



Jornadas In-Red 2014  
Universitat Politècnica de València  
Doi\*\*\*\*\*

## ¿Cómo perciben la ética contable los estudiantes de ADE?: valoraciones generales e impacto de las asignaturas de ética cursadas, el género y la edad

Guillermina Tormo-Carbó <sup>a</sup>, Elies Seguí-Mas <sup>b</sup> y Víctor Oltra Comorera <sup>c</sup>

<sup>a</sup>CEGEA – Universitat Politècnica de València (gtormo@omp.upv.es), <sup>b</sup> CEGEA – Universitat Politècnica de València (esegui@cegea.upv.es) y <sup>c</sup> Departamento de Dirección de Empresas – Universitat de València (Victor.Oltra@uv.es).

---

### **Abstract**

*The aim of this paper is twofold. First, consider the general perception that business students have of business ethics, and specifically his views on the importance and objectives of accounting ethics. Second, analyze the extent to which differences in these perceptions depend on having previously studied subjects of ethics, as well as gender and age of the students.*

*In recent years, in close connection with financial scandals, the public debate on business ethics has intensified both locally and internationally. Consequently, there is a growing concern for the formal introduction of business ethics in university curricula. The purpose of this is to improve the ethical behavior of future entrepreneurs and managers, and in particular accounting professionals. In this study, we investigated the perceptions of students about the importance of accounting ethics, from a sample of 551 business students of the Technical University of Valencia. For this, several statistical techniques are used for testing the research hypotheses.*

*The results indicate that those students who have previously taken courses in ethics are especially prone to think that accounting education should include ethical considerations, and also show a greater interest in further study of this subject. Also, our results show significant differences in perceptions of the importance of accounting ethics by gender and age of the students (women and older students show higher ethical inclinations, respectively).*

**Keywords:** *Business ethics, accounting ethics, Business students, ethics subjects.*

---

**Resumen**

*El objetivo de este trabajo es doble. En primer lugar, examinar la percepción general que los estudiantes de ADE tienen de la ética empresarial y, específicamente, sus puntos de vista sobre la importancia y objetivos de la ética contable. En segundo lugar, analizar en qué medida las posibles diferencias en dichas percepciones dependen de haber cursado previamente asignaturas de ética, así como del género y la edad de los estudiantes.*

*En los últimos años, en estrecha conexión con escándalos financieros, el debate público sobre la ética empresarial se ha intensificado tanto a nivel local como internacional. En consecuencia, existe una creciente preocupación por la introducción formal de la ética empresarial en los planes de estudios universitarios. El propósito de ello es mejorar el comportamiento ético de los futuros empresarios y directivos, y en particular de los profesionales de la contabilidad. En este estudio, se investigan las percepciones del alumnado acerca de la importancia de la ética contable, a partir de una muestra de 551 estudiantes de ADE de la Universitat Politècnica de València. Para ello, se utilizan diversas técnicas estadísticas para realizar análisis descriptivos y se contrastan varias hipótesis.*

*Los resultados del estudio empírico indican que aquellos estudiantes que han cursado previamente asignaturas de ética son especialmente proclives a pensar que la educación contable debería incluir consideraciones éticas, y además muestran un mayor interés en profundizar en el estudio de esta materia. Así mismo, nuestros resultados arrojan diferencias significativas en las percepciones de la importancia de la ética contable en función del género y de la edad de los estudiantes. En la línea de anteriores investigaciones, las mujeres y los estudiantes de mayor edad muestran mayores inclinaciones éticas que, respectivamente, los hombres y los estudiantes más jóvenes.*

**Palabras clave:** *Ética empresarial, ética contable, estudiantes de ADE, asignaturas de ética.*

## 1. Introducción

La formación ética en la información financiera es una materia que ha contado con una amplia audiencia entre los docentes en contabilidad (Mayhew y Murphy, 2009; Gaa y Thorne, 2004). Sin embargo, la proporción de literatura académica en el área de economía financiera dedicada a temas éticos es reducida (Bampton y Cowton, 2012), siendo todavía un campo relativamente joven donde investigar (Uysal, 2010).

Dentro de los distintos debates existentes actualmente en el ámbito docente se manifiesta de forma destacada la discusión acerca de cómo impartir eficazmente ética a los estudiantes de contabilidad (Williams y Raymond, 2010; Dellaportas, Cooper y Leung, 2006). Otra cuestión candente es saber si impartir ética en los planes de estudio deber ser un contenido transversal que impregne todas las asignaturas de contabilidad o bien debe estructurarse a partir de una asignatura diferenciada y singular. En este sentido, resultaría relevante demostrar si una asignatura diferenciada tiene algún efecto a largo plazo sobre el razonamiento moral de los estudiantes o si los beneficios –si existen- resultan meramente transitorios (Loeb, 1999). Por otra parte, parece evidente que la educación moral de los estudiantes de contabilidad es un factor clave para influir en el futuro de la profesión contable (Bampton y Cowton, 2012). De hecho, la inclusión de la conciencia ética como una habilidad adicional para la empleabilidad podría tener enormes beneficios a largo plazo en el conjunto de la economía, si ésta ayudara a reducir la probabilidad de que se produjeran malas prácticas financieras (Graham, 2012).

El trabajo se organiza a través de una introducción y cuatro secciones. La segunda sección ofrece una panorámica general de la investigación previa sobre la ética en la contabilidad. A continuación, la tercera sección describe la metodología de la investigación y la cuarta sección presenta los resultados. Por último, la sección quinta resume las conclusiones del estudio, sus limitaciones potenciales y sus implicaciones respecto a la docencia de la ética en la contabilidad.

## 2. Objetivos

El objetivo de este trabajo es doble. En primer lugar, examinar la percepción general que los estudiantes de ADE tienen de la ética empresarial y, específicamente, sus puntos de vista sobre la importancia y objetivos de la ética contable. En segundo lugar, analizar en qué medida las posibles diferencias en dichas percepciones dependen de haber cursado previamente asignaturas de ética, así como del género y la edad de los estudiantes

### 2.1. Participantes y características de la muestra.

La recogida de datos se realizó a partir de una encuesta dirigida a 1.825 estudiantes de la licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (cinco cursos) en una universidad

### *Título de la ponencia*

española, y se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre del curso académico 2010-2011. Su objetivo fue evaluar la percepción de los estudiantes sobre cuestiones éticas en contabilidad. Finalmente, se obtuvieron 551 respuestas válidas, lo que implica una tasa de respuesta del 31,28%.

La muestra está compuesta por más mujeres que hombres, 339 (61,5%) frente a 209 (37,9%), respectivamente. La edad media es de 21,23 años (desv. típica = 3,58). Los estudiantes que más han respondido al cuestionario son los pertenecientes a quinto (26,0%) y segundo curso (21,6%) de la licenciatura, y los estudiantes han superado con éxito una media de 1,57 asignaturas de contabilidad (desviación típica = 1,47). El reparto de la muestra entre los dos campus donde se imparte la titulación es 27,6% (EPSA) y 72,4% (FADE). Las características de la muestra se pueden observar en la tabla 1:

#### **2.2. Medidas**

El cuestionario fue administrado a los estudiantes durante el horario lectivo y el tiempo medio para completarlo fue de unos quince minutos. Así mismo, se explicó que la participación era voluntaria y anónima. El cuestionario constó de tres partes. En la primera sección, los estudiantes respondían a las preguntas relativas a las materias sobre ética en la universidad. Esta sección del cuestionario se basó en la encuesta de Adkins y Radtke (2004) (adaptada del estudio anterior de Cohen y Pant, 1989). En la segunda sección, los alumnos evaluaron la importancia percibida de la ética en las áreas generales, la comunidad empresarial, las asignaturas de administración de empresas, las decisiones personales y en el lugar de trabajo y, también, se solicitó a los estudiantes que calificaran la importancia de siete posibles objetivos de la educación ética en contabilidad. Estos objetivos se adaptaron de los estudios de Graham (2012) y de Adkins y Radtke (2004), que a su vez había sido adaptado de los estudios anteriores de Callahan (1980) y Loeb (1988). El cuestionario utilizó una escala Likert de siete estados, donde el 1 significaba "importante" y el 7 "sin importancia".

### **3. Desarrollo de la innovación**

La ética constituye el sistema de creencias que apoya una particular forma de moralidad (Stedham, Yamamura y Beekun, 2007). Por su parte, el desarrollo de la ética individual ha sido ampliamente investigado, siendo uno de los marcos más utilizados para explicarlo el modelo de Rest (1986). Este considera cuatro elementos principales: la consciencia, el juicio moral, la motivación y el carácter moral. Posteriormente, Thorne (1999) integró estos cuatro elementos en dos. Los dos primeros componentes son de naturaleza cognitiva, mientras que los dos últimos son función de la personalidad y moral individual (e implican acciones en vez de cognición).

Hooker (2003) consideró la ética como un campo de aprendizaje, que tiene que estar alineado con la consciencia y los juicios morales. Sin embargo, el carácter y la motivación los consideró aparte puesto que están relacionados con los rasgos personales. Hooker (2003) también argumentó que si una persona está motivada para ser buena, entonces la enseñanza en aspectos éticos le ayuda a cómo serlo. Concretamente subrayó que la educación en ética puede ayudar al comportamiento ético de los estudiantes, proporcionándoles conciencia sobre las consecuencias de sus acciones, lenguaje y modelos conceptuales para poder pensar y actuar sobre temas éticos. Esta teoría les ayudaría a definir argumentaciones éticas, desarrollar habilidades para distinguir entre alternativas y evitar falacias, así como facilitar la oportunidad de reflexión sobre ello.

En el aprendizaje de la ética en los negocios Bampton y Maclagan (2005) consideraron que era importante tener en cuenta el punto de vista de los tres grupos implicados en el mismo: los académicos, los profesionales en contabilidad y los estudiantes.

Históricamente han existido numerosos enfoques de investigación sobre la percepción de los docentes hacia la pedagogía de la ética y su eficacia. Sin embargo, se ha realizado poca investigación adoptando un enfoque que tuviera en cuenta las preferencias de los estudiantes respecto al aprendizaje de la ética. En ese sentido, comprender la perspectiva del estudiante podría ayudar al proceso de aprendizaje (Duff, 2004).

Entre los antecedentes relacionados con nuestra investigación se desprende que los estudiantes de contabilidad y administración de empresas consideran importante la enseñanza de la ética (Graham, 2012; Adkins y Radtke, 2004; Crane, 2004). En particular, Crane (2004) encontró que los estudiantes parecen ser receptivos a la información y al aprendizaje en ética empresarial y que éstos sentían que se podía mejorar a través de la educación.

Por otro lado, Adkins y Radtke (2004) encontraron que los estudiantes valoran esta educación y estudiaron la existencia de una "brecha de expectativas" entre los estudiantes y los académicos, surgida de las diferencias percibidas sobre la importancia, los valores y las metas de la ética en contabilidad. En este sentido, Graham (2012) evaluó los objetivos y la eficacia de la docencia de la ética en los estudiantes universitarios de contabilidad, pero teniendo en cuenta su opinión.

Siguiendo ese enfoque, este trabajo también considera la opinión de los estudiantes sobre los objetivos de la docencia de la ética, aunque focalizando la atención en los estudiantes que han asistido anteriormente a cursos de ética. El motivo es ofrecer un punto de vista más realista (basado en su propia experiencia) ya que la opinión de estos estudiantes podía estar influenciada por la forma en que se les había impartido la materia y podían evaluar mejor la eficacia de las asignaturas de ética en términos de objetivos y metodologías.

Cabe por último contextualizar la docencia de la ética en la universidad española. Así, con motivo de la adaptación de la enseñanza superior al espacio de Bolonia, la ANECA publicó en 2005 el Libro Blanco del Grado en Economía y Empresa donde la ética es considerada como una materia relevante según la opinión de académicos y profesionales respecto a la adecuación de los estudios en ADE para la inserción laboral (especialmente para los perfiles de dirección general/gerencia, dirección administrativo-financiera y analista financiero y de inversiones). De este modo, la ética se identifica—dentro del área de sociología— como una materia específica en la propuesta de plan de estudios para ADE. En relación al sistema europeo de competencias, ésta asignatura se clasifica como una asignaturas que aporta competencias transversales de carácter personal. Respecto a la tipología de la asignatura (obligatoria u optativa) se recomienda considerar dentro de la troncalidad aquéllas materias que poseen una mayor valoración. En ese sentido, cabe señalar que la mayoría de universidades (también la del caso-estudio analizado en este trabajo) han introducido la asignatura de ética como una materia optativa.

### **3.1. Hipótesis de investigación**

El estudio del comportamiento ético es más complejo de estudiar que los enjuiciamientos o las intenciones (Dalton y Ortegren, 2011). Es por ello que muchos estudios previos se han centrado en las intenciones en lugar de en los comportamientos (O'Fallon y Butterfield, 2005).

El presente estudio se basará en las conductas entendiendo que aquellos alumnos que libremente han elegido cursar una asignatura de ética (puesto que en la universidad objeto de estudio se trata de una asignatura de libre elección, no obligatoria) es porque manifiestan explícitamente su interés en esta materia. Adicionalmente, hay que tener en cuenta que resulta más fácil para las personas decir que ellos desempeñarían una acción deseable que realmente hacerla (Mayhew y Murphy, 2009). Por ello, y con el fin de evitar la deseabilidad social, en este estudio se ha estudiado la diferencia entre aquellos alumnos que han cursado alguna asignatura de ética frente a los que no. De este modo, la primera hipótesis de investigación es:

H1: los alumnos que han cursado un curso de ética percibirán la ética en contabilidad como más importante que los que no.

Una de las variables más frecuentemente estudiadas en la literatura sobre la ética en los negocios es el género (O'Fallon y Butterfield, 2005; Loe, Ferrell y Mansfield, 2000). Los estudios previos que han analizado el efecto del género en las decisiones éticas han arrojado resultados poco claros (Loe et al., 2000; Jaffe y Hyde, 2000). Sin embargo, cuando se han encontrado diferencias significativas, lo habitual es que las mujeres den respuestas más éticas que los hombres (O'Fallon y Butterfield, 2005). Muchos estudios muestran que las mujeres tiene más intenciones (Dalton y Ortegren, 2011; Stedham et al., 2007), razonamientos

(Christie, Kwon, Stoeberl y Baumhart, 2003) y más comportamientos éticos (Ros y Robertson, 2003, citado por Dalton y Ortegren, 2011).

La teoría del rol social de Eagley (1987) apoya la idea de que los hombres y las mujeres se comportan conforme a los estereotipos que socialmente se espera que ellos ocupen. Por su parte, la teoría de la socialización del género sostiene que las mujeres están socializadas en principios más comunitarios (altruismo, etc.) y que -en general- tienen una preocupación mayor por el bienestar de los demás. Por su parte, los hombres están más socializados en principios que tienen más que ver con el éxito competitivo y el crecimiento personal, por lo que -en ocasiones- son más proclives a implicarse en comportamientos no éticos (Loo, 2003).

La evidencia empírica en aquellos estudios basados también en estudiantes de administración y dirección de empresas muestra que las mujeres son más éticas que los hombres (Adkins y Radtke, 2004; Knott et al, 2000). Más concretamente, en la literatura sobre contabilidad Cohen et al (1998) investigaron el efecto del género en la evaluación ética y en la intención y orientación en la selección de potenciales contables públicos, encontrando que las mujeres son menos capaces de realizar acciones poco éticas que los hombres. Por lo tanto y debido a que la mayoría de estudios previos han encontrado evidencias de que las mujeres son más éticas que los hombres, la segunda hipótesis de investigación es:

H2: Las mujeres percibirán la ética en contabilidad más importante que los hombres.

Otra variable de interés para los investigadores ha sido tradicionalmente la edad de los individuos. Algunos estudios previos con estudiantes encontraron que los estudiantes mayores toman decisiones más éticas que los más jóvenes. Además, Kohlberg (1969) indicó que a medida que nos hacemos mayores, nos importan más y estamos más conscientes de los aspectos éticos en general. En esta misma línea, Bernardi y Bean (2000) o Rest (1994) encontraron que el razonamiento ético se incrementaba con la edad y que había elevadas correlaciones entre edad y razonamiento ético. Por ello la tercera hipótesis que plantea el trabajo es:

H3: los estudiantes mayores percibirán la ética en la educación en contabilidad más importante que los más jóvenes.

#### **4. Resultados**

En relación a la primera sección del cuestionario (donde los alumnos responden a las preguntas relativas a los cursos de educación ética en su universidad) los datos fueron analizados usando estadísticos descriptivos básicos y tablas de contingencia (tabla 1).

**Tabla 1. Respuesta a las preguntas previas**

Preguntas	Respuestas		
	Si	No	No estoy seguro
<b>EC1: Cursado asignatura ética</b> (n=551)	116 (21.1%)	399 (72.4%)	36 (6.5%)
<b>EC2: Asignatura fue eficaz</b> (n=114)	89 (78.1%)	25 (21.9%)	
<b>EC3: Universidad ofrece asignaturas ética</b> (n=521)	337 (64.7%)	83 (15.9%)	101 (19.4%)
<b>EC4: Asignatura necesaria plan estudios</b> n=442	126 (28.5%)	235 (53.2%)	81 (18.3%)
<b>EC5: Matricularía</b> (n=545)	223 (40.9%)	141 (25.9%)	181 (33.2%)
<b>EC6: Conviene asignatura ética facultad</b> (n=547)	356 (65.1%)	89 (16.3%)	102 (18.6%)
<b>EC7: Ayuda a resolver cuestiones éticas</b> (n=548)	293 (53.5%)	105 (19.2%)	150 (27.3%)

Como muestra la tabla 1, sólo 116 estudiantes (el 21,1% de la muestra) habían cursado una asignatura sobre ética en la universidad. Cabe destacar que, de entre estos estudiantes, el 78,1% piensan que la asignatura de ética estaba bien diseñada y era efectiva. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes encuestados (337; el 64,7%) indicaron conocer que su universidad ofertaba asignaturas sobre ética, mientras que el 40,9% (223) declaraban que se matricularían de una asignatura sobre ética si fuera ofrecida como optativa.

Las tablas de contingencia y el test  $\chi^2$  nos permitieron evaluar si habían diferencias significativas entre los estudiantes que habían cursado alguna asignatura sobre ética (curso ética) y aquellos estudiantes que no lo habían cursado (no curso ética).

Los resultados de dichos análisis, mostraron que había diferencias significativas entre los estudiantes con curso de ética y no curso de ética respecto a EC5 “se matricularía en una asignatura sobre ética”  $\chi^2(4)= 51,77$   $p<.01$  (Phi =,314), EC4 “asignatura necesaria en su plan de estudios”  $\chi^2(4)= 24,016$   $p<.01$  (Phi =,239) y EC6 “conveniencia de tener asignaturas de

ética en la facultad”  $\chi^2(4)= 48,8 p<.01$  (Phi =,308 ). En concreto, el 69,3% de los alumnos que ya habían cursado una asignatura de ética en contabilidad, se matricularían otra vez frente al 32,8% de los alumnos que no lo habían cursado.

Además, el 92% de los alumnos que habían cursado alguna asignatura en materia de ética, conocían mejor la oferta formativa de sus facultades que los alumnos que no la habían cursado (55,8%). Ello puede indicar que a pesar de la motivación y el interés personal de cada estudiante hacia la ética, la importancia de la institución, en este caso la universidad y la facultad, como elemento de socialización es fundamental. Por ello, sería necesario que se enfatizara la necesidad de la ética y la importancia de las decisiones éticas a través de una mejor información a sus estudiantes (tal y como sugirieron Mayhew y Murphy, 2008).

Al igual que en investigaciones previas (Hurt y Thomas, 2008), los alumnos de contabilidad consideran positivo tener cursos de ética en asignaturas específicas, pero en general consideran que un curso puede no ser suficiente (de ahí la voluntad de matricularse en otros cursos). Estos resultados son consistentes con los obtenidos (por ejemplo, por Swanson, 2005), dónde se pone de manifiesto que un único curso no sería suficiente.

Los estudiantes que habían asistido a una asignatura sobre ética (44,2%) son más favorables a incluir una asignatura sobre ética en el plan de estudios que aquellos que no lo habían hecho (22,9%). En el mismo sentido, los estudiantes que habían asistido a una asignatura sobre ética (89,7%) consideran más apropiado tener una asignatura en la facultad que los estudiantes actuales que no han recibido la materia (58,8%).

Sin embargo, no existen diferencias estadísticamente significativas en relación a la pregunta EC7 “¿Cree que tener una asignatura de ética en la universidad le ayudaría a resolver las cuestiones éticas y morales a que se enfrenta la profesión contable y la comunidad empresarial en general? “  $\chi^2(2)= 5,758 p>.05$  (Phi =,106), lo cual indica que la mayoría de estudiantes (356; un 65,1% de la muestra) creen que es apropiado contar con una asignatura sobre ética en el plan de estudios y que ello ayudaría a los estudiantes a resolver conflictos morales y éticos a la hora de afrontar su carrera profesional. Este resultado confirma los hallazgos de aquellos autores que demostraron que los estudiantes reconocen la docencia de la ética como una parte necesaria de la formación empresarial (Graham, 2012; Adkins y Radtke, 2004; Crane, 2004).

Los estudiantes evaluaron la importancia percibida por ellos de la ética en aspectos generales (en la comunidad empresarial, en la formación empresarial, en las decisiones personales y en las decisiones en el puesto de trabajo) y también calificaron la relevancia de los posibles objetivos de la educación ética en contabilidad.

El análisis de datos exploratorio de la segunda parte del cuestionario identificó la existencia de una severa falta de normalidad en la distribución de todas las variables.

*Título de la ponencia*

Consecuentemente, se decidió usar técnicas estadísticas no paramétricas sobre los datos para testar diferencias grupales. Así, para testar las diferencias entre la percepción de los estudiantes que habían cursado una asignatura de ética frente a los que no lo habían hecho, se utilizó el test Mann-Whitney.

La tabla 2 muestra los resultados del test de Mann-Whitney para evaluar si existían diferencias significativas entre los estudiantes que habían asistido a una asignatura de ética y los que no.

**Tabla 2: Test de Mann-Whitney para aspectos generales**

Objetivos generales	Md	Md	Mann-Whitney test	p valor
	Curso ética	No curso ética		
<b>GE1: Ética en comunidad empresarial</b>	2 n=116	2 n=399	20423.5	0.047
<b>GE2: Ética en la formación empresarial</b>	2 n=116	2 n=399	19220.5	0.05
<b>GE3: Ética en decisiones personales</b>	2 n=116	2 n=399	22046.6	0.413
<b>GE4: Ética en decisiones del trabajo</b>	2 n=116	2 n=399	17942.5	0.006

Md: Mediana

Curso ética: alumnos que han cursado alguna asignatura ética

No curso ética: Aumnos que nunca han cursado asignatura ética

En términos relativos, lo más importante para ambos grupos es la ética en las decisiones personales. Las diferencias en las respuestas de los dos grupos de estudiantes son significativas respecto a la relevancia de la ética entre la comunidad empresarial, en la formación empresarial y en las decisiones en el puesto de trabajo, lo que indica que los estudiantes que habían cursado anteriormente asignaturas de ética percibían estas cuestiones como más importantes que los estudiantes que no lo habían hecho. Estos resultados pueden ser indicativos de la creencia de los estudiantes de que necesitan aprender más sobre ética empresarial con el fin de aplicarla en sus decisiones en el puesto de trabajo.

Este hallazgo muestra diferencias en los niveles de desarrollo moral después de cursar una asignatura de ética, lo que puede indicar que los cursos de ética pueden ser eficaces en algunos casos dependiendo de la naturaleza de la intervención (Bampton y Maclagan, 2005). Por el contrario, no se identifican diferencias significativas en el nivel de las decisiones personales después de la intervención ética, lo cual sugieren que el razonamiento moral puede

ser definido por otros factores como las influencias ambientales (y no por la intervención realizada) (Bampton y Maclagan, 2005).

Los resultados del test de Mann-Whitney sobre la relevancia de diversos objetivos específicos de la educación ética en contabilidad se describen en la tabla 3.

**Tabla 3: Test de Mann-Whitney para objetivos específicos**

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Md Curso ética</b>	<b>Md No curso ética</b>	<b>Mann-Whitney test</b>	<b>p valor</b>
<b>OE1:Relacionar temas morales</b>	3 n=116	3 n=396	20076.5	0.035
<b>OE2: Reconocer implicaciones éticas</b>	3 n=116	3 n=398	20542	0.063
<b>OE3: Desarrollar sentido responsabilidad</b>	2 n=116	2 n=399	21397	0.202
<b>OE4:Desarrollar capacidad trata conflictos</b>	2 n=116	2 n=398	20419.5	0.051
<b>OE5:Aprender a tratar incertidumbres</b>	2 n=116	2 n=397	22688.5	0.804
<b>OE6: Establecer cambio comportamiento ético</b>	3 n=115	3 n=399	19333.5	0.008
<b>OE7: Entender aspectos de la ética</b>	3 n=115	3 n=399	22319	0.648

Md: Mediana

Curso ética: alumnos que han cursado alguna asignatura ética

No curso ética: Aumnos que nunca han cursado asignatura ética

El test de Mann-Whitney evalúa las diferencias entre los dos grupos, identificándose en este caso dos diferencias estadísticamente significativas (tabla 3) entre los estudiantes que habían asistido a un curso de ética y los que no. Así, “relacionar la educación en contabilidad con temas morales” ( $p=,035$ ) y “establecer las bases para un cambio en el comportamiento ético” ( $p=,008$ ) eran objetivos más importantes para los alumnos que habían asistido a un curso de ética que para los que no habían asistido.

Para analizar la influencia de las distintas variables se ha realizado un análisis multivariante, en concreto, se han ejecutado regresiones lineales para cada una de las 11 preguntas sobre la importancia de la ética en la contabilidad (ver tablas 4 y 5)

Las variables explicativas incluidas en el análisis han sido las de grupo (estudiantes que sí habían cursado una asignatura de ética respecto a los que no), género y edad. Los resultados de la regresión se muestran en las tablas 4 y 5.

**Tabla 4: Regresión múltiple para objetivos generales**

Preguntas	Constante	Grupo	Género	Edad
<b>GE1: Ética en comunidad empresarial</b>				
n=464 R <sup>2</sup> = .032 **p<.01 *p<.05				
B	3.861	.194	-.403	-.032
SBE	.663	.156	.135	.020
β		.058	-.139**	-.074
<b>GE2: Ética en la formación empresarial</b>				
n=463 R <sup>2</sup> =.053 **p<.01 *p<.05				
B	3.901	.308	-.418	-.047
SBE	.610	.144	.124	.019
β		.099*	-.155**	-.116*
<b>GE3: Ética en decisiones personales</b>				
n=464 R <sup>2</sup> =.038 ** p<.01 *p<.05				
B	3.558	.108	-.371	-.033
SBE	.571	.138	.116	.018
β		.038	-.148**	-.088
<b>GE4: Ética en decisiones del trabajo</b>				
n=452 R <sup>2</sup> =.073 **p<.01 *p<.05				
B	4.309	.209	-.434	-.048
SBE	.575	.137	.117	.018
β	□	.072	-.171**	-.127**

Los resultados que se muestran en la tabla 4 sugieren que sólo hay diferencias significativas respecto a la importancia que tiene la “ética en la formación empresarial” (GE2) en relación a los alumnos que han cursado y los que no alguna asignatura de ética.

En todos los casos se aprecian diferencias significativas entre las mujeres y los hombres, manifestándose más importantes las cuestiones éticas para las primeras que para los segundos.

Además, se puede observar que a mayor edad se considera que es más importante la ética en la formación empresarial y también en las decisiones en el puesto de trabajo.

Para los aspectos generales sobre la importancia de la ética contable, tal y como se ha visto las hipótesis 1 y 3 se cumplen parcialmente y sólo la hipótesis 2 se aceptaría totalmente.

A continuación, se ha seguido el mismo procedimiento pero para los objetivos que debería cumplir la docencia en ética contable. En la tabla 5 se muestran los resultados:

**Tabla 5: Regresión múltiple para objetivos específico en la educación ética contable**

Preguntas	Constante	Grupo	Género	Edad
<b>OE1: Relacionar temas morales</b>				
n=462 R <sup>2</sup> = .055 **p<.01 *p<.05				
B	5.331	.250	-.295	-.075
SBE	.656	.155	.134	.020
β		.075	-.102*	-.173**
<b>OE2: Reconocer implicaciones éticas</b>				
n=463 R <sup>2</sup> = .062 **p<.01 *p<.05				
B	5.381	.105	-.375	-.083
SBE	.599	.141	.122	.018
β		.034	-.141**	-.209**
<b>OE3: Desarrollar sentido responsabilidad</b>				
n=464 R <sup>2</sup> = .037 **p<.01 *p<.05				
B	4.361	.077	-.341	-.057
SBE	.601	.141	.122	.018
β		.025	-.130**	-.144**
<b>OE4: Desarrollar capacidad trata conflictos</b>				
n=463 R <sup>2</sup> = .040 **p<.01 *p<.05				
B	3.863	.174	-.417	-.047
SBE	.601	.141	.122	.018
β		.057	-.158**	-.120**
<b>OE5: Aprender a tratar incertidumbres</b>				
n=462 R <sup>2</sup> = .021 **p<.01 *p<.05				
B	3.743	-.035	-.344	-.028
SBE	.584	.137	.199	.018
β		-.012	-.136**	-.073
<b>OE6: Establecer cambio comportamiento ético</b>				
n=463 R <sup>2</sup> = .144 **p<.01 *p<.05				
B	5.589	.276	-.632	-.083

*Título de la ponencia*

SBE	.574	.135	.116	.018
$\beta$		.092*	-.241**	-.212**
<b>OE7: Entender aspectos de la ética</b>				
n=463 R <sup>2</sup> = .036 **p<.01*p<.05				
B	5.564	-.071	-.431	-.049
SBE	.648	.153	.131	.020
$\beta$	□	-.022	-.152**	-.115*

Tal y como se esperaba es más importante la ética en contabilidad para los que han hecho algún curso de ética que para los que no, en concreto, que los objetivos de la formación ética en contabilidad estén orientados fundamentalmente a “establecer las bases para un cambio en el comportamiento ético”

Además, para todos los objetivos, la importancia es mayor en el caso de las mujeres que en los hombres. De forma análoga ocurre con la edad: a mayor edad más importancia se le da a todos los objetivos excepto el de “aprender a lidiar con las incertidumbres de la profesión contable”.

La hipótesis 1 se puede rechazar, mientras que se aceptarían las hipótesis 2 y 3.

Nuestros resultados muestran que sí existe relación entre la edad y la importancia de los objetivos de la ética en la contabilidad, resultados que están en la línea de los que obtuvieron Adkins y Radke (2004).

## 5. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en este estudio pueden establecerse las siguientes conclusiones. En primer lugar, los estudiantes son generalmente receptivos a la docencia de la ética. Este resultado confirma las conclusiones obtenidas por investigaciones previas (Graham, 2012; Adkins y Radtke, 2004; Crane, 2004), con diferentes estudiantes (diferentes facultades, titulaciones y graduados y postgraduados y en diferentes países (EE.UU., Reino Unido entre otros).

En segundo lugar, los estudiantes también señalaron la importancia del aprendizaje en ética en sus planes de estudio cara a prepararles en los potenciales dilemas éticos y las decisiones que tendrán que tomar en sus futuros puestos de trabajo. Consecuentemente, la pedagogía y las metodologías para el aprendizaje de la ética necesitarían ser adaptadas para reconocer esta necesidad.

Por otro lado, los estudiantes piensan que la ética en la contabilidad es importante en su educación. En consecuencia, parece necesario que las universidades oferten asignaturas y que las incluyan en su formación.

Los alumnos en general creen que son útiles todos los objetivos que se plantean en la formación en ética, pero aquellos alumnos que han cursado esta asignatura anteriormente entienden que estos objetivos deberían estar orientados fundamentalmente a establecer las bases necesarias para un cambio en el comportamiento ético.

En general, los estudiantes (tanto los que han cursado anteriormente una asignatura de ética como los que no) consideran que la educación en ética en contabilidad es apropiada, que tiene que estar integrada en el plan de estudios y que, además, tiene que impartirse en las universidades porque es deseable y valorada. Además, en el caso que nos ocupa, la mayoría de los alumnos que han cursado la asignatura de ética consideran que ésta estuvo bien diseñada y que les ha sido útil, lo que indica que en la UPV esta asignatura está bien valorada por los alumnos. Este hecho puede derivarse del hecho que el profesorado que imparte esta asignatura sea profesional y que –además– esté comprometido con la materia. En estos casos, el profesor adopta un rol activo en el proceso de aprendizaje de los alumnos, preparando la asignatura, los materiales y diseñando la metodología que considera más adecuada para conseguir los objetivos que se quieren alcanzar. Al tratarse de una asignatura optativa, tanto el profesorado que la imparte como los alumnos que asisten están más interesados, comprometidos y motivados en esta materia.

Los resultados de este estudio parten de la percepción de los estudiantes. De este modo, la mayoría de los estudiantes tienen una firme expectativa de los objetivos de la docencia de la ética en contabilidad. Sin embargo, los estudiantes que han asistido anteriormente a una asignatura de ética consideran más importante focalizar la atención en los objetivos primero y sexto propuestos por Adkins y Radtke (2004). Es decir, en relacionar la educación de la contabilidad con cuestiones morales y en establecer las bases para un cambio en el comportamiento ético.

En este sentido, Dellaportas et al. (2006) afirmaron que una intervención discreta que enfatizara el dilema ético tiene un efecto positivo y significativo sobre el razonamiento moral y el desarrollo de los estudiantes. Por su parte, Swanson (2005) proponía un enfoque holístico donde las cuestiones éticas estuvieran integradas en las diferentes asignaturas.

Además, la mayor parte de los estudiantes que habían asistido a clases de ética manifestaron que el curso había sido bien diseñado y que era efectivo. Por lo tanto, para ellos, no era necesario asistir a más asignaturas de ética. En sentido contrario se manifestaron los docentes y las instituciones académicas en el estudio de Adkins y Radtke (2004), ya que estos eran favorables a un enfoque de la docencia de la ética integrado transversalmente en varias asignaturas.

Respecto a las limitaciones del estudio cabe hacer referencia a las características de la muestra de estudiantes. En primer lugar la muestra corresponde a estudiantes de administración y dirección de empresas de una universidad valenciana, por lo que los resultados podrían no ser generalizables a otros estudiantes de administración y dirección de empresas, y a estudiantes de otras universidades. Otra limitación subyace en el hecho que las respuestas de los estudiantes podrían sufrir de deseabilidad social, tal y como se observa de los valores de sus respuestas, la mayoría de ellos están más cerca del extremo 1 (importante) que del extremo 7 (no importante). De este modo, los estudiantes pueden estar respondiendo que la ética es importante porque eso es lo que ellos piensan que el investigador quiere escuchar y no querrían ser etiquetados como 'no éticos'. Adicionalmente, otra limitación es el carácter transversal de la investigación.

## **6. Referencias**

- ADKINS, N. y RADTKE, R.R. (2004). "Students' and faculty members' perceptions of the importance of business ethics and accounting ethics education: Is there an expectations gap?" en *Journal of Business Ethics*, 51(3), 279-300.
- BAMPTON, R. y COWTON, C. (2012). "Taking stock of accounting ethics scholarship: A review of the journal literature" en *Journal of Business Ethics*, , 1-15.
- BAMPTON, R., y MACLAGAN, P. (2005). "Why teach ethics to accounting students? A response to the sceptics" en *Business Ethics: A European Review*, 14(3), 290-300.
- CHRISTIE, P. M., KWON, I., STOEBERL, P., y BAUMHART, R. (2003). "A cross-cultural comparison of ethical attitudes of business managers: India, Korea and the United States" en *Journal of Business Ethics*, 46(3), 263-287.
- CHUNG, J. y MONROE, G. (2003). "Exploring social desirability bias" en *Journal of Business Ethics*, 44(4), 291-302.
- COOPER, B. y DELLAPORTAS, S. (2009). "Business ethics and the accounting profession" en *Deakin Business Review*, 2(2), 4-9.
- DALTON, D. y ORTEGREN, M. (2011). "Gender differences in ethics research: The importance of controlling for the social desirability response bias" en *Journal of Business Ethics*, 103(1), 73-93.
- DELLAPORTAS, S., COOPER, B. J., y LEUNG, P. (2006). "Measuring moral judgement and the implications of cooperative education and rule-based learning" en *Accounting & Finance*, 46(1), 53-70.
- DUFF, A. (2004). "The role of cognitive learning styles in accounting education: Developing learning competencies" en *Journal of Accounting Education*, 22(1), 29-52.
- EAGLY, A.H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- EAGLY, A.H., WOOD, W., y DIEKMAN, A.B. (2000). "Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal" en *The developmental social psychology of gender*, 123-174
- GAA, J.C., y THORNE, L. (2004). "An introduction to the special issue on professionalism and ethics in accounting education" en *Issues in Accounting Education*, 19(1), 1-6.
- GRAHAM, A. (2012). "The teaching of ethics in undergraduate accounting programmes: The students' perspective" en *Accounting Education*, 21(6), 599-613.
- HURTT, R.K., Y THOMAS, C.W. (2008). "Implementing a required ethics class for students in accounting: The texas experience" en *Issues in Accounting Education*, 23(1), 31-51.
- KOHLBERG, L. (1969). *Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization* (pp. 347-480). Rand McNally.
- LOE, T., FERRELL, L. y MANSFIELD, P. (2000). "A review of empirical studies assessing ethical decision making in business" en *Journal of Business Ethics*, 25(3), 185-204.
- LOEB, S. E. (1999). "Accounting ethics research" en *Journal of Accounting and Public Policy*, 18(4-5), 333-334.
- LOO, R. (2003). "Are women more ethical than men? Findings from three independent studies". *Women in Management Review*, 18(4), 169-181.
- MAYHEW, B. W. y MURPHY, P.R. (2009). "The impact of ethics education on reporting behaviour" en *Journal of Business Ethics*, 86(3), 397-416.
- O'FALLON, M.J. y BUTTERFIELD, K.D. (2005). "A review of the empirical ethical decision-making literature: 1996-2003" en *Journal of Business Ethics*, 59(4)
- STEDHAM, Y., YAMAMURA, J.H. y BEEKUN, R.I. (2007). "Gender differences in business ethics: Justice and relativist perspectives" en *Business Ethics: A European Review*, 16(2), 163-174.
- SWANSON, D.L. (2005). "Business ethics education at bay: Addressing a crisis of legitimacy" en *Issues in Accounting Education*, 20(3), 247-253.
- THORNE, L. (1999). "An analysis of the association of demographic variables with the cognitive moral development of Canadian accounting students: An examination of the applicability of american-based findings to the Canadian context" en *Journal of Accounting Education*, 17(2-3), 157-174.
- UYSAL, O.O. (2010). "Business ethics research with an accounting focus: A bibliometric analysis from 1988 to 2007" en *Journal of Business Ethics*, 93(1), 137-160.
- WILLIAMS, J. y ELSON, R.J. (2010). "The challenges and opportunities of incorporating accounting ethics into the accounting curriculum" en *Journal of Legal, Ethical & Regulatory Issues*, 13(1), 105-115.