>						
Bolonia			0,316 0,001***	0,398 0,017**	0,494 0,022**	
Dilema ético						
Otros motivos						
<b>EXPERIENCIA</b>						
Tiempomat	0,504 0,015**			-0,262 0,008***	0,335 0,009***	
Otras dificultades				-0,26 0,045**		
Percepción de mejora: Sí	1,948 0,074*			1,326 0,000***		
<b>OPINIÓN</b>						
Importancia de la ética: Sí		1,487 0,037**				

Constante	0,354 0,664	-0,37 0,638	0,176 0,814	-2,45 0,058*	-3,776 0,012**	0,875 0,100*
R <sup>2</sup> Nagelkerke	0,173	0,197	0,306	0,333	0,423	0,288
Prueba omnibus ( $\chi^2$ )	12,858	14,489	112,591	66,152	53,599	21,576
p-value	0,005	0,002	0	0	0	0,001
N	264	168	445	231	153	89

Las casillas correspondientes a los coeficientes que aparecen sombreadas en las regresiones correspondientes a incorpora (imparte), incorpora (no imparte), actual y aumento (no imparte), son las que no intervienen en esas regresiones.

Tabla II. Influencia de las variables sobre los indicadores. Variables individuales

	CREE QUE SE DEBE INCORPORAR		INCORPORA EN LA ACTUALIDAD	Nº HORAS	INTENCIÓN DE AUMENTAR	
	INCORPORA	NO INCORPORA	INCORPORA	>3	INCORPORA	NO INCORPORA
<b>INDIVIDUALES</b>						
Formación ética: Sí			1,023 0,000***	0,647 0,040**	1,67 0,002***	
Experiencia			0,003			
Menos de 10			-1,047 0,001***			
Entre 10 y 20			-0,387 0,157			
Area conocimiento			0,000***		0,002***	0,005***
Economía Aplicada			-1,404 0,000***		-2,694 0,001***	-1,569 0,032**
Economía Financiera y Contabilidad			-1,281 0,000***		-0,464 0,425	0,041 0,952
Fundamentos			-1,748 0,001***		-0,996 0,423	-1,723 0,048**
Métodos Cuantitativos			-2,043 0,000***		-2,068 0,053*	-2,955 0,013**
Otros			-0,132 0,777		-0,659 0,428	0,916 0,447
Constante	0,354 0,664	-0,37 0,638	0,176 0,814	-2,45 0,058*	-3,776 0,012**	0,875 0,100*
R <sup>2</sup> Nagelkerke	0,173	0,197	0,306	0,333	0,423	0,288
Prueba omnibus ( $\chi^2$ )	12,858	14,489	112,591	66,152	53,599	21,576
p-value	0,005	0,002	0	0	0	0,001
N	264	168	445	231	153	89

Tabla III. Influencia de las variables sobre los indicadores. Variables institucionales

	CREE QUE SE DEBE INCORPORAR		INCORPORA EN LA ACTUALIDAD	Nº HORAS	INTENCIÓN DE AUMENTAR	
	INCORPORA	NO INCORPORA	INCORPORA	>3	INCORPORA	NO INCORPORA
<b>CONTEXTUALES</b>						
Tamaño					0,006***	
Pequeña					2,394	
					0,002***	
Mediana					0,38	
					0,462	
Titularidad: Privada					-2,971	
					0,000***	
Pacto Mundial: Sí				0,684		
				0,060*		
PRME: Sí						
Conferencia: Sí	1,285	1,188				
	0,057*	0,056*				
Código Ético: Sí						
Apoyo percibido: Sí			1,924			
			0,000***			
<b>CLIMA ÉTICO</b>						
Cuidado						
Instrumental			-0,692			
			0,088*			
Eficiencia						
Normas						
Leyes		1,636				
		0,009***				
Constante	0,354	-0,37	0,176	-2,45	-3,776	0,875
	0,664	0,638	0,814	0,058*	0,012**	0,100*
Constante	0,354	-0,37	0,176	-2,45	-3,776	0,875
	0,664	0,638	0,814	0,058*	0,012**	0,100*
R <sup>2</sup> Nagelkerke	0,173	0,197	0,306	0,333	0,423	0,288
Prueba omnibus (W <sup>2</sup> )	12,858	14,489	112,591	66,152	53,599	21,576
p-value	0,005	0,002	0	0	0	0,001
N	264	168	445	231	153	89

### **1. Cree que hay que integrar la ética y la responsabilidad en el currículum empresarial**

Los resultados indican que el hecho de creer que la ética es importante en el mundo empresarial influye en la consideración de que estos aspectos deberían incorporarse en la formación empresarial superior, en el caso de aquellos profesores que todavía no llevan a cabo esta incorporación en sus asignaturas. Sin embargo, esto no sucede en el profesorado que ya lleva a cabo esta incorporación, en cuyo caso las variables significativas son las dificultades técnicas encontradas en el proceso, así como la percepción de mejora de la competencia de los estudiantes tras esta incorporación, variables ambas relacionadas con la experiencia del proceso de integración de esta materia.

Los resultados no muestran influencia alguna de las variables individuales sobre la consideración de si se deben incorporar la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial.

Por su parte, de las variables contextuales que se han tenido en cuenta en el modelo, se observa que la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social influye sobre la opinión de si se deben incorporar estos aspectos en el currículum contable y empresarial. En concreto son los profesores de universidades que organizan conferencias sobre ética y responsabilidad social quienes creen en mayor medida que se debe llevar a cabo la incorporación de estos aspectos en la formación superior empresarial. Respecto al clima ético percibido cabe comentar que, entre los profesores que aún no incorporan la ética ni la responsabilidad social en su docencia, la percepción del clima ético denominado *Leyes y Códigos* tiene el mismo efecto positivo que la organización de conferencias.

## **2. Integración actual de la ética y responsabilidad social**

La adaptación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) influye sobre el profesorado a la hora de decidir incorporar la ética y la responsabilidad social en las asignaturas que imparte.

Con respecto a las variables individuales, la formación ética previa, junto con los años de experiencia en la Universidad y el área de conocimiento al que pertenece el profesor son las variables que influyen en la decisión del profesor de integrar la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas. En concreto, quienes más probabilidad tienen de llevar a cabo dicha integración son los profesores que llevan más de diez años en la universidad, que tienen formación ética previa y pertenecen a las áreas de *Comercialización e Investigación de mercados* y *Organización de empresas*, seguidos de los profesores de *Economía Financiera y Contabilidad*.

La única variable institucional que, según los resultados, influye sobre la decisión de incorporar la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial es el Apoyo de la universidad hacia esta incorporación. En lo que se refiere al clima ético percibido se observa que el clima *Instrumental* tiene un efecto negativo sobre la integración actual de la ética y la responsabilidad social en la docencia del profesorado.

## **3. Número de horas incorporadas sobre ética y responsabilidad social**

Entre los motivos que favorecen la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial, la adaptación de la universidad española al EEES influye en que el profesorado lleve a cabo una mayor incorporación de estos aspectos en relación al número de horas dedicadas. Asimismo, la mejora percibida en los estudiantes tras dicha incorporación, influye también favorablemente en el

número de horas dedicadas a estos aspectos. Sin embargo, las dificultades que presenta dicha incorporación influyen de manera que el profesorado incorpora estos aspectos en sus asignaturas en un menor número de horas.

Los resultados muestran que la formación ética previa influye positivamente sobre el número de horas que el profesorado destina a impartir ética y responsabilidad social en sus asignaturas.

En relación a las variables institucionales, es la adhesión al Pacto Mundial la única variable que muestra influencia sobre el número de horas que dedican los profesores a impartir ética y responsabilidad social en sus asignaturas.

#### ***4. Intención de aumentar la dedicación a la ética y la responsabilidad social en las asignaturas***

Los resultados muestran que, nuevamente, la adaptación de la universidad española al EEES influye sobre el profesorado en relación a su intención de aumentar su dedicación a estos aspectos en sus asignaturas. Asimismo, las dificultades técnicas de falta de tiempo y materiales influyen también positivamente en dicha intención.

Por su parte, la formación ética recibida vuelve a resultar significativa, junto con el área de conocimiento al que pertenece el profesorado, siendo de nuevo los profesores de las áreas de *Comercialización e Investigación de mercados* y *Organización de empresas*, seguido de los profesores de *Economía Financiera* y *Contabilidad* quienes mayor intención presentan de aumentar las horas dedicadas a la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas.

Por último, con respecto a las variables institucionales, los resultados muestran que los profesores pertenecientes a universidades privadas y pequeñas presentan mayor



probabilidad de aumentar el tiempo dedicado a la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas.

Los resultados obtenidos en este modelo son muy similares a los obtenidos por separado en cada uno de los capítulos de la Tesis Doctoral. Las mayores diferencias se observan en los resultados obtenidos para las variables institucionales en el indicador referido a la incorporación actual de la ética y la responsabilidad social en la formación superior empresarial.

En el capítulo 4 se ha analizado la influencia de las variables contextuales sobre cada uno de los indicadores considerados en el estudio, mediante la realización de contrastes de independencia; los resultados muestran que, consideradas de manera individual, la titularidad de la universidad, la adhesión a los PRME, la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social y el apoyo percibido de la universidad tienen un efecto significativo sobre el indicador que refleja la incorporación actual de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas impartidas. Sin embargo, en la Tabla III, en la que se recogen los resultados obtenidos para el modelo completo, la única variable institucional significativa en la incorporación actual de estos aspectos es el Apoyo percibido de la universidad.

Esta diferencia en el resultado se debe a que al plantear un modelo de regresión logit se incluyen de forma simultánea todas las variables en el modelo, y la existencia de relaciones entre algunas de ellas, hace que variables que de forma individual aparecían como significativas, dejen de mostrarse como tales.

Así, podemos comprobar cómo el Apoyo percibido, única variable institucional que aparece claramente como significativa, tanto en el análisis individual realizado en el capítulo 4, como en el modelo completo, guarda relación con las variables referentes

a la titularidad de la universidad, a la adhesión a los PRME y a la organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social (variables que aparecían como significativas consideradas de forma individual, pero no el modelo completo). Si planteamos un modelo de regresión logit con las variables institucionales Titularidad, Adhesión a los PRME y Organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social como variables explicativas del Apoyo de la universidad, nos encontramos con los resultados que aparecen en la Tabla IV. En ella se observa que las tres variables afectan claramente a la variable Apoyo percibido.

**Tabla IV. Apoyo percibido**

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
PRME(1)	,953	,479	3,969	1	,046	2,594
confer(1)	,705	,401	3,088	1	,079	2,025
titu2(1)	,903	,439	4,225	1	,040	2,467
Constante	-2,773	,364	57,880	1	,000	,063

*R2: 0.096; Ómnibus: 28.153 (sig: .000)*

Los resultados indican que los profesores cuyos centros adoptan las medidas de compromiso institucional de adhesión al PRME y de organización de conferencias sobre ética y responsabilidad social, así como los pertenecientes a centros privados, manifiestan percibir un mayor apoyo por parte de la universidad para la integración de la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas. Este resultado puede deberse a que la percepción de un mayor apoyo por parte de la universidad resume las medidas de compromiso consideradas.

Del mismo modo se puede observar que otra variable que guarda relación con la titularidad de la universidad, así como con la adhesión por parte de la Facultad a los PRME, es la formación ética previa recibida por parte del profesor. Si planteamos también en este caso un modelo de regresión logit, considerando como variables explicativas la titularidad y la adhesión al PRME, se obtienen los resultados de la tabla V.

**Tabla V. Formación ética previa**

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
privada(1)	1,218	,313	15,129	1	,000	3,381
siprme(1)	,860	,404	4,532	1	,033	2,364
Constante	-,756	,095	63,429	1	,000	,469

R2: 0.086; Ómnibus: 38.104 (sig: .000)

A la vista de los resultados se puede concluir que, en efecto, hay una relación entre las variables consideradas y la formación ética previa, en el sentido de que la proporción de profesores que manifiestan tener dicha formación es mayor en los centros privados y en los adheridos al PRME.

Este resultado se debe a que las variables institucionales que ahora aparecerían como no significativas guardan relación con dos de las variables más relevantes del modelo de regresión completo que permite explicar la integración actual de la ética y la responsabilidad social en las asignaturas, como son la formación ética previa y el apoyo percibido. Por lo tanto, si bien en el modelo completo no aparecen como significativas, en realidad sí tienen una influencia indirecta a través de tales variables explicativas. Esta influencia se traduce en que al realizar el análisis individual las variables contextuales aparecen como significativas.

Por lo tanto, podemos afirmar que estos resultados permiten confirmar que las conclusiones obtenidas en cada uno de los capítulos, tomando de manera separada cada grupo de variables, son consistentes con los resultados obtenidos en el modelo que incorpora todos los factores considerados en esta Tesis Doctoral.

**ENCUESTA NACIONAL SOBRE LA INCORPORACIÓN DE LA ÉTICA Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS FUTUROS GRADUADOS EN EMPRESARIALES**

**PERFIL PROFESIONAL**

Le agradeceríamos mucho que dedicase unos minutos a completar este cuestionario.

Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial.

Este cuestionario dura aproximadamente 10 minutos.

**1. Edad**

**2. Género**

Masculino

Femenino

**3. Indique el área de conocimiento al que pertenece**

Comercialización e investigación de mercados

Economía aplicada

Economía financiera y contabilidad

Fundamentos del análisis económico

Métodos cuantitativos para la economía y la empresa

Organización de empresas

Otro

**4. Indique la Universidad a la que pertenece**

**5. ¿Cuántos años lleva en la Universidad como docente?**

**6.** Indique, por favor, su categoría profesional

--

**7.** Dedicación actual a la Universidad

- A tiempo completo
- A tiempo parcial

**8.** Indique si durante su vida universitaria ha ocupado alguno/s de los siguientes cargos de gestión

- Miembro del Equipo Rectoral de su Universidad
- Miembro del Equipo Decanal de su Facultad
- Miembro de la Junta de su Facultad
- Miembro de la Comisión de Calidad
- Miembro de la Dirección del Departamento
- Otro

**PERFIL PROFESIONAL**

**9.** ¿Tiene experiencia profesional fuera de la Universidad?

- Sí
- No

Indique, por favor, el sector/es en el que ha trabajado

- Consultoría
- Auditoría
- Banca
- Consejos de Administración
- Administraciones Públicas
- Empresa privada
- Otro

Indique el número de años de experiencia profesional ajena a la Universidad

**10.** ¿Posee el título de doctor?

- Sí
- No

Indique, por favor, el año en el que obtuvo el título de doctor

**11.** Indique si ha recibido durante su educación superior formación en ética y/o responsabilidad social o ha participado en actividades académicas o profesionales relacionadas con dicha formación

- Sí
- No

Indique de qué forma ha recibido dicha formación

- Como asignatura voluntaria dentro de sus estudios universitarios
- Como asignatura obligatoria dentro de sus estudios universitarios
- A través de la asistencia a cursos o conferencias
- Otro

Si ha recibido formación, indique el número de horas aproximado de la misma

- Entre 0 y 10 horas
- Entre 11 y 30 horas
- Más de 30 horas

**12.** Evalúe de 1 a 5 el grado de importancia que concede a la ética y/o responsabilidad social en el mundo empresarial, siendo 1=nada importante y el 5=muy importante

- 1     2     3     4     5

**OPINIÓN SOBRE LA INCORPORACIÓN DE LA ÉTICA Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN EL CURRÍCULUM DE LOS FUTUROS GRADUADOS**

**13.** ¿Cree que se debe incorporar la ética y la responsabilidad social en la formación universitaria de los futuros graduados?

- Sí
- No

Evalúe la relevancia que, en su opinión, tendrían los siguientes factores para decidir dicha incorporación universitaria. Utilice una escala de Likert 1-7, siendo 1 nula relevancia y 7 la máxima relevancia.

	1	2	3	4	5	6	7
Los nuevos grados requieren la ética y la responsabilidad social como una competencia transversal							
El comportamiento ético es muy importante en el mundo laboral							
La formación en valores puede ayudar a identificar aspectos éticos en la práctica profesional							
La formación actual universitaria no prepara a los estudiantes para resolver dilemas éticos							
La formación en valores contribuye a que no se produzcan malas prácticas en la actuación profesional							
La sociedad demanda profesionales que actúen de forma responsable							

Indique, por favor, las razones que considere



Evalúe la relevancia que, en su opinión, tendrían los siguientes factores para decidir no incorporar la ética y/o la responsabilidad social en la formación universitaria. Utilice una escala de Likert 1-7, siendo 1 nula relevancia y 7 la máxima relevancia.

	1	2	3	4	5	6	7
Creo que la ética no se puede enseñar en las aulas universitarias							
La formación en valores debe recaer fuera de la Universidad							
Considero que las asignaturas que imparto no tienen aspectos éticos							
Opino que se deben enseñar exclusivamente los aspectos técnicos de las disciplinas y no otros							
El currículo actual no deja tiempo para la incorporación de la ética y la responsabilidad social							
Creo que la formación en valores en la Universidad no cambia el comportamiento futuro del profesional							
Considero que la formación en valores en las aulas no prepara adecuadamente a los estudiantes para resolver los dilemas a los que se van a enfrentar en la práctica profesional							
Otras							

Indique, por favor, las razones que considere

**14.** ¿Cómo cree que sería la mejor manera de incorporar la ética y la responsabilidad social en el currículum?

- Mediante una asignatura independiente que puede ser ética y negocios, ética y economía, responsabilidad social corporativa...
- Integrando la ética y la responsabilidad social como competencia transversal de forma que se incluya en muchas o la mayoría de las asignaturas del currículum
- Una combinación de ambas, de forma que los alumnos reciban una asignatura independiente y, además, que se incorpore la ética y la responsabilidad social a las distintas asignaturas del currículum

Esta asignatura independiente debe impartirse (pueden señalarse más de uno)

- En los primeros cursos del grado
- En los últimos cursos del grado
- En el máster
- En el programa de doctorado
- Es indiferente

### **INCORPORACIÓN DE LA ÉTICA Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN EL CURRÍCULUM**

**15.** Indique en cuál de las siguientes materias podrían englobarse las asignaturas que ha impartido en los tres últimos años

- Comercio Internacional
- Contabilidad y Auditoría
- Derecho
- Dirección e investigación comercial
- Dirección financiera
- Econometría
- Economía de la empresa
- Economía Mundial
- Estadística
- Estructura económica
- Historia
- Idiomas
- Informática
- Marketing
- Matemáticas
- Matemáticas financieras
- Política económica

- Régimen fiscal y Hacienda pública
- Sociología
- Teoría Económica/ Macroeconomía/ Microeconomía
- Valoración de empresas
- NS/NC
- Otro

**16.** Indique si incorpora actualmente o ha incorporado en los últimos tres años aspectos éticos y/o de responsabilidad social en alguna/s de las asignaturas que imparte

- Sí
- No

Indique, aproximadamente, cuántas horas ha dedicado a la ética y/o a la responsabilidad social en la/s asignaturas impartidas (si la incorpora en más de una asignatura de las que imparte, elija aquella en la que dedique más horas)

- Hasta tres horas
- Entre tres y seis horas
- Entre seis y diez horas
- Más de diez horas

Indique si esta incorporación en su asignatura ha sido

- Solo de forma implícita
- Solo de forma explícita
- De manera implícita y de forma explícita

Señale por qué incorpora la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas (puede marcar varias respuestas)

- Porque así lo ha decidido usted libremente

- Porque esa es la decisión tomada por el equipo docente de la asignatura en cuestión
- Porque así lo ha decidido el departamento
- Porque en la comisión de coordinación del centro se ha decidido que su asignatura cubra competencias éticas

Método/s docentes utilizados fundamentalmente para introducir la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas

- Análisis de casos
- Viñetas
- Juegos de rol
- Vídeos
- Lecturas
- Códigos de conducta
- Libros de texto
- Charlas y conferencias
- Otro

Evalúe, en una escala de 1 a 5, su percepción sobre la mejora de la competencia ética de sus estudiantes después de la incorporación de la ética y la responsabilidad social en su/s asignaturas, siendo 1=ninguna mejora y 5=muchísima mejora

1    2    3    4    5

¿Ha utilizado algún instrumento para medir dicha mejora?

- Sí
- No

Indique cuál

Indique, utilizando una escala de 1 a 7, en qué medida los siguientes aspectos han supuesto una dificultad para incorporar la ética y la responsabilidad social en sus asignaturas, siendo 1=ninguna dificultad y 7=mucha dificultad

	1	2	3	4	5	6	7
Falta de tiempo							
Falta de materiales adecuados							
Falta de competencia para impartirla							
Dificultades para resolver los conflictos							
Miedo al adoctrinamiento							
Otros							

Indique, por favor, otras dificultades

Indique, utilizando una escala de 1 a 7, en qué medida ha considerado los siguientes argumentos para no incorporarla, siendo 1=ninguna consideración y 7=mucha consideración

	1	2	3	4	5	6	7
No me lo he planteado							
No me interesa el tema							
Creo que la asignatura que imparto no tiene implicaciones éticas							
No dispongo de tiempo en el currículum para incorporarlo							
No tengo la competencia suficiente							
No tengo incentivos para hacerlo							
No dispongo de materiales							
No me siento preparado/a							
Considero que ya tiene cobertura suficiente en otras asignaturas							
Otras							

Indique por favor, las razones que considere

**FUTURO DE LA INCORPORACIÓN DE LA ÉTICA Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN EL CURRÍCULUM**

17. ¿Cree que en un futuro próximo aumentará el tiempo que dedica a la ética y/o a la responsabilidad social en las asignaturas que imparte?

- Sí
- No
- No lo sé

18. ¿Cree que en la universidad en estos momentos, existe suficiente apoyo para la incorporación de la ética y la responsabilidad social en el currículum?

- Sí
- No
- No lo sé

19. Indique, por favor su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

Utilice una escala de Likert 1-5. 1= Completamente en desacuerdo y 5= Completamente de acuerdo.

	1	2	3	4	5
Es necesario un mayor debate académico sobre la necesidad , dificultades, posibilidades, etc. de incorporar la ética y la responsabilidad social en el currículum					
Es necesario un mayor apoyo por parte de las universidades para implementar la ética y la responsabilidad social en la formación superior					
Las asociaciones profesionales deberían fomentar la incorporación de la ética y la responsabilidad social en la formación mediante cursos, congresos, etc.					

20. Si su universidad organizase algún curso o conferencia sobre cómo incorporar la ética y la responsabilidad social en la formación superior o sobre otros aspectos relacionados con el tema en cuestión ¿asistiría al mismo si dispusiera de tiempo?

- Sí
- No
- No lo sé

**CLIMA ÉTICO DE SU FACULTAD: LAS PREGUNTAS DE LA 21 A LA 25 SE REFIEREN AL CLIMA GENERAL DE SU FACULTAD. LE AGRADECERÍAMOS QUE EVALÚE LAS AFIRMACIONES EN FUNCIÓN DE LO QUE USTED CREE QUE SUCEDE EN SU FACULTAD Y NO EN FUNCIÓN DE LO QUE LE GUSTARÍA QUE FUERA**

Evalúe en una escala de 0 a 5, su grado de conformidad con las siguientes afirmaciones, siendo 0= completamente en desacuerdo y 5= completamente de acuerdo

21. En su Facultad, a la hora de tomar decisiones:

	0	1	2	3	4	5
No se contempla la posibilidad de aplicar la ética personal						
Es muy importante seguir estrictamente las normas y procedimientos establecidos por la universidad						
Solo se considera que el trabajo está mal hecho si perjudica el prestigio del Centro						
Se concede gran importancia al sentido del bien y del mal de cada persona						
La preocupación más importante es el bienestar de todas las personas del Centro						
Se tiene muy en cuenta si una decisión incumple alguna ley						
Nuestra mayor preocupación es siempre lo que es mejor para la otra persona						
Las personas que tienen éxito en esta Facultad son aquellas que se rigen rigurosamente por las normas						

22. En su Facultad, a la hora de tomar decisiones:

	0	1	2	3	4	5
Se busca la eficiencia						
Las personas más consideradas siguen estrictamente las normas y procedimientos establecidos por la Facultad/Universidad						
Se prioriza el cumplimiento de las normas y códigos profesionales						
Las decisiones se consideran básicamente en términos de su contribución al prestigio del Centro/Universidad						
Una de las cuestiones prioritarias es qué es lo mejor para cada miembro del Centro						
Se prioriza la búsqueda de lo mejor para todos los miembros de la Facultad/Universidad						
Una de las cuestiones prioritarias es el efecto de las decisiones sobre los estudiantes y la sociedad						
Siempre se buscan soluciones eficientes a los problemas						

23. Las personas de su Facultad, a la hora de tomar decisiones:

	0	1	2	3	4	5
La mayoría mira por sus intereses						
El primer objetivo es la búsqueda de la eficiencia						
Tienen un fuerte sentido de la responsabilidad hacia la sociedad						
Tienen en cuenta el bien del otro						
Cada persona decide por ella misma lo que está bien o mal						
Protegen su propio interés por encima de otras consideraciones						

24. Las personas de su Facultad, a la hora de tomar decisiones:

	0	1	2	3	4	5
Se preocupan por el interés de la Facultad por encima de todo						
Se guían por su propia ética personal						
Consideran importante el espíritu de equipo						
Se preocupan activamente por los estudiantes y la sociedad						



Se preocupan mucho sobre qué es, en general, lo mejor para el personal de la Facultad						
Se preocupan por lo que es mejor para ellos mismos						

25. A la hora de tomar decisiones, en su Facultad se espera que:

	0	1	2	3	4	5
Las personas sigan sus propias creencias y valores morales por encima de otras consideraciones						
Las personas hagan lo mejor para beneficiar al Centro						
Las personas cumplan con la ley y las normas deontológicas por encima de cualquier consideración						
Las personas cumplan rigurosamente las normas y procedimientos de la universidad						
Las personas trabajen con eficiencia, por encima de otras consideraciones						
Las personas harán siempre lo correcto para los estudiantes y la sociedad						
Se proteja a cada una de las personas de la Facultad						
Las personas cumplan rigurosamente las normas o códigos profesionales						

19. Indique si, en general, está satisfecho en su puesto de trabajo en la universidad.

Utilice una escala de 1 a 7, siendo 1= Nada satisfecho y 7= Completamente satisfecho.

1    2    3    4    5    6    7

20. Si lo desea, puede realizar cualquier comentario que le parezca oportuno

La encuesta ha concluido.

Muchas gracias por su colaboración.



**ENCUESTA NACIONAL SOBRE LA INCORPORACIÓN DE LA ÉTICA Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS FUTUROS GRADUADOS EN EMPRESARIALES PARA EL EQUIPO DECANAL**

1. Universidad

2. Número de profesores que trabajan en su centro

3. ¿Está su Facultad adherida al Pacto Mundial de Naciones Unidas?

SÍ  NO  NO LO SÉ

4. ¿Tiene su Facultad intención de adherirse el próximo año?

SÍ  NO  NO LO SÉ

5. ¿Ha firmado su Facultad los “Principios para una Educación Responsable en Gestión (PRME)?

SÍ  NO  NO LO SÉ

6. ¿Tiene su Facultad firmado algún otro compromiso o acuerdo que se refiera a la Responsabilidad Social, o a los Derechos Humanos o a la Ética?

SÍ  NO  NO LO SÉ

7. En caso de que en la pregunta anterior haya contestado que sí, indique de qué compromiso o acuerdo se trata.

SÍ  NO  NO LO SÉ

8. ¿Organiza, colabora o participa su Facultad en algún curso/conferencia/charla relacionada con la Responsabilidad Social, la Ética o similar?

SÍ       NO       NO LO SÉ

9. ¿Tienen su Facultad intención de organizarlo durante este año?

SÍ       NO       NO LO SÉ

10. ¿Dispone su Universidad/Facultad de un Código de Ética para el profesorado, alumnado o el resto de personal?

SÍ       NO       NO LO SÉ

11. ¿Considera que su Facultad promueve valores éticos entre su personal?

SÍ       NO       NO LO SÉ

12. ¿Promueve su Facultad algún premio, concurso o similar entre el alumnado relativo a la Responsabilidad Social o la Ética?

SÍ       NO       NO LO SÉ

13. Si lo desea, a continuación, puede añadir cualquier comentario o información adicional sobre este tema.

Muchas gracias por su colaboración.