



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA



TRABAJO FINAL DE GRADO

# LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA EMPRESARIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:

## ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO Y ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS DE LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA Y AGH UNIVERSITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY (POLONIA)



**María Dolores García Gironés**

**Tutor: Elies Seguí Mas**

Valencia, Julio 2016

## **AGRADECIMIENTOS:**

*A mi tutor, por dirigir mi trabajo,  
a mi familia, por su apoyo constante,  
y a todos mis compañeros de clase,  
por esta experiencia de aprendizaje.*

# ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS .....	4
ÍNDICE DE TABLAS .....	5
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	7
<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>9</b>
1.1. RESUMEN .....	10
1.2. RESUM .....	11
1.3. SUMMARY .....	12
1.4. OBJETIVOS .....	13
<b>2. ESTUDIO DE LOS ANTECEDENTES A TRAVÉS DEL ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO ...</b>	<b>14</b>
2.1. CONCEPTO DE BIBLIOMETRÍA .....	15
2.2. PROGRAMAS UTILIZADOS .....	18
2.3. REDES DE COLABORACIÓN .....	20
2.3.1. Redes de coautoría .....	23
2.3.2. Mapa de citación local.....	30
2.3.3. Mapa de cocitación .....	35
2.3.4. <i>Bibliographic Coupling</i> .....	36
2.3.5. Mapa de geolocalización .....	41
2.4. ESTUDIO DE LA LITERATURA EN PROFUNDIDAD .....	48
2.5. CONCLUSIONES .....	66
<b>3. RESULTADOS EMPÍRICOS .....</b>	<b>69</b>
3.1. PROGRAMA UTILIZADO .....	70
3.2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	70
3.2.1. Ficha técnica .....	70
3.2.1.1. Población .....	70
3.2.1.2. Muestras.....	70

3.2.1.3. Instrumento de investigación.....	71
3.2.1.4. Recogida de la información .....	73
<b>3.3 ANÁLISIS DE RESULTADOS.....</b>	<b>74</b>
3.3.1. Análisis de las características de los encuestados.....	74
3.3.2. Análisis cuestiones relativas a la enseñanza de la ética empresarial.	87
3.3.3 Análisis cuestiones éticas generales y objetivos de la enseñanza de la ética empresarial.....	104
3.3.4. Análisis cuestiones relativas a la deseabilidad social .....	123
<b>4. CONCLUSIONES .....</b>	<b>134</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>142</b>
ANEXO 1: ENCUESTA: PERCEPCIONES SOBRE ÉTICA EMPRESARIAL	
ANEXO 2: SURVEY ON UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTION ON BUSINESS ETHICS	

# ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1:** Búsqueda avanzada en Web of Science
- Figura 2:** Artículos publicados por año.
- Figura 3:** Redes de coautoría
- Figura 4:** Conjunto de redes de coautoría
- Figura 5:** Primera red de coautoría
- Figura 6:** Segunda red de coautoría
- Figura 7:** Tercera red de coautoría
- Figura 8:** Cuarta red de coautoría
- Figura 9:** Quinta red de coautoría
- Figura 10:** Sexta red de coautoría
- Figura 11:** Séptima red de coautoría
- Figura 12:** Octava red de coautoría
- Figura 13:** Novena red de coautoría
- Figura 14:** Décima red de coautoría
- Figura 15:** Undécima red de coautoría
- Figura 16:** Duodécima red de coautoría
- Figura 17:** Trigésima red de coautoría
- Figura 18:** Citas entre autores
- Figura 19:** Mapa de citación local
- Figura 20:** Primer núcleo del mapa de citación local
- Figura 21:** Segundo núcleo de mapa de citación local
- Figura 22:** Tercer núcleo de mapa de citación local
- Figura 23:** Cocitación en Bibexcel
- Figura 24:** Mapa de cocitación
- Figura 25:** Relación de citas entre artículos
- Figura 26:** Bibliographic Coupling.
- Figura 27:** Ciudades representadas en el mapa.
- Figura 28:** Ciudades representadas en el mapa.
- Figura 29:** ciudades representadas en el mapa.
- Figura 30:** Frecuencias representadas en el mapa.
- Figura 31:** co-word
- Figura 32:** centralidad key words
- Figura 33:** Grupo 1 - keywords
- Figura 34:** Grupo 2 – keywords
- Figura 35:** Grupo 3 - keywords
- Figura 36:** Grupo 4 – keywords
- Figura 37:** Grupo 5 - keywords
- Figura 38:** Grupo 6 – keywords
- Figura 39:** Primera sección de la encuesta
- Figura 40:** Tercera sección de la encuesta
- Figura 41:** Cuarta sección de la encuesta
- Figura 42:** Quinta sección de la encuesta

# ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1:** Artículos extraídos de la Web of Science
- Tabla 2:** Autores
- Tabla 3:** Número de artículos por autor
- Tabla 4:** Relación de citas entre artículos
- Tabla 5:** Diez cocitaciones en común
- Tabla 6:** Diez cocitaciones en común entre Wurthmann y Elias
- Tabla 7:** Nueve cocitaciones en común
- Tabla 8:** Siete cocitaciones en común
- Tabla 9:** Seis cocitaciones en común
- Tabla 10:** Cuatro cocitaciones en común
- Tabla 11:** Direcciones de autores
- Tabla 12:** Direcciones aproximadas a país y ciudad.
- Tabla 13:** Frecuencia de ciudades.
- Tabla 14:** Coordenadas de las ciudades.
- Tabla 15:** Frecuencia Key words.
- Tabla 16:** Coincidencias Key words.
- Tabla 17:** Artículos del Grupo 1.
- Tabla 18:** Artículos del Grupo 2.
- Tabla 19:** Artículos del Grupo 3.
- Tabla 20:** Artículos del Grupo 4.
- Tabla 21:** Artículos del Grupo 5.
- Tabla 22:** Artículos del Grupo 6.
- Tabla 23:** Tasa de respuesta
- Tabla 24: Población y muestra
- Tabla 25:** Frecuencia de especialización (Universitat Politècnica de València)
- Tabla 26:** Frecuencia de especialización (AGH University of Science and Technology)
- Tabla 27:** Frecuencia de curso (Universitat Politècnica de València)
- Tabla 28:** Frecuencia de curso (AGH University of Science and Technology)
- Tabla 29:** Frecuencia de edad (Universitat Politècnica de València)
- Tabla 30:** Frecuencia de edad (AGH University of Science and Technology)
- Tabla 31:** Medidas estadísticas referentes a la edad.
- Tabla 32:** Frecuencia de género (Universitat Politècnica de València)
- Tabla 33:** Frecuencia de género (AGH University of Science and Technology)
- Tabla 34:** Frecuencia de nacionalidad (Universitat Politècnica de València)
- Tabla 35:** Frecuencia de nacionalidad (AGH University of Science and Technology)
- Tabla 36:** Frecuencia de religión (Universitat Politècnica de València)
- Tabla 37:** Frecuencia de religión (AGH University of Science and Technology)
- Tabla 38:** Cuestión 4.1 (Universitat Politècnica de València)
- Tabla 39:** Cuestión 4.1 (AGH University of Science and Technology)
- Tabla 40:** Cuestión 4.2 (Universitat Politècnica de València)
- Tabla 41:** Cuestión 4.2 (AGH University of Science and Technology)
- Tabla 42:** Cuestión 4.3 (Universitat Politècnica de València)
- Tabla 43:** Cuestión 4.3 (AGH University of Science and Technology)
- Tabla 44:** Cuestión 4.4 (Universitat Politècnica de València)

**Tabla 45:** Cuestión 4.4 (AGH University of Science and Technology)  
**Tabla 46:** Cuestión 4.5 (Universitat Politècnica de València)  
**Tabla 47:** Cuestión 4.5 (AGH University of Science and Technology)  
**Tabla 48:** Estadísticos primera sección de la encuesta (Universitat Politècnica de València).  
**Tabla 49:** Estadísticos primera sección de la encuesta (AGH University of Science and Technology)  
**Tabla 50:** Cuestión 1.1 (Universitat Politècnica de València)  
**Tabla 51:** Cuestión 1.1 (AGH University of Science and Technology)  
**Tabla 52:** Cuestión 1.2 (Universitat Politècnica de València)  
**Tabla 53:** Cuestión 1.2 (AGH University of Science and Technology)  
**Tabla 54:** Cuestión 1.3 (Universitat Politècnica de València)  
**Tabla 55:** Cuestión 1.3 (AGH University of Science and Technology)  
**Tabla 56:** Cuestión 1.4 (Universitat Politècnica de València)  
**Tabla 57:** Cuestión 1.4 (AGH University of Science and Technology)  
**Tabla 58:** Cuestión 1.5 (Universitat Politècnica de València)  
**Tabla 59:** Cuestión 1.5 (AGH University of Science and Technology)  
**Tabla 60:** Cuestión 1.6 (Universitat Politècnica de València)  
**Tabla 61:** Cuestión 1.6 (AGH University of Science and Technology)  
**Tabla 62:** Cuestión 1.7 (Universitat Politècnica de València)  
**Tabla 63:** Cuestión 1.7 (AGH University of Science and Technology)  
**Tabla 64:** Cuestión 1.8 (Universitat Politècnica de València)  
**Tabla 65:** Cuestión 1.8 (AGH University of Science and Technology)  
**Tabla 66:** Cuestión 1.9 (Universitat Politècnica de València)  
**Tabla 67:** Cuestión 1.9 (AGH University of Science and Technology)  
**Tabla 68:** Cuestión 1.10 (Universitat Politècnica de València)  
**Tabla 69:** Cuestión 1.10 (AGH University of Science and Technology)  
**Tabla 70:** Cuestión 3.1 (Universitat Politècnica de València)  
**Tabla 71:** Cuestión 3.2 (AGH University of Science and Technology)  
**Tabla 72:** Cuestión 3.2 (Universitat Politècnica de València)  
**Tabla 73:** Cuestión 3.2 (AGH University of Science and Technology)  
**Tabla 74:** Cuestión 3.3 (Universitat Politècnica de València)  
**Tabla 75:** Cuestión 3.3 (AGH University of Science and Technology)  
**Tabla 76:** Cuestión 3.4 (Universitat Politècnica de València)  
**Tabla 77:** Cuestión 3.4 (AGH University of Science and Technology)  
**Tabla 78:** Cuestión 3.5 (Universitat Politècnica de València)  
**Tabla 79:** Cuestión 3.5 (AGH University of Science and Technology)  
**Tabla 80:** Cuestión 3.6 (Universitat Politècnica de València)  
**Tabla 81:** Cuestión 3.6 (AGH University of Science and Technology)  
**Tabla 82:** Cuestión 3.7 (Universitat Politècnica de València)  
**Tabla 83:** Cuestión 3.7 (AGH University of Science and Technology)  
**Tabla 84:** Cuestión 3.8 (Universitat Politècnica de València)  
**Tabla 85:** Cuestión 3.8 (AGH University of Science and Technology)  
**Tabla 86:** Cuestión 3.9 (Universitat Politècnica de València)  
**Tabla 87:** Cuestión 3.9 (AGH University of Science and Technology)  
**Tabla 88:** Cuestión 3.10 (Universitat Politècnica de València)  
**Tabla 89:** Cuestión 3.10 (AGH University of Science and Technology)

# ÍNDICE DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Frecuencia de especialización
- Gráfico 2:** Frecuencia de curso
- Gráfico 3:** Frecuencia de edad
- Gráfico 4:** Relación edad y curso (Universitat Politècnica de València)
- Gráfico 5:** Relación edad y curso (AGH University of Science and Technology)
- Gráfico 6:** Frecuencia de género
- Gráfico 7:** Frecuencia de nacionalidad
- Gráfico 8:** Frecuencia de religión
- Gráfico 9:** Cuestión 4.1 (Universitat Politècnica de València)
- Gráfico 10:** Relación cuestión 4.1 y curso (Universitat Politècnica de València)
- Gráfico 11:** Cuestión 4.1 (AGH University of Science and Technology)
- Gráfico 12:** Relación Cuestión 4.1 y curso (AGH University of Science and Technology)
- Gráfico 13:** Cuestión 4.2 (Universitat Politècnica de València)
- Gráfico 14:** Relación cuestión 4.2 y curso (Universitat Politècnica de València)
- Gráfico 15:** Cuestión 4.2 (AGH University of Science and Technology)
- Gráfico 16:** Relación Cuestión 4.2 y curso (AGH University of Science and Technology)
- Gráfico 17:** Cuestión 4.2.c (Universitat Politècnica de València)
- Gráfico 18:** Cuestión 4.2.c (AGH University of Science and Technology)
- Gráfico 19:** Cuestión 4.3 (Universitat Politècnica de València)
- Gráfico 20:** Cuestión 4.3 (AGH University of Science and Technology)
- Gráfico 21:** Cuestión 4.4 (Universitat Politècnica de València)
- Gráfico 22:** Relación cuestión 4.3 y 4.4 (Universitat Politècnica de València)
- Gráfico 23:** Cuestión 4.4 (AGH University of Science and Technology)
- Gráfico 24:** Relación cuestión cuestión 4.3 y 4.4 (AGH University of Science and Technology)
- Gráfico 25:** Cuestión 4.5 (Universitat Politècnica de València)
- Gráfico 26:** Cuestión 4.5 (AGH University of Science and Technology)
- Gráfico 27:** Cuestión 1.1
- Gráfico 28:** Cuestión 1.2
- Gráfico 29:** Cuestión 1.3
- Gráfico 30:** Cuestión 1.4
- Gráfico 31:** Cuestión 1.5
- Gráfico 32:** Relación cuestión 1.5 y género (UPV)
- Gráfico 33:** Relación Cuestión 1.5 y género (Polonia)
- Gráfico 34:** Relación cuestión 1.5 y religión (UPV)
- Gráfico 35:** Relación cuestión 1.5 y religión (UPV)
- Gráfico 36:** Cuestión 1.6
- Gráfico 37:** Cuestión 1.7
- Gráfico 38:** Cuestión 1.8
- Gráfico 39:** Cuestión 1.9
- Gráfico 40:** Cuestión 1.10
- Gráfico 41:** Cuestión 3.1
- Gráfico 42:** Cuestión 3.2
- Gráfico 43:** Cuestión 3.3



- Gráfico 44:** Cuestión 3.4
- Gráfico 45:** Cuestión 3.5
- Gráfico 46:** Cuestión 3.6
- Gráfico 47:** Cuestión 3.7
- Gráfico 48:** Cuestión 3.8
- Gráfico 49:** Cuestión 3.9
- Gráfico 50:** Cuestión 3.10

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1 RESUMEN

La enseñanza de la ética empresarial ha sido ampliamente estudiada en la literatura académica. Los actuales escándalos financieros han sacado a la luz numerosas prácticas con carencias éticas, lo que ha evidenciado la relevancia de una educación ética. A pesar de su relevancia, la percepción de los estudiantes representa un área de interés.

En este sentido, en el presente trabajo se revisará, en primer lugar, la literatura existente referente a la enseñanza de la ética empresarial y la percepción de los estudiantes en la base de datos Web of Science. En segundo lugar, se llevará a cabo un estudio de las diferencias existentes entre la percepción de los estudiantes sobre la enseñanza de la ética empresarial en contextos culturales distintos como son: España (Valencia) y Polonia (Cracovia).

Por tanto, en la primera parte del trabajo, se llevará a cabo la revisión de la literatura existente en la base de datos Web of Science. Para ello, se realizará un análisis bibliométrico mediante el programa Bibexcel. Con la ayuda de este programa informático estudiaremos diversas redes de colaboración como son las redes de coautoría, los mapas de citación local, los mapas de cocitación, el *Bibliographic Coupling* y el mapa de geolocalización. Además, mediante los programas informáticos Pajek y GPS visualizer representaremos dichas redes de colaboración existentes entre los diferentes artículos. Por último, se realizará un estudio de la literatura en profundidad llevando a cabo un cword donde se estudiarán los artículos por grupos en función de sus palabras clave.

Por otra parte, para llevar a cabo la segunda parte del trabajo, donde se estudiarán las percepciones que tienen los estudiantes de Administración y Dirección de Empresas de la Universitat Politècnica de València (España) y de AGH University of Science and Technology (Polonia) sobre la ética empresarial y que diferencias existen entre estas percepciones, se ha elaborado una encuesta que se ha pasado a 1009 alumnos repartidos entre las dos universidades. Una vez validadas las encuestas, se procederá al análisis de cada una de las muestras con el programa SPSS Statistics. Para realizar dicho análisis se estudiarán: las características de los encuestados, cuestiones relativas a la enseñanza de la ética empresarial, cuestiones éticas generales y objetivos de la ética empresarial y cuestiones que tratan de medir la deseabilidad social, todo ello en ambas universidades.

## 1.2 RESUM

L'ensenyament de l'ètica empresarial ha estat àmpliament estudiat en la literatura acadèmica. Els actuals escàndols financers han tret a la llum nombroses pràctiques amb carències ètiques, la qual cosa ha evidenciat la rellevància d'una educació ètica. Malgrat la seva rellevància, la percepció dels estudiants representa una àrea d'interès.

En aquest sentit, en el present treball es revisarà, en primer lloc, la literatura existent referent a l'ensenyament de l'ètica empresarial i la percepció dels estudiants en la base de dades Web of Science. En segon lloc, es durà a terme un estudi de les diferències existents entre la percepció dels estudiants sobre l'ensenyament de l'ètica empresarial en contextos culturals diferents com són: Espanya (València) i Polònia (Cracòvia).

Per tant, en la primera part del treball, es durà a terme la revisió de la literatura existent en la base de dades Web of Science. Per a això, es realitzarà una anàlisi bibliomètric mitjançant el programa Bibexcel. Amb l'ajuda d'aquest programa informàtic estudiarem diverses xarxes de col·laboració com són les xarxes de coautoría, els mapes de citació local, els mapes de cocitació, el *Bibliographic Coupling* i el mapa de geolocalització. A més, mitjançant els programes informàtics Pajek i GPS visualizer representarem aquestes xarxes de col·laboració existents entre els diferents articles. Finalment, es realitzarà un estudi de la literatura en profunditat realitzant un cword on s'estudiaran els articles per grups en funció de les seves paraules clau.

D'altra banda, per dur a terme la segona part del treball, on estudiarem les percepcions que tenen els estudiants d'Administració i Direcció d'Empreses de la Universitat Politècnica de València (Espanya) i de AGH University of Science and Technology (Polònia) sobre l'ètica empresarial i que diferències existeixen entre aquestes percepcions, s'ha elaborat una enquesta que s'ha passat a 1009 alumnes repartits entre les dues universitats. Una vegada validades les enquestes, es procedirà a l'anàlisi de cadascuna de les postres amb el programa SPSS Statistics. Per realitzar aquesta anàlisi estudiarem: les característiques dels enquestats, qüestions relatives a l'ensenyament de l'ètica empresarial, qüestions ètiques generals i objectius de l'ètica empresarial i qüestions que tracten de mesurar la desitjabilitat social, tot això en dues universitats.

## 1.3 SUMMARY

Business ethics education has been extensively studied in the academic literature. The current financial scandals show many weaknesses in ethical practices, which have highlighted the importance of ethics in education. Despite its importance, the students' perceptions represent an area of interest.

In this regard, firstly, in the present work we will check the existing literature relating to the business ethics education and students' perceptions on the database Web of Science. Secondly, there will be carried out a study on the existing differences between the students' perceptions of business ethics education in two different cultural contexts: Spain (Valencia) and Poland (Cracow).

Therefore, in the first part of the work, we are going to review the existing literature on the database Web of Science. For that, we will perform a bibliometric analysis with the Bibexcel program. With the aid of this software we will study a variety of collaborative networks such as coauthorship networks, local citation maps, co-citation, bibliographic coupling and geolocation map. In addition, we will represent the above mentioned existing networks of collaboration between the different articles by Pajek and GPS visualizer programs. Finally, we will do a study in depth of the literature by a cword, the articles will be studied in groups depending on their keywords.

Moreover, to carry out the second part of the work, where there will be studied the differences in the students' perceptions of business ethics educations in Universitat Politècnica de València (Spain) and AGH University of Science and Technology (Poland), it has been elaborated a survey that has been completed by 1009 students distributed between both universities. Once the surveys are validated, we will proceed to make an analysis of each sample with the SPSS Statistics program. In order to do the above mentioned analysis we will study the characteristics of the students, the aims of the business ethics education, the general ethics issues and questions that attempt to measure social destabilization, all in both universities.

## 1.4 OBJETIVOS

El presente trabajo persigue un objetivo general y dos objetivos específicos.

El objetivo general de este proyecto es profundizar acerca de la enseñanza de la ética empresarial, concretamente se intentará examinar si se le da la importancia requerida a este aspecto y que opinión tienen los receptores de dicha enseñanza, es decir, los alumnos.

Para llevar a cabo el citado objetivo general, se persiguen dos objetivos específicos:

- Realizar un análisis bibliométrico donde se analizará y se profundizará en la literatura existente referente a la ética empresarial en la base de datos Web of Science.
- Analizar la opinión de los estudiantes de Administración y Dirección de Empresas de la Universitat Politècnica de València (España) y de AGH University of Science and Technology (Polonia) sobre la enseñanza de la ética empresarial mediante la elaboración de una encuesta y el posterior análisis de los datos obtenidos.

## **2. ESTUDIO DE LOS ANTECEDENTES A TRAVÉS DEL ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO**

El objetivo de realizar un análisis bibliométrico es estudiar la literatura relacionada con un tema concreto, extrayendo conclusiones de las relaciones existentes entre esta literatura. En nuestro caso, estudiaremos la literatura existente en la base de datos Web of Science y relacionada con la ética empresarial y la percepción de los estudiantes.

## 2.1. CONCEPTO DE BIBLIOMETRÍA

Como hemos indicado anteriormente, para llevar a cabo esta investigación detallada se va a utilizar la técnica del análisis bibliométrico. A continuación, se explica el concepto de bibliometría.

La bibliometría se centra en calcular y analizar los valores de lo que es cuantificable en la producción y en el consumo de la información científica (López Piñero, 1972 y Spinak, 1996)

La Bibliometría se puede dividir en:

- Bibliometría descriptiva:

Este tipo de bibliometría se centra en estudiar determinadas características de la literatura científica. Por ejemplo: la distribución geográfica, la evolución temporal o las disciplinas científicas. (Hertzel, 1987).

- Bibliometría evaluativa:

Estudia la relación entre distintos componentes de la literatura (Hertzel, 1987). La bibliometría evaluativa se caracteriza por usar datos bibliométricos con el fin de evaluar aspectos cualitativos de la actividad científica, en concreto de la actividad investigadora (Moed, 1989).

La explicación de la bibliometría como ciencia se basa en la búsqueda de comportamientos estadísticamente regulares a lo largo del tiempo dentro de los diferentes elementos relacionados con la producción y el consumo de información científica. Las observaciones extraídas de la búsqueda se pueden estudiar a través de indicadores bibliométricos. (Ardanuy, 2012)

Gracias a los indicadores bibliométricos expresamos, cuantitativamente, las características bibliográficas de cada documento y las relaciones entre estos.

Cada indicador reúne una característica bibliográfica o una combinación de estas a través de un valor numérico. Así, podemos comparar las observaciones en cada uno de los documentos o conjunto de documentos y ver cómo han evolucionado en el tiempo. (Ardanuy, 2012)

Mediante los indicadores podemos determinar: el crecimiento de un área científica en función de la cantidad de trabajos publicados, la colaboración que existe entre



diversos autores, número de citas recibidas, países e instituciones, entre otros. (Escorcia, 2008).

Según Escorcia (2008) Se pueden diferenciar cinco indicadores:

- Indicadores personales:

Estos indicadores hacen referencia a características cualitativas de los investigadores, tales como la edad, el sexo o los antecedentes personales, entre otros. A través de estos indicadores obtenemos una minuciosa información sobre los rasgos cualitativos de los investigadores de un área determinada.

- Indicadores de productividad:

Estos indicadores aportan información sobre la cantidad de trabajos realizados, por tanto, son de carácter cuantitativo. Dentro de los indicadores de productividad encontramos:

- Índice de productividad personal:  
Mediante este índice podemos determinar el número de publicaciones por investigador o grupo de investigadores.
- Índice de transitoriedad:  
A través de este índice sabemos la cantidad de autores que realizan un solo trabajo de una rama específica de la ciencia. Los autores transitorios son los que aparecen una única vez como autores.
- Índice de colaboración:  
Este índice mide la relación existente entre varios investigadores que han realizado una publicación conjunta.
- Índice de multiautoría:  
El índice de multiautoría está relacionado con el índice anterior, el índice de colaboración. Aquí, se realiza un cálculo de la cantidad de autores que tiene cada uno de los artículos.
- Índice de institucionalidad:  
Es habitual que los autores de los artículos estén vinculados a algún centro de investigación u organización. A través de este índice se evalúa la producción documental de cada institución.

- Indicadores de citación:

Estos indicadores se basan en las referencias que aparecen en cada uno de los artículos objeto de estudio. Dentro de estos indicadores encontramos:

- Índice de obsolescencia:  
Los indicadores de citación informan de la obsolescencia de un documento publicado ya que puede que el envejecimiento de las referencias cause la obsolescencia del artículo. Esta obsolescencia o envejecimiento puede ser calculada a través del indicador de la vida media o semiperiodo que mide la edad en la que el número de referencias obtenidas se reduce a la mitad.
- Índice de Price:  
Este índice mide la proporción de citas en un documento con una antigüedad menor a cinco años, frente al total de referencias citadas.
- Factor de impacto:  
En este factor se observan la cantidad de citas que se obtienen de los artículos objeto de estudio, es decir, el número de citas que recibe cada artículo en otras publicaciones.
- Índice de inmediatez:  
Este índice muestra la rapidez, frecuencia o tiempo transcurrido desde que se publica un artículo y este mismo artículo es citado en otro.
- Índice de aislamiento:  
Este índice hace referencia al número de referencias obtenidas que pertenecen a publicaciones del mismo país en el que se editó el artículo citado.
- Índice de autocitación:  
Muestra el porcentaje de autocitas realizadas en función al número de citas recibidas por ese autor.

- Indicadores de contenido:

A través de estos indicadores se estudian los contenidos temáticos o materias de los artículos. Esto se puede hacer mediante palabras significativas en los títulos o en el texto o a partir de descriptores

- Indicadores metodológicos:

Este indicador informa sobre los cambios producidos en el método utilizado para realizar la investigación. Algunos ejemplos de indicadores metodológicos podrían ser: el paradigma adoptado, los diseños generales y específicos utilizados o las técnicas de análisis.

## 2.2 PROGRAMAS UTILIZADOS

Como hemos indicado en el apartado anterior, el propósito del análisis bibliométrico es estudiar la literatura relacionada con la ética empresarial y la percepción de los estudiantes. Esta literatura se va a extraer de la base de datos Web of Science.

En esta web se pueden encontrar distintas bases de datos bibliográficas según el área de interés. La Web of science permite realizar una búsqueda en más de 12.000 revistas y 120.000 actas de congresos según el objeto de estudio. La búsqueda se efectúa creando vínculos entre las investigaciones más relevantes a través de las referencias citadas y explorando las conexiones entre diversos artículos. (Thomson Reuters, 2011)

A continuación se explica el proceso seguido a través de la Web of Science para extraer un conjunto de artículos relacionados con nuestro objeto de estudio.

En primer lugar, se ha creado una ecuación con las palabras clave de nuestra búsqueda. Estas palabras formaban parte del tema de los artículos estudiados. Las palabras elegidas son:

- Business ethics
- Student perception

Con las palabras anteriores, se ha creado una ecuación que nos permitirá realizar una búsqueda avanzada en la Web of Science. La ecuación es:

TS = (( "Business Ethics") AND ("Student\* perception\*" ))

**Figura 1: Búsqueda avanzada en Web of Science**

Búsqueda avanzada

Use etiquetas de campo, operadores booleanos, paréntesis y conjuntos de consultas para crear su consulta. Los resultados aparecerán en el historial de búsqueda situado en la parte inferior de la página. (Más información sobre la búsqueda avanzada)

Ejemplo: TS=(nanotub\* AND carbon) NOT AU=Smalley RE  
#1 NOT #2 más ejemplos | ver el tutorial

TS = (( "Business Ethics") AND ("Student\* perception\*" ))

Buscar

Restringir resultados por idiomas y tipos de documentos:

All languages	All document types
English	Article
Afrikaans	Abstract of Published Item
Arabic	Art Exhibit Review

**Fuente: Web of Science**

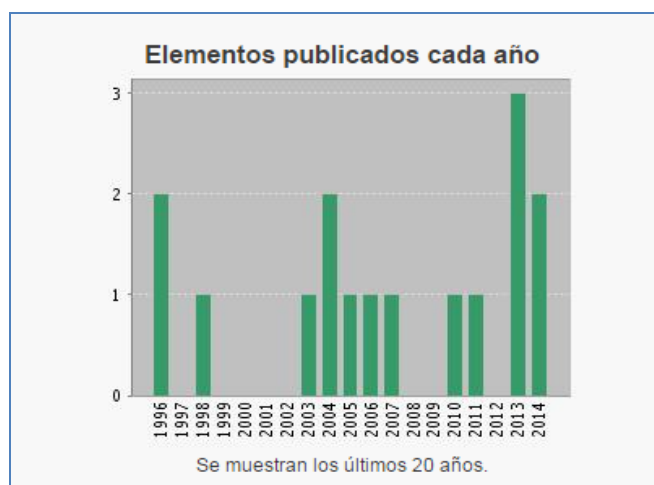
Como podemos observar en la imagen anterior, en nuestra búsqueda se han efectuado dos filtros: los documentos deben ser artículos y estar en inglés. Después de clarificar

la búsqueda hemos obtenido 16 artículos. Esta cantidad es adecuada para realizar un análisis detallado de cada uno de los artículos y la relación existente entre ellos.

Además la Web of Science nos permite analizar conceptos como los artículos publicados por año referentes a un tema concreto.

En siguiente figura se observa que los 16 artículos objeto de estudio se escribieron entre el 1996 y el 2014. Podemos concluir que la ética empresarial es un tema que ha estado presente en las últimas décadas.

**Figura 2: Artículos publicados por año.**



**Fuente: Web of Science**

Con el fin de llevar a cabo el análisis bibliométrico, concretamente un análisis de la bibliometría evolutiva descrita anteriormente, se han utilizado varios programas.

En primer lugar, se ha utilizado el programa Bibexcel. Mediante este programa se ha generado un archivo con todas las redes de bibliometría extraídas de la Web of Science. El archivo que se ha descargado de la Web of Science estaba en formato “txt” y gracias al programa Bibexcel se ha modificado el formato a “doc”. Este nuevo archivo es legible por el programa Bibexcel y en apartados posteriores, extraeremos campos del conjunto de registros que aparecen en este archivo.

La relación existente entre los campos extraídos de Bibexcel se puede visualizar gracias al programa Pajek. Este programa dibuja las relaciones que existen entre los diferentes campos. En nuestro caso, estudiaremos la relación existente mediante redes de colaboración, en concreto estudiaremos; las redes de coautoría, el mapa de citación local, el mapa de cocitación, *bibliographic coupling* y el mapa de geolocalización

Por último, estudiaremos los mapas de geolocalización a través de la aplicación GPSVisualizer. Esta aplicación nos permite localizar las direcciones en un mapa y nos proporciona las coordenadas geográficas de las direcciones extraídas de Bibexcel.

## 2.3 REDES DE COLABORACIÓN

Antes de estudiar en profundidad las diferentes redes de colaboración, vamos a extraer una serie de campos del conjunto de registros que aparecen en el documento con formato “doc” ya legible en el programa Bibexcel. Concretamente, extraeremos los campos relacionados con el título, autor y con la distribución de frecuencias. Este último campo hace referencia al número de artículos por autor.

- Campos relacionados con el título

En la siguiente tabla se encuentran los títulos de los 16 artículos que vamos a estudiar

**Tabla 1: Artículos extraídos de la Web of Science**

1	Plagiarism Awareness among Students: Assessing Integration of Ethics Theory into Library Instruction
2	THE INTEGRATION OF THE ETHICAL DIMENSION INTO BUSINESS EDUCATION
3	Comparison of Engagement with Ethics Between an Engineering and a Business Program
4	Perceptions of students university of corporate social responsibility
5	A Social Cognitive Perspective on the Relationships Between Ethics Education, Moral Attentiveness, and PRESOR
6	The Effect of Pedagogy on Students' Perceptions of the Importance of Ethics and Social Responsibility in Business Firms
7	Ethics Instruction and the Perceived Acceptability of Cheating
8	University students' perceptions regarding ethical marketing practices: Affecting change through instructional techniques
9	Case studies of ethics scandals: Effects on ethical perceptions of finance students
10	Business ethics in a transition economy: Will the next Russian generation be any better?
11	An examination of business students' perception of corporate social responsibilities before and after bankruptcies
12	Students' and faculty members' perceptions of the importance of business ethics and accounting ethics education: Is there an expectations gap?
13	Business students' perception of ethics and moral judgment: A cross-cultural study
14	A cross-national comparison of university students' perceptions regarding the ethics and acceptability of sales practices
15	Does management experience change the ethical perceptions of retail professionals: A comparison of the ethical perceptions of current students with those of recent graduates?
16	Business ethics: A classroom priority?

**Fuente: Elaboración propia.**

- Campos relacionados con el autor

En la tabla que se presenta a continuación podemos observar quienes son los autores de cada artículo. Los números que aparecen en la primera columna hacen referencia al número de artículo respecto a la tabla anterior, las veces que aparece cada número

hace referencia al número de autores que tiene cada artículo. En la columna de la derecha encontramos los nombres de estos autores.

**Tabla 2: Autores**

1	Bratton VK
1	Strittmatter C
2	Dinu E
2	Petcu M
3	Culver SM
3	Lohani V
3	Puri IK
3	Wokutch RE
4	Diaz-Fernandez MC
4	Gonzalez-Rodriguez MR
4	Pawlak M
4	Simonetti B
5	Wurthmann K
6	Assudani RH
6	Burns DJ
6	Chinta R
6	Manolis C
7	Bloodgood JM
7	Mudrack PE
7	Turnley WH
8	Bodkin CD
8	Stevenson TH
9	Baucus MS
9	Cagle JAB
10	Jaffe ED
10	Tsimerman A
11	Elias RZ
12	Adkins N
12	Radtke RR
13	Ahmed MM
13	Chung KY
13	Eichenseher JW
14	Bodkin CD
14	Stevenson TH
15	Craig JS
15	DuPont AM
16	Bevill S
16	Pizzolatto AB

**Fuente: Elaboración propia.**

- Distribución de frecuencias: número de artículos por autor.

En siguiente tabla podemos encontrar cuantos artículos, de los 16 artículos objeto de estudio, ha escrito cada autor. Se observa que en la mayoría de autores han sido autores de un solo artículo de los 16 artículos que estamos estudiando. Excepto dos que han participado en dos artículos. En futuros apartados estudiaremos la relación entre los dos autores que han escrito dos de los artículos: Bodkin CD y Stevenson TH.

**Tabla 3: Número de artículos por autor**

2	Bodkin CD
2	Stevenson TH
1	Pawlak M
1	Pizzolatto AB
1	Petcu M
1	Jaffe ED
1	Gonzalez-Rodriguez MR
1	Lohani V
1	Mudrack PE
1	Manolis C
1	Turnley WH
1	Tsimerman A
1	Wurthmann K
1	Wokutch RE
1	Radtke RR
1	Puri IK
1	Strittmatter C
1	Simonetti B
1	Elias RZ
1	Bloodgood JM
1	Bevill S
1	Burns DJ
1	Bratton VK
1	Ahmed MM
1	Adkins N
1	Baucus MS
1	Assudani RH
1	Cagle JAB
1	Dinu E
1	Diaz-Fernandez MC
1	Eichenseher JW
1	DuPont AM
1	Chung KY
1	Chinta R
1	Culver SM
1	Craig JS

**Fuente: Elaboración propia.**

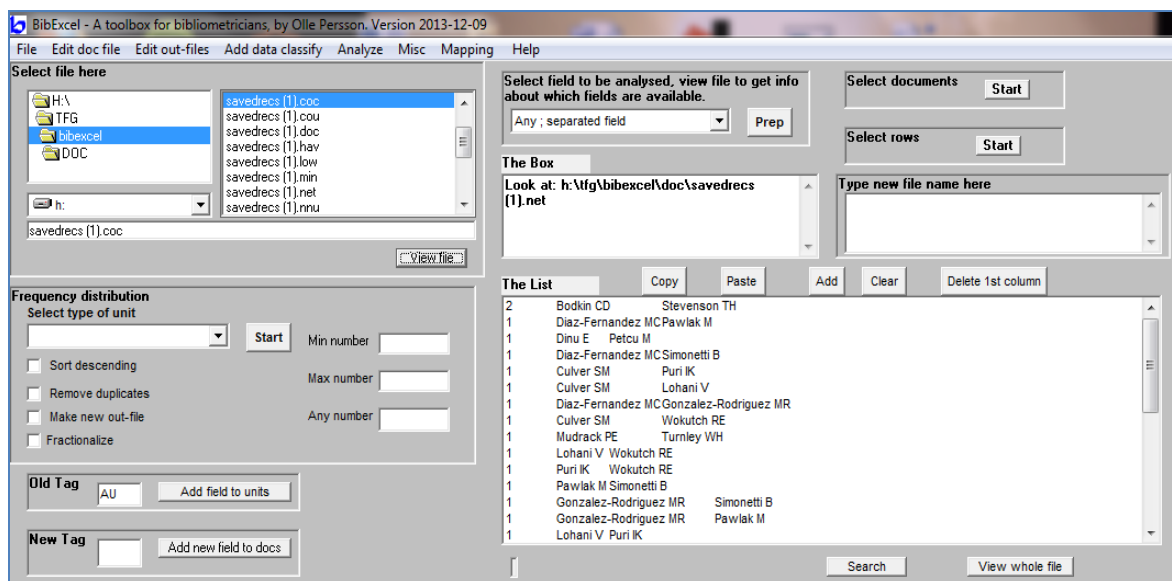
Los campos y tablas anteriores nos ayudaran más adelante a analizar la relación entre artículos. Una vez extraídos estos campos, procedemos a extraer las diferentes redes de colaboración.

### 2.3.1 REDES DE COAUTORÍA.

En primer lugar, hemos obtenido las redes de coautoría. Estas redes son un indicador bibliométrico de colaboración a través del cual podemos saber cuál es la colaboración que se ha mantenido en cada artículo, es decir, cuántos autores han escrito cada artículo.

Para obtener las redes de coautoría, abrimos en Bibexcel el documento creado anteriormente en formato “out” que contiene los campos relacionados con el autor, es decir, cada uno de los autores con sus respectivos artículos. Para hacer las coautorías, el programa Bibexcel tiene la opción: analyze/co-currence/make pairs via listbox, que nos crea un documento en formato “coc” donde aparecen.

**Figura 3: Redes de coautoría**



**Fuente: Elaboración propia a través de Bibexcel**

En figura anterior se encuentran los autores que han sido coautores. Todos los autores han sido coautores una sola vez excepto Bodkin CD y Stevenson TH que han sido dos veces.

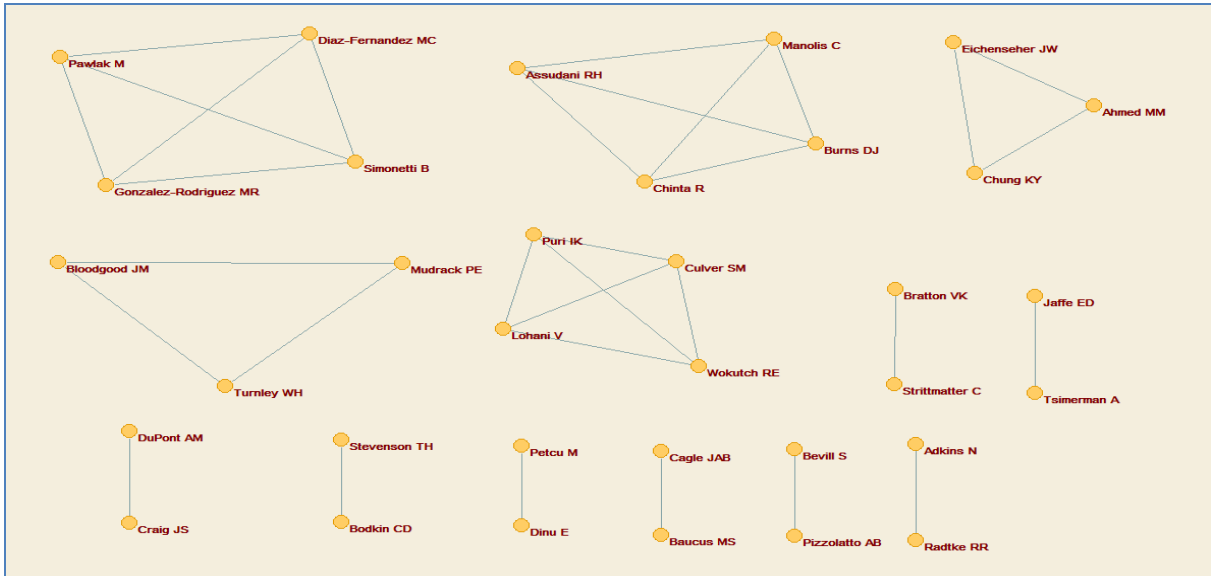
A partir del documento anterior extraído de Bibexcel podemos crear una red a través del programa Pajek donde se ven representadas las diferentes redes de coautoría. Para ello, se crea un nuevo documento con formato “net” a través de la opción de Bibexcel:



Mapping/Create net-file for Pajek. Una vez obtenido este documento, se representa en el programa Pajek.

En nuestro caso y cómo podemos observar en la figura 4, tenemos trece redes de coautoría.

**Figura 4: Conjunto de redes de coautoría**

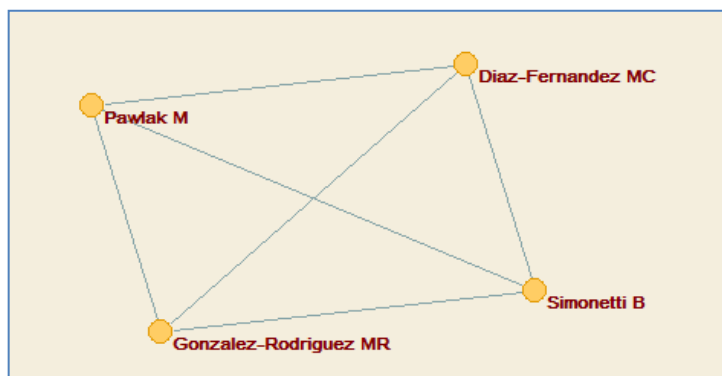


**Fuente: Elaboración propia.**

En la figura anterior podemos observar que la mayoría de redes de coautorías están formadas por dos autores. Además existen tres redes de coautoría formadas por cuatro autores y dos redes de coautoría formadas por tres autores.

A continuación analizaremos cada una de ellas por separado siguiendo el orden en el que aparecen en la figura 4.

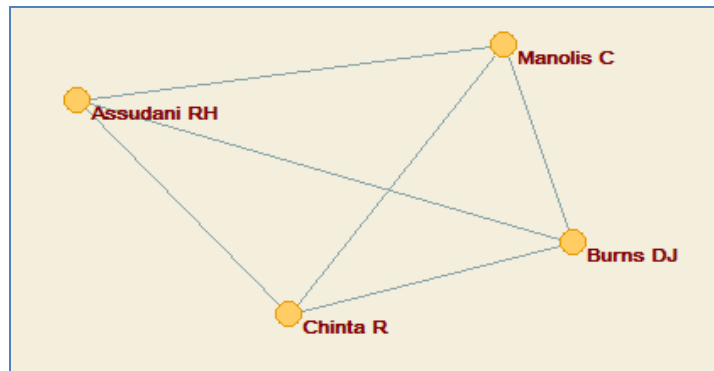
**Figura 5: Primera red de coautoría**



**Fuente: elaboración propia.**

En la primera red de coautoría aparecen cuatro autores. Lo que quiere decir que Diaz-Fernandez, Gonzalez Rodriguez, Pawlak y Simonetti (2013), escribieron un trabajo coautorándolo, Si retrocedemos a la tabla 2, observamos que estos cuatro autores escribieron el artículo cuatro, relacionado con las percepciones de los estudiantes respecto a la Responsabilidad Social Corporativa. El título del artículo era: *“Perceptions of students university of corporate social responsibility”*

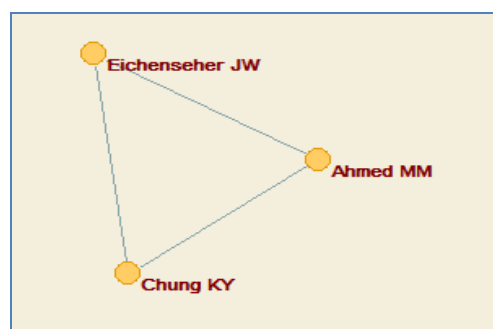
**Figura 6: Segunda red de coautoría**



**Fuente: Elaboración propia.**

La segunda red de coautoría también está formada por cuatro autores. Estos autores son Assudani, Burns, Chinta y Manolis (2011). Escribieron el artículo seis titulado: *“The Effect of Pedagogy on Students’ Perceptions of the Importance of Ethics and Social Responsibility in Business Firms”*, este artículo estaba relacionado con el efecto de la pedagogía en las percepciones que tienen los estudiantes sobre la importancia de la ética y la responsabilidad social corporativa en las empresas.

**Figura 7: Tercera red de coautoría**

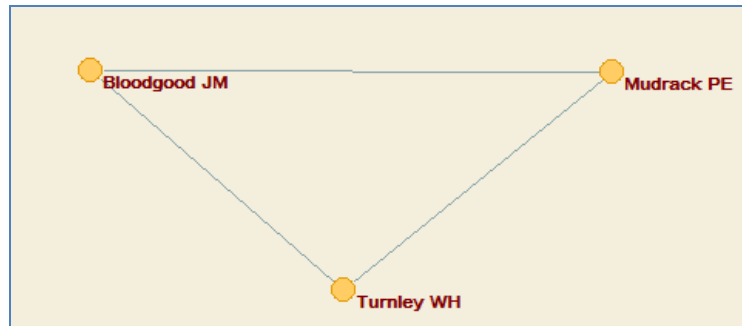


**Fuente: Elaboración propia.**

La tercera red de coautoría está formada por tres autores. Estos son: Ahmed, Chung y Eichenseher (2003). Escribieron el artículo trece titulado: *“Business students’ perception of ethics and moral judgment: a cross-cultural study”*, en este artículo,

hicieron un estudio multicultural relacionado con la percepción de los estudiantes de negocio de la ética y el juicio moral.

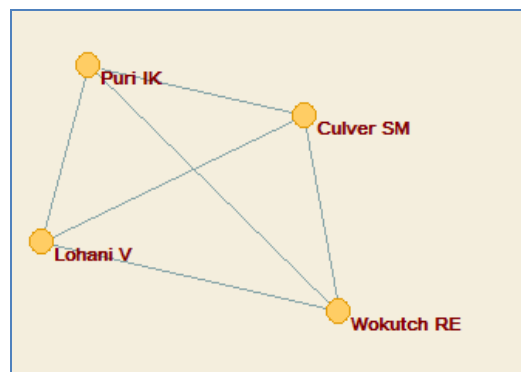
**Figura 8: Cuarta red de coautoría**



**Fuente: Elaboración propia.**

En la cuarta red de coautoría se observa el trabajo conjunto de Bloodgood, Turnley y Mudrack (2010). Estos tres autores escribieron el artículo siete, relacionado con la instrucción de la ética y la aceptabilidad de la trampa y titulado: *“Ethics Instruction and the Perceived Acceptability of Cheating”*

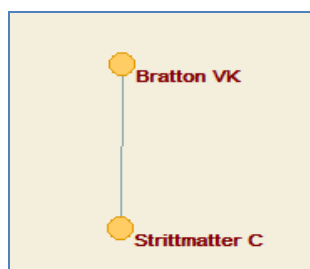
**Figura 9: Quinta red de coautoría**



**Fuente: Elaboración propia.**

En la quinta red de coautoría aparecen cuatro autores. Culver, Puri, Lohani y Wokutch (2013), escribieron el artículo tres en el que hicieron una comparación del compromiso con la ética entre un programa de negocios y un programa de ingeniería. Este artículo tenía como título: *“Comparison of Engagement with Ethics between an Engineering and a Business Program”*

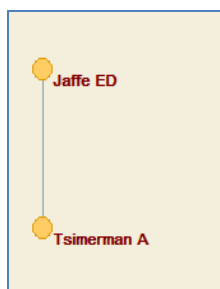
**Figura 10: Sexta red de coautoría**



**Fuente: Elaboración propia.**

En la sexta red de coautoría aparecen dos autores. Bratton y Strittmatter (2013) escribieron un artículo sobre la opinión del plagio entre los estudiantes. El título era: *"Plagiarism awareness among students: assesing integration of ethics theory into library instruction"*

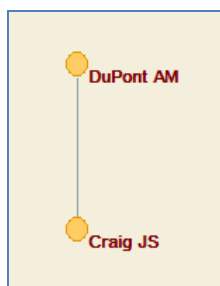
**Figura 11: séptima red de coautoría**



**Fuente: Elaboración propia.**

En la séptima red de coautoría aparecen Jaffe y Tsimerman (2005) que escribieron un artículo titulado: *"Business Ethics in a Transition Economy: Will the Next Russian Generation be any Better?"*. Este artículo estaba relacionado con ética empresarial en una economía de transición, concretamente Rusia.

**Figura 12: Octava red de coautoría**



**Fuente: Elaboración propia.**

En la octava red de coautoría aparecen los autores: DuPont y Craig (1996). Escribieron un artículo titulado: *“Does management experience change the ethical perceptions of retail professionals: A comparison of the ethical perceptions of current students with those recent graduates”* sobre la relación que tiene la experiencia profesional con las percepciones sobre la ética. Para ello, compararon las percepciones sobre la ética de estudiantes actuales y de recién graduados

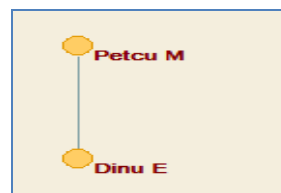
**Figura 13: Novena red de coautoría**



**Fuente: Elaboración propia.**

En la novena red de coautoría aparecen Stevenson y Bodkin (1998). Estos dos autores escribieron conjuntamente el artículo ocho y el artículo catorce cuyos títulos eran: *“University Students’ Perceptions Regarding Ethical Marketing Practices: Affecting Change Through Instructional Techniques”* y *“A Cross-National Comparison of University Students’ Perceptions Regarding the Ethics and Acceptability of Sales Practices”* En ellos investigan sobre las percepciones de los estudiantes sobre la ética respecto a las técnicas de marketing y de venta.

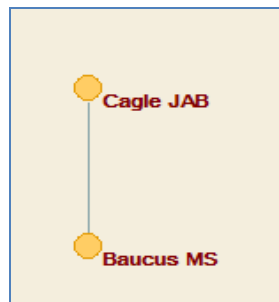
**Figura 14: Décima red de coautoría**



**Fuente: Elaboración propia.**

En la décima red de coautoría aparecen dos autores, Petcu y Dinu (2014), que escribieron un artículo sobre la introducción de la ética en los estudios relacionados con los negocios titulado: *“The integration of the ethical dimension into business education”*

**Figura 15: Undécima red de coautoría**



**Fuente: Elaboración propia.**

La undécima red de coautoría está formada por dos autores: Cagle y Baucus (2006). Estos dos autores escribieron un artículo coautorándolo sobre casos de escándalos éticos y el efecto que estos han tenido en las percepciones éticas de los estudiantes de finanzas. El artículo se titula: *"Case Studies of Ethics Scandals: Effects on Ethical Perceptions of Finance Students"*

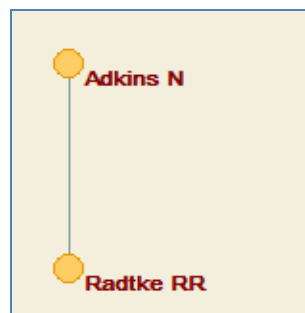
**Figura 16: Duodécima red de coautoría**



**Fuente: Elaboración propia.**

En la duodécima red de coautoría aparecen los autores Pizzolatto y Bevill (1996), que hicieron una investigación sobre si la ética empresarial es una prioridad en las clases. El artículo se titula: *Business ethics. "A classroom priority?"*

**Figura 17: Trigésima red de coautoría**



**Fuente: Elaboración propia.**

La última red de coautoría está formada por dos autores, Adkins y Radke (2004), que escribieron un artículo titulado: *“Students’ and Faculty Members’ Perceptions of the Importance of Business Ethics and Accounting Ethics Education: Is There an Expectations Gap?”*. Este artículo trataba sobre la percepción de los estudiantes y los demás miembros de una facultad respecto a la importancia de la ética en los negocios y la educación ética de contabilidad.

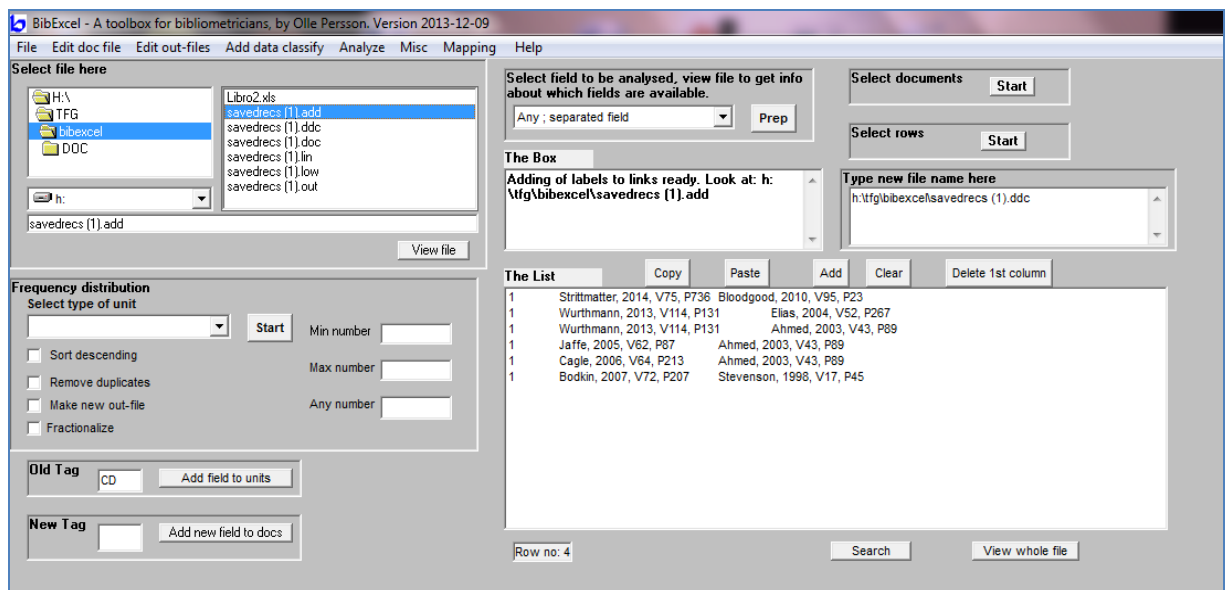
### 2.3.2 MAPA DE CITACIÓN LOCAL

En este apartado se va a realizar el análisis de los mapas de citación local. En el archivo descargado de la Web of Science teníamos 16 artículos con sus respectivas citas referenciadas. Gracias al mapa de citación local podemos saber que citas hay entre documentos dentro de las referencias recogidas en estos artículos.

Para realizar el mapa de citación local, en primer lugar, extraemos el campo CD referente a las citas a través de Bibexcel. Una vez extraído el campo, utilizamos la herramienta del programa Bibexcel “edit out-files/Convert Upper Lower Case/Good for cited reference Springs” para unificar el formato de los nombres de los autores. A continuación utilizamos la herramienta “Analyze/Citations among docs/Make citation links among WoS-records”, así obtenemos que artículos se citan entre si. Para conseguir las etiquetas de cada artículo seleccionamos el documento en formato “ddc” donde aparecían los autores de cada artículo y añadimos las etiquetas al documento anterior a través de la herramienta “Add data classify/Add labels to docnr-docnr pairs”

En la siguiente figura observamos las citas que hay entre autores. Por ejemplo, Strittmatter cito a Bloodgood en su artículo.

**Figura 18: Citas entre autores**

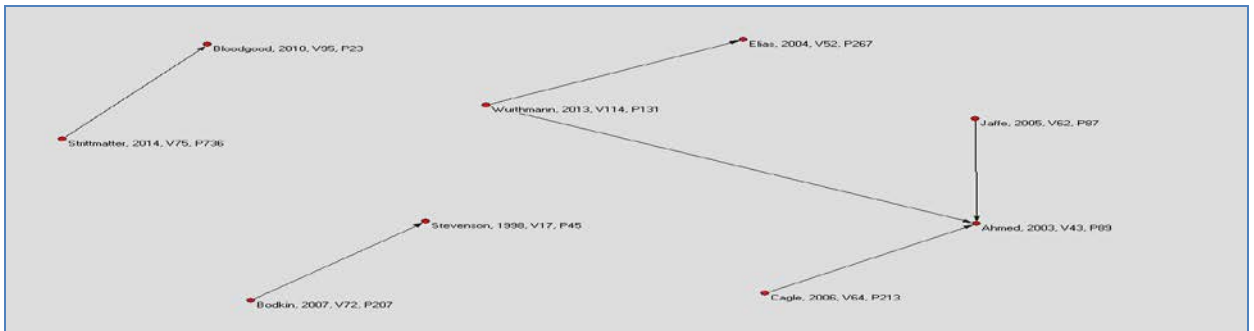


**Fuente: Elaboración propia a través de Bibexcel**

Una vez obtenido el documento anterior, estamos en disposición de crear el mapa de citación local y representarlo a través de Pajek. Para esto, se selecciona otra vez la herramienta de Bibexcel “Mapping/Create net-file for Pajek.” Y se obtiene un documento en formato “net” que se representa en Pajek.

En la figura 19 podemos observar el mapa de citación local extraído de Pajek donde está representado cómo se citan entre si los documentos.

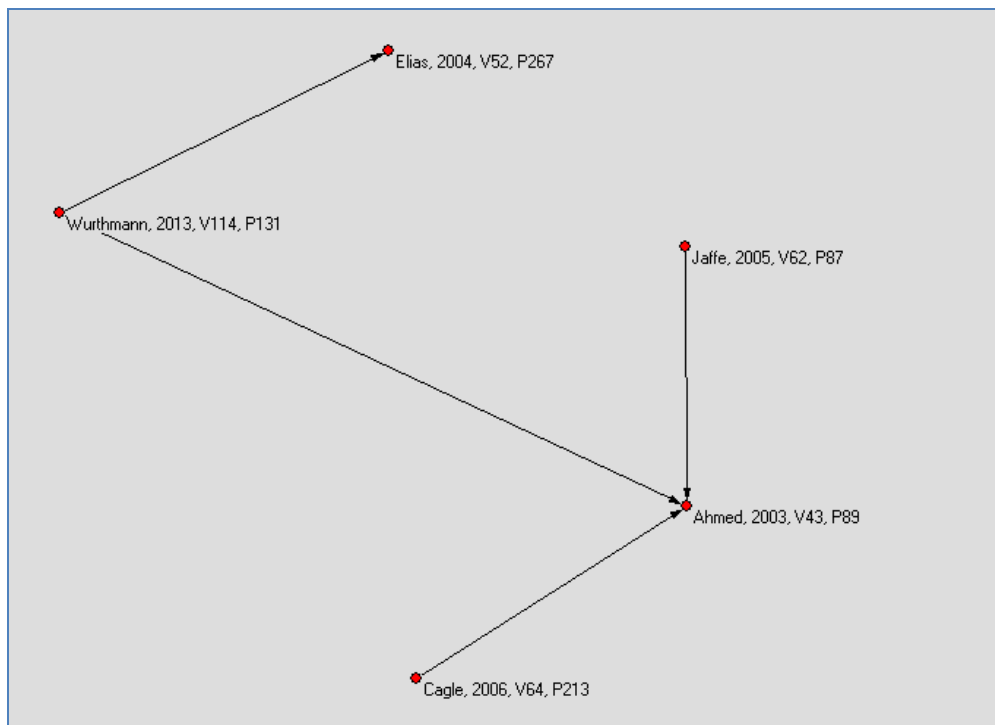
**Figura 19: Mapa de citación local**



**Fuente: Elaboración propia**

En el mapa anterior se pueden diferenciar tres núcleos concretos en los que se observa que un artículo ha sido citado por otro u otros. A continuación vamos a explicar estos tres núcleos por separado.

**Figura 20: Primer núcleo del mapa de citación local**



**Fuente: Elaboración propia**



En el primer núcleo observamos que Ahmed fue citado por Jaffe, Cagle y Wuthmann y que Wuthmann también cito a Elías.

Para poder estudiar cada núcleo con más detenimiento, si retrocedemos a las tablas 2 y 1, encontramos de que artículo fue coautor cada autor y el título de cada artículo. Así, observamos que Ahmed fue coautor del artículo 13, titulado: *"Business students' perception of ethics and moral judgment: A cross-cultural study"*.

Los artículos de Jaffe y Ahmed guardan cierta relación ya que Ahmed en su artículo investiga como varía la percepción y la actitud hacia la ética empresarial en diferentes países, entre otros, Rusia. Respecto a este país, Ahmed, Chung y Eichenseher, (2003) concluyen que un gran número de años estudiando economía afecta negativamente a la percepción de la ética y, por otra parte, que una economía de transición como la de Rusia afecta a la percepción de la ética de los estudiantes ya que la ética en las prácticas de negocios no está del todo integrada en la cultura de los negocios. Por otro lado, Jaffe y Tsimerman, (2005) concluyen en su artículo, titulado: *"Business Ethics in a Transition Economy: Will the Next Russian Generation be any Better?"*, que la actitud de los estudiantes rusos era más negativa que la de los gerentes rusos, es decir, los estudiantes no adoptaban una conducta ética.

El artículo donde Cagle cito a Ahmed es un artículo titulado *"Case Studies of Ethics Scandals: Effects on Ethical Perceptions of Finance Students"*. En este artículo, Baucus y Cagle (2006) investigaron sobre si el estudio de tres grandes escándalos tenía algún impacto en los estudiantes a la hora de tomar decisiones y en sus percepciones éticas. Cagle cita Ahmed en su artículo cuando compara el comportamiento ético de estudiantes de distintas nacionalidades. Baucus y Cagle (2006) concluyeron que los hombres toleran más los casos no éticos que las mujeres y que los valores de los estudiantes se vieron fortalecidos al analizar los casos relacionados con la ética. Por lo tanto, incluir la ética en las asignaturas puede ser eficaz para influir en las actitudes de los estudiantes.

Por último, Wurthmann también cito a Ahmed en su artículo titulado: *"A Social Cognitive Perspective on the Relationships Between Ethics Education, Moral Attentiveness, and PRESOR"*

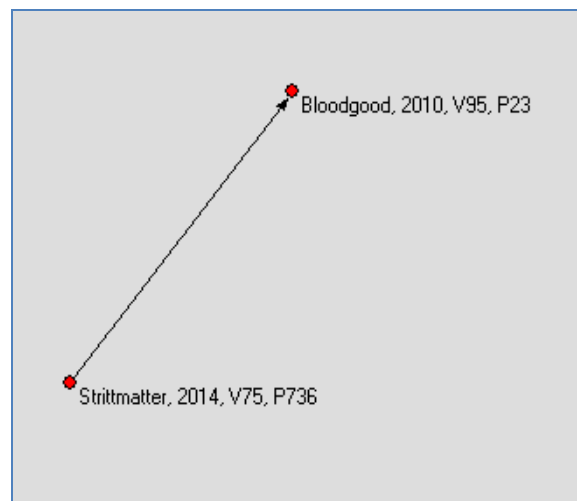
En este artículo, artículo 5 de la tabla 1, Wurthmann estudia la relación entre la educación ética en los negocios, la atención moral y el PRESOR. Con atención moral Wurthmann hace referencia al grado en el que los individuos reflejan la moralidad en sus experiencias y con PRESOR, se refiere, a cuales son las percepciones del papel de la ética y la responsabilidad social. Wurthmann cita a Ahmed en su artículo cuando hace referencia a una futura investigación en la que se investigue la atención moral teniendo en cuenta las diferentes culturas y las consecuencias que esto tendría en el PRESOR. (Wurthmann, 2013).

Wurthmann también cito a Elías en su artículo, artículo 11 de nuestra lista. Esta citación hace referencia a un artículo que escribió Elias (2004) titulado: *"An*

*Examination of Business Students' Perception of Corporate Social Responsibilities Before and After Bankruptcies".*

Wurthmann cita a Elías en su artículo cuando hace referencia a autores que han proporcionado percepciones sobre los determinantes del PRESOR (percepción del papel de la ética y la responsabilidad social). Wurthmann ve como un determinante importante la educación ética, la cultura, la experiencia y la atención moral. En su artículo hace referencia a Elías cuando habla del incremento significativo en la percepción sobre la ética y la responsabilidad social de los estudiantes después de que se publicaran en los medios de comunicación una serie de escándalos corporativos. Además también hace referencia al artículo publicado por Elías cuando habla de la mayor sensibilidad de las mujeres hacia el cambio de opinión después de estos escándalos.

**Figura 21: Segundo núcleo de mapa de citación local**



**Fuente: Elaboración propia**

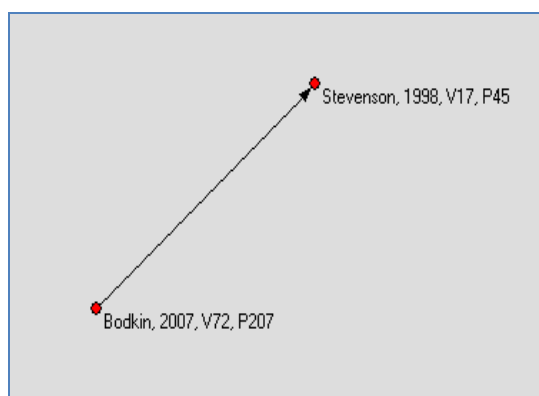
En el segundo núcleo se observa que Strittmatter citó a Bloodgood.

Strittmatte y Bratton (2013), escribieron un artículo titulado: *“Plagiarism awareness among students: assesing integration of ethics theory into library instruction”* (artículo 1 de nuestra lista)

En este artículo, Strittmatter investiga el impacto que tiene una sesión de formación sobre el plagio en la percepción ética de los estudiantes. Para llevar a cabo este estudio se hizo una encuesta sobre un caso de plagio antes de la sesión de formación y otra encuesta, con otro caso distinto, después de la sesión de formación. Entre los resultados obtenidos se observó que los estudiantes tuvieron actitudes más éticas en la segunda encuesta y se sugirió que estos cambios se deben a la sesión de formación proporcionada a los encuestados. (Strittmatter, 2013)

Strittmatter cita a Bloodgood cuando investiga sobre las conclusiones que han obtenido otros autores acerca de la influencia de un curso de ética en los estudiantes. Bloodgood, Turnley y Mudrack (2010), concluyeron en su artículo titulado: *“Ethics Instruction and the Perceived Acceptability of Cheating”*, que únicamente un curso de ética no afecta a las actitudes que los estudiantes tienen sobre el plagio.

**Figura 22: Tercer núcleo de mapa de citación local**



**Fuente: Elaboración propia**

En el tercer núcleo observamos que Bodkin citó a Stevenson. Este núcleo es algo diferente a los dos anteriores ya que, como podemos observar en la tabla 3, Bodkin y Stevenson han escrito juntos dos de los 16 artículos objeto de estudio. Estos artículos, según la tabla 2, son el artículo 8 y 14.

Por tanto, en este caso Bodkin y Stevenson se citaron a ellos mismos en otro artículo escrito conjuntamente titulado: *“University Students’ Perceptions Regarding Ethical Marketing Practices: Affecting Change Through Instructional Techniques”*.

En este artículo, Bodkin y Stevenson (2007) buscaban la manera de modernizar los cursos de marketing para poner más atención en la práctica del marketing ético. Para ello, se hizo una encuesta anónima sobre varios temas relacionados con la ética, como: el plagio o la comunicación engañosa.

Bodkin cita a Stevenson cuando habla del método empleado en la encuesta, el método fueron quince escenarios relacionados con el marketing ético, este método ya fue utilizado por estos dos autores en un artículo conjunto común titulado: *“A Cross-National Comparison of University Students’ Perceptions Regarding the Ethics and Acceptability of Sales Practices”*. En este artículo, mediante un cuestionario con veinte escenarios diferentes, estudiaron las percepciones de los algunos estudiantes universitarios de Estados Unidos y Australia en relación con la ética y la aceptabilidad de diversas prácticas de venta. (Bodkin y Stevenson, 1998)

### 2.3.3 MAPA DE COCITACIÓN

En este apartado se van a estudiar las redes de cocitación. Estas redes tienen lugar cuando dos autores han sido reconocidos conjuntamente en varios artículos a la vez.

Para obtener el mapa de citación extraemos una vez más el campo CD del documento en formato “doc” y unificamos los nombres de las citas de la misma manera que en el apartado anterior. Así, obtenemos un documento donde aparecen todas las citas de cada uno de los artículos.

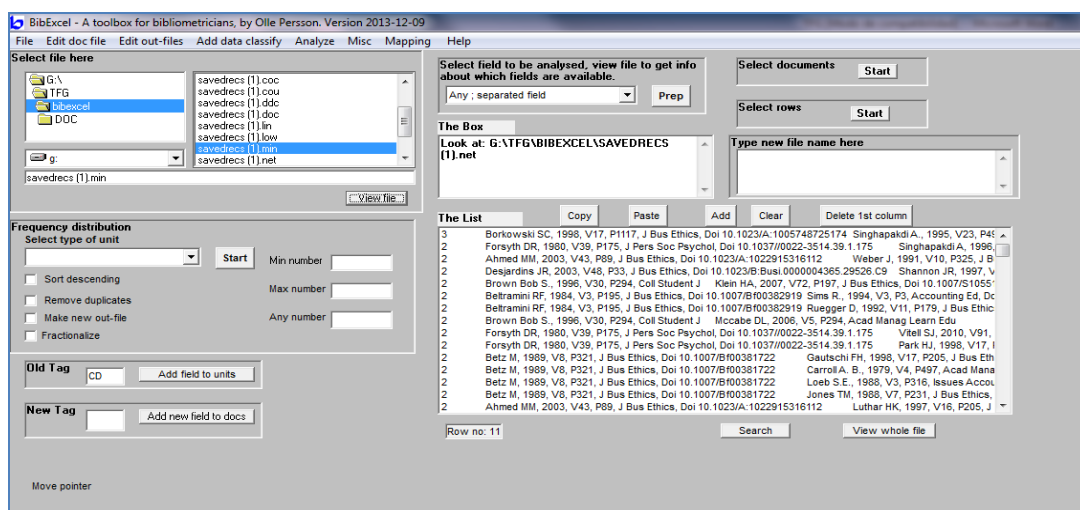
A continuación, vamos a utilizar la misma herramienta de Bibexcel que hemos utilizado para la coautoría: “analyze/co-currence/make pairs via listbox”. Así, se genera un nuevo fichero en formato “coc” donde aparecen todas las coincidencias de dos autores reconocidos conjuntamente por un tercer autor.

En nuestro caso, las frecuencias de los autores que han sido nombrados conjuntamente en una sola ocasión han sido eliminadas, por lo que solo aparecen los autores que han sido nombrados conjuntamente en dos ocasiones o más.

Una vez eliminadas las frecuencias bajas a uno, generamos la red a través de la herramienta “Mapping/Create net-file for Pajek” ya utilizada en apartados anteriores y la cargamos en Pajek.

En la siguiente figura se observa que Borokowski y Singhapakdi han sido nombrados conjuntamente tres veces en los artículos de nuestra muestra. Las demás parejas de autores han sido nombrados conjuntamente dos veces.

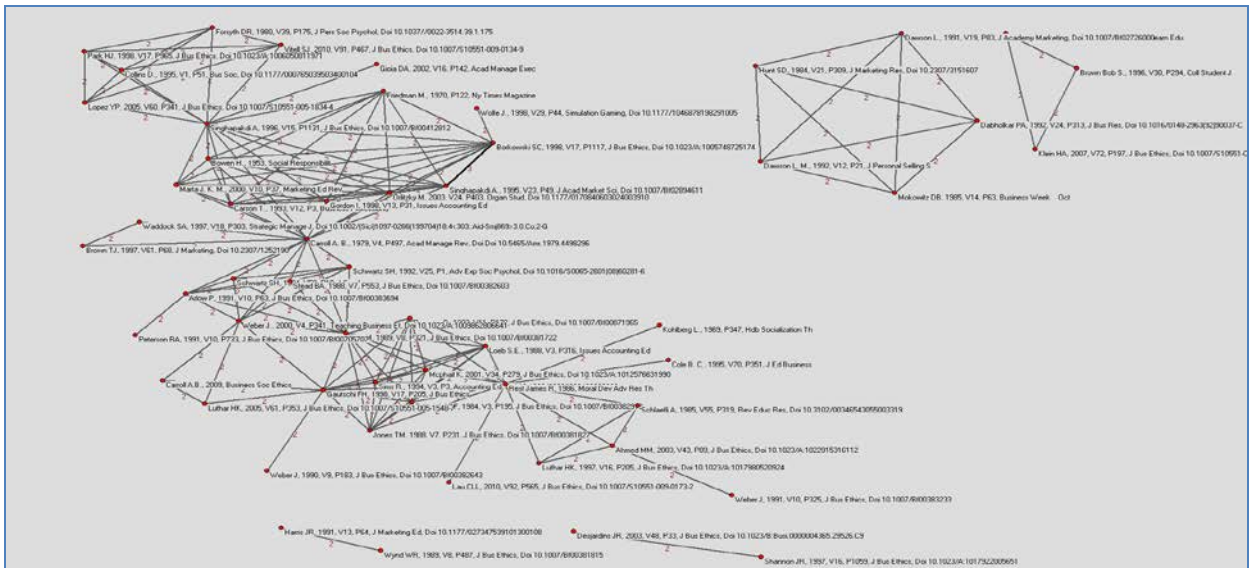
**Figura 23: Cocitación en Bibexcel**



**Fuente: Elaboración propia a través de Bibexcel**

A través de Pajek, podemos añadir el número de coincidencias a cada línea y señalar las líneas que tienen más coincidencias con un color más oscuro. Esto podemos observarlo en la siguiente imagen.

**Figura 24: Mapa de cocitación**



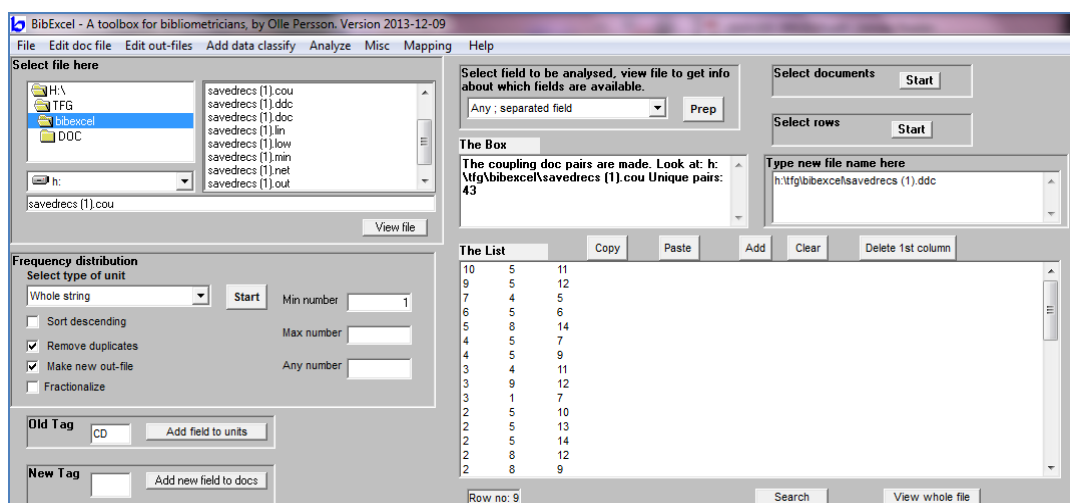
**Fuente: Elaboración propia**

### 2.3.4 BIBLIOGRAPHIC COUPLING

Se suele decir que el *Bibliographic Coupling* es la imagen especular de la cocitación. En la cocitación se ve como dos trabajos se relacionan entre si, es decir, dos trabajos realizados por dos autores distintos están asociados porque han sido nombrados por otros autores. Por otra parte, en el *bibliographic coupling* se ve como dos autores se relacionan entre si cuando citan a otros.

Para ello, se extrae otra vez en Bibexcel el campo CD del documento en formato “doc” y a través de la herramienta “Analyze/shared units/coupling” obtenemos la relación de citas entre artículos. En el documento en formato “cou” se observa, por ejemplo, que entre el artículo 5 y 11 han coincidido en citar 10 artículos de forma conjunta.

**Figura 25: Relación de citas entre artículos**



**Fuente: Elaboración propia a través de Bibexcel.**

Sin embargo, estas citas no son entre artículos si no, entre autores. Por tanto, vamos a añadir los autores que había en cada trabajo. Para ello, se extrae el campo AU del documento en forma “doc” y se genera un documento en formato “out”. A continuación, añadimos los autores de este documento al documento anterior en formato “cou” a través de la herramienta: ““Add data classify/Add labels to docnr-docnr pairs””.

**Tabla 4: Relación de citas entre artículos**

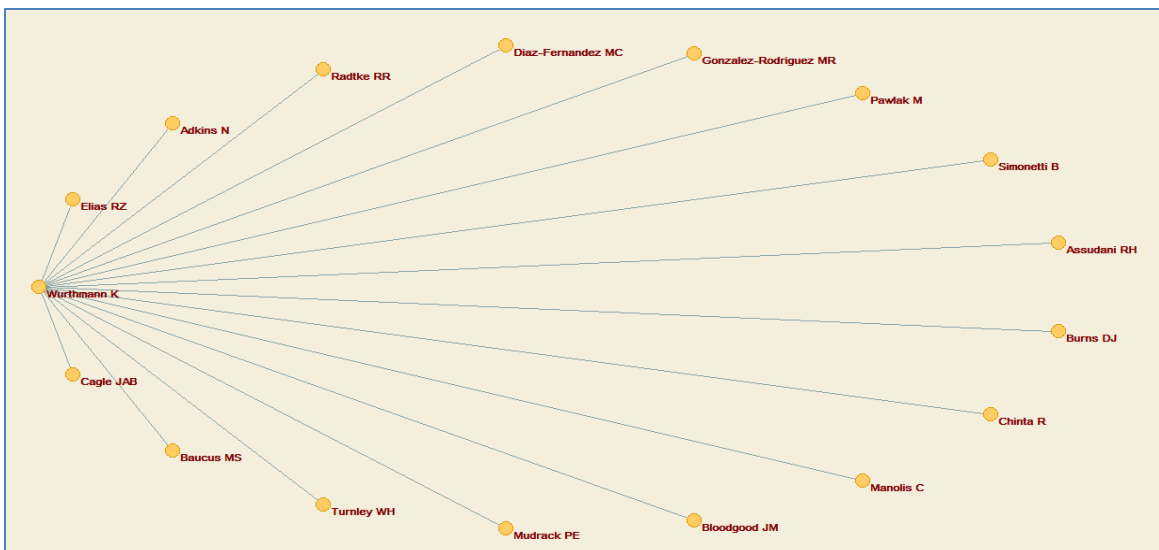
nº de cocitaciones	Autor	Autor
10	Wurthmann K	Elias RZ
9	Wurthmann K	Adkins N
9	Wurthmann K	Radtke RR
7	Diaz-Fernandez MC	Wurthmann K
7	Gonzalez-RodriguezMR	Wurthmann K
7	Pawlak M	Wurthmann K
7	Simonetti B	Wurthmann K
6	Wurthmann K	Assudani RH
6	Wurthmann K	Burns DJ
6	Wurthmann K	Chinta R
6	Wurthmann K	Manolis C
4	Wurthmann K	Bloodgood, JM
4	Wurthmann K	Mudrack PE
4	Wurthmann K	Turnley WH
4	Wurthmann K	Baucus MS
4	Wurthmann K	Cagle JAB

**Fuente: Elaboración propia**

En la tabla anterior, hemos eliminado las frecuencias bajas a 4. Es decir, hemos dejado únicamente los artículos que han sido citados 4 o más veces conjuntamente por otros autores. En la primera columna de la tabla aparece el número de cocitaciones que han tenido en común los dos autores que aparecen en las dos columnas siguientes.

A continuación, generamos la red a través de la herramienta “Mapping/Create net-file for Pajek” y la abrimos en Pajek. Como podemos comprobar en la tabla 4 y la figura siguiente, en todas las coincidencias aparece Wurthmann.

**Figura 26: Bibliographic Coupling.**



**Fuente: Elaboración propia**

Wurthmann K escribió un artículo titulado “A Social Cognitive Perspective on the Relationships Between Ethics Education, Moral Attentiveness, and PRESOR”.

Como hemos explicado en el apartado referente a los mapas de citación, Wurthman (2013) en su artículo hace una investigación sobre la relación existente entre la educación ética, el reflejo de la moralidad en las experiencias de los individuos y sus percepciones sobre la ética y la responsabilidad social (PRESOR).

Cabe esperar que el artículo de Wurthmann tenga citas en común con otros autores ya que abarca la ética, la moralidad, la educación, las percepciones éticas y la responsabilidad social y, estos son los temas principales que aparecen en los diferentes artículos de nuestra muestra.

A continuación, vamos a dividir la tabla 4 en función del número de cocitaciones para estudiarlas más detenidamente.

**Tabla 5: Diez cocitaciones en común**

nº de cocitaciones	Autor	Autor
10	Wurthmann K	Elias RZ

**Fuente: Elaboración propia**

En la tabla 5, podemos observar que Wurthmann y Elias han coincidido en citar 10 artículos. En la figura 20, del apartado anterior referente a los mapas de citación, observábamos que Wurthmann cito a Elias en su artículo y que por tanto, existía una relación entre los artículos de estos dos autores.

El artículo escrito por Elias se titula “An Examination of Business Students’ Perception of Corporate Social Responsibilities Before and After Bankruptcies”, donde investigó como afectaban los escándalos corporativos en la percepción de las empresas sobre la responsabilidad social.

La relación existente entre estos dos autores hace referencia al estudio del PRESOR, es decir, a la percepción del papel de la ética y la responsabilidad social. Ambos autores investigan sobre este tema en sus artículos.

De los dos artículos podemos extraer las citas que tienen en común cada par de autores. Por ejemplo, en la tabla siguiente aparecen las cocitaciones que tienen en común Wurthmann y Elias.

**Tabla 6: Diez cocitaciones en común entre Wurthmann y Elias**

1	Borkowski, S. C. and Y. J. Ugras: 1998, <b>‘Business Students and Ethics: A Meta-analysis’</b>
2	Bowen, H. R.: 1953, <b>Social Responsibilities of the Businessman</b>
3	Carroll, A. B. and A. K. Buchholtz: 2000, <b>Business and Society: Ethics and Shareholder Management</b>
4	Carroll, A. E: 1979, <b>A Three Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance</b>
5	Freeman, R.: 1984, <b>Strategic Management: A Stakeholder Perspective</b>
6	Gordon, I. M.: 1998, <b>Enhancing Students’ Knowledge of Social Responsibility Accounting</b>
7	Marta, J. K. M., A. Singhapakdi, K. C. Rallapalli and M. Joseph: 2000, <b>Moral Philosophies, Ethical Perceptions and Marketing Education: A Multi-country Analysis</b>
8	Orlitzky, M., F. L. Schmidt and A. L. Rynes: 2003, <b>‘Corporate Social and Financial Performance: A Meta- Analysis’</b>
9	Singhapakdi, A., K. L. Kraft, S. J. Vitell and K. C. Rallapalli: 1995, <b>‘The Perceived Importance of Ethics and Social Responsibility on Organizational Effectiveness: A Survey of Marketers’</b>
10	Singhapakdi, A., S. J. Vitell, K. C. Rallapalli and K. Kraft: 1996, <b>‘The Perceived Role of Ethics and Social Responsibility: A Scale Development’</b>

**Fuente: Elaboración propia.**



**Tabla 7: Nueve cocitaciones en común**

nº de cocitaciones	Autor	Autor
9	Wurthmann K	Adkins N
9	Wurthmann K	Radtke RR

**Fuente: Elaboración propia**

En la tabla 7, observamos que Wurthmann, Adkins y Radke coincidieron en citar 9 artículos de forma conjunta. Adkins y Radke (2004) escribieron un artículo coautorandolo, titulado: *“Students’ and Faculty Members’ Perceptions of the Importance of Business Ethics and Accounting Ethics Education: Is There an Expectations Gap?”*, donde estudiaron las diferencias entre las percepciones éticas de los estudiantes y de los miembros de una facultad.

**Tabla 8: Siete cocitaciones en común**

nº de cocitaciones	Autor	Autor
7	Diaz-Fernandez MC	Wurthmann K
7	Gonzalez-RodriguezMR	Wurthmann K
7	Pawlak M	Wurthmann K
7	Simonetti B	Wurthmann K

**Fuente: Elaboración propia**

En cuanto a los autores que coinciden en citar 7 artículos de forma conjunta, cabe destacar que Diaz-Fernandez, Gonzalez-Rodriguez, Pawlak y Simonetti escribieron un artículo coautorandolo y por lo tanto, es coherente que coincidan en citar a los mismos autores. El artículo escrito por estos cuatro autores se titula: *“Perceptions of students university of corporate social responsibility”*

En este artículo, Diaz-Fernandez, Gonzalez-Rodriguez, Pawlak y Simonetti (2012) analizan la actitud de estudiantes de España, Polonia y Bulgaria frente a la responsabilidad social corporativa y detectan factores que influyen en estos comportamientos.

**Tabla 9: Seis cocitaciones en común**

nº de cocitaciones	Autor	Autor
6	Wurthmann K	Assudani RH
6	Wurthmann K	Burns DJ
6	Wurthmann K	Chinta R
6	Wurthmann K	Manolis C

**Fuente: Elaboración propia**

En la tabla 9, observamos que Assundai, Burns, Chint y Manolis, coincidieron en citar seis artículos con Wurthmann. Estos cuatro autores escribieron conjuntamente un artículo titulado: *“The Effect of Pedagogy on Students' Perceptions of the Importance of Ethics and Social Responsibility in Business Firms”*.

En este artículo, Assundai, Burns, Chinta y Manolis (2011) estudiaron los efectos de la integración de la ética dentro de un curso de principios de gestión ya que la ética está cada vez más vista como un componente importante en la educación de negocios.

**Tabla 10: Cuatro cocitaciones en común**

nº de cocitaciones	Autor	Autor
4	Wurthmann K	Bloodgood, JM
4	Wurthmann K	Mudrack PE
4	Wurthmann K	Turnley WH
4	Wurthmann K	Baucus MS
4	Wurthmann K	Cagle JAB

**Fuente: Elaboración propia**

Bloodgood, Mudrack, Turnley, Baucus y Cagle, (2010) escribieron un artículo conjuntamente titulado *“Ethics Instruction and the Perceived Acceptability of Cheating”* donde estudian la opinión de los alumnos sobre la aceptabilidad del engaño académico. Estos cuatro autores coincidieron en citar cuatro artículos con Wurthmann.

### 2.3.5 MAPA DE GEOLOCALIZACIÓN

En este apartado se va a realizar una geolocalización de las direcciones de los autores de los 16 artículos de la muestra que estamos estudiando.

Para llevar a cabo la geolocalización necesitamos las direcciones de los autores. Para ello, extraemos en Bibexcel el campo RP del documento en formato “doc” a través de la herramienta “Edit out-files/standardize addresses/clean and add address fields”

En la siguiente tabla observamos cada una de las direcciones de cada artículo., extraída del programa Bibexcel. En la columna de la izquierda aparece el número de artículo y en la columna de la derecha las diferentes direcciones.

**Tabla 11: Direcciones de autores**

1	Boston Coll, Univ Lib, Chestnut Hill, MA 02167 USA
1	Montana State Univ, Coll Business, Bozeman, MT 59717 USA
2	Bucharest Univ Econ Studies, Bucharest, Romania
3	Virginia Tech, Blacksburg, VA 24061 USA
3	Virginia Tech, Dept Engn Educ, Blacksburg, VA 24061 USA
3	Virginia Tech, Dept Management, Blacksburg, VA 24061 USA
3	Virginia Tech, Off Acad Assessment, Blacksburg, VA 24061 USA
4	John Paul II Univ Lublin, Lublin, Poland
4	Univ Sannio, Benevento, Italy
4	Univ Seville, Seville, Spain
5	Florida Atlantic Univ, Davie, FL USA
5	POB 2054, Ft Lauderdale, FL 33303 USA
6	Xavier Univ, Dept Management & Entrepreneurship, Williams Coll Business, 3718 Ledgewood Dr, Cincinnati, OH 45207 USA
6	Xavier Univ, Dept Management & Entrepreneurship, Williams Coll Business, Cincinnati, OH 45207 USA
6	Xavier Univ, Dept Mkt, Cincinnati, OH 45207 USA
7	Kansas State Univ, Manhattan, KS 66506 USA
8	Univ N Carolina, Belk Coll Business, 9201 Univ City Blvd, Charlotte, NC 28223 USA
8	Univ N Carolina, Belk Coll Business, Charlotte, NC 28223 USA
9	Xavier Univ, Dept Finance, 3800 Victory Pkwy, Cincinnati, OH 45207 USA
9	Xavier Univ, Dept Finance, Cincinnati, OH 45207 USA
9	Xavier Univ, Dept Management & Entrepreneurship, Cincinnati, OH 45207 USA
10	Bar Ilan Univ, Grad Sch Business Adm, IL-52900 Ramat Gan, Israel
10	Copenhagen Sch Econ & Business Adm, DK-2000 Frederiksberg, Denmark
11	Calif State Univ Los Angeles, Coll Business & Econ, Dept Accounting, 5151 State Univ Dr, Los Angeles, CA 90032 USA
11	Calif State Univ Los Angeles, Coll Business & Econ, Dept Accounting, Los Angeles, CA 90032 USA
12	Univ Alabama, Dept Accounting & Informat Syst, Birmingham, AL 35294 USA
12	Univ Texas, Dept Accounting, San Antonio, TX 78249 USA
13	Keimyung Univ, Taegu, South Korea
13	Univ Joensuu, Dept Econ, FIN-80101 Joensuu, Finland
13	Univ Joensuu, Dept Econ, POB 111, FIN-80101 Joensuu, Finland
13	Univ Wisconsin, Sch Business, Accounting & Informat Syst Dept, Madison, WI USA
14	Univ N Carolina, Charlotte, NC 28223 USA
15	UNIV TEXAS, RETAIL MERCHANDISING PROGRAM, AUSTIN, TX 78712, USA
15	UNIV TEXAS, TEXT & APPAREL AREA, AUSTIN, TX 78712
16	ARKANSAS STATE UNIV, STATE UNIV, AR 72467
16	NICHOLLS STATE UNIV, COLL BUSINESS, THIBODAUX, LA 70310, USA

**Fuente: Elaboración propia.**

El programa Bibexcel nos permite aproximar en la geolocalización la ciudad y el país de cada una de las direcciones a través de la herramienta: “Edit out-files/estandarize addresses/city and country truncate”. En la tabla 12, se encuentran las ciudades y los países de las direcciones descritas en la tabla 11.

**Tabla 12: Direcciones aproximadas a país y ciudad.**

1	Chestnut Hill, MA USA
1	Bozeman, MT USA
2	Bucharest, Romania
3	Blacksburg, VA USA
3	Blacksburg, VA USA
3	Blacksburg, VA USA
3	Blacksburg, VA USA
4	Lublin, Poland
4	Benevento, Italy
4	Seville, Spain
5	Davie, FL USA
5	Ft Lauderdale, FL USA
6	Cincinnati, OH USA
6	Cincinnati, OH USA
6	Cincinnati, OH USA
7	Manhattan, KS USA
8	Charlotte, NC USA
8	Charlotte, NC USA
9	Cincinnati, OH USA
9	Cincinnati, OH USA
9	Cincinnati, OH USA
10	Ramat Gan, Israel
10	Frederiksberg, Denmark
11	Los Angeles, CA USA
11	Los Angeles, CA USA
12	Birmingham, AL USA
12	San Antonio, TX USA
13	Taegu, South Korea
13	Joensuu, Finland
13	Joensuu, Finland
13	Madison, WI USA
14	Charlotte, NC USA
15	TX, USA
15	AUSTIN, TX 78712
16	STATE UNIV, AR 72467
16	LA, USA

**Fuente: Elaboración propia.**

Gracias a la herramienta del programa Bibexcel: “sort descending y whole string” hacemos una distribución de frecuencias y obtenemos una lista donde aparece la frecuencia en que aparece cada una de las ciudades, es decir, el número de veces que una ciudad es la ciudad de procedencia de los diferentes artículos.

En la tabla 13, observamos que, por ejemplo, Cincinnati OH USA aparece seis veces en la tabla 12.

**Tabla 13: Frecuencia de ciudades.**

6	Cincinnati, OH USA
4	Blacksburg, VA USA
3	Charlotte, NC USA
2	Joensuu, Finland
2	Los Angeles, CA USA
1	Manhattan, KS USA
1	Madison, WI USA
1	Lublin, Poland
1	TX, USA
1	Seville, Spain
1	STATE UNIV, AR 72467
1	San Antonio, TX USA
1	Ramat Gan, Israel
1	Taegu, South Korea
1	Bozeman, MT USA
1	Bucharest, Romania
1	Birmingham, AL USA
1	AUSTIN, TX 78712
1	Benevento, Italy
1	Ft Lauderdale, FL USA
1	LA, USA
1	Frederiksberg, Denmark
1	Chestnut Hill, MA USA
1	Davie, FL USA

**Fuente: Elaboración propia.**

A través de la aplicación “GPS Visualizer/geocoder” podemos localizar las direcciones de la tabla 13 en un mapa.

En primer lugar, la aplicación nos proporciona cada una de las coordenadas de las ciudades del listado de la tabla 13. En la siguiente tabla encontramos cada dirección con sus coordenadas

**Tabla 14: Coordenadas de las ciudades.**

latitude	longitude	name	desc	color
39.101454	-84.51246	"6, Cincinnati, USA"	"Cincinnati, Hamilton County, OH, US"	
37.229573	-80.413939	"4, Blacksburg, USA"	"Blacksburg, Montgomery County, VA, US"	
35.227087	-80.843127	"3, Charlotte, USA"	"Charlotte, Mecklenburg County, NC, US"	
62.600015	29.766659	"2, Joensuu, Finland"	"Joensuu, North Karelia, Eastern Finland, FI"	
34.054394	-118.243941	"2, Los Angeles, USA"	"Los Angeles, Los Angeles County, CA, US"	
39.183608	-96.571669	"1, Manhattan, USA"	"Manhattan, Riley County, KS, US"	
40.759823	-74.417097	"1, Madison, USA"	"Madison, Morris County, NJ, US"	
51.250559	22.570102	"1, Lublin, Poland"	"Lublin, Lublin, Lublin Voivodeship, PL"	
29.83012	-95.539717	"1, TX, USA"	"Houston, Harris County, TX, US"	
37.38863	-5.995317	"1, Seville, Spain"	"Seville, Provincia de Sevilla, Andalusia, ES"	
39.78373	-100.445882	"1 STATE UNIVERSITY, AR USA"	"US"	
38.183807	-122.591372	"1, San Antonio, USA"	"San Antonio, Marin County, CA, US"	
32.072489	34.824244	"1, Ramat Gan, Israel"	"Ramat Gan, Tel Aviv District, IL"	
35.876152	128.720699	"1, Taegu, South Korea"	"Gyeongbu Expressway North, Daegu, ??, KR"	
45.679984	-111.044675	"1, Bozeman, USA"	"Bozeman, Gallatin County, MT, US"	
44.436141	26.102744	"1, Bucharest, Romania"	"Bucharest, RO"	
42.546701	-83.211319	"1, Birmingham, USA"	"Birmingham, Oakland County, MI, US"	
30.271129	-97.743699	"1, AUSTIN, TX USA"	"Austin, Travis County, TX, US"	
41.129559	14.782464	"1, Benevento, Italy"	"Benevento, BN, Campania, IT"	
26.122308	-80.143379	"1, Ft Lauderdale, USA"	"Fort Lauderdale, Broward County, FL, US"	
40.327013	-86.174693	"1, LA, USA"	"IN, US"	
55.228938	10.251831	"1, Frederiksberg, Denmark"	"1 Frederiksberg, Brobyværk, Faaborg-Midtfyn Municipality, Region of Southern Denmark, DK"	
40.077055	-75.2074	"1, Chestnut Hill, USA"	"Philadelphia, Philadelphia County, PA, US"	
26.075729	-80.284109	"1, Davie, USA"	"Davie, Broward County, FL, US"	

**Fuente: Elaboración propia a través de GPS visualizer.**

Además de proporcionarnos las coordenadas, la aplicación GPS visualizer, localiza cada una de estas direcciones en el mapa. En la siguiente figura encontramos todas las ciudades localizadas en el mapa.

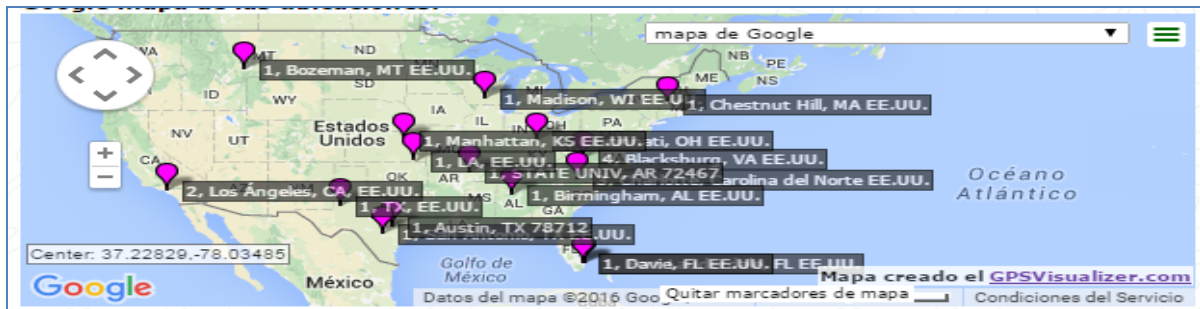
**Figura 27: Ciudades representadas en el mapa.**



**Fuente: Elaboración propia a través de GPS visualizer.**

Como se puede observar en la figura 28, la mayoría de artículos están localizados en Estados Unidos por lo que podemos concluir que la mayoría de autores interesados por la ética empresarial son estadounidenses.

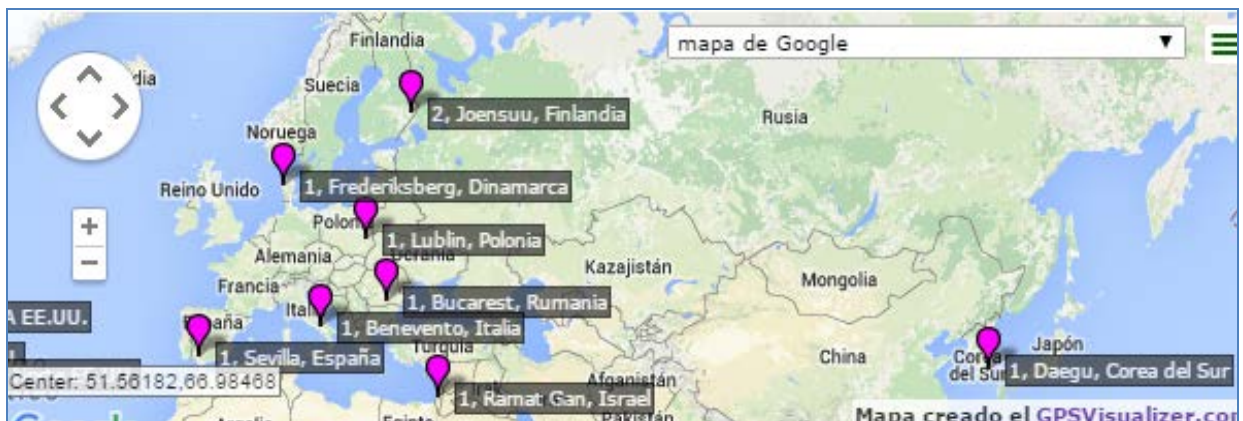
**Figura 28: ciudades representadas en el mapa.**



**Fuente: Elaboración propia a través de GPS visualizer.**

Sin embargo, en la figura 27 observamos que también existen numerosos autores europeos interesados por este tema. Por otra parte, dos de las geolocalizaciones se encuentran, una en Corea del Sur y otra en Israel. En la siguiente figura se puede apreciar mejor la procedencia de cada artículo.

**Figura 29: Ciudades representadas en el mapa.**



**Fuente: Elaboración propia a través de GPS visualizer.**

La aplicación GPS visualizer también nos permite localizar las coordenadas en el mapa según la frecuencia en la que aparecen.

En la siguiente figura observamos cada una de las coordenadas con un círculo rojo. El tamaño de este círculo varía según la frecuencia con la que aparece esa ciudad en nuestra lista, siendo los círculos más grandes las ciudades más frecuentes y los círculos pequeños las ciudades menos frecuentes.

En nuestro caso, el círculo rojo más grande es el referente a Cincinnati (USA), cuya dirección, como podemos apreciar en la tabla 13, aparecía seis veces, seguida de Blacksburg (USA), cuya dirección aparecía cuatro veces. A continuación Charlotte (USA) cuya dirección aparecía tres veces seguida de Joensuu (Finland) y Los Angeles (USA), cuyas direcciones aparecían dos veces. Los demás círculos tienen el mismo tamaño porque sus direcciones aparecen una única vez.

**Figura 30: frecuencias representadas en el mapa.**



**Fuente: Elaboración propia a través de GPS visualizer.**



## 2.4 ESTUDIO DE LA LITERATURA

En este apartado se va a realizar un análisis en profundidad de los artículos extraídos de la Web of science.

Para poder estudiar el contenido de los artículos y la relación existente entre ellos, vamos a extraer las palabras claves de cada uno de ellos a través de Bibexcel. Para ello debemos extraer el campo DE que hace referencia a las “keywords” y a continuación, realizar una distribución de frecuencias.

En la siguiente tabla quedan reflejadas las palabras clave extraídas de los artículos y la distribución de frecuencias realizada a través de Bibexcel. En la columna de la izquierda aparece la frecuencia con la que aparece la keyword de la columna de la derecha. Podemos concluir que las palabras clave más utilizadas son: Business ethics y ethics. Además tenemos cuatro palabras clave que aparecen dos veces, estas son: corporate social responsibility, percepcions, Russia y Business education. El resto de palabras clave aparecen únicamente una vez.

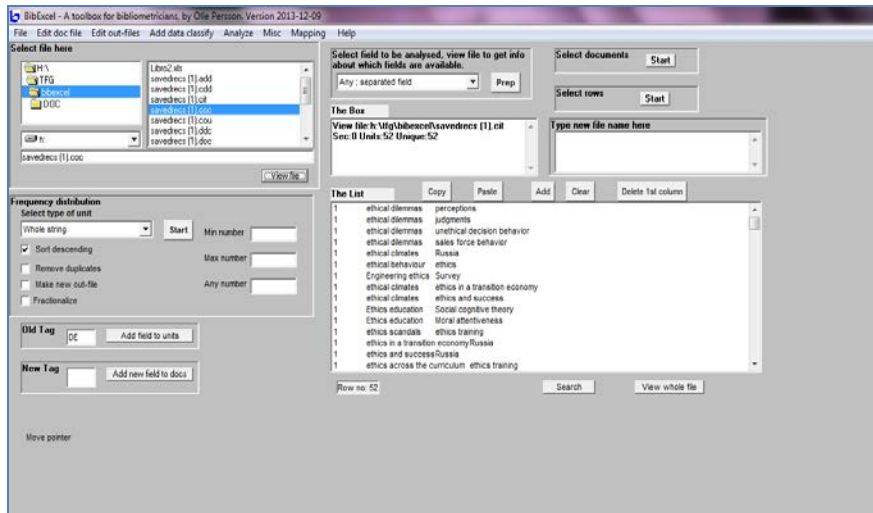
**Tabla 15: Frecuencia Key words.**

Frecuencia	Key word	Frecuencia	Key word
5	business ethics	1	Student perceptions
3	ethics	1	student learning
2	Corporate social responsibility	1	Cross cultural approach
2	perceptions	1	corporate misconduct
2	Russia	1	competences
2	business education	1	Egypt
1	passive cheating	1	economies in transition
1	pedagogy	1	curriculum
1	Republic of Korea	1	business ethics course
1	High education	1	accounting ethics
1	GPA	1	academic cheating
1	Finland	1	China
1	Higher education curriculum	1	case studies
1	Moral attentiveness	1	case pedagogy
1	Machiavellianism	1	ethics scandals
1	judgments	1	ethics in a transition economy
1	unethical decision behavior	1	Ethics education
1	teaching ethics	1	faculty
1	Survey	1	expectations gap
1	Values	1	ethics training
1	USA	1	ethical climates
1	University's students	1	ethical behaviour
1	social responsibility	1	Engineering ethics
1	Social cognitive theory	1	ethics and success
1	sales force behavior	1	ethics across the curriculum
1	students	1	ethical dilemmas

**Fuente: Elaboración propia.**

Con el fin de realizar un análisis de co-ocurrencia de las key words, es decir, un co-word, utilizamos la herramienta de Bibexcel: “analyze/co-currence/make pairs via listbox”. En la siguiente imagen podemos observar cómo hemos extraído la co-word en Bibexcel. En la imagen, vemos las parejas que aparecen entre todas las palabras. Por ejemplo, la palabra clave “ethical dilemmas” ha coincidido una vez con “perceptions”.

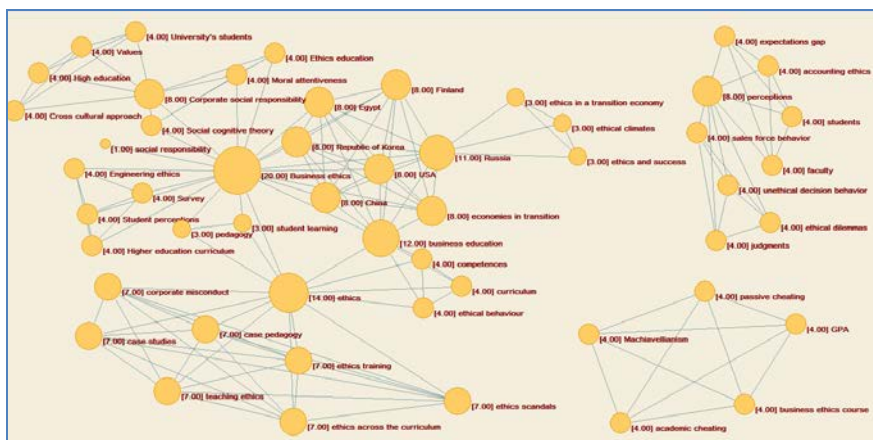
**Figura 31: Co-word**



**Fuente: Elaboración propia a través de Bibexcel.**

En la siguiente imagen observamos los resultados obtenidos anteriormente representados en Pajek. A través de Pajek hemos calculado los valores que los nodos tienen dentro de la red, es decir, la centralidad. Entendemos por centralidad, el número de veces que una palabra ha coincidido con otras. Para ello, hemos creado un vector a través de Pajek que cuando lo visualizamos nos representa el grado de centralidad de cada nodo a través del tamaño de este.

**Figura 32: Centralidad key words**



**Fuente: Elaboración propia.**

Además, los valores que adquiere el vector de centralidad se pueden extraer a Excel para así, poder analizarlos mejor. En la siguiente tabla aparece la centralidad de cada una de las palabras ordenada de mayor a menor. Por ejemplo, observamos que la palabra clave “business ethics” tiene 20 coincidencias. Si retrocedemos a la figura anterior, podemos observar las 20 palabras clave con las que coincide “business ethics”

**Tabla 16: Coincidencias Key words.**

Key Word	nº coincidencias	Key Word	nº coincidencias
Business ethics	20	Ethics education	4
ethics	14	Social cognitive theory	4
business education	12	Moral attentiveness	4
Russia	11	curriculum	4
perceptions	8	Cross cultural approach	4
economies in transition	8	Values	4
Finland	8	University's students	4
Egypt	8	High education	4
Corporate social responsibility	8	Student perceptions	4
USA	8	Higher education curriculum	4
Republic of Korea	8	Machiavellianism	4
China	8	passive cheating	4
ethics scandals	7	students	4
ethics training	7	expectations gap	4
ethics across the curriculum	7	faculty	4
teaching ethics	7	GPA	4
corporate misconduct	7	business ethics course	4
case pedagogy	7	accounting ethics	4
case studies	7	academic cheating	4
ethical dilemmas	4	competences	4
judgments	4	ethical climates	3
unethical decision behavior	4	ethics in a transition economy	3
sales force behavior	4	ethics and success	3
ethical behaviour	4	pedagogy	3
Engineering ethics	4	student learning	3
Survey	4	social responsibility	1

**Fuente: Elaboración propia.**

A partir de la figura 32 donde observamos la centralidad de las keywords podemos extraer seis grupos de artículos relacionados con diferentes temas.

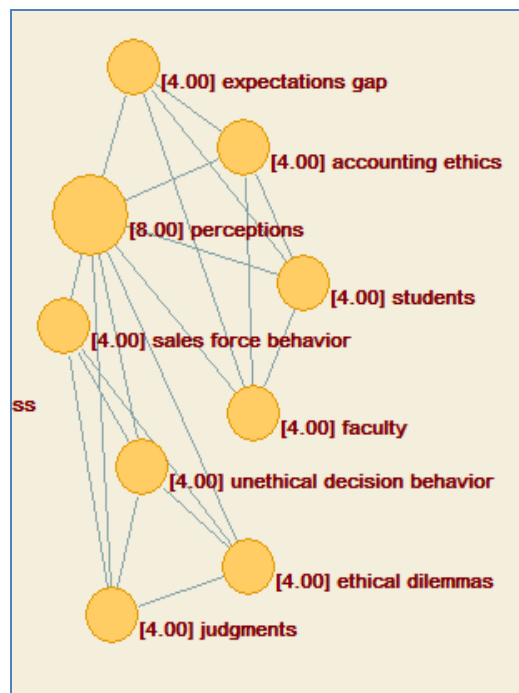
Para poder analizar en profundidad la literatura, hemos creado diferentes grupos a partir de la figura 32. Estos grupos están clasificados por temas en función de las keywords.

Cabe destacar que cuatro de los artículos no tienen keywords por lo que, tras su lectura, los hemos destinado al grupo más idóneo según el tema del que tratan. Estos artículos son:

- Artículo 1: *“Plagiarism awareness among students: assesing integration of ethics theory into library instruction”*, en este artículo se investiga el impacto que tiene una sesión de formación sobre el plagio y la ética en los estudiantes y lo hemos destinado al grupo 2.
- Artículo 14: *“A Cross-National Comparison of University Students’ Perceptions Regarding the Ethics and Acceptability of Sales Practices”*, donde se estudian las diferencias en las percepciones éticas según las diferentes culturas. Este artículo lo hemos destinado al grupo 5.
- Artículo 15: *“Does management experience change the ethical perceptions of retail professionals: A comparison of the ethical perceptions of current students with those recent graduates?”*. En este artículo, se investigan las diferencias entre las percepciones éticas de estudiantes de comercio ya graduados y los que todavía no se han graduado y los hemos asignado al grupo 1 donde se investigan también las percepciones de estudiantes de marketing y contabilidad.
- Artículo 16: *“Business ethics. A classroom priority?”*. Este artículo lo hemos destinado al grupo 4 ya que se investiga la inclusión de la ética en los estudios y la opinión que tienen los estudiantes sobre esta inclusión.

A continuación explicaremos cada uno de los grupos por separado.

**Figura 33: Grupo 1 - keywords**



**Fuente: Elaboración propia.**

**Tabla 17: Artículos del Grupo 1.**

Grupo 1	
keywords	nº artículo
expectations gap	12
accounting ethics	12
perceptions	8,12
students	12
faculty	12
sales force behavior	8
unethical decision behavior	8
ethical dilemmas	8
Judgments	8

**Fuente: Elaboración propia.**

En la figura 33 observamos el primer grupo de keywords extraído de la figura 32. En la tabla 17 aparecen cuales son los artículos que contienen estas keywords y que forman parte del primer grupo. Estos artículos son:

- Artículo 8: *University Students' Perceptions Regarding Ethical Marketing Practices: Affecting Change Through Instructional Techniques* (Bodkin y Stevenson, 2007)
- Artículo 12: *Students' and Faculty Members' Perceptions of the Importance of Business Ethics and Accounting Ethics Education: Is There an Expectations Gap?* (Adkins y Radke, 2004)
- Artículo 15: *Does management experience change the ethical perceptions of retail professionals: A comparison of the ethical perceptions of current students with those recent graduates?* (DuPont y Craig, 1996)

El tema principal de este grupo son las percepciones sobre la ética empresarial en estudiantes de marketing, comercio, contabilidad y miembros de una facultad. Como podemos observar en la tabla la palabra clave que tienen en común los tres artículos es "perceptions".

Bodkin y Stevenson (2007) evaluaron los valores éticos de los estudiantes de negocios a través de una encuesta anónima relacionada con temas como el plagio, el robo, la distorsión de informes o la comunicación engañosa con el fin de modernizar los cursos de marketing. Esta modernización consistía en incluir el marketing ético en los cursos.

Una vez efectuada la primera encuesta, se llevó a cabo el curso de marketing ético que tenía como finalidad influir en las percepciones éticas de los estudiantes. Tras el curso de marketing ético, se volvió a pasar otra encuesta a los estudiantes para ver si el curso había influido en las percepciones éticas de los estudiantes.

Los resultados indicaron que los valores de los estudiantes fueron fortalecidos al analizar los casos relacionados con la ética. Por tanto, Bodkin y Stevenson, concluyeron que incluir la ética en las asignaturas puede ser eficaz para influir en las actitudes de los estudiantes.

Por otro lado, el artículo escrito por Adkins y Radke (2004), examina si la percepción que tienen los estudiantes de contabilidad sobre la ética empresarial y los objetivos de la contabilidad en la educación ética, son fundamentalmente diferentes a las percepciones de los miembros de la facultad de contabilidad.

El estudio utiliza una encuesta para obtener respuestas de estudiantes y profesores a diversas cuestiones relativas a la importancia de la ética en los negocios y la educación ética en contabilidad.

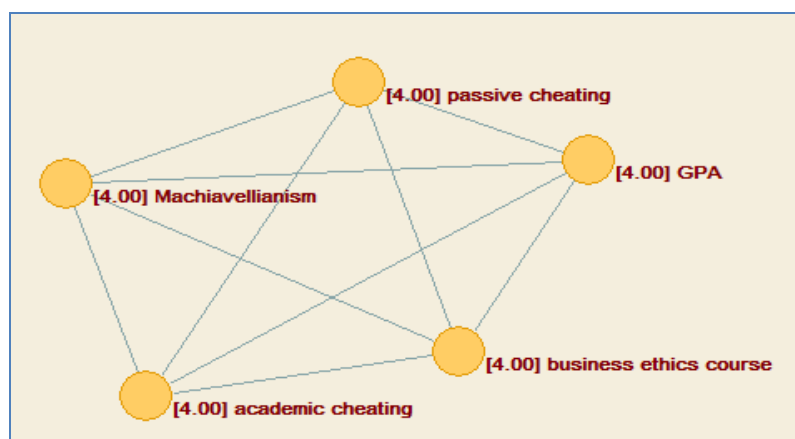
Como resultado, obtuvieron que los estudiantes consideran tanto la ética de negocios como los objetivos de la contabilidad en la educación ética más importantes que los profesores la facultad. Es decir, los estudiantes de contabilidad perciben más la necesidad de incluir la educación ética en los cursos de contabilidad que los miembros de la facultad.

Por último, DuPont y Craig (1996), llevaron a cabo un estudio para determinar si la experiencia de estudiantes de comercio influía en las percepciones éticas de estos.

Para ello, se dividió a los estudiantes de comercio en graduados y no graduados y se paso una encuesta con varios escenarios en la que los estudiantes debían indicar si estaban de acuerdo no con cada uno según la escala de Likert. A continuación, se impartió un curso de formación ética y se volvió a pasar otra encuesta.

En los resultados observaron que el curso de formación tuvo un efecto muy pequeño en las percepciones éticas de los estudiantes y que los estudiantes ya graduados tenían actitudes más éticas que los que todavía no se habían graduado.

**Figura 34: Grupo 2 – keywords**



**Fuente: Elaboración propia.**

**Tabla 18: Artículos del Grupo 2.**

Grupo 2	
keywords	nº artículo
passive cheating	7
Machiavellianism	7
GPA	7
academic cheating	7
business ethics course	7

**Fuente: Elaboración propia.**

El tema principal del segundo grupo es el impacto que tienen situaciones de copia o imitación como son el engaño académico o el plagio en la percepción ética de los estudiantes. Este grupo está formado por dos artículos que ya hemos visto que estaban relacionados en el apartado referente al segundo núcleo del mapa de citación local.

Uno de los dos artículos de este grupo es el artículo 7, titulado: *“Ethics Instruction and the Perceived Acceptability of Cheating”*. En este artículo, Boodglood, Mudrack y Turnley (2010), reflexionan sobre si la percepción de los estudiantes sobre la ética y la aceptación del engaño académico tienen que ver con la educación ética que han recibido en sus estudios, con el nivel de maquiavelismo y con las calificaciones obtenidas.

Para llevar a cabo la investigación pasaron una encuesta a aproximadamente 200 estudiantes de una universidad de EEUU. En los resultados de esta investigación, concluyen que la instrucción ética no tiene influencia en la trampa académica, pero que el maquiavelismo y las calificaciones sí tienen cierta relación con la instrucción ética.

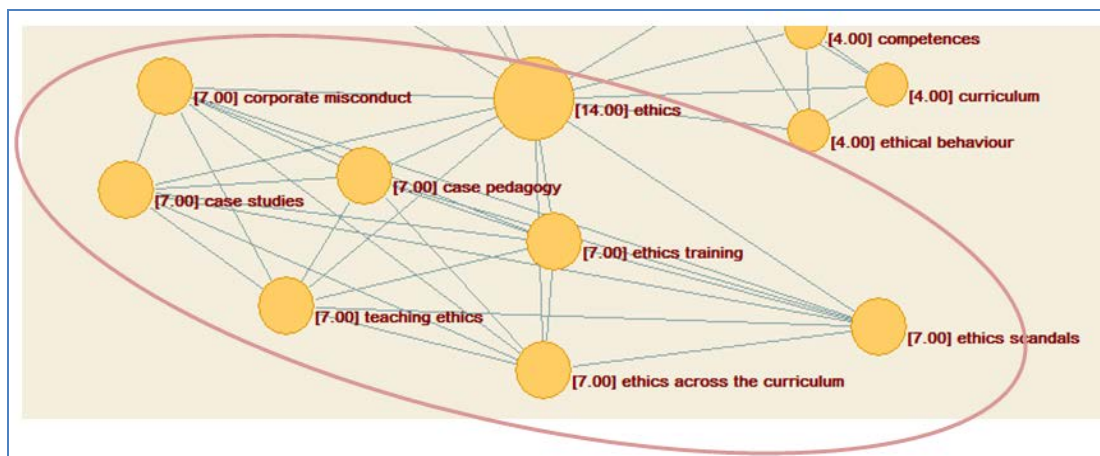
El maquiavelismo está positivamente relacionado con la aceptación de las trampas académicas, en los resultados del estudio se observó que los estudiantes maquiavélicos que habían asistido al curso de ética, aceptaban más las trampas que los que no habían asistido al curso, esto puede deberse a que los estudiantes con un alto nivel de maquiavelismo se tomaron el curso como una instrucción a nivel personal. También concluyó que los estudiantes con buenas calificaciones y que habían cursado el curso de ética aceptaban menos las trampas.

Como hemos señalado anteriormente, el artículo 1 titulado: *“Plagiarism awareness among students: assessing integration of ethics theory into library instruction”*, no tenía keywords y tras su lectura, hemos decidido añadirlo a este grupo junto al artículo anterior ya que también se investiga el impacto que tiene el acto de copia e imitación, en este caso el plagio, en la percepción que tienen los estudiantes hacia la ética.

En este artículo, Strittmatter y Bratton (2013), investigan el impacto que tiene una sesión de formación sobre el plagio en la ética en los estudiantes. Para llevar a cabo este estudio se hizo una encuesta sobre un caso de plagio antes de la sesión de formación y otra encuesta, con otro caso distinto, después de la sesión de formación.

El estudio manifestó que el engaño estaba muy extendido entre los estudiantes. Entre los resultados obtenidos se observó que los estudiantes tuvieron actitudes más éticas en la segunda encuesta, tenían un juicio ético mejor cuando se enfrentaban a problemas como el plagio y se sugirió que estos cambios se deben a la sesión de formación proporcionada a los encuestados.

**Figura 35: Grupo 3 - keywords**



**Fuente: Elaboración propia.**

**Tabla 19: Artículos del Grupo 3.**

Grupo 3	
keywords	nº artículo
ethics	9
corporate misconduct	9
case studies	9
case pedagogy	9
ethics training	9
teaching ethics	9
ethics across the curriculum	9
ethics scandals	9

**Fuente: Elaboración propia.**

El grupo 3 esta formado por un unico artículo titulado: “Case Studies of Ethics Scandals: Effects on Ethical Perceptions of Finance Students” y cuyo tema principal es



el efecto que tiene usar casos relacionados con la ética en la enseñanza a estudiantes de finanzas.

Concretamente, se investigó sobre si el estudio de tres grandes escándalos tenía algún impacto en las percepciones éticas de los estudiantes y en sus decisiones.

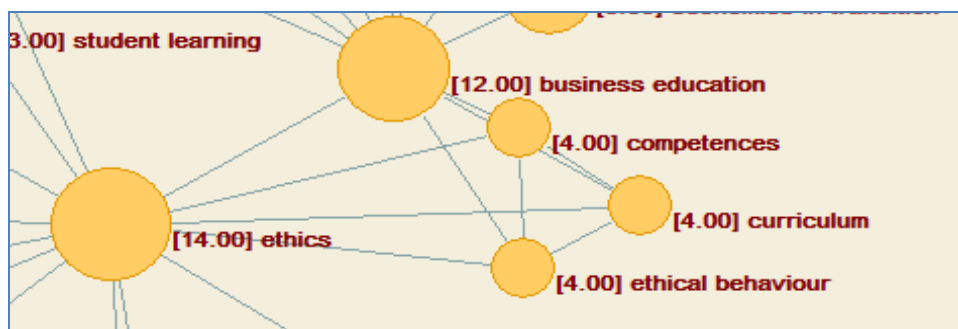
Baucus y Cagle (2006), formularon varias hipótesis tratando de investigar sobre las diferencias en la tolerancia de casos no éticos en ambos géneros, en distintas edades y en distintos niveles de estudios.

Para llevar a cabo el estudio realizaron una encuesta donde los alumnos analizaron un caso de violencia ética. Participaron alumnos de grado, que cursaban una asignatura de ética en su carrera universitaria y alumnos de MBA, que no cursaban la asignatura de ética. Tres meses después se les realizó otra encuesta y se les mostraron los resultados de la primera encuesta, dándoles la opción de cambiar sus respuestas.

Cabe destacar que en el estudio se les preguntaban por una parte lo que harían en cada caso y por otra, lo que normalmente hacen. Así, evitan el cinismo en los resultados.

En los resultados obtuvieron que los hombres toleraban más los casos no éticos que las mujeres y no hubo diferencias significativas entre los dos niveles de estudios y las diferentes edades. Principalmente, observaron que los resultados de la segunda encuesta eran más positivos que los de la primera, es decir, el estudio de los diferentes casos de violencia ética hizo que los estudiantes reflexionaran sobre sus percepciones.

**Figura 36: Grupo 4 – keywords**



**Fuente: Elaboración propia**

**Tabla 20: artículos del Grupo 4.**

Grupo 4	
keywords	nº artículo
ethics	2
business education	2
competences	2
curriculum	2
ethical behaviour	2

**Fuente: Elaboración propia**

El grupo 4 está formado por dos artículos. El artículo 16, hemos decido incluirlo en este grupo ya que tiene el mismo tema que el artículo 2. El tema principal de estos artículos es la inclusión de la ética en los estudios.

El artículo 2 se titula: *“The integration of the ethical dimension into business education”*. En este artículo, Petcu y Dinu (2014), investigaron sobre la inclusión de la ética en el plan de estudio, los requisitos para elaborar este plan de estudios y la percepción que tenían los estudiantes sobre la introducción de esta asignatura en el plan de estudio.

Para ello, realizaron una encuesta basada en la escala de Likert y formularon varias hipótesis relacionadas con la conexión entre la ética y los negocios, la buena adaptación de los planes de estudio a las necesidades del entorno empresarial, la correlación entre el comportamiento ético y la educación y por último, la garantía de adquirir competencias profesionales como la ventaja competitiva al incluir la ética en el plan de estudios.

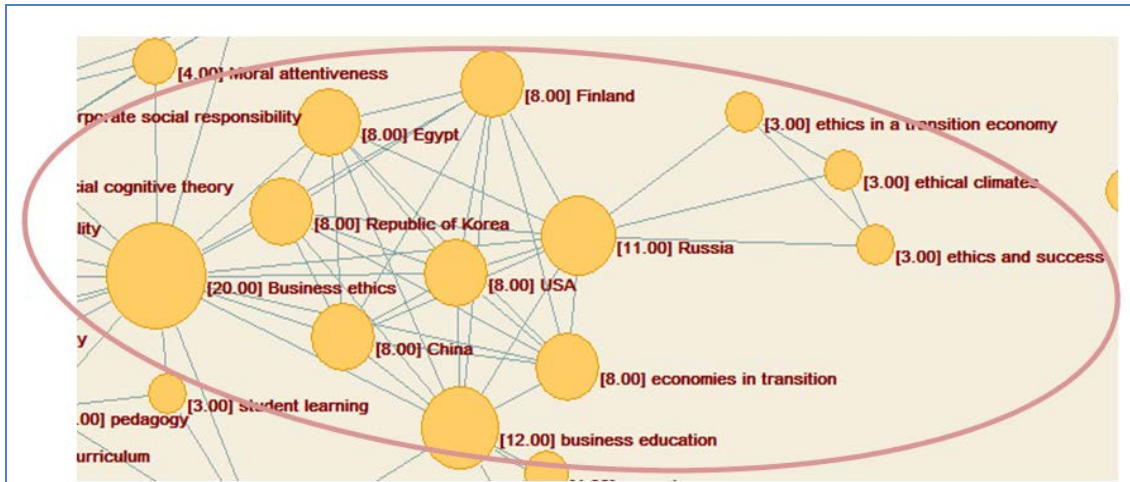
Los resultados de la encuesta apoyaron la necesidad de integrar la ética en el plan de estudios reforzando las hipótesis.

Por otro lado, en el artículo 16 titulado *“Business ethics. A classroom priority?”*, Pizzolatto y Bevill, (1996), en su artículo investigaron si la ética estaba incluida en las asignaturas y que métodos utilizaban los profesores para incluirla y cuál era la opinión de los estudiantes sobre la educación ética que se les estaba impartiendo.

Para ello elaboraron una encuesta que pasaron a estudiantes de EEUU de diferentes ramas como Marketing, Contabilidad, Finanzas y Economía. En las respuestas a la encuesta encontraron que la mayoría de los estudiantes reconocieron que la ética estaba integrada en las clases y que pensaban que los profesores estaban haciendo un buen trabajo incluyéndola. Donde más se incluía la ética era en las clases de derecho y en las ramas de finanzas y economía era donde menos se incluía. Además, el 40% de los estudiantes pensaban que la discusión ética en las clases era uno de los métodos más efectivos para impartir la ética porque los estudiantes podían dar su opinión y percibir las situaciones desde diferentes puntos de vista.

Concluyen que la mayoría de los estudiantes piensan que esa preparación les servirá en su futuro trabajo y que los esfuerzos del personal docente por incluir la ética ha sido reconocida por los estudiantes.

**Figura 37: Grupo 5 – keywords**



**Fuente: Elaboración propia.**

**Tabla 21: Artículos del Grupo 5.**

Grupo 5	
keywords	nº artículo
Finland	13
Egypt	13
Republic of Korea	13
Business ethics	13
USA	13
Russia	10,13
China	13
economies in transition	13
business education	13
ethics in transition economy	10
ethical climates	10
ethics and success	10

**Fuente: Elaboración propia**

El grupo 5 está formado por tres artículos cuyo tema principal es el estudio de las percepciones éticas en diferentes países con diferentes culturas. En la figura y en la tabla anterior se observa que Russia aparece como keyword en los dos artículos. Esto

es porque Ahmed, Chung, y Eichenseher (2003) investigan sobre las percepciones éticas en diferentes culturas, entre otras Rusia, y Jaffe y Tsimerman (2005) investigan sobre las percepciones éticas de estudiantes rusos. En el apartado anterior referente al primer núcleo del mapa de citación local ya se vio que existía cierta relación entre estos autores.

Los tres artículos que comprenden este grupo se titulan:

- Artículo 10: *Business Ethics in a Transition Economy: Will the Next Russian Generation be any better?* (Jaffe y Tsimerman, 2005)
- Artículo 13: *Business students' perception of ethics and moral judgment: a cross-cultural study.* (Ahmed, Chung y Eichenseher, 2003)
- Artículo 14: *A Cross-National Comparison of University Students' Perceptions Regarding the Ethics and Acceptability of Sales Practices.* (Stevenson y Bodkin, 1998).

En el primer artículo, Jaffe y Tsimerman (2005) investigan las percepciones y actitudes de los estudiantes rusos hacia cuestiones éticas y la relación percibida entre el comportamiento ético y el éxito en las organizaciones empresariales.

Para llevar a cabo esta investigación se hizo una encuesta a estudiantes de economía de tres universidades de Moscú. De los 110 estudiantes, el 67% habían cursado una asignatura de ética y el resto no, aunque en los resultados no encontraron diferencias significativas en las respuestas de estos dos grupos. En esta encuesta se incluyeron tres conjuntos de preguntas referentes al clima ético, la relación entre el éxito y el comportamiento ético y las actitudes hacia cuestiones éticas.

Como resultado, obtuvieron que dentro del clima ético, los estudiantes creen que existe una numerosa presencia de leyes que hacen que los individuos cumplan con sus obligaciones y gocen de sus derechos, por tanto adoptan actitudes positivas hacia la ley.

Por otra parte, los resultados de estas encuestas fueron comparados con actitudes de gerentes rusos publicados anteriormente y los estudiantes creen que el éxito en los negocios se suele conseguir con un comportamiento poco ético, esta creencia aparece más en los estudiantes que en los gerentes rusos por lo que los futuros directores no actuarán más éticamente, y es posible que menos, que los directores existentes en empresas rusas.

En cuanto a las actitudes éticas, la mayoría de los estudiantes creen que el bienestar de una empresa está por encima del bienestar de la economía, creen que lo que es legal es también éticamente correcto y que sus decisiones están normalmente condicionadas por la ley y el orden pero poco por las expectativas de la sociedad. Además creen que la religión no influye a la hora de tomar una decisión, esto podría deberse a que dos tercios de los estudiantes se consideran "no religiosos".

Por tanto, concluyen que los estudiantes y futuros directivos de las empresas rusas no adoptan una conducta ética. Jaffe y Tsimmerman (2005) creen que puede deberse al fracaso de los cursos de ética o la falta de estos en los planes de estudio.

El segundo artículo de este grupo fue escrito por Ahmed, Chung y Eichenseher (2003), en el estudiaron principalmente la cultura de la ética empresarial. Su objetivo era observar como varia la percepción y la actitud hacia la ética empresarial en los diferentes países, concretamente en China, Egipto, Korea, Rusia y USA. Esta idea surgió a raíz de los diferentes factores socioculturales que afectan a las percepciones de las éticas empresariales. Para llevar a cabo este estudio, pasaron una encuesta a 1100 estudiantes de los diferentes países mencionados anteriormente.

Como resultados, obtuvieron que las percepciones y actitudes hacia la ética empresarial se veían influenciadas por las diferentes culturas, nacionalidades e ideologías políticas de los diferentes países. Además, cabe destacar que Rusia y Egipto se encontraban frente a una economía de transición y que concretamente en las respuestas de los estudiantes de estos dos países se vió reflejada esta situación ya que la ética no está del todo integrada en los negocios.

El último artículo de este grupo no tenía keywords pero lo hemos destinado a este grupo ya que hace referencia a las diferencias en las percepciones éticas según las diferentes culturas al igual que los dos artículos anteriores.

En este artículo Stevenson y Bodkin (1998), investigan sobre las percepciones éticas y la aceptabilidad de diversas prácticas de venta en estudiantes universitarios de Estados Unidos y Australia.

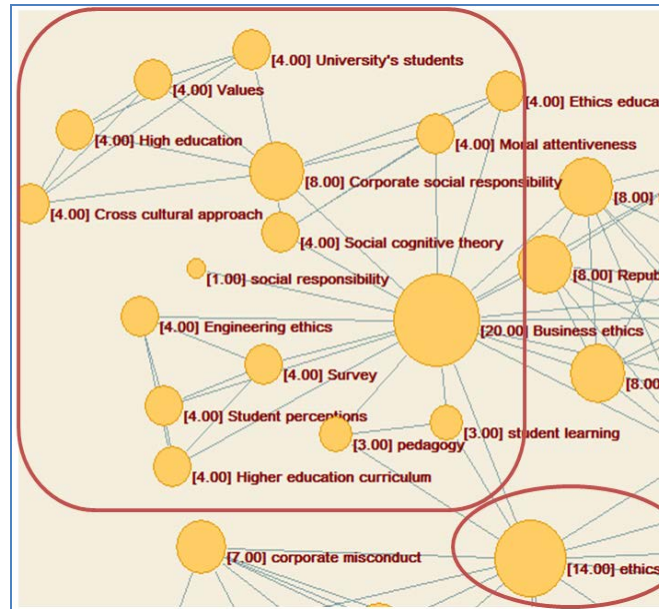
Se eligieron estos dos países porque un gran número de corporaciones estadounidenses realizan operaciones en Australia y muchas empresas australianas operan en los EE.UU. Además, tanto las empresas australianas como las de Estados Unidos se preocupan por la mejora del nivel ético en los negocios. Por otro lado, destacaron que los estudiantes australianos están menos expuestos que los de EEUU a la formación específica en relación a la ética de ventas. Para llevar a cabo este estudio se realizó un cuestionario con veinte escenarios diferentes

Los resultados del estudio dieron lugar a diferencias entre las actitudes tomadas por los estudiantes estadounidenses y australianos. Estas diferencias estaban centradas principalmente en las relaciones entre la empresa y el cliente y las relaciones entre la empresa y el vendedor. Entre los resultados del estudio, concluyeron que los australianos tienden a comportarse de manera poco ética en aspectos relacionados con la empresa. Sin embargo, los estadounidenses son menos éticos cuando tratan con los clientes. Estos resultados sugirieron una enfatización mayor en las ventas éticas por parte de los educadores de EEUU y el desarrollo de programas de estudio para educar a futuros vendedores por parte de los educadores australianos.

Según Bodkin y Stevenson, gracias al análisis de las actitudes de los estudiantes hacia la práctica de ventas éticas es posible ayudar a las empresas y es útil tanto para las

empresas como para los profesores. Así, pueden saber si los valores éticos varían según el país ya que esto tiene implicaciones para empresas que persiguen los mercados multinacionales.

**Figura 38: Grupo 6 – keywords**



**Fuente: Elaboración propia**

**Tabla 22: Artículos del Grupo 6.**

Grupo 6	
keywords	nº artículo
University students	4
Values	4
High education	4
Cross cultural approach	4
Corporate social responsibility	4,5
Ethics education	5
Moral attentiveness	5
Social cognitive theory	5
Business ethics	3,5,6,11
social responsibility	11
Engineering ethics	3
Survey	3
Student perceptions	3
Higher education curriculum	3
student learning	6
pedagogy	6

**Fuente: Elaboración propia**

El último grupo de artículos está formado por cinco artículos cuyos títulos son:

- Artículo 4: *Perceptions of Students University of corporate social responsibility.* (González-Rodríguez, Díaz-Fernández, Pawlak, & Simonetti, 2013).
- Artículo 5: *A Social cognitive on the relationships between Ethics Education, Moral Attentiveness, and PRESOR.* (Wurthmann, 2013).
- Artículo 11: *An Examination of Business Students' Perception of Corporate Social Responsibilities before and After Bankruptcies.* (Elias, 2004).
- Artículo 6: *The Effect of Pedagogy on Students' Perceptions of the Importance of Ethics and Social Responsibility in Business Firms.* (Assundai, Burns, Chinta y Manolis, 2011).
- Artículo 3: *Comparison of Engagement with Ethics between Engineering and a Business Program.* (Culver, Puri, Wokutch, y Lohani, 2013).

El tema principal de estos artículos es la investigación sobre el papel de la ética y la responsabilidad social en la educación. Algunos de los autores que explicaremos a continuación, definen esto como "PRESOR".

En el artículo 4, Díaz-Fernandez, Gonzalez-Rodriguez, Pawlak y Simonetti (2012), investigaron las percepciones que tienen los estudiantes respecto a la Responsabilidad Social Corporativa (RSC), para ello, estudiaron la demanda de RSC y analizaron la actitud de estudiantes de diferentes países, España, Polonia y Bulgaria, frente a la RSC. Como resultado, detectaron que factores influían en estos comportamientos y reflexionaron sobre formas para mejorar la comprensión de la RSC.

Para llevar a cabo el estudio, pasaron una encuesta relacionada con los valores y las actitudes hacia la iniciativa social de una empresa. Cabe destacar que los estudiantes no habían estudiado ninguna asignatura referente a la RSC.

Por una parte, observaron diferentes grupos basados en los valores humanos: "estudiantes evolucionistas con tendencia altruista"; "estudiantes neutrales"; "estudiantes liberales", que discriminan los valores opuestos; "estudiantes liberales e inconformistas", que buscan una apertura al cambio y una auto-mejora; "estudiantes conservadores y universalistas"; y por último, "estudiantes liberales y universalistas". Observaron que en los tres países predominaban los grupos de estudiantes "neutrales y evolucionistas" y que los estudiantes con valores altruistas tenían mayor iniciativa social que los que mostraban valores relacionados con el interés propio y actitudes liberales.

Principalmente concluyeron que en los tres países se percibía la responsabilidad social como un aspecto importante. En primer lugar, los estudiantes de Polonia tenían una mayor percepción de la responsabilidad social corporativa que los de Bulgaria y España

a pesar de que en Bulgaria y España se difundía más. Por otra parte, el carácter religioso de Polonia contribuía a la acción social, España iba por detrás de Polonia y por delante de Bulgaria en este aspecto. Respecto al género, se observó, que las mujeres tenían más iniciativa social y compromiso que los hombres.

Respecto al artículo 5, si retrocedemos al apartado 2.1.1.4 referente al *Bibliographic Coupling*, observamos que el artículo de Wurthmann fue citado conjuntamente con el de otros autores ya que abarca todos los temas principales de los artículos de nuestra muestra.

Wurthmann (2013) estudia la relación entre la educación de la ética empresarial, la atención moral y el PRESOR. Wurthmann (2013) define atención moral como el grado en el que los individuos reflejan la moralidad en sus experiencias y PRESOR como las percepciones del papel de la ética y la responsabilidad social.

Para llevar a cabo esta investigación, Wurthman separa las opiniones de los stockholders (accionistas) y stakeholders (partes interesadas). Además separa el concepto de moral en dos dimensiones: moral reflexiva y moral perceptual. Según Reynolds (2008), con moral reflexiva nos referimos a que el individuo usa la moralidad para considerar y reflexionar sobre la información; con moral perceptual, nos referimos a como reconoce el individuo los aspectos morales en sus experiencias diarias.

Wurthman, formuló una serie de hipótesis e hizo un cuestionario anónimo que paso a 224 estudiantes de negocios con el fin el obtener conclusiones en su estudio.

Por un lado, Wurthman (2013) concluye que el grado en el que un individuo percibe la moralidad no está relacionado con sus opiniones sobre el papel de la ética y la responsabilidad social. Sin embargo, sí que existe relación entre el punto de vista PRESOR de los stakeholders y la moral reflexiva, es decir, el grado en el que los stakeholders consideran la moral reflexiva está relacionado con su percepción de la ética empresarial.

Por otra parte, Wurthman (2013), observo que existía una asociación positiva entre la educación en la ética empresarial y las dos dimensiones de la moral. Esta observación estaba relacionada con la asociación entre un programa educativo y la ética y la moral.

Por último, Wurthmann (2013) concluye que la única asociación positiva entre la ética empresarial y el PRESOR es la de los stakeholders a través de la moral reflexiva.

Como hemos visto en el apartado referente a los mapas de citación y al *Bibliographic Coupling*, uno de los artículos de este grupo guarda especial relación con el artículo de Wurthmann. Este es el artículo escrito por Elías RZ (2004) y titulado: *“An Examination of Business Students’ Perception of Corporate Social Responsibilities Before and After Bankruptcies”*



En este artículo Elías (2004) investiga cómo afectan los escándalos corporativos en la percepción de los estudiantes hacia la responsabilidad social.

Para llevar a cabo esta investigación, estudiantes de grado y master, que habían recibido una educación ética en sus estudios, evaluaron a través de una encuesta la importancia de la responsabilidad social corporativa en la rentabilidad, el éxito a largo plazo y el éxito a corto plazo, antes y después de quiebras destacadas. Cabe destacar que la encuesta que se paso antes y después de las quiebras fue la misma.

Entre los primeros resultados obtenidos, los estudiantes percibían que la responsabilidad social tenía más importancia para la rentabilidad y el éxito a largo plazo de las empresas y menos para el éxito a corto plazo.

Aunque la diferencia entra las respuestas de la primera y la segunda encuesta no fueron muy diferentes. Después de los escándalos corporativos, los estudiantes jóvenes, las mujeres y los estudiantes de grado fueron más propensos a cambiar su opinión respecto a la responsabilidad social corporativa. Sin embargo, los hombres, los estudiantes más mayores y los estudiantes de master, tendían a mantener su opinión acerca de la responsabilidad social corporativa después de los escándalos. Respecto a los estudios, los estudiantes especializados en economía y finanzas eran menos propensos a cambiar su percepción en comparación con los estudiantes de contabilidad y marketing.

Por último, cabe señalar que todos los estudiantes de las clases encuestadas recibieron educación ética, aunque no específicamente en un curso separado referente a la ética. Sin embargo, aproximadamente un 20% de los estudiantes respondieron que no han recibido tal educación. Estos resultados apuntan a un posible error por algunos estudiantes de creer que la única manera de enseñar ética es a través de un curso de ética exclusivo.

Otro de los artículos que comprenden este sexto grupo es el artículo titulado: *“The Effect of Pedagogy on Students’ Perceptions of the Importance of Ethics and Social Responsibility in Business Firms”*

Como consecuencia de la creciente inclusión de la ética en la educación, Assundai, Burns, Chinta y Manolis (2011) decidieron estudiar qué efectos tenía la ética en la docencia de un curso de principios de gestión cuyo principal objetivo era introducir al alumno a los diferentes aspectos de la conducta humana.

Para llevar a cabo este estudio, se pasó un cuestionario a estudiantes de EEUU que habían realizado el curso de principios de gestión y a los que no.

Los resultados del estudio demostraron que, en general, la incorporación de la ética en un curso no proporcionó a los estudiantes la capacidad de emplear de manera más eficaz sus filosofías morales en su toma de decisiones. Los estudiantes que no hicieron el curso, parecen poner mayor importancia en la ética que los estudiantes que sí que realizaron el curso.

El último artículo que compone el grupo 6 es el escrito por Culver, Puri, Wokutch, y Lohani (2013) y titulado: *“Comparison of Engagement with Ethics between an Engineering and a Business Program”* en el que estudiaron las actitudes que tenían los estudiantes de economía y de ingeniería hacia la ética.

Para llevar a cabo este estudio, hicieron una encuesta con dos enfoques. Uno diseñado para medir las percepciones que tenían los estudiantes sobre la asignatura de ética y otro para medir las percepciones más allá de las clases, es decir que actitudes éticas o no éticas tenían los estudiantes en su día a día fuera de las clases, por ejemplo en el trabajo.

Una vez hecha la encuesta, compararon los resultados de los estudiantes de economía, que tenían la ética incluida en la docencia, y los de ingeniería que estaban empezando a incluirla. Así, podían medir que impacto tenían las asignaturas de ética en las percepciones de los alumnos.

Tras comparar los resultados de las encuestas, observaron que los estudiantes de economía tenían un mayor compromiso por la educación ética que los de ingeniería.

Además los estudiantes de ingeniería eran más propensos a pensar que la ética profesional y la ética personal son dos cosas separadas; dicen que sus profesores evitan las discusiones sobre cuestiones éticas difíciles y que la ética es independiente del país o la cultura en la que se produce. También creen que si algo es "legal" también es "ético". Sin embargo, los estudiantes de economía, creen que el material de estudio incluye a menudo temas de ética y que sus profesores se preocupan por las cuestiones éticas. Además que la relación con otras culturas determina lo éticos que somos.

Por otro lado, los estudiantes de ingeniería admiten que no están igual de comprometidos con la formación ética como los estudiantes de economía. Esto es debido a que las escuelas de negocios, tras los escándalos públicos actuales, han incluido la ética en sus clases.

Por último, los estudiantes de economía son más propensos que los de ingeniería a valorar positivamente la inclusión de la ética empresarial entre las asignaturas. Están más comprometidos y tienen más conocimientos sobre ética.

## 2.5 CONCLUSIONES

Tras realizar el análisis bibliométrico, hemos podido comprobar que la enseñanza de la ética empresarial ha sido ampliamente estudiada en las últimas décadas. Concretamente en la base de datos Web of Science, una vez clarificada nuestra búsqueda introduciendo varios filtros y las palabras clave (business ethics y student perceptions), hemos obtenido 16 artículos.

Estos 16 artículos objeto de estudio se escribieron entre el 1996 y el 2014. Para estudiar qué relaciones existen entre los diferentes artículos se han estudiado una serie de redes de colaboración. En el apartado referente a las redes de coautoría, hemos observado que todos los artículos fueron escritos por más de un autor. Además, todos los autores fueron coautores una sola vez excepto Bodkin y Stevenson que fueron coautores dos veces.

Por otra parte, una vez estudiado el mapa de citación local, donde podemos observar que citaciones hay entre documentos dentro de las referencias recogidas en los 16 artículos, se han distinguido tres núcleos. Dos núcleos formados por dos autores cada uno y un núcleo formado por cinco autores.

Respecto a las redes de cocitación y al *Bibliographic Coupling*, es importante destacar que en las redes de cocitación se ve como dos artículos escritos por diferentes autores están asociados porque han sido citados conjuntamente en varios artículos a la vez y, en el Bibliographic Coupling se ve como dos autores se relacionan entre si cuando citan a otros.

En primer lugar, por lo que respecta a las redes de cocitación, hemos observado que existen numerosas parejas de autores que han sido nombrados conjuntamente por los autores de los 16 artículos, concretamente existe una pareja de autores que ha sido nombrada conjuntamente tres veces y numerosas parejas de autores que han sido nombrados dos y una vez.

En segundo lugar, respecto al *Bibliographic Coupling*, hemos observado que hay 16 relaciones entre los autores de los 16 artículos, además en todas las relaciones aparece Wurthmann ya que Wurthmann (2013) escribió un artículo donde hizo una investigación sobre los temas principales que aparecen en los artículos de nuestra muestra como son: la educación ética, el reflejo de la moralidad en las experiencias y las percepciones sobre la ética y la responsabilidad social.

Por último, una vez efectuado el mapa de geolocalización de los diferentes artículos, se ha observado que la mayoría de los autores interesados por la ética empresarial se encuentran en Estados Unidos, aunque también existen numerosos autores europeos interesados por este tema.

Una vez estudiadas las diferentes redes de colaboración, se han estudiado en profundidad las relaciones entre la literatura existente en los 16 artículos de la base de datos Web of Science. Concretamente, podemos extraer conclusiones referentes a la

inclusión de un curso de ética en la educación superior y el efecto que este tiene en los alumnos.

En referencia a la inclusión de un curso de ética empresarial en los estudios superiores, Adkins y Radke (2004), tras realizar una encuesta con diversas cuestiones relativas a la importancia de la ética en la educación y en los negocios a alumnos y a profesores, concluyen que los estudiantes le dan más importancia a la inclusión de la ética en la educación que los miembros de la facultad.

Además, Petcu y Dinu (2014) y Pizzolatto y Bevill (1996), también realizaron una encuesta para estudiar que percepción tenían los estudiantes sobre la inclusión de esta asignatura en los estudios. Entre los resultados de ambos artículos, observaron que los estudiantes piensan que esta asignatura les servirá en su futura profesión y, por tanto, están de acuerdo en que se incluya en el plan de estudios.

Por lo que respecta al efecto de la inclusión de la ética empresarial dentro del plan de estudios, Bodkin y Stevenson (2007) tras realizar una encuesta a los estudiantes antes y después de un curso de marketing ético, concluyeron que incluir la ética en las asignaturas puede ser eficaz para influir en las actitudes de los estudiantes.

Por otro lado, Boodglood, Mudrack y Turnley (2010), tras analizar las respuestas a una encuesta que pasaron a estudiantes que habían recibido un curso de ética y compararlas con las respuestas de otros estudiantes que no lo habían recibido, concluyeron que la instrucción ética no tenía influencia en las trampas académicas de los alumnos. Sin embargo, sí que tenía cierta influencia positiva en las calificaciones y el nivel de maquiavelismo de los estudiantes.

Por otra parte, Strittmatter y Bratton (2013), pasaron una encuesta sobre un caso de plagio antes y después de un curso de formación ética. Una vez comparadas las respuestas a ambas encuestas, observaron que el curso de formación había influido positivamente en el juicio ético de los estudiantes.

Baucus y Cagle (2006), también pasaron dos encuestas antes y después de estudiar varios casos de violencia ética. Entre los resultados obtuvieron que estos casos hicieron que los estudiantes reflexionaran positivamente sobre sus percepciones éticas.

Por el contrario, Jaffe y Tsimmerman (2005), tras realizar encuestas a estudiantes de tres universidades de Moscú, concluyen que los estudiantes y futuros directivos de las empresas rusas no adoptan una conducta ética, creen que esto puede deberse al fracaso de los cursos de ética o la falta de estos en los planes de estudio.

Además, Burns, Chinta y Manolis (2011), concluyen en su artículo que impartir un curso de ética no proporcionó un juicio más ético a los estudiantes a la hora de tomar decisiones. Por el contrario, los estudiantes que no hicieron el curso, parecen poner mayor importancia en la ética que los estudiantes que sí que realizaron el curso.

Por tanto, podemos concluir que en general, los alumnos están de acuerdo con la inclusión de la ética en los estudios superiores pero el efecto que esta inclusión tiene en el juicio ético de los estudiantes es cambiante en cada universidad. En la mayoría de los artículos estudiados la inclusión de la asignatura de ética tiene un efecto positivo. Sin embargo, como hemos mencionado anteriormente, en los artículos escritos por Jaffe y Tsimerman (2005) y Burns, Chinta y Manolis (2011) concluyen que esta asignatura no tenía ningún efecto en los estudiantes.

Por otra parte, Díaz-Fernández, González-Rodríguez, Pawlak y Simonetti (2012), concluyeron en su artículo que tanto en Polonia como en España y en Bulgaria, se percibía la responsabilidad social como un aspecto importante, que el carácter religioso de Polonia contribuía a la acción social y España iba por detrás de Polonia y por delante de Bulgaria en este aspecto y, por último, que las mujeres tenían más iniciativa social y compromiso que los hombres.

Estas conclusiones obtenidas por Díaz-Fernández, González-Rodríguez, Pawlak y Simonetti (2012), las compararemos posteriormente con las conclusiones que obtengamos en el siguiente apartado del presente trabajo donde se va a realizar un análisis comparativo entre las percepciones éticas de estudiantes de dos universidades: Universitat Politècnica de València (España) y AGH University of Science and Technology (Polonia).

### **3. RESULTADOS EMPÍRICOS**

En este apartado se pretende estudiar las percepciones que tienen los estudiantes de Administración y Dirección de Empresas de la Universitat Politècnica de València (España) y de AGH University of Science and Technology (Polonia) sobre la ética empresarial y que diferencias existen entre las percepciones de dos culturas tan distintas. Concretamente se van a estudiar las características de los encuestados, como la especialización, el curso, la edad, el género, la nacionalidad y la religión en ambas Universidades, la opinión que tienen sobre la enseñanza de la ética empresarial y su postura en ciertas situaciones. Por tanto, el objetivo de este apartado es extraer conclusiones y diferencias según los rasgos descritos anteriormente.

## **3.1 PROGRAMA UTILIZADO**

Para el análisis de los datos extraídos de las encuestas se ha utilizado el programa informático SPSS Statistics. Hemos elegido este programa porque nos permite estudiar medidas estadísticas, generar gráficos, diagramas de distribuciones, estadísticos descriptivos y analizarlos.

## **3.2 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

### **3.2.1 FICHA TÉCNICA**

#### **3.2.1.1 POBLACIÓN**

El universo poblacional está formado por todos los estudiantes de Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Universitat Politècnica de València (UPV) y los estudiantes matriculados en AGH University of Science and Technology (Polonia) en el curso 2015/2016.

#### **3.2.1.2 MUESTRAS**

En total se pasaron 1009 encuestas repartidas de la siguiente forma:

- Estudiantes de ADE (UPV): 417 encuestas.
- Estudiantes Polonia: 592 encuestas.

De estas 1009 encuestas, 854 fueron completadas correctamente.

Por tanto, nuestra muestra total fue de 854 encuestas repartidas de la siguiente forma:

- Muestra encuestas de ADE (UPV): 369 encuestas.
- Muestra encuestas de Polonia: 485 encuestas.

En la siguiente tabla queda reflejada la población, la muestra y la tasa de respuesta según los alumnos matriculados en grado y master en la FADE, un alumno no contestó a la pregunta referente a la especialización. Respecto a tasa de respuesta en Polonia, no conocemos la población de alumnos matriculados en ADE en Polonia y por tanto, no podemos calcularla.

**Tabla 23: Tasa de respuesta**

		Población	Muestra	Tasa de respuesta
FADE	Grado	907	363	40,02%
	Master	34	5	14,70%

**Fuente: Elaboración propia.**

En la siguiente tabla se encuentran las dos muestras divididas según el género y curso de los encuestados:

**Tabla 24: Población y muestra**

FADE	369		POLONIA	485	
GÉNERO	NS/NC		GÉNERO	NS/NC	0
	Hombre	163		Hombre	168
	Mujer	204		Mujer	317
CURSO	NS/NC	9	CURSO	NS/NC	2
	1º Grado	114		1º Grado	144
	2º Grado	89		2º Grado	56
	3º Grado	82		3º Grado	151
	4º Grado	69		4º Grado	40
	1º Master	2		1º Master	34
	2º Master	4		2º Master	58

**Fuente: Elaboración propia.**

### 3.2.1.3 INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

El instrumento que hemos utilizado para la recogida de los datos fue una encuesta (Anexo 1 y 2). Esta encuesta era anónima aunque los estudiantes tenían que proporcionar un código basado en su día de nacimiento, el nombre de su madre y el número total de hermanos y hermanas que eran en su familia. La finalidad de este código es hacer una investigación futura comparando los resultados de estas encuestas con las encuestas que se pasaran en un futuro.

En cuanto a la distribución de la encuesta, cabe destacar que está estructurada en cinco secciones, aunque en el presente trabajo se van a estudiar cuatro de ellas. En la primera sección de la muestra los estudiantes tenían que evaluar hasta qué punto estaban de acuerdo con diferentes afirmaciones relacionadas con la ética según la escala de Likert, siendo el 1 totalmente en desacuerdo y el 7 totalmente de acuerdo. El



objetivo de esta sección es medir la opinión de los encuestados sobre cuestiones éticas generales y objetivos de la enseñanza de la ética empresarial.

**Figura 39: Primera sección de la encuesta**

SECCIÓN 1. Por favor evalúa hasta qué punto estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones. <i>Escala de siete puntos: 1. Totalmente en desacuerdo – 7. Totalmente de acuerdo</i>		Totalmente en desacuerdo				Totalmente de acuerdo		
		1	2	3	4	5	6	7
1.	Las tareas relacionadas con los negocios requieren un comportamiento ético.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	La educación en ética empresarial / Responsabilidad Social Corporativa (RSC) relaciona la educación en dirección de empresas con aspectos morales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	La enseñanza en dirección de empresas requiere la inclusión de aspectos éticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	La educación en ética empresarial / RSC ayuda a reconocer aspectos de la dirección de empresas que tienen implicaciones éticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Tengo en cuenta cuestiones éticas en mis decisiones personales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	La educación en ética empresarial / RSC ayuda a desarrollar obligaciones morales personales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	La educación en ética empresarial / RSC ayuda a desarrollar las habilidades necesarias para enfrentarse a conflictos o dilemas éticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Tengo en cuenta cuestiones éticas al tomar decisiones relacionadas con mi trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	La educación en ética empresarial / RSC ayuda a enfrentarse a las incertidumbres relacionadas con la vida profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	La educación en ética empresarial / RSC propicia el cambio en el comportamiento ético.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Fuente: Elaboración propia.**

En la tercera sección, los estudiantes tenían que reflejar cuál era su comportamiento en ciertas circunstancias, siendo las opciones a elegir verdadero y falso. El objetivo de esta sección es medir la deseabilidad social.

**Figura 40: Tercera sección de la encuesta**

SECCIÓN 3. Por favor elige la respuesta que refleja mejor tu propio comportamiento.		Verdadero	Falso
1.	Nunca dudo en esforzarme al máximo por ayudar a alguien que tiene problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Nunca nadie me ha caído muy mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	A veces me siento amargado cuando no me salgo con la mía.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ha habido ocasiones en las cuales he sentido la necesidad de rebelarme contra quienes tenían la autoridad, a pesar de que sabía que tenían razón.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Recuerdo haber fingido estar enfermo para librarme de algo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Cuando no sé algo, no me importa en absoluto admitirlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Siempre soy amable, incluso con personas que son desagradables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Nunca imaginaría dejar que otra persona fuera castigada como consecuencia de mis malas acciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	A veces he tenido envidia de la buena suerte de otras personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	A veces me irrita la gente que me pide favores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Fuente: Elaboración propia.**

En la cuarta sección los alumnos tenían que responder Sí, No o no estoy seguro a diferentes afirmaciones relacionadas con la docencia de la ética empresarial. El objetivo de este apartado era estudiar la enseñanza ética que se imparte en casa universidad y que opinión tienen los encuestados sobre ella.

**Figura 41: Cuarta sección de la encuesta**

SECCIÓN 4. Por favor responde las siguientes preguntas.		Sí	No	No estoy seguro/a
1.	¿Ofrece tu universidad alguna asignatura completa de ética (o RSC)? (Si la respuesta es "no", por favor pasa directamente a la pregunta 2.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.a.	¿Es/son dicha/s asignatura/s obligatoria/s en el plan de estudios de la titulación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	¿Has cursado alguna asignatura de ética (o RSC) en la universidad? (Si la respuesta es "no", por favor pasa directamente a la pregunta 3.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.a.	¿Cuántas asignaturas de ética (o RSC) has cursado?			
2.b.	¿Cuánto tiempo hace que finalizaste la última de ellas? (años y/o meses, aprox.)			
2.c.	¿Crees que estas clases estuvieron bien diseñadas y fueron efectivas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.	¿Crees que es apropiado que se ofrezcan asignaturas de ética (o RSC) en tu titulación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Si una asignatura de ética empresarial (o RSC) se ofreciera como asignatura optativa, ¿te matricularías en ella?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	¿Crees que cursar una asignatura de ética (o RSC) en la universidad te ayudaría a resolver cuestiones éticas y morales relacionadas con tu vida profesional?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Fuente: Elaboración propia.**

En la quinta sección, los estudiantes tenían que responder una serie de preguntas personales relacionadas con la edad, el género, la nacionalidad, la especialización, el curso y la religión.

**Figura 42: Quinta sección de la encuesta**

<b>SECCIÓN 5. Por favor responde las siguientes preguntas.</b>		
1. Edad: _____	2. Género: <input type="checkbox"/> Hombre / <input type="checkbox"/> Mujer	3. Nacionalidad: _____
4. Especialización: <input type="checkbox"/> Administración y Dirección de Empresas // <input type="checkbox"/> Ingeniería de la Producción / Organización Industrial //		
<input type="checkbox"/> Otra: _____		
5. Año: <input type="checkbox"/> Grado./Ing.-1º / <input type="checkbox"/> Grado./Ing.-2º / <input type="checkbox"/> Grado./Ing.-3º / <input type="checkbox"/> Grado./Ing.-4º / <input type="checkbox"/> Máster-1º / <input type="checkbox"/> Máster-2º		
6. Religión: <input type="checkbox"/> Ninguna / <input type="checkbox"/> Católica / <input type="checkbox"/> Otra cristiana (especificar: _____) <input type="checkbox"/> Musulmana / <input type="checkbox"/> Judía / <input type="checkbox"/> Otra (especificar: _____) / <input type="checkbox"/> No estoy seguro/a		
7. Siento que la religión es una parte importante de mi vida: <input type="checkbox"/> Sí / <input type="checkbox"/> No / <input type="checkbox"/> No estoy seguro/a		

**Fuente: Elaboración propia.**

### 3.2.1.4 RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

Para recoger la información asistimos a cada una de los grupos de cada curso de las dos universidades y pasamos una encuesta en papel a cada uno de los alumnos. En la AGH University of Science and Technology (Polonia) se recogieron los datos durante el mes de Octubre de 2015 y la Facultad de ADE de la UPV se recogieron durante el mes de Diciembre de 2015. La realización de la encuesta tuvo una duración aproximada de 15 minutos.

Una vez recogidos todos los datos, fueron pasados a una hoja de cálculo en Excel para su posterior análisis.

### 3.3 ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se van a analizar las diferentes secciones de la encuesta por separado.

#### 3.3.1 ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ENCUESTADOS

A continuación vamos a analizar ciertos rasgos de los estudiantes de las dos universidades recogidos en la quinta sección de la encuesta.

##### - Especialización

En primer lugar vamos a analizar la especialización de los estudiantes encuestados ya que aunque la encuesta se pasó en la facultad de ADE de ambas universidades, entre los encuestados habían estudiantes de ingeniería de la producción u organización industrial que estaban cursando algunas asignaturas de ADE.

Universitat Politècnica de València.

En la siguiente tabla aparecen el número de encuestados especializados en ADE e ingeniería de la Universitat Politècnica de València. Se observa que del total de encuestados (369) el 98.4% estudiaban el grado de ADE y el 1.4% ingeniería. Únicamente un encuestado no contestó a esta pregunta en la encuesta.

**Tabla 25: Frecuencia de especialización (Universitat Politècnica de València)**

UPV		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	NS/NC	1	,3
	ADE	363	98,4
	Ingeniería de la producción / Organización industrial	5	1,4
	Total	369	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

AGH University of Science and Technology.

Por el contrario, en la AGH University of Science and Technology (Polonia), el porcentaje de encuestados especializados en ADE y en ingeniería de la producción u organización industrial está muy igualado, siendo un 49,1% y 49.5% respectivamente,

como se muestra en la siguiente tabla. Siete de los encuestados no contestaron a esta pregunta de la encuesta.

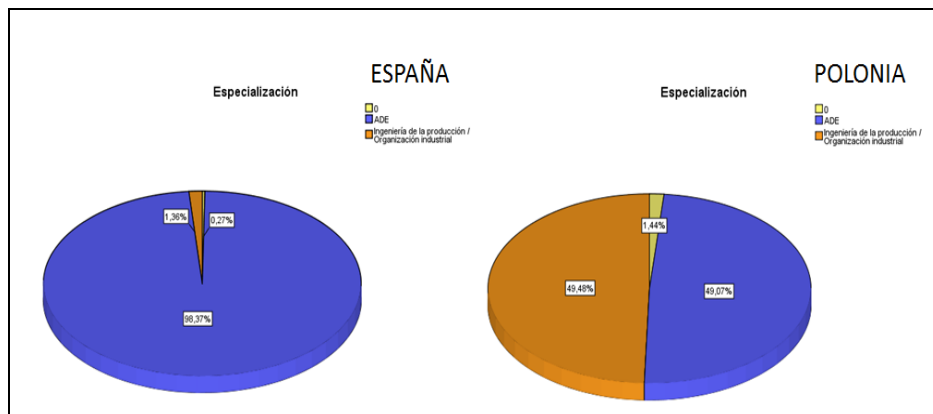
**Tabla 26: Frecuencia de especialización (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	NS/NC	7	1,4
	ADE	238	49,1
	Ingeniería de la producción / Organización industrial	240	49,5
	Total	485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

En los dos gráficos que aparecen a continuación vemos representada la distribución de frecuencias de la especialización en ambas universidades.

**Gráfico 1: Frecuencia de especialización**



**Fuente: Elaboración propia**

**- Curso**

Universitat Politècnica de València.

En la tabla que se presenta a continuación se observa que en la muestra de la Universitat Politècnica de València (España) los estudiantes de grado suman 354 y los de master únicamente 6, además 9 de los estudiantes no contestaron a la pregunta de la encuesta referente al curso.

**Tabla 27: Frecuencia de curso (Universitat Politècnica de València)**

UPV		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	NS/NC	9	2,4
	1º Grado	114	30,9
	2º Grado	89	24,1
	3º Grado	82	22,2
	4º Grado	69	18,7
	1º Master	2	,5
	2º Master	4	1,1
	Total	369	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

AGH University of Science and Technology.

Respecto a la AGH University of Science and Technology (Polonia) se observa que el número de estudiantes de master es mayor que en la UPV y que además, los encuestados que estudian el grado se concentran en el 1º y 3º curso.

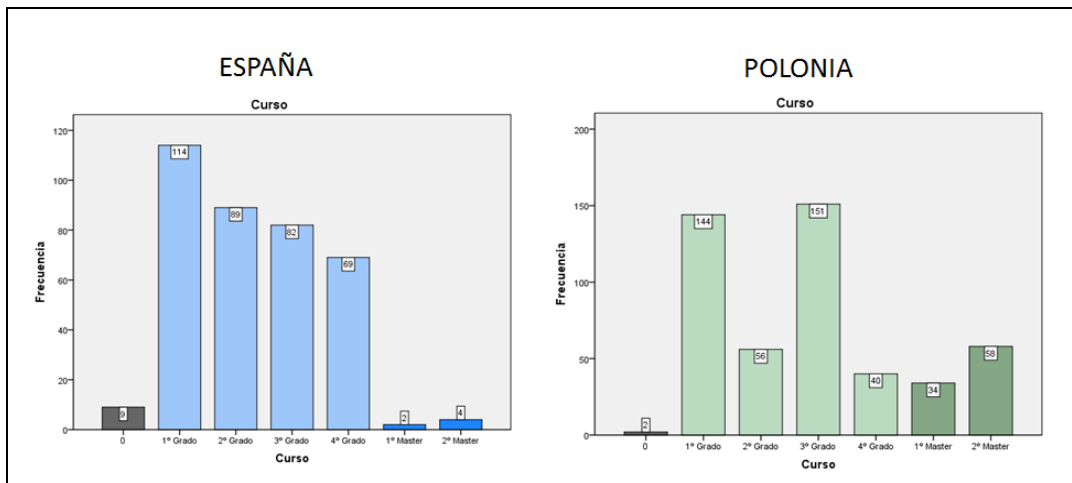
**Tabla 28: Frecuencia de curso (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	NS/NC	2	,4
	1º Grado	144	29,7
	2º Grado	56	11,5
	3º Grado	151	31,1
	4º Grado	40	8,2
	1º Master	34	7,0
	2º Master	58	12,0
	Total	485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

Estas diferencias entre los dos países se observan mejor en los siguientes gráficos.

**Gráfico 2: Frecuencia de curso**



**Fuente: Elaboración propia**

**- Edad:**

Universitat Politècnica de València.

Respecto a la edad de los encuestados, se observa que en la Universitat Politècnica de València (España), la mayoría de los encuestados tienen entre 18 y 21 años y que el número de encuestados disminuye a medida que avanza la edad. Esto es lógico ya que en el apartado anterior referente al curso hemos visto que el número de encuestados también disminuía a medida que avanzaba el curso. Más adelante estudiaremos esta relación más detenidamente.

**Tabla 29: Frecuencia de edad (Universitat Politècnica de València)**

UPV		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	17	11	3,0
	18	91	24,7
	19	74	20,1
	20	57	15,4
	21	62	16,8
	22	28	7,6
	23	13	3,5
	24	12	3,3
	25	6	1,6
	26	5	1,4
	28	5	1,4
	29	1	,3
	31	2	,5
	32	1	,3
	33	1	,3
Total		369	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

#### AGH University of Science and Technology

En cuanto a los estudiantes de la AGH University of Science and Technology (Polonia), se observa que los estudiantes se concentran entre los 19 y los 23 años. Al contrario que ocurría con los estudiantes de la UPV, el número de estudiantes aumenta a medida que aumenta la edad.

**Tabla 30: Frecuencia de edad (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	NS/NC	3	,6
	18	14	2,9
	19	88	18,1
	20	80	16,5
	21	135	27,8
	22	74	15,3
	23	72	14,8
	24	11	2,3
	25	5	1,0
	27	3	,6
	Total	485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

En la siguiente tabla se encuentra las principales medidas estadísticas referentes a la edad de los encuestados en ambas universidades.

Por lo que respecta a los parámetros de posición, podemos afirmar que los datos son simétricos ya que en ambos casos la media y la mediana tienen prácticamente el mismo valor.

Cabe destacar que en ambos casos la media de edad gira entorno a los 20 años pero que como la moda indica, la edad que tienen la mayoría de los encuestados en la UPV es 18 años y en la AHG es 21 años

Respecto a los máximos y mínimos, el dato máximo en la UPV es mayor que en la AGH. El mínimo en la UPV son 17 años y en la AGH es 0, ya que como observamos en la tabla 30, 3 de los encuestados de Polonia no respondieron a la pregunta referente a la edad.



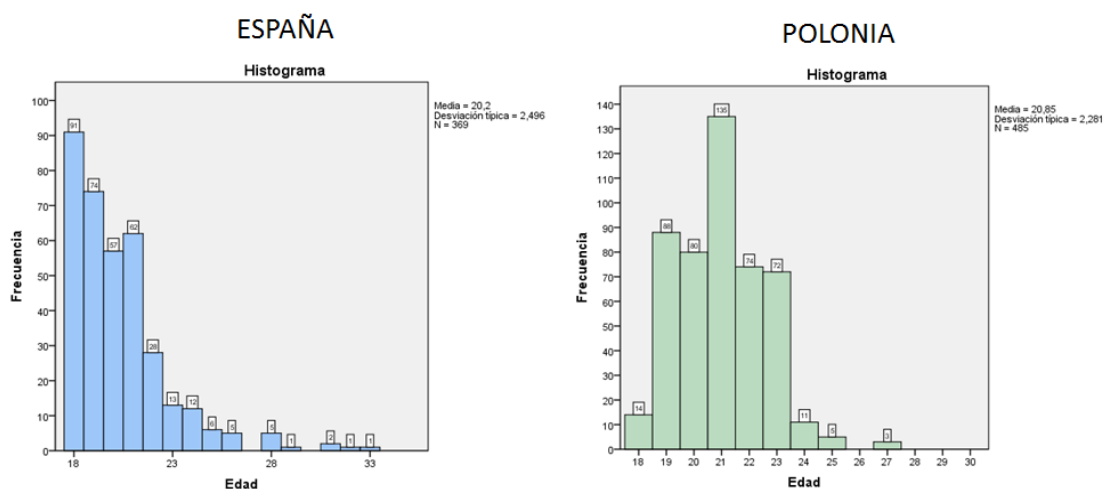
**Tabla 31: Medidas estadísticas referentes a la edad.**

ESPAÑA			POLONIA		
Edad			Edad		
N	Válidos	369	N	Válidos	485
	Perdidos	0		Perdidos	0
Media		20,20	Media		20,85
Mediana		20,00	Mediana		21,00
Moda		18	Moda		21
Mínimo		17	Mínimo		0
Máximo		33	Máximo		27
Suma		7452	Suma		10113

**Fuente: Elaboración propia**

A continuación vemos representadas en un gráfico las frecuencias de edad que hemos explicado anteriormente.

**Gráfico 3: Frecuencia de edad**



**Fuente: Elaboración propia**

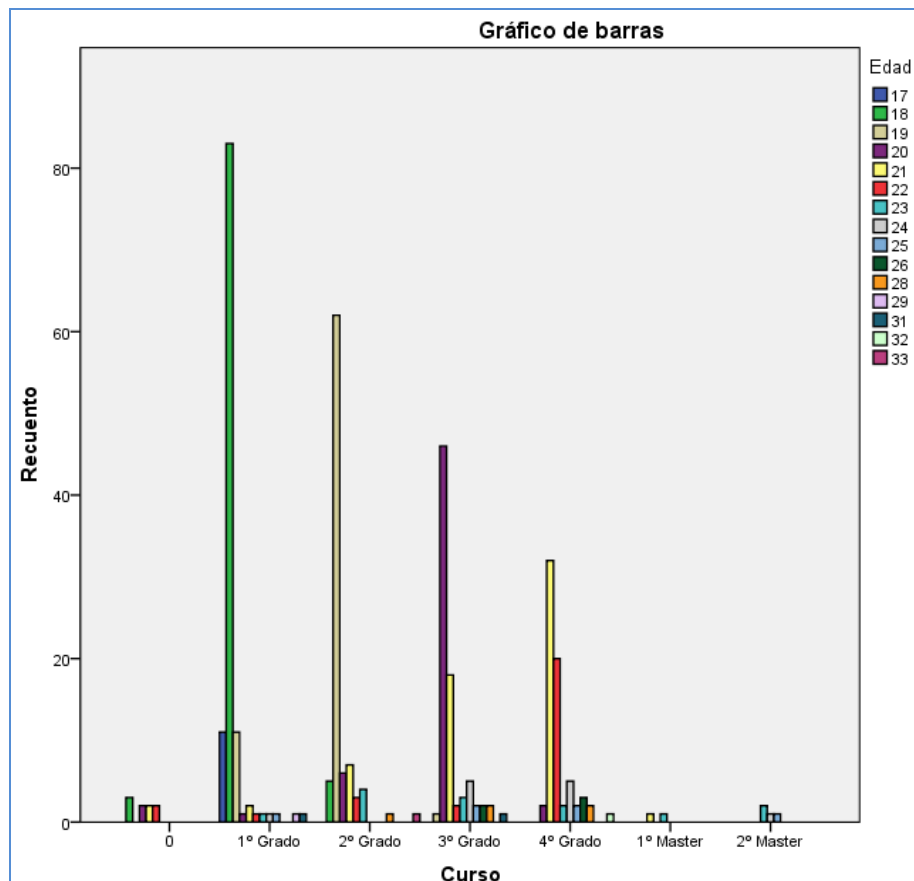
Es interesante estudiar la relación entre el curso y la edad ya que normalmente los alumnos más jóvenes suelen pertenecer a los primeros cursos y alumnos más mayores a últimos cursos o master.

Mediante la elaboración de una tabla de frecuencias cruzada hemos representado estas relaciones en dos gráficos donde en el eje X se encuentran los cursos y en el eje Y la edad.

Universitat Politècnica de València.

En el primer gráfico, referente a la UPV, se observa que, además de disminuir el número de alumnos a medida que avanzan los cursos como hemos visto en el apartado referente al curso, en el primer curso predominan los estudiantes de 18 años, en el segundo año los de 19 años, en el tercero los de 20 años y en el cuarto curso los de 21 años.

**Gráfico 4: Relación edad y curso (Universitat Politècnica de València)**

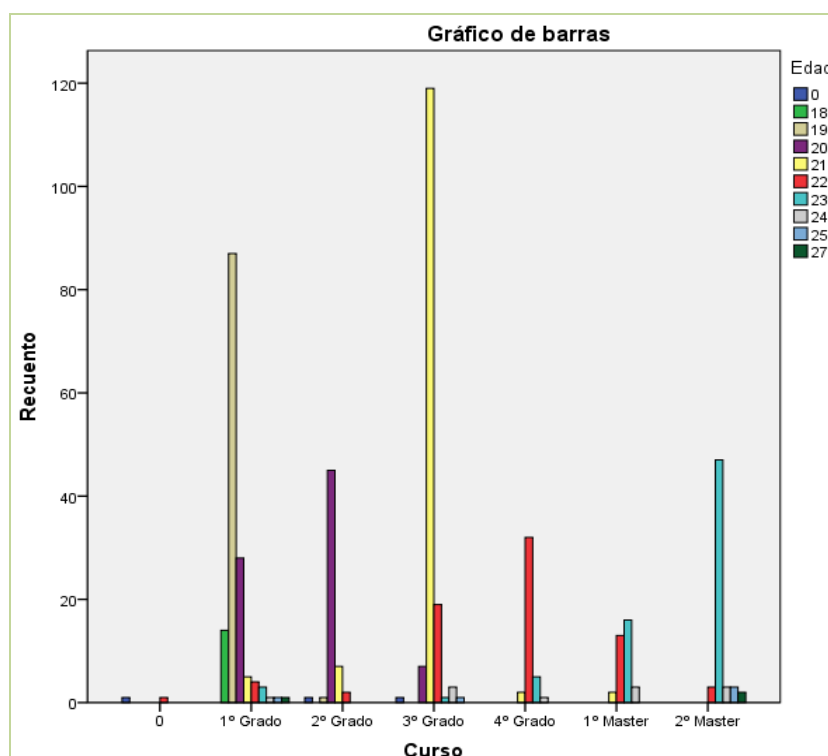


**Fuente: Elaboración propia**

AGH University of Science and Technology.

En el segundo gráfico referente a Polonia, observamos que la edad también está relacionada con el curso pero, se observa que en Polonia los estudiantes empiezan sus estudios universitarios un año después. Así, en el primer curso predominan los estudiantes con 19 años, en el segundo con 20 años, en el tercero con 21 años y en el cuarto con 22 años.

**Gráfico 5: Relación edad y curso (AGH University of Science and Technology)**



**Fuente: Elaboración propia**

**- Género:**

Universitat Politècnica de València.

En la siguiente tabla se muestran las características relacionadas con el género de los alumnos de los estudiantes de la Universitat Politècnica de València (España). Observamos que la muestra consta que más mujeres que hombres y que tres encuestados no respondieron a esta cuestión. En proporción, las mujeres suponen un 55,3 % y los hombres un 44,2 %.

**Tabla 32: Frecuencia de género (Universitat Politècnica de València)**

UPV		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	NS/NC	2	,5
	Hombre	163	44,2
	Mujer	204	55,3
	Total	369	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

Respecto a los estudiantes de la AGH University of Science and Technology (Polonia), se observa que han contestado todos los encuestados a la pregunta referente al género y que también hay más mujeres que hombres. Cabe destacar que esta vez la proporción de mujeres (65.4%) es casi el doble que la de los hombres (34.6%).

AGH University of Science and Technology.

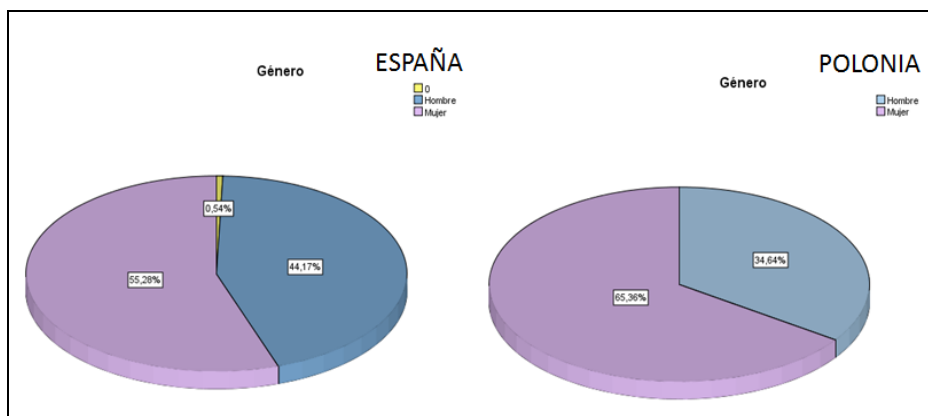
**Tabla 33: Frecuencia de género (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hombre	168	34,6
	Mujer	317	65,4
	Total	485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

En los dos gráficos que aparecen a continuación, podemos observar las diferencias de género. En ambas muestras hay más mujeres que hombres, lo que nos lleva a suponer que habrá más mujeres matriculadas que hombres en ambos casos. En el caso de Polonia, el porcentaje de mujeres es mucho mayor que el de hombres.

**Gráfico 6: Frecuencia de género**



**Fuente: Elaboración propia**

- **Nacionalidad:**

Universitat Politècnica de València.

Analizando la nacionalidad nos encontramos que, como es de esperar, la mayoría de estudiantes encuestados en la UPV son estudiantes españoles aunque, debido a que esta universidad recibe numerosos estudiantes de intercambio, también encontramos estudiantes de otras nacionalidades.

Como se indica que la siguiente tabla el 88.1% de los encuestados en la UPV son españoles. No obstante, estudiantes de otras nacionalidades como alemanes, chinos o franceses suponen alrededor de un 2% de la muestra cada uno.

**Tabla 34: Frecuencia de nacionalidad (Universitat Politècnica de València)**

	<b>UPV</b>	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	NS/NC	5	1,4
	Polaca	4	1,1
	Española	325	88,1
	Estadounidense	1	,3
	Finlandesa	1	,3
	Búlgara	2	,5
	Alemana	6	1,6
	Rumana	3	,8
	China	6	1,6
	Marroquí	1	,3
	Francesa	7	1,9
	Armenia	2	,5
	Holandesa	1	,3
	Rusia	1	,3
	Británica	1	,3
	Belga	1	,3
	Suiza	1	,3
	Taiwán	1	,3
	Total	369	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

AGH University of Science and Technology.

En cuanto a la nacionalidad de los encuestados en Polonia, es de esperar que la gran mayoría sean estudiantes polacos. Como podemos observar en la siguiente tabla, los estudiantes con nacionalidad polaca suponen el 97.3% de la muestra. Además únicamente hay un 1,4% de estudiantes ucranianos, un encuestado de la nacionalidad vietnamita y otro de nacionalidad dominicana.

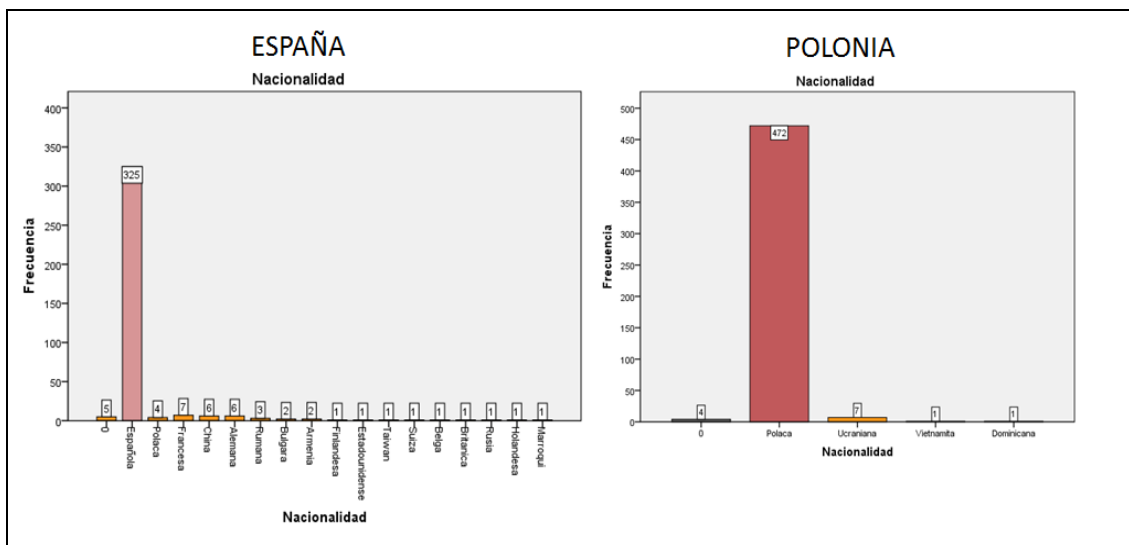
**Tabla 35: Frecuencia de nacionalidad (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	NS/NC	4	,8
	Polaca	472	97,3
	Ucraniana	7	1,4
	Vietnamita	1	,2
	Dominicana	1	,2
	Total	485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

En los dos gráficos siguientes observamos las características referentes a la nacionalidad que hemos explicado con anterioridad.

**Gráfico 7: Frecuencia de nacionalidad**



**Fuente: Elaboración propia**

- **Religión**

Universitat Politècnica de València.

En cuanto a la religión, observamos que casi la mitad de los encuestados (49.1%) en la UPV son católicos y el 42.3% no sigue ninguna religión.

**Tabla 36: Frecuencia de religión (Universitat Politècnica de València)**

UPV		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ninguna	156	42,3
	Católica	181	49,1
	Musulmana	13	3,5
	Judía	1	,3
	Otra	4	1,1
	No estoy seguro/a	9	2,4
	Otra cristiana	5	1,4
	Total	369	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

AGH University of Science and Technology.

Sin embargo, la gran mayoría de encuestados en Polonia son católicos (89.3%) y únicamente un 7.4% no siguen ninguna religión.

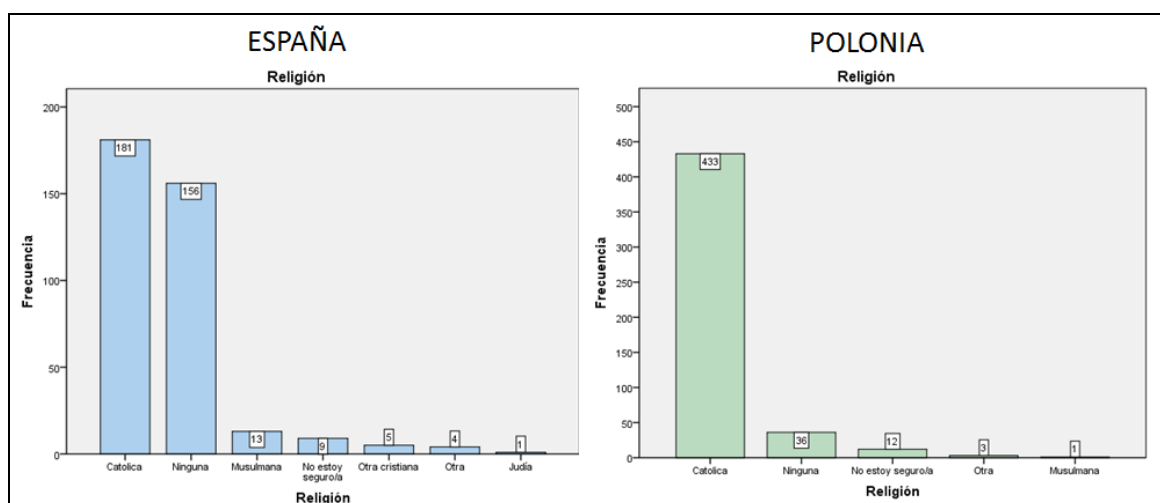
**Tabla 37: Frecuencia de religión (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ninguna	36	7,4
	Católica	433	89,3
	Musulmana	1	,2
	Otra	3	,6
	No estoy seguro/a	12	2,5
	Total	485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

En los dos gráficos que se presentan a continuación se ven estas diferencias representadas. Por tanto, podemos concluir que aunque la religión católica es la que siguen la mayoría de los encuestados en ambas universidades, el porcentaje de católicos en Polonia es mayor que en España ya que una gran parte de españoles no siguen ninguna religión.

**Gráfico 8: Frecuencia de religión**



**Fuente: Elaboración propia**

### 3.3.2 ANÁLISIS CUESTIONES RELATIVAS A LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA EMPRESARIAL.

En este apartado vamos a analizar una serie de cuestiones de la cuarta sección de la encuesta referentes a la docencia de la ética empresarial en ambas universidades.

- **Cuestión 4.1: ¿Ofrece tu universidad alguna asignatura completa de ética o responsabilidad social corporativa (RSC)?**

Universitat Politècnica de València.

En la Facultad de Administración y Dirección de Empresas existe una asignatura titulada: “Ética y responsabilidad social corporativa” que se imparte en el cuarto curso de grado como asignatura optativa. No obstante, prácticamente la mitad de los encuestados respondieron que no estaban seguros de que su universidad ofreciera alguna asignatura referente a la ética. Además, un 17.62% respondió que no y un 30.62% respondió que sí.

En la siguiente tabla podemos observar las frecuencias y el porcentaje de cada respuesta y en el gráfico 9 su representación.

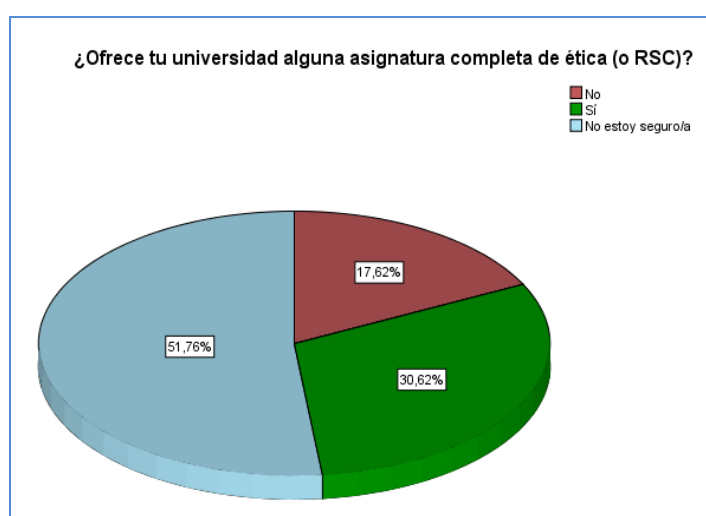


**Tabla 38: Cuestión 4.1 (Universitat Politècnica de València)**

UPV		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	65	17,6
	Sí	113	30,6
	No estoy seguro/a	191	51,8
	Total	369	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 9: Cuestión 4.1 (Universitat Politècnica de València)**



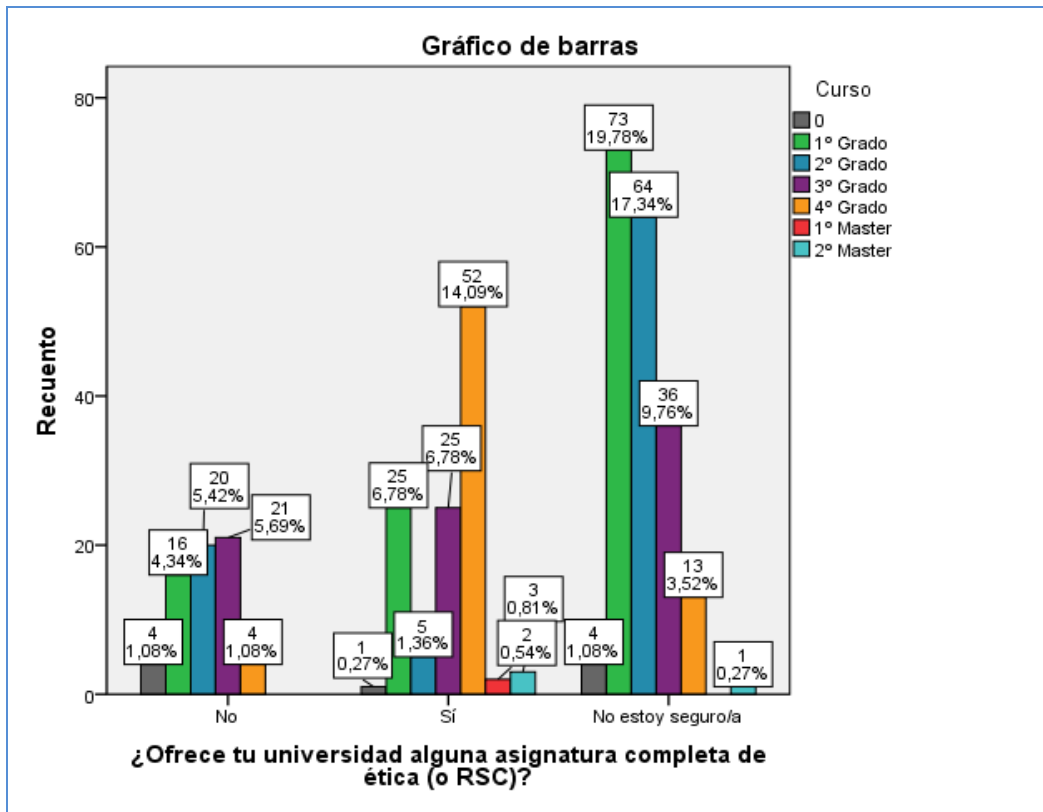
**Fuente: Elaboración propia**

Es de esperar que los estudiantes que han respondido que no están seguros a esta pregunta sean estudiantes de los primeros cursos ya que esta asignatura se imparte en el último curso de grado. A continuación vamos a comprobarlo mediante una tabla de contingencias.

En el siguiente gráfico se observa la representación de la tabla de contingencia. En el eje X se encuentra la pregunta que estudiamos en este apartado (¿Ofrece tu universidad alguna asignatura completa de ética o responsabilidad social corporativa (RSC)? y en el eje Y, el curso.

Como era de esperar, la mayoría de alumnos que han contestado que no están seguros a la pregunta pertenecen a los cursos más tempranos. Se puede observar además, como la contestación “no estoy seguro” va descendiendo a medida que avanzan los cursos

**Gráfico 10: Relación cuestión 4.1 y curso (Universitat Politècnica de València)**



*Fuente: Elaboración propia*

AGH University of Science and Technology.

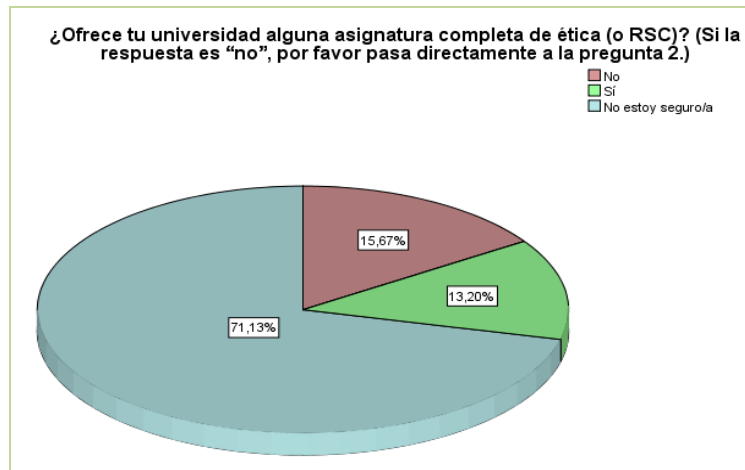
Respecto a los encuestados de la AGH University of Science and Technology, el 71,1% de los encuestados contestó que no estaba seguro de que su Universidad ofreciera una asignatura de ética. Por otra parte, únicamente un 13,2 % respondió que sí y un 15,7 % respondió que no. Esto podemos observarlo en la siguiente tabla y en el gráfico 11.

**Tabla 39: Cuestión 4.1 (AGH University of Science and Technology)**

¿Ofrece tu universidad alguna asignatura completa de ética (o RSC)?					
AGH		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	76	15,7	15,7	15,7
	Sí	64	13,2	13,2	28,9
	No estoy seguro/a	345	71,1	71,1	100,0
	Total	485	100,0	100,0	

*Fuente: Elaboración propia*

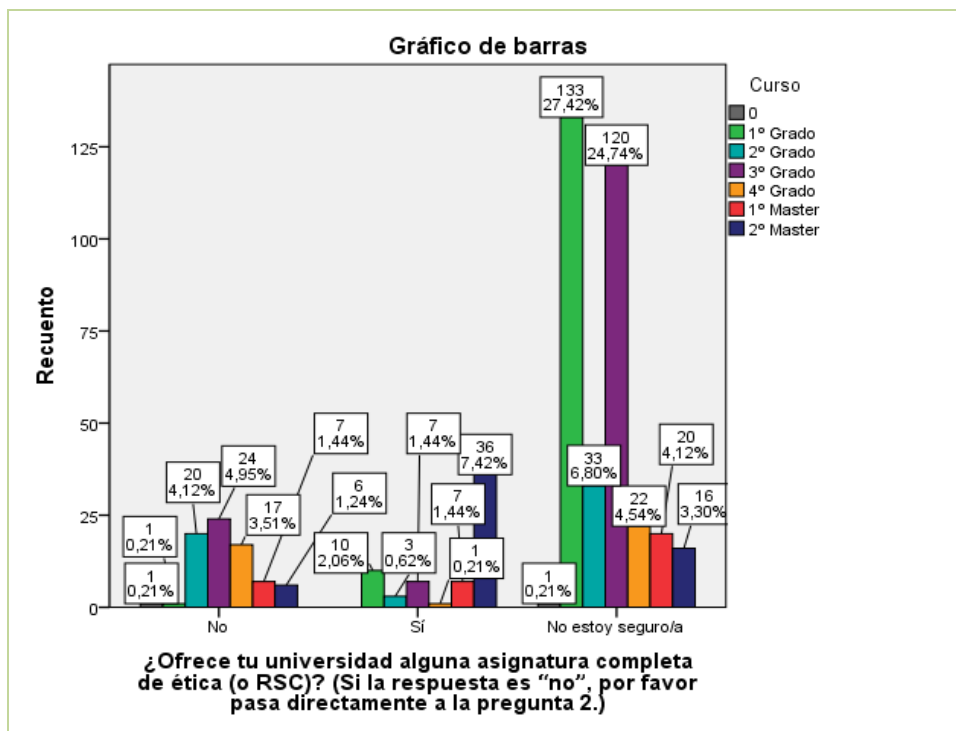
**Gráfico 11: Cuestión 4.1 (AGH University of Science and Technology)**



**Fuente: Elaboración propia**

En el gráfico que se presenta a continuación observamos que la mayoría de los que han contestado "no estoy seguro" a esta cuestión son alumnos de los primeros cursos por lo que es de suponer que si se imparte un curso de ética en esta Universidad, se impartirá en los últimos cursos.

**Gráfico 12: Relación Cuestión 4.1 y curso (AGH University of Science and Technology)**



**Fuente: Elaboración propia**

Para saber si verdaderamente se imparte un curso de ética, vamos a proceder a estudiar las respuestas a la cuestión 4.2 de la encuesta.

- **Cuestión 4.2 ¿Has cursado alguna asignatura de ética (o RSC) en la universidad?**

Universitat Politècnica de València.

En la siguiente tabla se observa la frecuencia y el porcentaje de cada respuesta a esta pregunta y en el gráfico 13 se ven estos porcentajes representados.

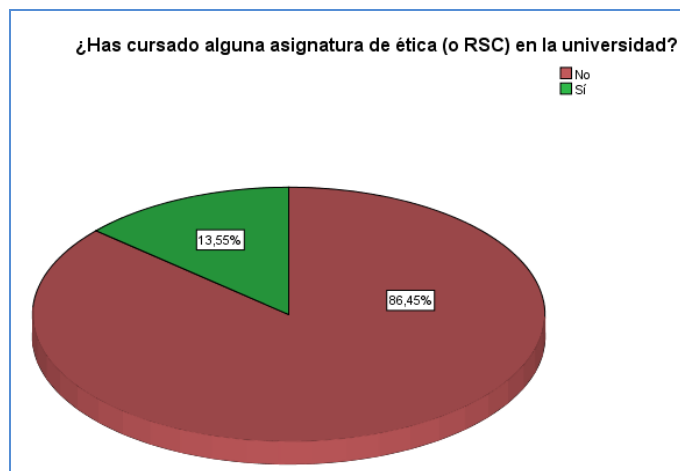
La gran mayoría de estudiantes han contestado que no han cursado ninguna asignatura de ética. Esto era de esperar ya que esta asignatura se imparte en el último curso de grado y por tanto, únicamente la pueden haber cursado los alumnos de tercero o cuarto. Además como hemos indicado en uno de los apartados anteriores referente al estudio de los cursos (gráfico 2), el número de estudiantes encuestados en la UPV disminuía a medida que avanzaban los cursos.

**Tabla 40: Cuestión 4.2 (Universitat Politècnica de València)**

UPV		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	319	86,4
	Sí	50	13,6
	Total	369	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 13: Cuestión 4.2 (Universitat Politècnica de València)**

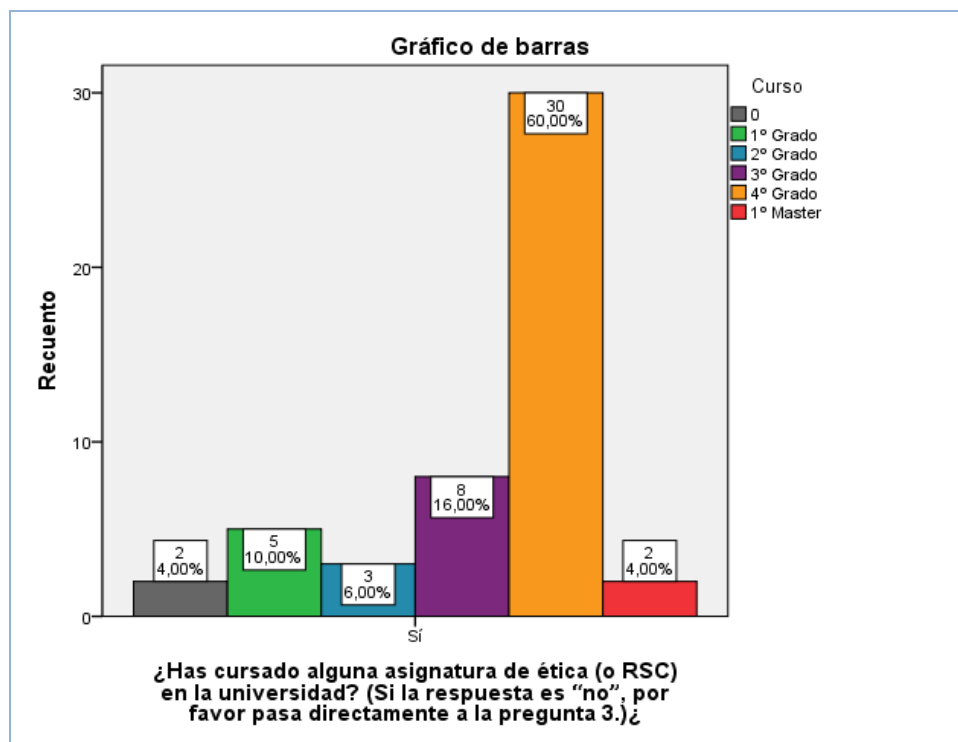


**Fuente: Elaboración propia**

A continuación vamos a estudiar mediante un tabla de contingencia a que curso pertenecían los estudiantes que contestaron “Sí” a esta pregunta.

En el siguiente gráfico observamos que de los 50 encuestados que contestaron que sí que habían cursado alguna asignatura de ética (o RSC) en la universidad, 2 encuestados no respondieron a la pregunta referente al curso, 8 encuestados (16%) pertenecían al 3º curso, 30 encuestados (60%) al 4º curso y 2 encuestados (4%) a 1º de master. Estos tres grupos de alumnos son los que verdaderamente pueden haber cursado la asignatura de ética. Los 8 alumnos pertenecientes a 1º y 2º curso posiblemente hayan contestado a la pregunta erróneamente pensando en asignaturas del colegio o el instituto ya que la asignatura de ética se imparte únicamente a estudiantes de últimos cursos.

**Gráfico 14: relación cuestión 4.2 y curso (Universitat Politècnica de València)**



**Fuente: Elaboración propia**

AGH University of Science and Technology.

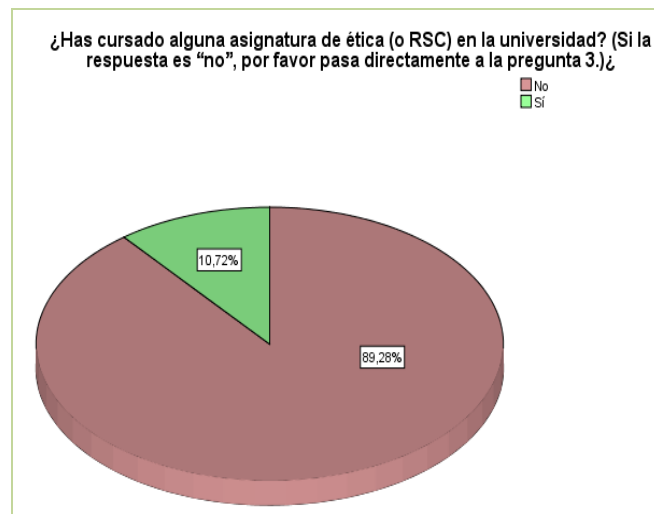
Respecto a las respuestas de los encuestados en Polonia, la mayoría (89.3%) contestaron que no habían cursado ninguna asignatura de ética. Mediante el gráfico 16 vamos a estudiar a que curso pertenecían los alumnos que contestaron que sí que habían cursado la asignatura de ética.

**Tabla 41: Cuestión 4.2 (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	433	89,3
	Sí	52	10,7
	Total	485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

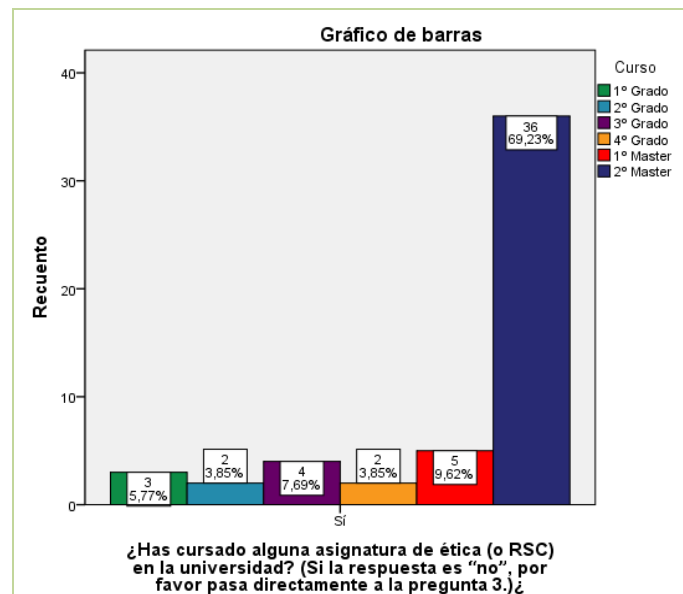
**Gráfico 15: Cuestión 4.2 (AGH University of Science and Technology)**



**Fuente: Elaboración propia**

En el siguiente gráfico se observa como los estudiantes que contestaron que sí que habían cursado una asignatura de ética pertenecían a 2º de master. Por tanto, es muy posible que esta asignatura se impartiera en el master.

**Gráfico 16: Relación Cuestión 4.2 y curso (AGH University of Science and Technology)**



**Fuente: Elaboración propia**

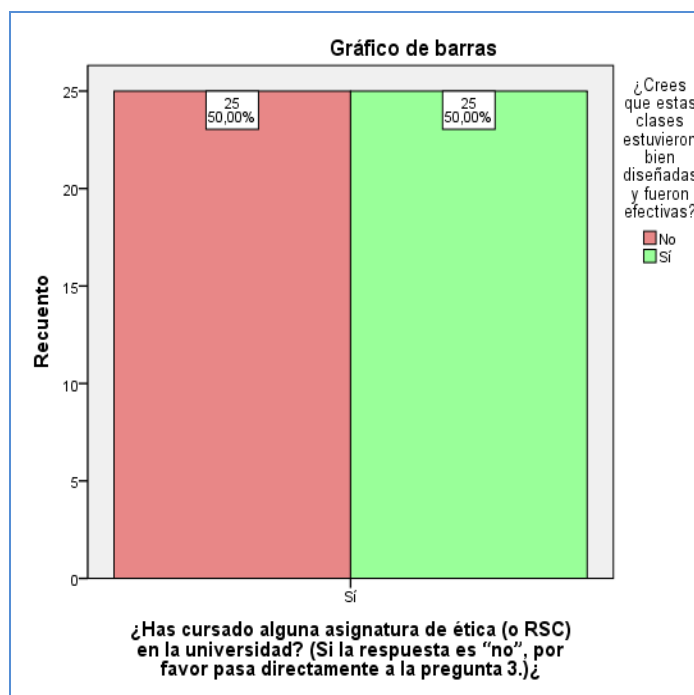
- **Cuestión 4.2.c: ¿Crees que estas clases estuvieron bien diseñadas y fueron efectivas?**

Universitat Politècnica de València.

Esta cuestión está relacionada con la cuestión anterior (Cuestión 4.2 ¿Has cursado alguna asignatura de ética (o RSC) en la universidad?). Es interesante estudiar que opinan sobre el diseño de la asignatura los estudiantes que respondieron que sí que habían cursado la asignatura optativa de "Ética y responsabilidad social corporativa".

Esto lo vemos representado en el gráfico 17, donde observamos que de los 50 encuestados que respondieron que sí que habían cursado la asignatura, la mitad (25) respondieron que sí que estaba bien diseñada y la otra mitad que no.

**Gráfico 17: Cuestión 4.2.c (Universitat Politècnica de València)**



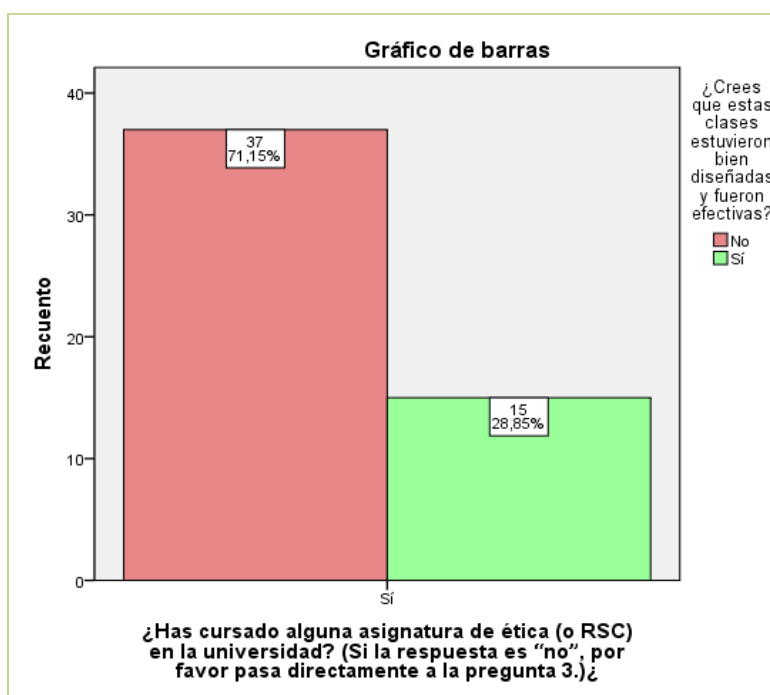
**Fuente: Elaboración propia**

AGH University of Science and Technology.

En el caso de los encuestados en Polonia observamos que de los 52 encuestados que contestaron que sí que habían cursado la asignatura de ética, únicamente 15 encuestados (28%) creen que las clases estuvieron diseñadas y 37 encuestados (72%) creen que no lo estuvieron.



**Gráfico 18: Cuestión 4.2.c (AGH University of Science and Technology)**



*Fuente: Elaboración propia*

- **Cuestión 4.3: ¿Crees que es apropiado que se ofrezcan asignaturas de ética (o RSC) en tu titulación?**

Universitat Politècnica de València.

En la siguiente tabla se observa como la mayoría de los encuestados (85,6%) cree que es apropiado ofrecer una asignatura de ética y RSC.

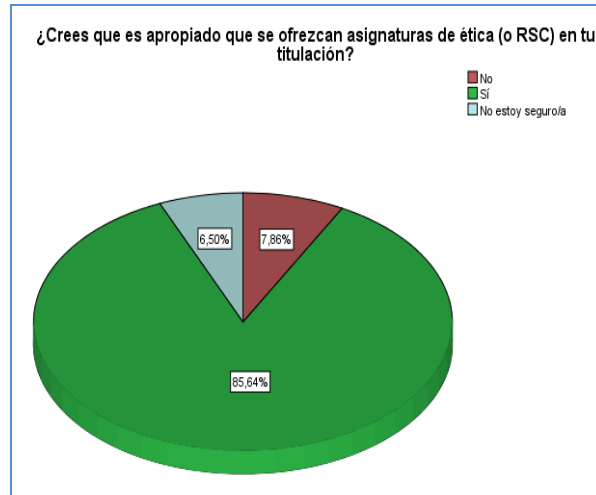
**Tabla 42: Cuestión 4.3 (Universitat Politècnica de València)**

UPV		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	29	7,9
	Sí	316	85,6
	No estoy seguro/a	24	6,5
	Total	369	100,0

*Fuente: Elaboración propia*

En el siguiente gráfico vemos representados los porcentajes.

**Gráfico 19: Cuestión 4.3 (Universitat Politècnica de València)**



**Fuente: Elaboración propia**

AGH University of Science and Technology.

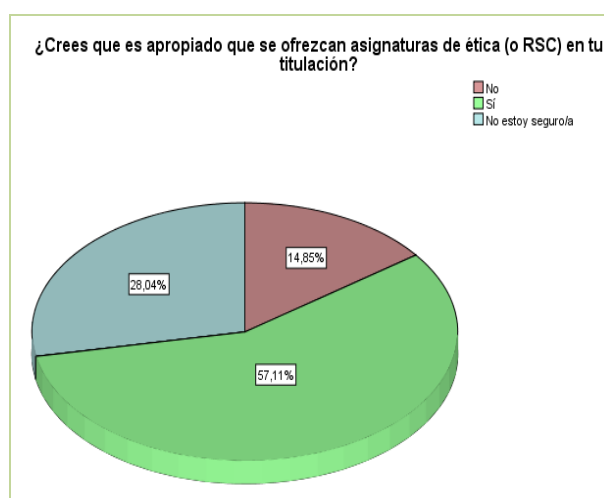
Por el contrario, en Polonia únicamente el 57% creen que es apropiado que se ofrezcan asignaturas de ética y RSC en su titulación.

**Tabla 43: Cuestión 4.3 (AGH University of Science and Technology)**

	AGH	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	72	14,8
	Sí	277	57,1
	No estoy seguro/a	136	28,0
	Total	485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 20: Cuestión 4.3 (AGH University of Science and Technology)**



**Fuente: Elaboración propia**

Esta cuestión está relacionada con la cuestión 4.4 (¿te matricularías en la asignatura si se impartiese?). En el siguiente punto analizaremos la relación que existe entre las respuestas a estas dos cuestiones.

- **Cuestión 4.4: Si una asignatura de ética empresarial (o RSC) se ofreciera como asignatura optativa. ¿te matricularías en ella?**

Universitat Politècnica de València.

Aunque el 85,6 % de los encuestados creen que es apropiado ofrecer la asignatura de ética, únicamente un 42,5 % se matricularía en ella.

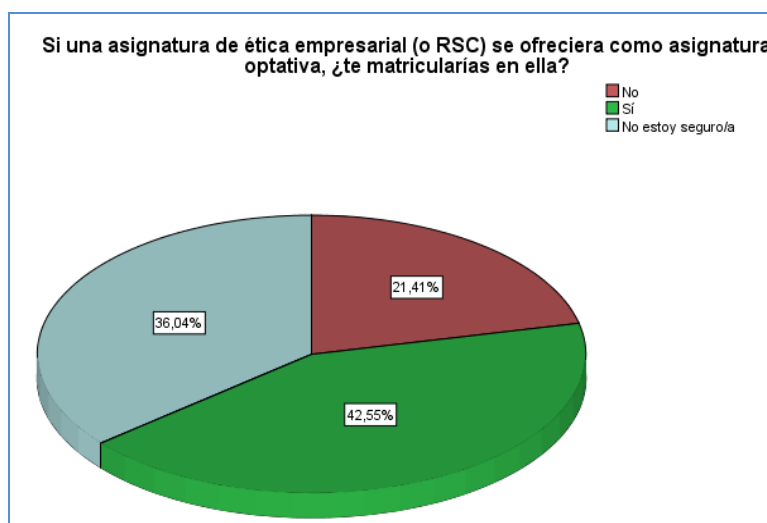
En la siguiente tabla y el siguiente gráfico observamos las respuestas a estas preguntas:

**Tabla 44: Cuestión 4.4 (Universitat Politècnica de València)**

UPV		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	79	21,4
	Sí	157	42,5
	No estoy seguro/a	133	36,0
	Total	369	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 21: Cuestión 4.4 (Universitat Politècnica de València)**



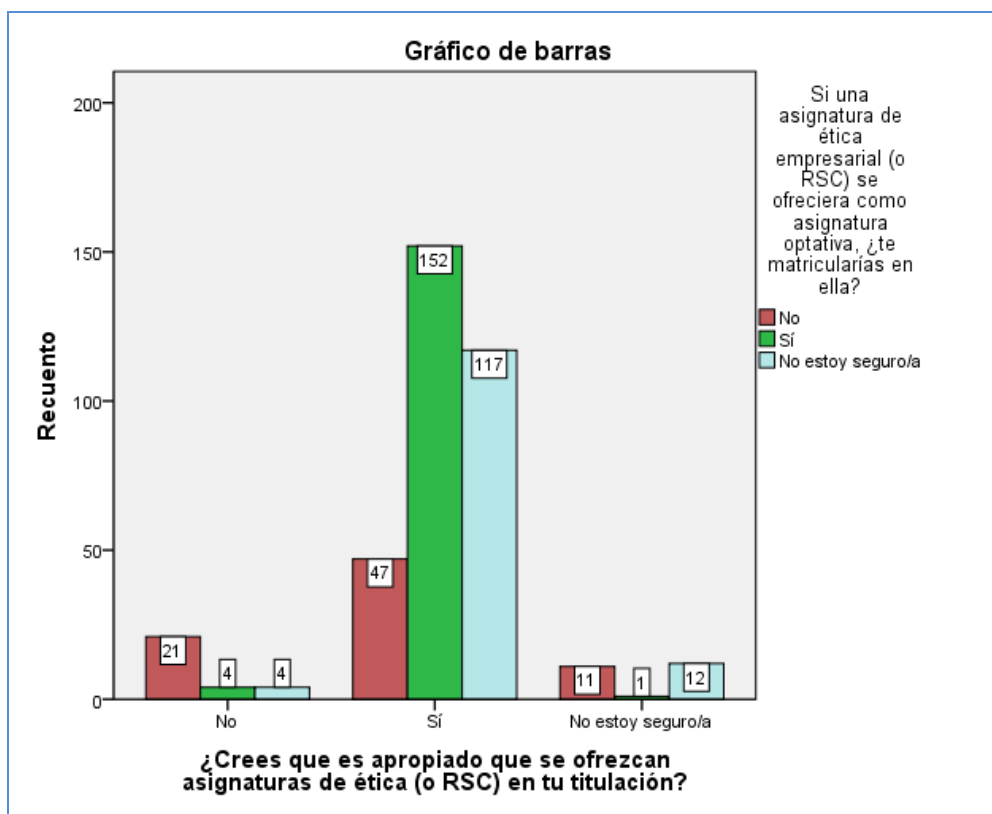
**Fuente: Elaboración propia**

Era de esperar que la mayoría de encuestados que respondieron que sí que era apropiado ofrecer una asignatura de ética, estuvieran dispuestos a matricularse en ella. Sin embargo, no es así. A continuación vamos a estudiar mediante una tabla de contingencia que porcentaje de alumnos que respondieron “sí” a la cuestión 4.3, han respondido “No” o “No estoy seguro” a esta cuestión.

En el gráfico 22, observamos que de los 316 encuestados que respondieron que sí que era apropiado ofrecer una asignatura de ética, 117 encuestados (37%) respondieron que no estaban seguros que se matricularían en ella, 152 encuestados (48,1%) respondieron que sí y 47 encuestados (14,9%) respondieron que no se matricularían en ella.

Por otra parte, de los encuestados que contestaron que la asignatura de ética no era importante, el 13,8 % sí que se matricularían en ella y otro 13,8% no están seguros.

**Gráfico 22: Relación cuestión 4.3 y 4.4 (Universitat Politècnica de València)**



**Fuente: Elaboración propia**

AGH University of Science and Technology.

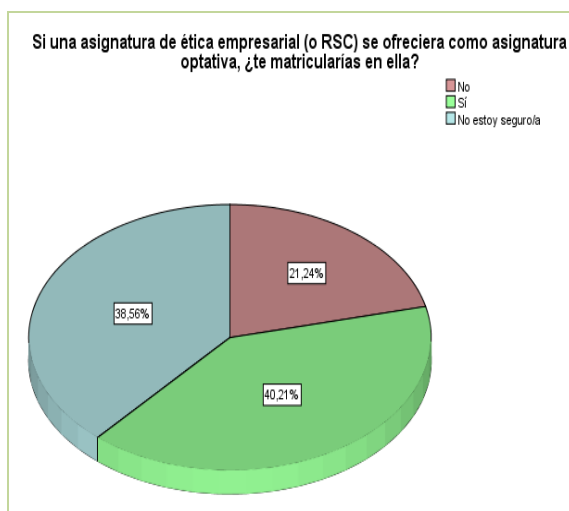
En el caso de Polonia, se observa que también disminuye el número de estudiantes que se matricularían en la asignatura de ética si esta se impartiera respecto al número de alumnos que creen que es importante que esta se ofrezca. Como hemos visto anteriormente el 57,1% de los alumnos creen que es importante que se imparta esta asignatura pero únicamente un 40,2 % se matricularían en ella.

**Tabla 45: Cuestión 4.4 (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	103	21,2
	Sí	195	40,2
	No estoy seguro/a	187	38,6
	Total	485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

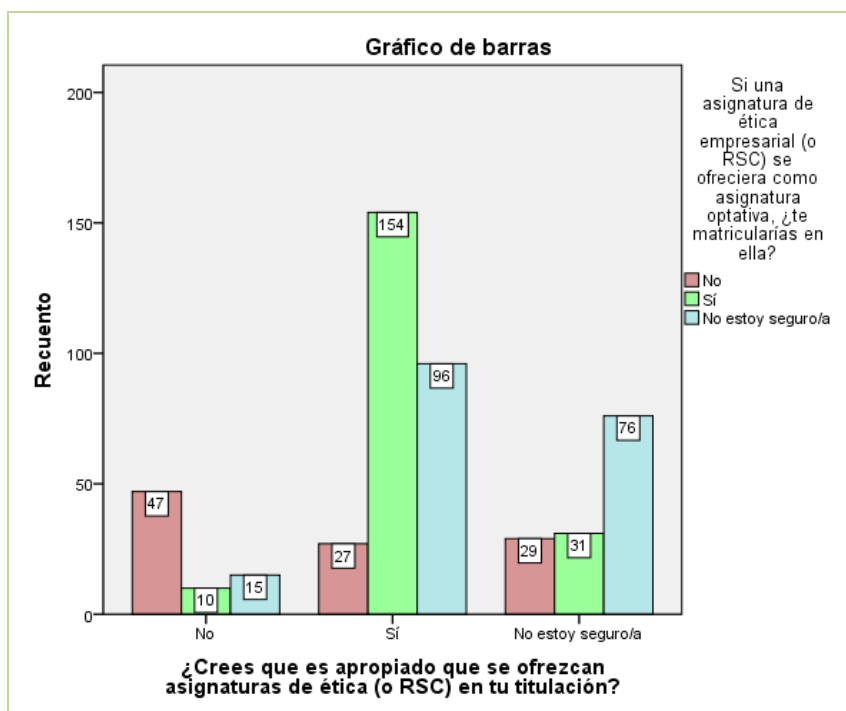
**Gráfico 23: Cuestión 4.4 (AGH University of Science and Technology)**



**Fuente: Elaboración propia**

En el gráfico siguiente observamos que de los alumnos que dijeron que sí que era importante ofrecer una asignatura de ética aproximadamente la mitad (55%) estarían dispuestos a matricularse en ella si se impartiera y el 34,65% no está seguro. Es importante destacar que algunos de los alumnos que contestaron que esta asignatura no era importante, el 13,8% sí que se matricularían en ella y el 20,8% no están del todo seguros de sí lo harían.

**Gráfico 24: Relación cuestión 4.3 y 4.4 (AGH University of Science and Technology)**



**Fuente: Elaboración propia**

- **Cuestión 4.5: ¿Crees que cursar una asignatura de ética (o RSC) en la universidad te ayudaría a resolver cuestiones éticas y morales relacionadas con tu vida profesional?**

Universitat Politècnica de València.

En la siguiente tabla podemos observar que la mayoría de los encuestados (70.5%) creen que cursar una asignatura de ética les ayudaría a resolver cuestiones éticas y morales en su vida profesional.

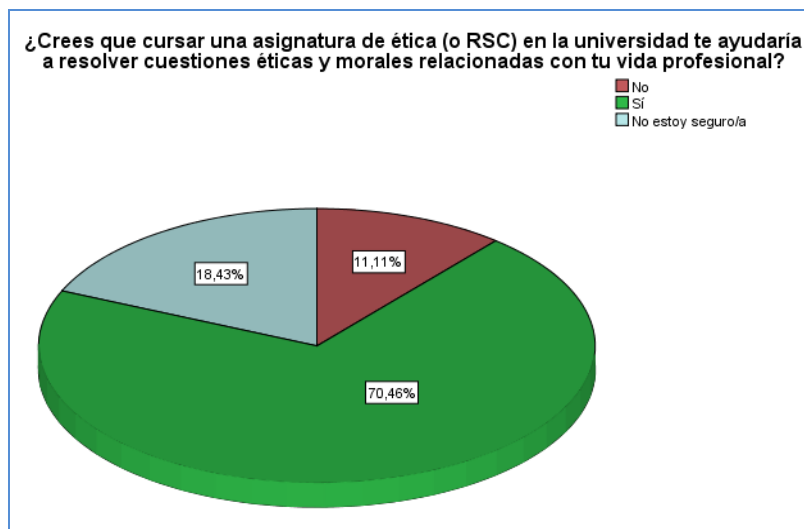
**Tabla 46: Cuestión 4.5 (Universitat Politècnica de València)**

UPV		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	41	11,1
	Sí	260	70,5
	No estoy seguro/a	68	18,4
	Total	369	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

En el siguiente gráfico vemos representados los porcentajes.

**Gráfico 25: Cuestión 4.5 (Universitat Politècnica de València)**



**Fuente: Elaboración propia**

AGH University of Science and Technology.

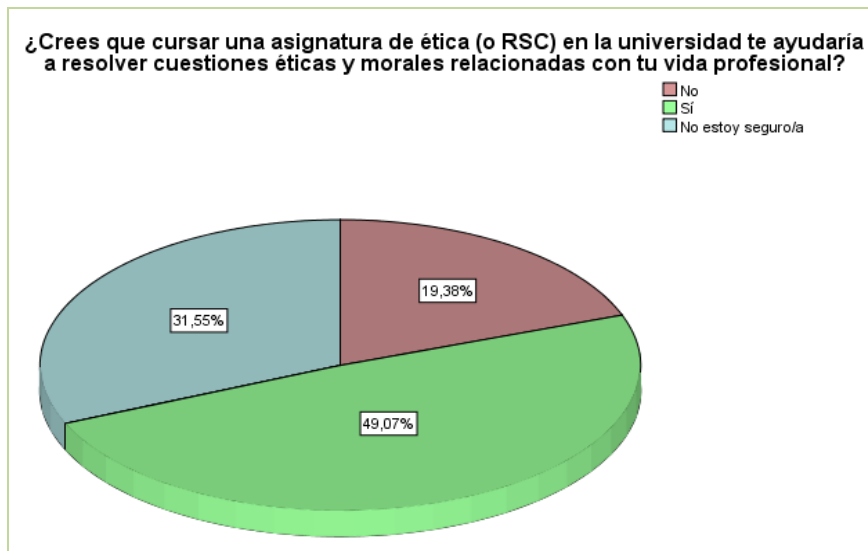
En la AGH University of Science and Technology, el porcentaje de encuestados que creen que cursar una asignatura en la Universidad, relacionada con la ética, le ayudaría a resolver cuestiones éticas y morales en su vida profesional es menor que en el caso de la Universitat Politècnica de València. Sin embargo, el porcentaje que no está seguro de ello y los que creen que no es mayor.

**Tabla 47: Cuestión 4.5 (AGH University of Science and Technology)**

	AGH	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	94	19,4
	Sí	238	49,1
	No estoy seguro/a	153	31,5
	Total	485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 26: Cuestión 4.5 (AGH University of Science and Technology)**



**Fuente: Elaboración propia**



### 3.3.3 ANÁLISIS CUESTIONES ÉTICAS GENERALES Y OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA EMPRESARIAL

En este apartado se va a realizar un análisis de la primera sección de la encuesta que se centra en cuestiones éticas generales y en los objetivos de la enseñanza de la ética empresarial.

#### Universitat Politècnica de València.

En la siguiente tabla observamos que a la única cuestión que han contestado todos los encuestados de la Universitat Politècnica de València es la cuestión 1.1. En las demás cuestiones tenemos datos perdidos por la ausencia de respuesta.

Respecto a la media, observamos que en todas las cuestiones gira en torno a la respuesta 5. Cabe destacar que estas cuestiones se contestaban mediante la escala de Likert donde el 7 era totalmente de acuerdo y el 1 totalmente en desacuerdo. Por tanto, podemos concluir que la media de las respuestas a todas las cuestiones de esta sección gira en torno a la respuesta “De acuerdo”.

**Tabla 48: Estadísticos primera sección de la encuesta (Universitat Politècnica de València).**

Estadísticos											
		La educación en ética empresarial / Responsabilidad Social Corporativa (RSC) relaciona la educación en dirección de empresas con aspectos morales.	La enseñanza en dirección de empresas requiere la inclusión de aspectos éticos.	La educación en ética empresarial / RSC ayuda a reconocer aspectos de la dirección de empresas que tienen implicaciones éticas.	Tengo en cuenta cuestiones éticas en mis decisiones personales.	La educación en ética empresarial / RSC ayuda a desarrollar obligaciones morales personales.	La educación en ética empresarial / RSC ayuda a desarrollar las habilidades necesarias para enfrentarse a conflictos o dilemas éticos.	Tengo en cuenta cuestiones éticas al tomar decisiones relacionadas con mi trabajo	La educación en ética empresarial / RSC ayuda a enfrentarse a las incertidumbres relacionadas con la vida profesional.	La educación en ética empresarial / RSC propicia el cambio en el comportamiento ético.	
N	Válidos	369	366	367	366	364	368	365	367	366	
	Perdidos	0	2	3	2	3	5	1	4	2	3
	Media	5,74	5,49	5,64	5,44	5,57	5,24	5,31	5,32	4,90	5,00

**Fuente: Elaboración propia**

#### AGH University of Science and Technology.

Respecto a la AGH University of Science and Technology, se observa que a la única cuestión que han respondido todos los encuestados es a la cuestión 1.3.

En cuanto a la media, podemos observar que la media de todas las cuestiones de la primera sección de la encuesta también gira en torno a 5 (“De acuerdo”) pero que son un poco más bajas que en la Universitat Politècnica de València.

**Tabla 49: Estadísticos primera sección de la encuesta (AGH University of Science and Technology)**

Estadísticos										
		La educación en ética empresarial / Responsabilidad Social Corporativa (RSC) relaciona la educación en dirección de empresas con aspectos morales.	La enseñanza en dirección de empresas requiere la inclusión de aspectos éticos.	La educación en ética empresarial / RSC ayuda a reconocer aspectos de la dirección de empresas que tienen implicaciones éticas.	Tengo en cuenta cuestiones éticas en mis decisiones personales.	La educación en ética empresarial / RSC ayuda a desarrollar obligaciones morales personales.	La educación en ética empresarial / RSC ayuda a desarrollar las habilidades necesarias para enfrentarse a conflictos o dilemas éticos.	Tengo en cuenta cuestiones éticas al tomar decisiones relacionadas con mi trabajo	La educación en ética empresarial / RSC ayuda a enfrentarse a las incertidumbres relacionadas con la vida profesional.	La educación en ética empresarial / RSC propicia el cambio en el comportamiento ético.
N	Válidos	484	483	485	478	483	484	484	480	482
	Perdidos	1	2	0	7	2	1	1	5	3
	Media	5,37	5,08	5,14	5,09	5,64	5,02	5,01	5,31	4,63

**Fuente: Elaboración propia**

- **Cuestión 1.1: Las tareas relacionadas con los negocios requieren un comportamiento ético.**

La mayoría de encuestados de la Universitat Politècnica de València han contestado que están “totalmente de acuerdo” con que las tareas relacionadas con los negocios requieren un comportamiento ético. Como se observa en el gráfico 27 las respuestas son ascendentes, es decir el número de aumenta a medida que avanza la escala de Likert.

**Tabla 50: Cuestión 1.1 (Universitat Politècnica de València)**

UPV		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	2	,5
	2	4	1,1
	3	14	3,8
	4	34	9,2
	5	86	23,3
	6	104	28,2
	7	125	33,9
	Total	369	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

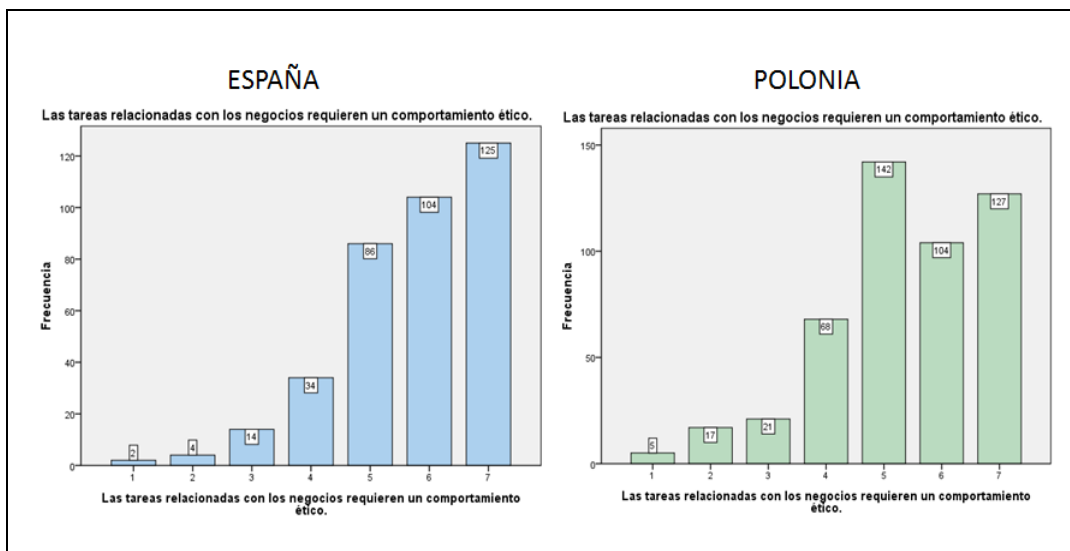
A diferencia de los encuestados en la Universitat Politècnica de València, la mayoría de los encuestados en la AGH University of Science and Technology han contestado “de acuerdo” a la cuestión 1.1. Además, las respuestas no siguen un orden ascendente como en el caso de la UPV.

**Tabla 51: Cuestión 1.1 (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	5	1,0
	2	17	3,5
	3	21	4,3
	4	68	14,0
	5	142	29,3
	6	104	21,4
	7	127	26,2
	Total	484	99,8
Perdidos	Sistema	1	,2
Total		485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 27: Cuestión 1.1**



**Fuente: Elaboración propia**

- **Cuestión 1.2: La educación en ética empresarial / Responsabilidad Social Corporativa (RSC) relaciona la educación en dirección de empresas con aspectos morales.**

Respecto a esta cuestión, es importante destacar que en el caso de la UPV, ningún encuestado ha contestado totalmente desacuerdo (1) y muy desacuerdo (2). Además la mayoría de encuestados están muy de acuerdo con que la educación en ética

empresarial / Responsabilidad Social Corporativa (RSC) relaciona la educación en dirección de empresas con aspectos morales.

**Tabla 52: Cuestión 1.2 (Universitat Politècnica de València)**

UPV		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	3	7	1,9
	4	58	15,7
	5	110	29,8
	6	133	36,0
	7	59	16,0
	Total	367	99,5
Perdidos	Sistema	2	,5
Total		369	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

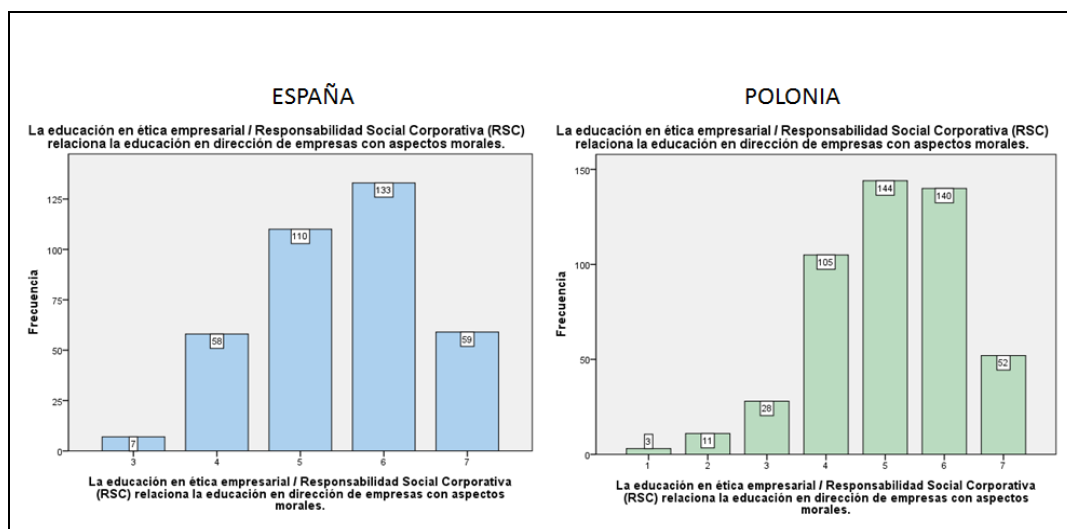
Respecto a la AGH University of Science and Technology, las respuestas “de acuerdo” y “muy de acuerdo” son las que más han contestado los encuestados.

**Tabla 53: Cuestión 1.2 (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	3	,6
	2	11	2,3
	3	28	5,8
	4	105	21,6
	5	144	29,7
	6	140	28,9
	7	52	10,7
	Total	483	99,6
Perdidos	Sistema	2	,4
Total		485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 28: Cuestión 1.2**



**Fuente: Elaboración propia**

- **Cuestión 1.3: La enseñanza en dirección de empresas requiere la inclusión de aspectos éticos.**

Respecto a la cuestión 1.3, se observa que en la UPV la mayoría de encuestados están “Muy de acuerdo” con que la enseñanza en ADE requiere la inclusión de aspectos éticos.

**Tabla 54: Cuestión 1.3 (Universitat Politècnica de València)**

UPV		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	1	,3
	2	2	,5
	3	9	2,4
	4	40	10,8
	5	101	27,4
	6	124	33,6
	7	89	24,1
	Total	366	99,2
Perdidos	Sistema	3	,8
Total		369	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

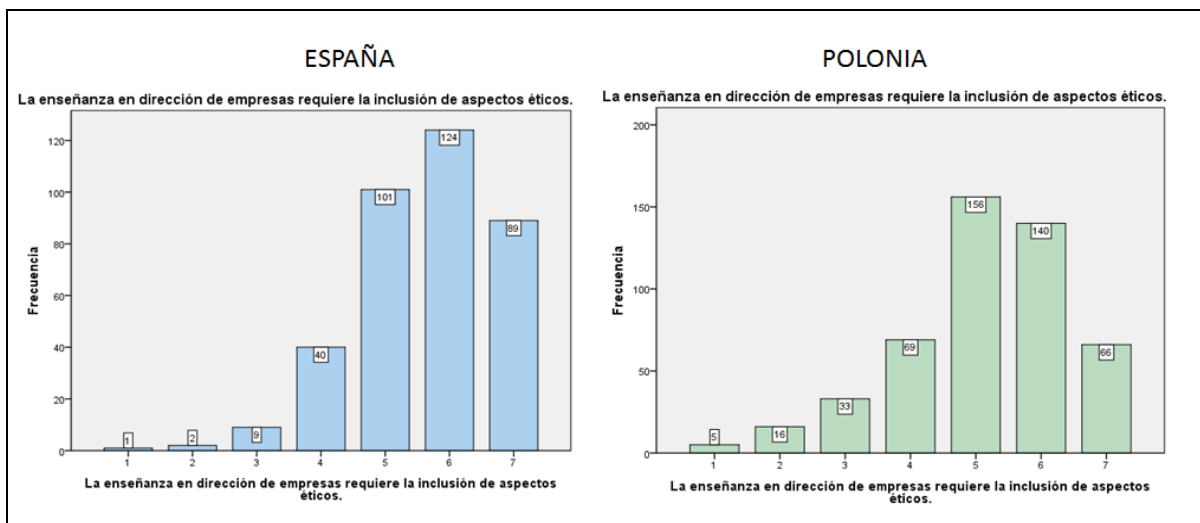
Sin embargo, en la AGH la mayoría de encuestados están únicamente “de acuerdo” con que la enseñanza en ADE requiere la inclusión de aspectos éticos.

**Tabla 55: Cuestión 1.3 (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	5	1,0
	2	16	3,3
	3	33	6,8
	4	69	14,2
	5	156	32,2
	6	140	28,9
	7	66	13,6
	Total	485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 29: Cuestión 1.3**



**Fuente: Elaboración propia**

- **Cuestión 1.4: La educación en ética empresarial / RSC ayuda a reconocer aspectos de la dirección de empresas que tienen implicaciones éticas.**

La cuestión 1.4 está muy relacionada con la cuestión anterior (1.3) por lo que las respuestas a estas dos cuestiones en ambas universidades están muy igualadas. En el caso de la UPV la mayoría de encuestados están “muy de acuerdo” con esta cuestión y en el caso de la AGH University of Science and Technology la mayoría de encuestados están únicamente “de acuerdo”.

**Tabla 56: Cuestión 1.4 (Universitat Politècnica de València)**

UPV		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	2	2	,5
	3	10	2,7
	4	52	14,1
	5	116	31,4
	6	136	36,9
	7	51	13,8
	Total	367	99,5
Perdidos	Sistema	2	,5
Total		369	100,0

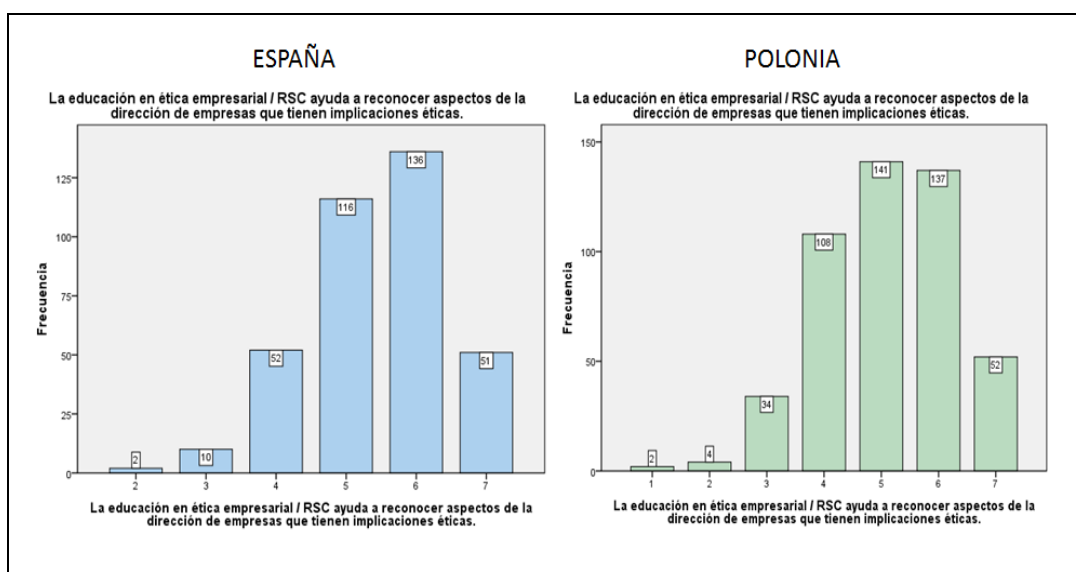
**Fuente: Elaboración propia**

**Tabla 57: Cuestión 1.4 (AGH University of Science and Technology)**

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	2	,4
	2	4	,8
	3	34	7,0
	4	108	22,3
	5	141	29,1
	6	137	28,2
	7	52	10,7
	Total	478	98,6
Perdidos	Sistema	7	1,4
Total		485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 30: Cuestión 1.4**



**Fuente: Elaboración propia**

- **Cuestión 1.5: Tengo en cuenta cuestiones éticas al tomar decisiones personales.**

En esta cuestión se observa un cambio en las respuestas respecto a las cuestiones anteriores referentes a este apartado. En las cuestiones anteriores los encuestados de la UPV han contestado respuestas más altas que los encuestados en la AGH University of Science and Technology. Sin embargo, en este caso la mayoría de encuestados de la UPV han contestado “Muy de acuerdo” y en la AGH University of Science and Technology “totalmente de acuerdo”. Además en el caso de Polonia las respuestas siguen un orden ascendente.

**Tabla 58: Cuestión 1.5 (Universitat Politècnica de València)**

UPV		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	2	,5
	2	9	2,4
	3	23	6,2
	4	27	7,3
	5	82	22,2
	6	129	35,0
	7	94	25,5
	Total	366	99,2
Perdidos	Sistema	3	,8
Total		369	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

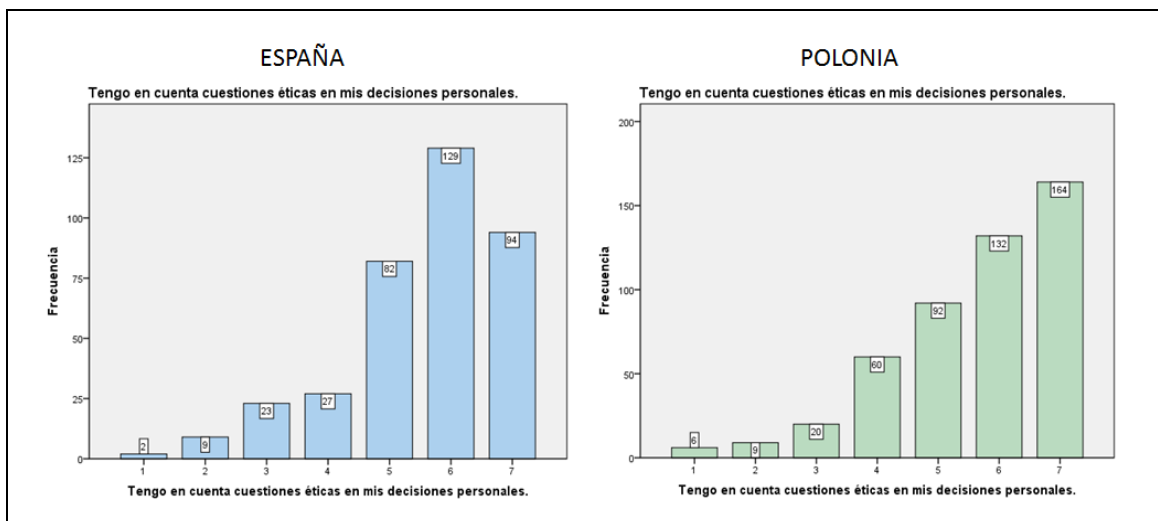


**Tabla 59: Cuestión 1.5 (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	6	1,2
	2	9	1,9
	3	20	4,1
	4	60	12,4
	5	92	19,0
	6	132	27,2
	7	164	33,8
	Total	483	99,6
Perdidos	Sistema	2	,4
Total		485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 31: Cuestión 1.5**



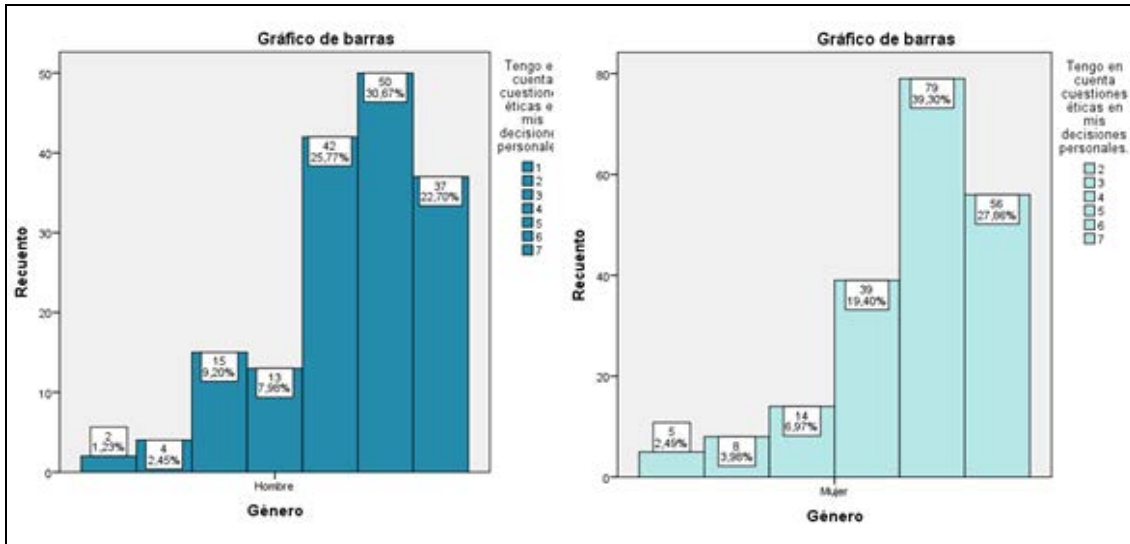
**Fuente: Elaboración propia**

A continuación vamos a realizar unas tablas de contingencia en las que vamos a separar a los encuestados de ambas universidades por género. Así podremos ver si existen diferencias entre ambos sexos cuando se tiene en cuenta la ética.

Como podemos observar en los dos gráficos que se presentan a continuación, en el caso de la FADE, en las opciones 6 y 7 (muy de acuerdo y totalmente de acuerdo) los porcentajes de las respuestas de las mujeres son un poco mayores que en el caso de los hombres y en las demás opciones (en las que se está menos de acuerdo con la afirmación) los porcentajes de las respuestas de los hombres son mayores que los de las mujeres. Además, no ha habido ninguna mujer que contestara totalmente desacuerdo a esta afirmación, pero sí que ha habido dos hombres. Por tanto, podemos

concluir que el género sí que influye un poco a la hora de tener en cuenta la ética cuando se toman decisiones personales.

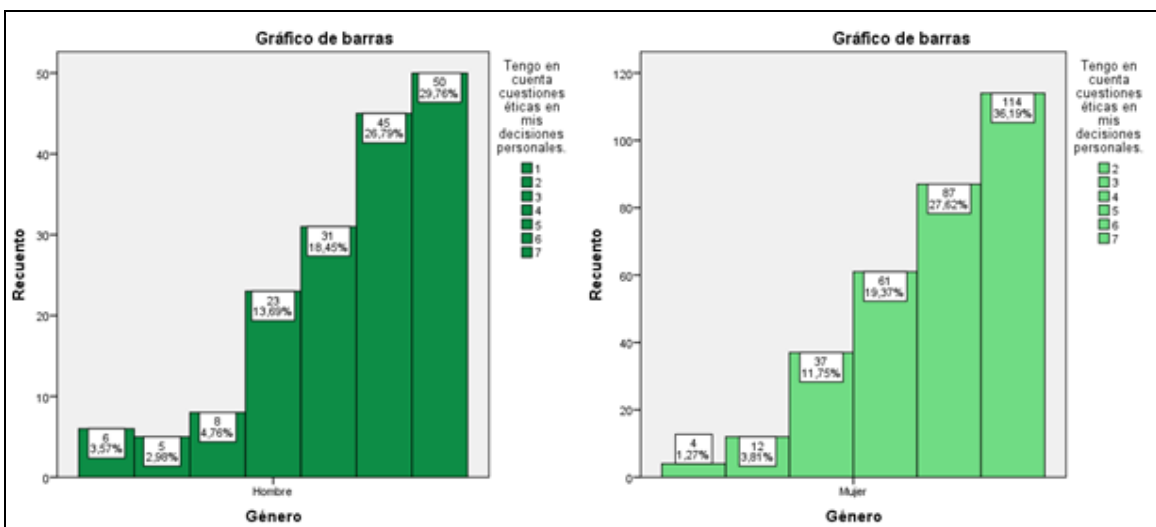
**Gráfico 32: Relación cuestión 1.5 y género (UPV)**



**Fuente: Elaboración propia**

Respecto a los encuestados en Polonia, los porcentajes de respuesta a la opción 5, 6 y 7 son mayores en el caso de las mujeres que en los hombres y en las demás opciones (en las que se está menos de acuerdo con la afirmación) los hombres tienen mayores porcentajes que las mujeres. Además, en este caso tampoco existe ninguna mujer que haya contestado “totalmente desacuerdo” a esta afirmación pero si que existen 6 hombres. Por tanto, podemos concluir que en el caso de Polonia, también influye un poco el género a la hora de tener en cuenta la ética en las decisiones personales.

**Gráfico 33: Relación Cuestión 1.5 y género (Polonia)**

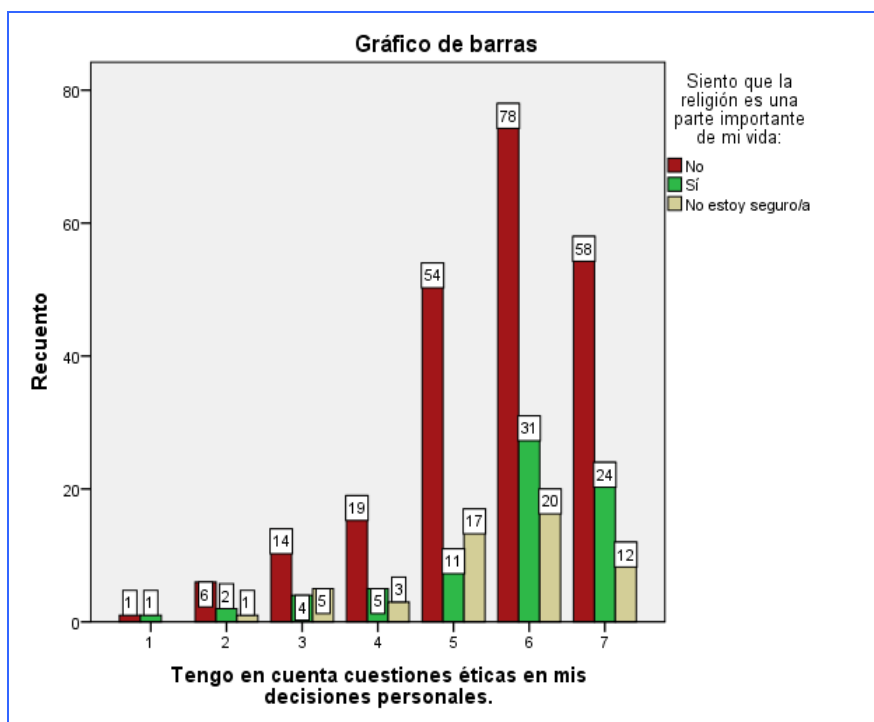


**Fuente: Elaboración propia**

Una vez estudiada la influencia del género, vamos a proceder a estudiar que influencia tiene la importancia de la religión con tener en cuenta la ética cuando se toman decisiones personales.

En el siguiente gráfico se observa cómo, en el caso de la UPV, la religión no es una parte importante en la vida de la mayoría de los encuestados. En la tabla 36 observamos que solo el 49,1% de los encuestados eran católicos y que el 42,3% no seguían ninguna religión. Además, tanto la mayoría de encuestados que han contestado que no le dan importancia a la religión como los que sí que se la dan, han contestado la opción 6 (Muy de acuerdo) a la afirmación: “Tengo en cuenta cuestiones éticas en mis decisiones personales”. Por tanto, podemos concluir que la religión no influye en los encuestados a la hora de tomar decisiones personales.

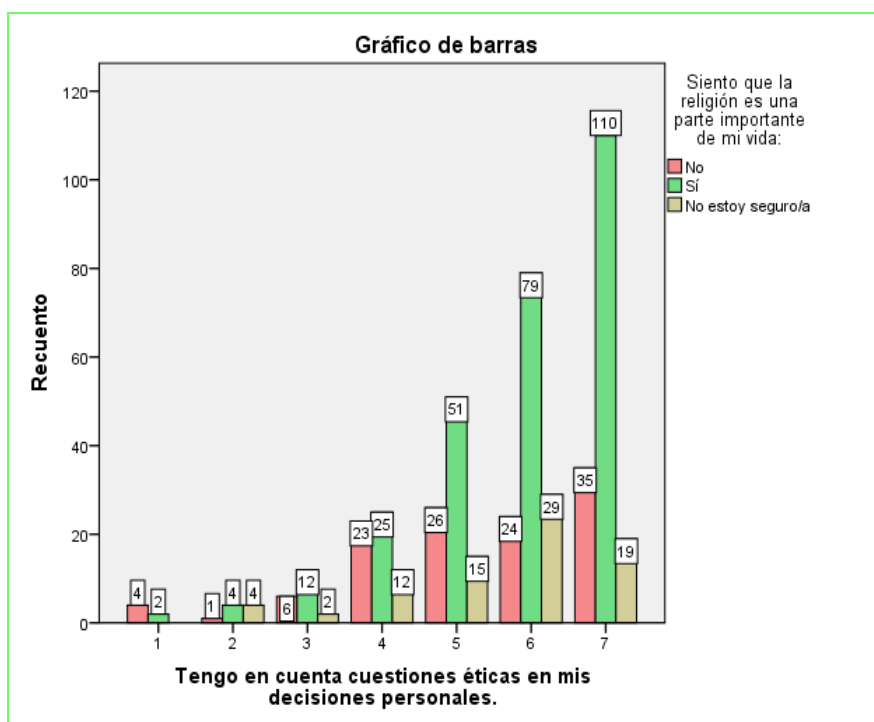
**Gráfico 34: Relación cuestión 1.5 y religión (UPV)**



**Fuente: Elaboración propia**

Como se observa en el gráfico que se presenta a continuación, la religión es una parte importante en la vida de la mayoría de los encuestados, en la tabla 37, hemos visto que el 89,3% de los encuestados eran católicos y únicamente el 7,4% no seguían ninguna religión. Sin embargo, tanto los estudiantes que sienten que la religión es una parte importante en sus vidas como los que no, han contestado “totalmente de acuerdo” a esta afirmación. Por tanto, podemos concluir que en Polonia la religión tampoco influye a la hora de tener en cuenta la ética cuando se toman decisiones personales.

**Gráfico 35: Relación cuestión 1.5 y religión (UPV)**



*Fuente: Elaboración propia*

- **Cuestión 1.6: La educación en ética empresarial / RSC ayuda a desarrollar obligaciones morales personales**

Respecto a la cuestión 1.6 observamos lo mismo que en las cuestiones 1.3 y 1.4. En el caso de la UPV la mayoría de encuestados están “muy de acuerdo” con esta cuestión y en el caso de la AGH University of Science and Technology la mayoría de encuestados están únicamente “de acuerdo”

**Tabla 60: Cuestión 1.6 (Universitat Politècnica de València)**

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	1	,3
	2	4	1,1
	3	18	4,9
	4	67	18,2
	5	104	28,2
	6	133	36,0
	7	37	10,0
	Total	364	98,6
Perdidos	Sistema	5	1,4
Total		369	100,0

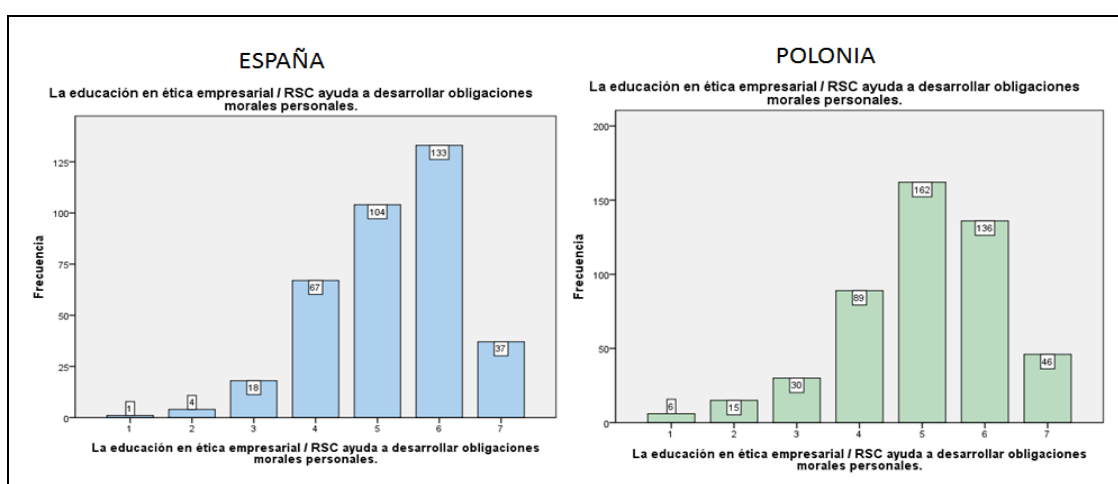
**Fuente: Elaboración propia**

**Tabla 61: Cuestión 1.6 (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	6	1,2
	2	15	3,1
	3	30	6,2
	4	89	18,4
	5	162	33,4
	6	136	28,0
	7	46	9,5
	Total	484	99,8
Perdidos	Sistema	1	,2
Total		485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 36: Cuestión 1.6**



**Fuente: Elaboración propia**

- **Cuestión 1.7: La educación en ética empresarial / RSC ayuda a desarrollar las habilidades necesarias para enfrentarse a conflictos o dilemas éticos.**

En este caso la mayoría de encuestados de ambas universidades están “de acuerdo” con que la educación en ética empresarial /RSC ayuda a desarrollar las habilidades necesarias para enfrentarse a conflictos o dilemas éticos. En el caso de la UPV es importante destacar que ningún encuestado ha contestado que está totalmente desacuerdo con esta cuestión.

**Tabla 62: Cuestión 1.7 (Universitat Politècnica de València)**

UPV		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	2	3	,8
	3	16	4,3
	4	57	15,4
	5	125	33,9
	6	121	32,8
	7	46	12,5
	Total	368	99,7
Perdidos	Sistema	1	,3
Total		369	100,0

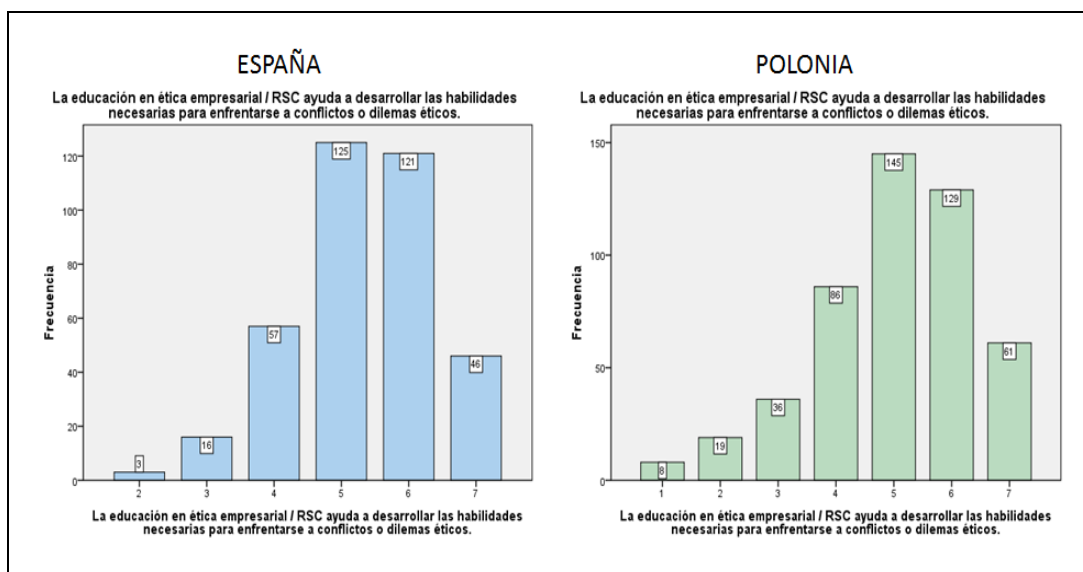
**Fuente: Elaboración propia**

**Tabla 63: Cuestión 1.7 (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	8	1,6
	2	19	3,9
	3	36	7,4
	4	86	17,7
	5	145	29,9
	6	129	26,6
	7	61	12,6
	Total	484	99,8
Perdidos	Sistema	1	,2
Total		485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 37: Cuestión 1.7**



**Fuente: Elaboración propia**

- **Cuestión 1.8: Tengo en cuenta cuestiones éticas al tomar decisiones relacionadas con mi trabajo.**

Respecto a la cuestión 1.8, la mayoría de encuestados de ambas universidades vuelven a coincidir en su respuesta. La mayoría están “muy de acuerdo” en tener en cuenta cuestiones éticas a la hora de tomar decisiones profesionales.

**Tabla 64: Cuestión 1.8 (Universitat Politècnica de València)**

UPV		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	3	,8
	2	7	1,9
	3	12	3,3
	4	57	15,4
	5	105	28,5
	6	130	35,2
	7	51	13,8
	Total	365	98,9
Perdidos	Sistema	4	1,1
Total		369	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

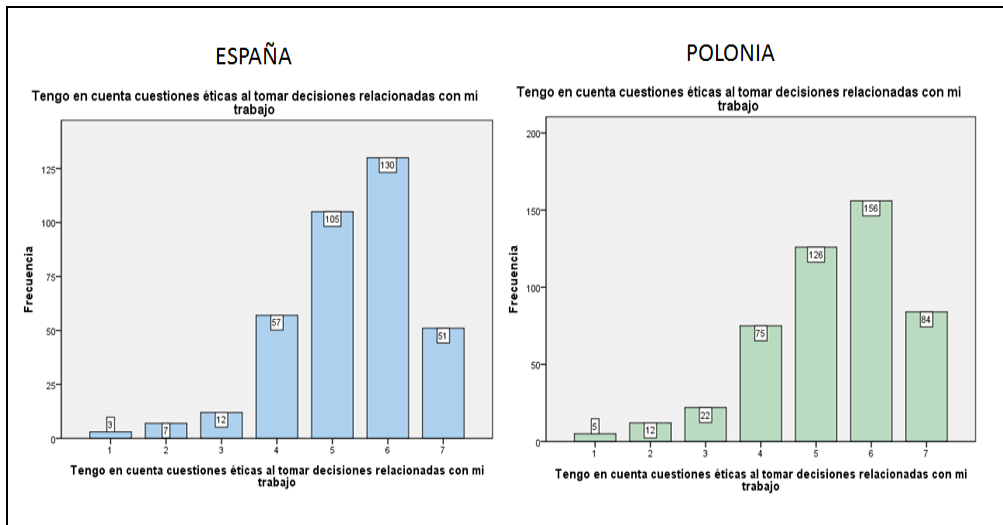
**Tabla 65: Cuestión 1.8 (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	5	1,0
	2	12	2,5
	3	22	4,5
	4	75	15,5
	5	126	26,0
	6	156	32,2
	7	84	17,3
	Total	480	99,0
Perdidos	Sistema	5	1,0
Total		485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**



**Gráfico 38: Cuestión 1.8**



**Fuente: Elaboración propia**

- **Cuestión 1.9: La educación en ética empresarial / RSC ayuda a enfrentarse a las incertidumbres relacionadas con la vida profesional.**

Una vez más la respuesta más contestada coincide en ambas universidades. La mayoría de estudiantes de España y de Polonia están “de acuerdo” con que La educación en ética empresarial / RSC ayuda a enfrentarse a las incertidumbres relacionadas con la vida profesional.

**Tabla 66: Cuestión 1.9 (Universitat Politècnica de València)**

UPV		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	2	,5
	2	11	3,0
	3	41	11,1
	4	79	21,4
	5	104	28,2
	6	96	26,0
	7	34	9,2
	Total	367	99,5
Perdidos	Sistema	2	,5
Total		369	100,0

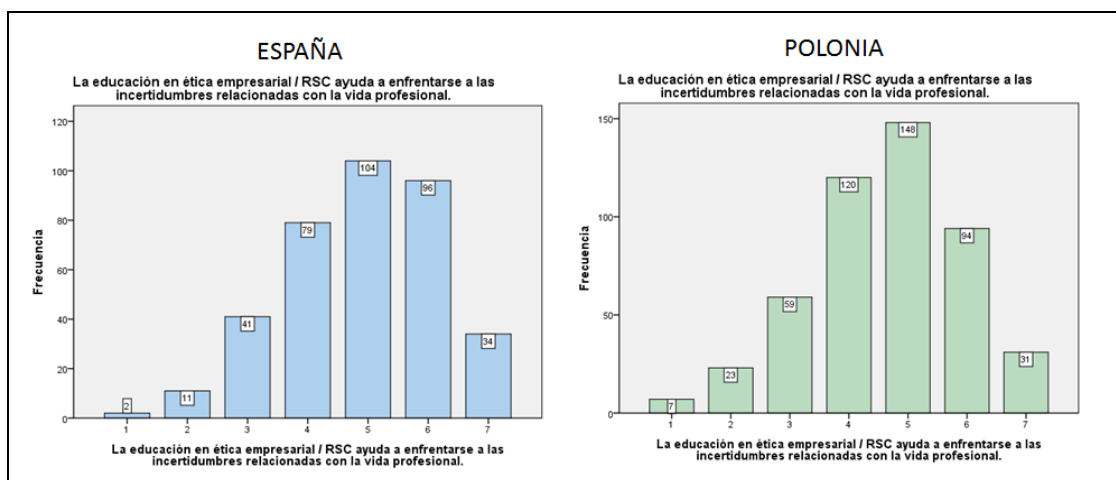
**Fuente: Elaboración propia**

**Tabla 67: Cuestión 1.9 (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	7	1,4
	2	23	4,7
	3	59	12,2
	4	120	24,7
	5	148	30,5
	6	94	19,4
	7	31	6,4
	Total	482	99,4
Perdidos	Sistema	3	,6
Total		485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 39: Cuestión 1.9**



**Fuente: Elaboración propia**

- **Cuestión 1.10: La educación en ética empresarial / RSC propicia el cambio en el comportamiento ético.**

En la última cuestión referente a cuestiones éticas generales y objetivos de la enseñanza de la ética empresarial, observamos que la mayoría de encuestados en España y en Polonia han contestado “ De acuerdo” a que la educación en ética empresarial /RSC propicia el cambio en el comportamiento ético.

**Tabla 68: Cuestión 1.10 (Universitat Politècnica de València)**

UPV		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	2	,5
	2	5	1,4
	3	28	7,6
	4	87	23,6
	5	116	31,4
	6	90	24,4
	7	38	10,3
	Total	366	99,2
Perdidos	Sistema	3	,8
Total		369	100,0

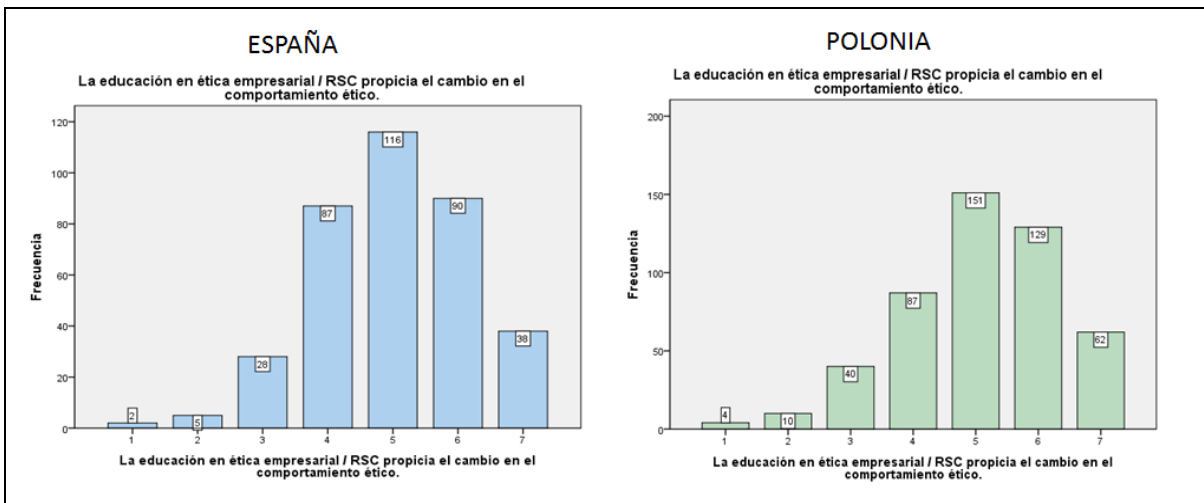
**Fuente: Elaboración propia**

**Tabla 69: Cuestión 1.10 (AGH University of Science and Technology)**

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	4	,8
	2	10	2,1
	3	40	8,2
	4	87	17,9
	5	151	31,1
	6	129	26,6
	7	62	12,8
	Total	483	99,6
Perdidos	Sistema	2	,4
Total		485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 40: Cuestión 1.10**



**Fuente: Elaboración propia**

### 3.3.4 ANÁLISIS CUESTIONES RELATIVAS A LA DESEABILIDAD SOCIAL

En este apartado se va a realizar un análisis de la tercera sección de la encuesta donde los encuestados tenían que responder verdadero o falso a ciertas afirmaciones relacionadas con la deseabilidad social.

- **Cuestión 3.1: Nunca dudo en esforzarme al máximo por ayudar a alguien que tiene problemas.**

Como podemos observar en las dos siguientes tablas y en el gráfico 41, los porcentajes en ambas universidades son muy parecidos. La mayoría de los encuestados han contestado “Verdadero” a esta afirmación.

**Tabla 70: Cuestión 3.1 (Universitat Politècnica de València).**

FADE		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Falso	79	21,4
	Verdadero	290	78,6
	Total	369	100,0

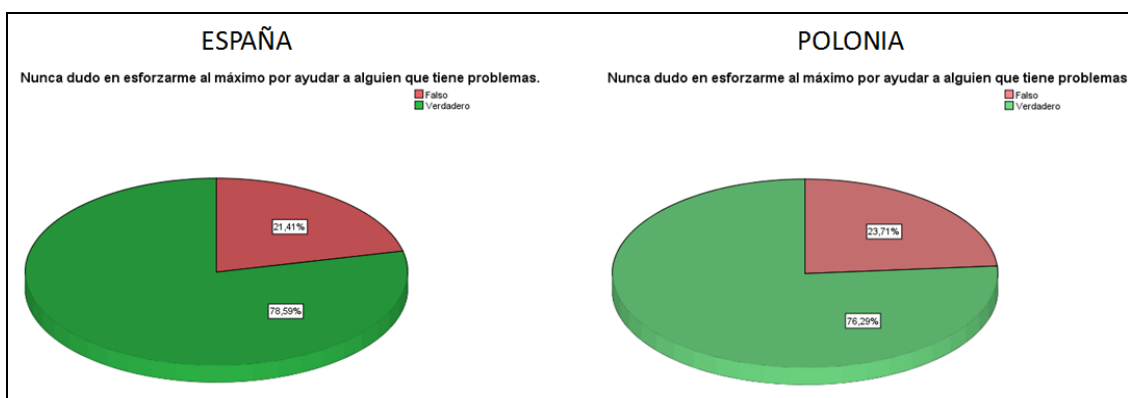
**Fuente: Elaboración propia**

**Tabla 71: Cuestión 3.2 (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Falso	115	23,7
	Verdadero	370	76,3
	Total	485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 41: Cuestión 3.1**



**Fuente: Elaboración propia**

**- Cuestión 3.2: Nunca nadie me ha caído muy mal:**

La mayoría han respondido “Falso” a esta cuestión. Es decir, a la mayoría de los encuestados ha habido alguien que les ha caído muy mal alguna vez. Cabe destacar que el porcentaje a la respuesta “Falso” es un poco mayor en Polonia que en la FADE.

**Tabla 72: Cuestión 3.2 (Universitat Politècnica de València).**

FADE		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Falso	321	87,0
	Verdadero	48	13,0
	Total	369	100,0

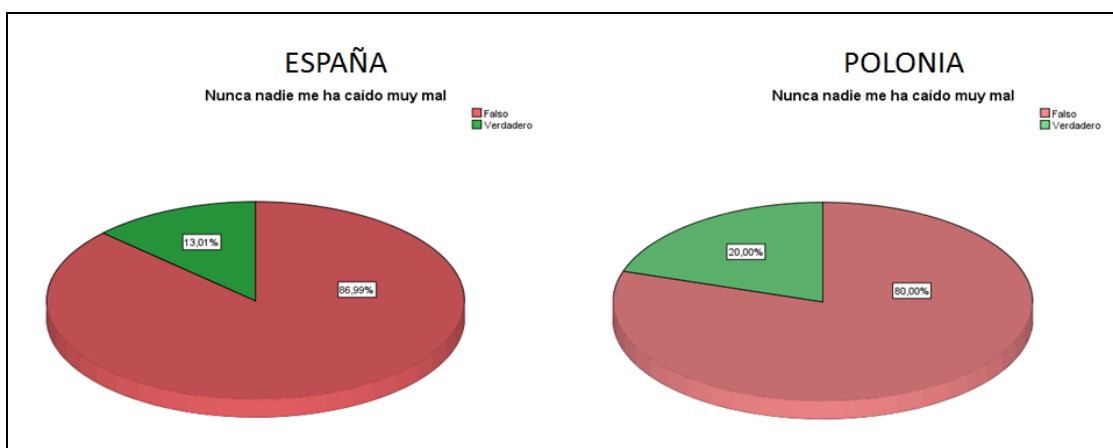
**Fuente: Elaboración propia**

**Tabla 73: Cuestión 3.2 (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Falso	388	80,0
	Verdadero	97	20,0
	Total	485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 42: Cuestión 3.2**



**Fuente: Elaboración propia**

**- Cuestión 3.3: A veces me siento amargado cuando no me salgo con la mía.**

En este caso la respuesta “Verdadero” supone un mayor porcentaje entre las respuestas de los estudiantes de Polonia que entre las respuestas de los estudiantes de la FADE.

**Tabla 74: Cuestión 3.3 (Universitat Politècnica de València).**

FADE		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Falso	129	35,0
	Verdadero	240	65,0
	Total	369	100,0

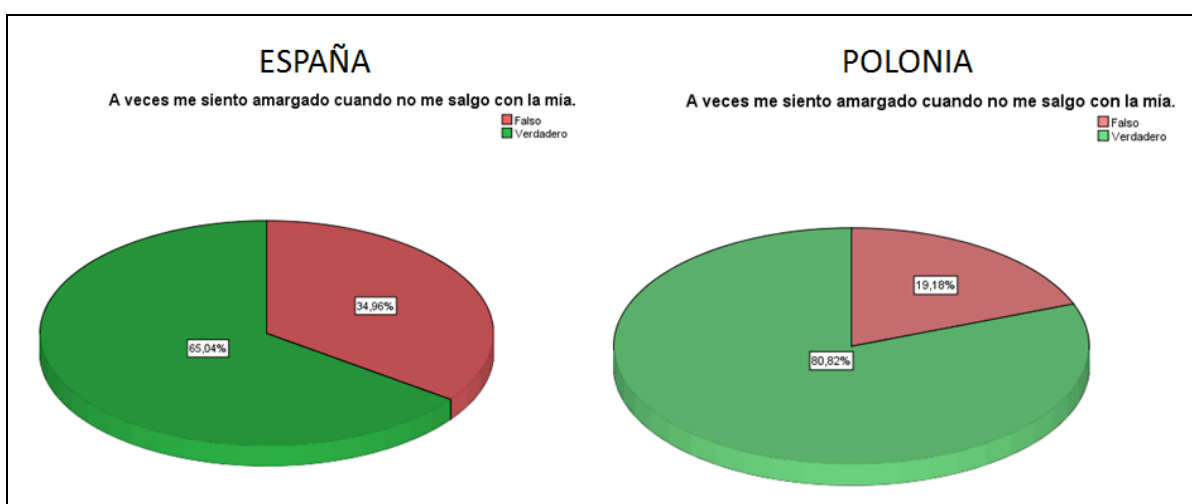
**Fuente: Elaboración propia**

**Tabla 75: Cuestión 3.3 (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Falso	93	19,2
	Verdadero	392	80,8
	Total	485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 43: Cuestión 3.3**



**Fuente: Elaboración propia**

- **Cuestión 3.4: Ha habido ocasiones en las cuales he sentido la necesidad de rebelarme contra quienes tienen la autoridad, a pesar de que sabía que tenían razón:**

El porcentaje de respuesta "Verdadero" a esta cuestión es mayor en Polonia que en la FADE. Como se puede observar en las dos siguientes tablas y en el siguiente gráfico la diferencia entre las respuestas es aproximadamente un 20%.

**Tabla 76: Cuestión 3.4 (Universitat Politècnica de València).**

FADE		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Falso	154	41,7
	Verdadero	215	58,3
	Total	369	100,0

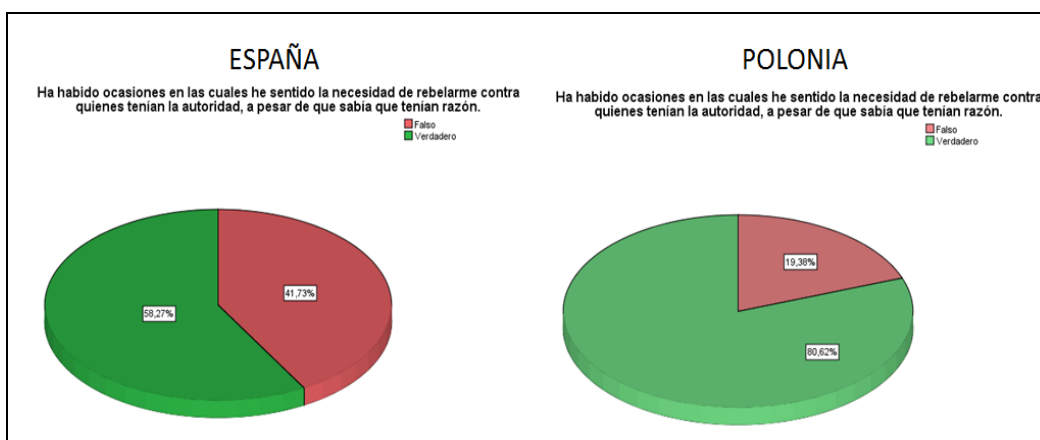
**Fuente: Elaboración propia**

**Tabla 77: Cuestión 3.4 (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Falso	94	19,4
	Verdadero	391	80,6
	Total	485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 44: Cuestión 3.4**



**Fuente: Elaboración propia**

**- Cuestión 3.5: Recuerdo haber fingido estar enfermo para librarme de algo:**

En las tablas 78 y 79 y en el gráfico 45 se puede observar que no existen diferencias notables entre las respuestas de los encuestados de las dos universidades. La mayoría de los encuestados reconocen que han fingido estar enfermos para librarse de algo.

**Tabla 78: Cuestión 3.5 (Universitat Politècnica de València).**

ADE		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Falso	130	35,2
	Verdadero	239	64,8
	Total	369	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

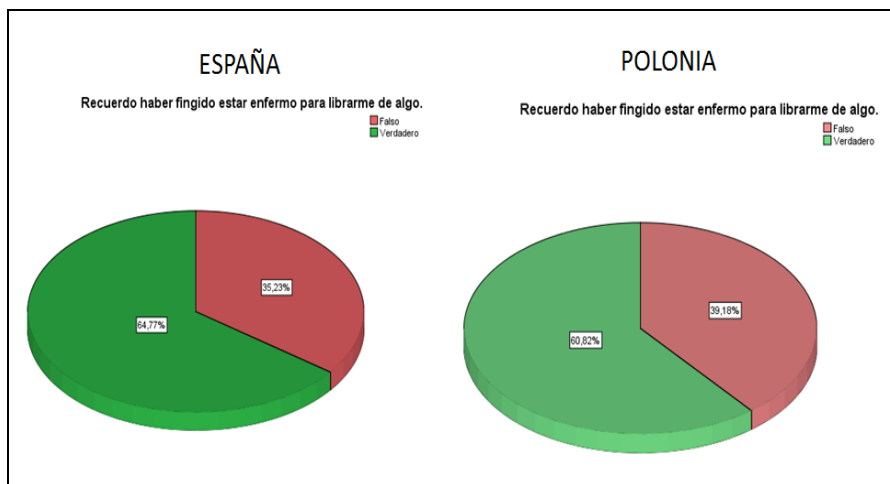


**Tabla 79: Cuestión 3.5 (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Falso	190	39,2
	Verdadero	295	60,8
	Total	485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 45: Cuestión 3.5**



**Fuente: Elaboración propia**

**- Cuestión 3.6: Cuando no se algo, no me importa en absoluto admitirlo:**

Entre las respuesta de ambas universidades a esta cuestión tampoco aparecen diferencias notables. La mayoría de los encuestados han respondido “verdadero” a esta afirmación. Por tanto, cuando no saben algo, no les importa admitirlo.

**Tabla 80: Cuestión 3.6 (Universitat Politècnica de València).**

FADE		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Falso	102	27,6
	Verdadero	267	72,4
	Total	369	100,0

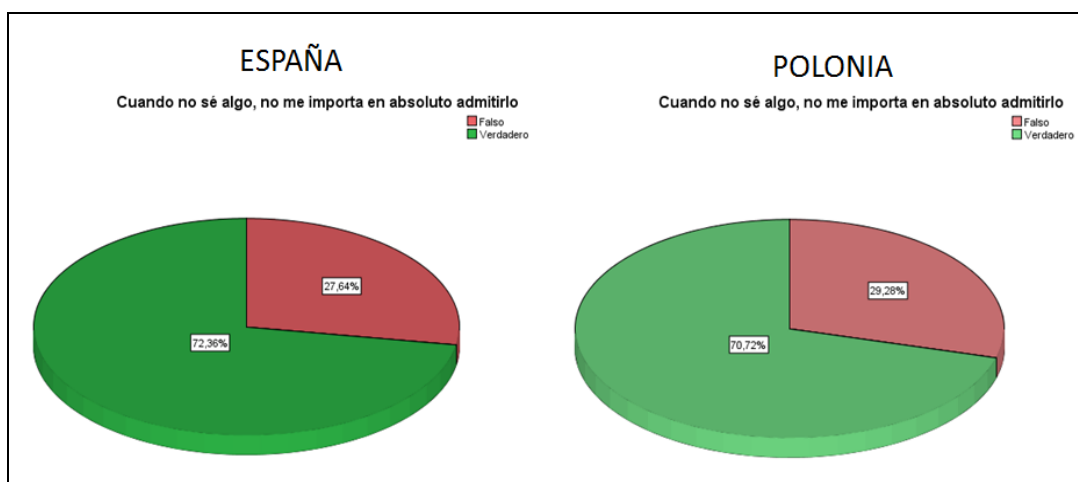
**Fuente: Elaboración propia**

**Tabla 81: Cuestión 3.6 (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Falso	142	29,3
	Verdadero	343	70,7
	Total	485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 46: Cuestión 3.6**



**Fuente: Elaboración propia**

- **Cuestión 3.7: Siempre soy amable, incluso con personas que son desagradables.**

En este caso, las respuestas de ambas universidades también coinciden. Los porcentajes de las dos opciones de respuesta están muy igualados en ambos casos, ya que suponen aproximadamente la mitad cada uno. No obstante, el porcentaje de la respuesta "Falso" supone un poco más del 50% en ambas universidades.

**Tabla 82: Cuestión 3.7 (Universitat Politècnica de València).**

FADE		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Falso	200	54,2
	Verdadero	169	45,8
	Total	369	100,0

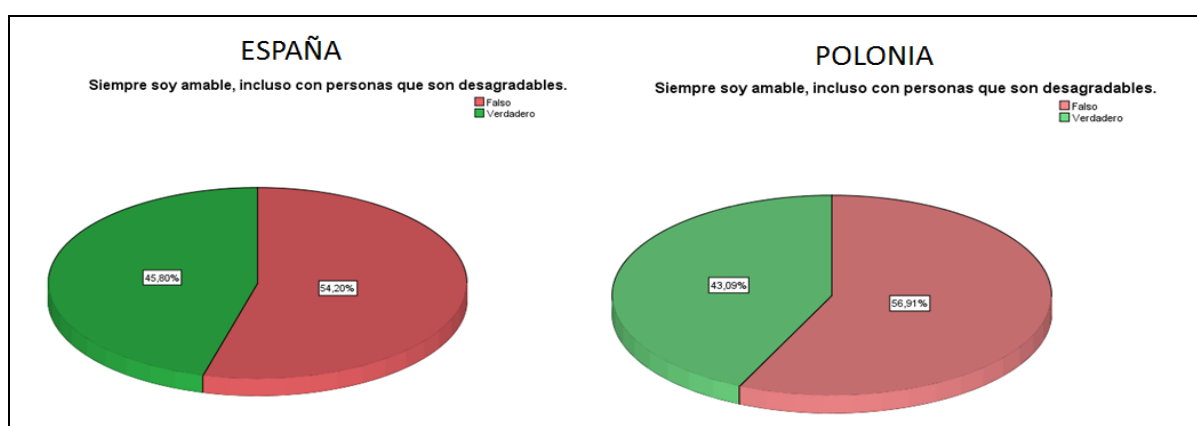
**Fuente: Elaboración propia**

**Tabla 83: Cuestión 3.7 (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Falso	276	56,9
	Verdadero	209	43,1
	Total	485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 47: Cuestión 3.7**



**Fuente: Elaboración propia**

- **Cuestión 3.8: Nunca imaginaría dejar que otra persona fuera castigada como consecuencia de mis malas acciones:**

La mayoría de encuestados han respondido en ambos casos "Verdadero" a esta afirmación. Es decir, nunca imaginarían dejar que otra persona fuera castigada como consecuencia de sus malas acciones. No obstante, el porcentaje de la respuesta "Verdadero" es un poco mayor en la FADE que en Polonia.

**Tabla 84: Cuestión 3.8 (Universitat Politècnica de València).**

FADE		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Falso	80	21,7
	Verdadero	289	78,3
	Total	369	100,0

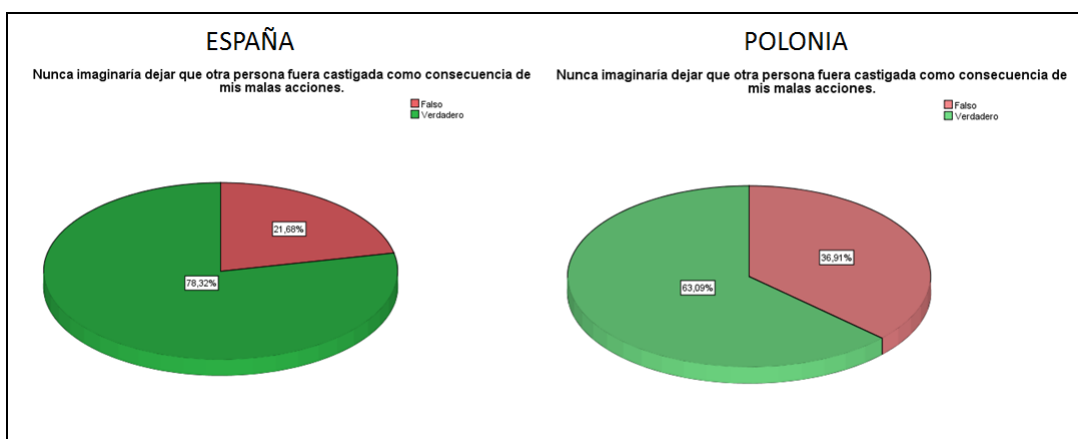
**Fuente: Elaboración propia**

**Tabla 85: Cuestión 3.8 (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Falso	179	36,9
	Verdadero	306	63,1
	Total	485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 48: Cuestión 3.8**



**Fuente: Elaboración propia**

**- Cuestión 3.9: A veces he tenido envidia de la buena suerte de otras personas:**

En este caso, el porcentaje de respuesta "Verdadero" en la FADE es un poco mayor que en Polonia. En ambas universidades, la mayoría de alumnos reconocen que a veces han tenido envidia de la buena suerte de otras personas.

**Tabla 86: Cuestión 3.9 (Universitat Politècnica de València).**

FADE		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Falso	86	23,3
	Verdadero	283	76,7
	Total	369	100,0

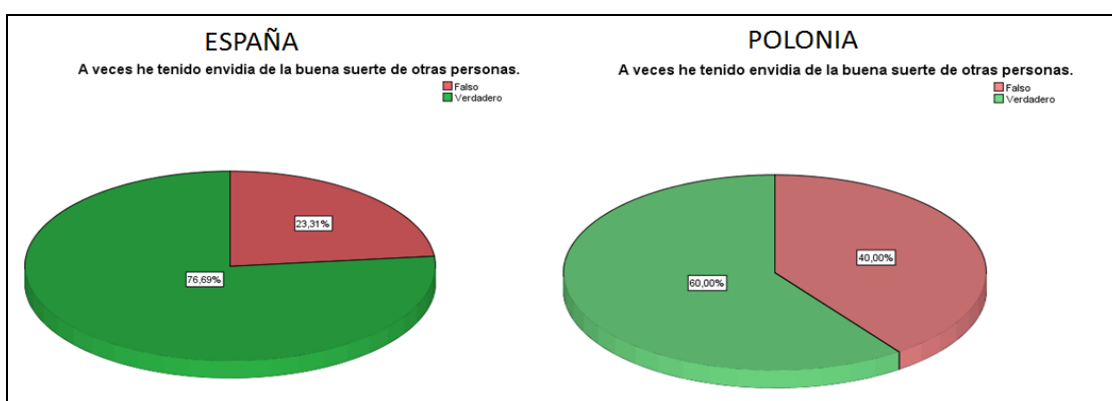
**Fuente: Elaboración propia**

**Tabla 87: Cuestión 3.9 (AGH University of Science and Technology)**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Falso	194	40,0
	Verdadero	291	60,0
	Total	485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 49: Cuestión 3.9**



**Fuente: Elaboración propia**

**- Cuestión 3.10: A veces me irrita la gente que me pide favores:**

Respecto a esta cuestión, los porcentajes de las dos opciones de respuesta están muy igualados en las dos universidades. Sin embargo, el porcentaje de la respuesta "Verdadero" es un poco mayor en ambos casos. Además, este porcentaje es 10% mayor en el caso de Polonia.

**Tabla 88: Cuestión 3.10 (Universitat Politècnica de València).**

FADE		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Falso	164	44,4
	Verdadero	205	55,6
	Total	369	100,0

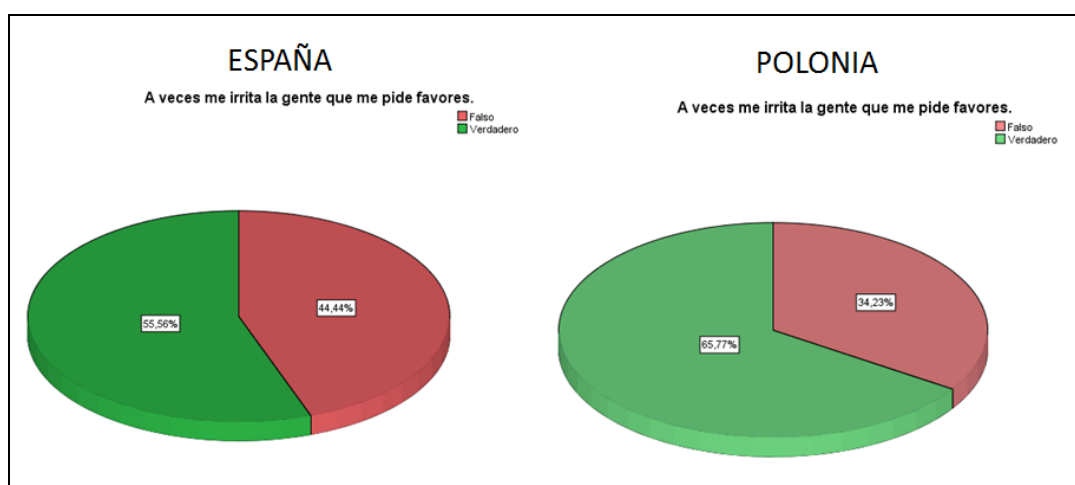
**Fuente: Elaboración propia**

**Tabla 89: Cuestión 3.10 (AGH University of Science and Technology).**

AGH		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Falso	166	34,2
	Verdadero	319	65,8
	Total	485	100,0

**Fuente: Elaboración propia**

**Gráfico 50: Cuestión 3.10**



**Fuente: Elaboración propia**

## **4. CONCLUSIONES**

A raíz de los numerosos escándalos financieros que han tenido lugar en los últimos años se ha revelado cierta ausencia de ética empresarial en nuestra sociedad. Por ello, es importante que los estudiantes de Administración y Dirección de Empresas sean conscientes del lugar que debe ocupar la ética en su puesto de trabajo para que, en un futuro, la tengan en cuenta tanto personal como profesionalmente y eviten situaciones perversas como las vividas en estos años.

En este sentido, el objetivo principal de este proyecto era profundizar acerca del lugar que ocupa la ética en la educación superior, qué importancia le dan los estudiantes de Administración y Dirección de Empresas a la enseñanza de esta y que aspectos influyen en la opinión que tienen los alumnos sobre la ética.

Entre los resultados obtenidos de la primera parte del presente trabajo referente al análisis bibliométrico de la literatura existente en la base de datos Web of Science, se ha observado que autores como Adkins y Radke (2004), Petcu y Dinu (2014) y Pizzolatto y Bevill (1996), concluyeron que los estudiantes estaban de acuerdo con la inclusión de la ética empresarial entre las asignaturas que se impartían en sus universidades.

En nuestro estudio, en el que se ha estudiado la opinión de los estudiantes de Administración y Dirección de empresas de la Universitat Politècnica de València y de la AGH University of Science and Technology, cabe destacar que la mayoría de encuestados de la UPV (85,6%) creen que es apropiado ofrecer una asignatura de ética o Responsabilidad Social Corporativa. Sin embargo, del 85,6 % que respondió que sí, únicamente el 48,1% se matricularía en la asignatura y el 37% no está seguro. Por lo que respecta a Polonia, solo el 57,1 % de los encuestados creen que es apropiado que se ofrezca esta asignatura y de este porcentaje, solo se matricularían en ella el 55% de los encuestados y el 34,65% no está seguro. Además aproximadamente el 70% de los encuestados en la UPV y el 50% de los encuestados en Polonia creen que esta asignatura les ayudaría a resolver cuestiones éticas y morales en su vida profesional. Por otra parte, es importante destacar que los estudiantes de la UPV le dan más importancia a estos aspectos que los de Polonia. Por tanto, tras analizar las cuestiones relativas a la enseñanza de la ética empresarial, creemos que en ambos casos sería buena idea promover la asignatura de ética ya que aunque la mayoría de estudiantes creen que es adecuado ofrecerla, se matricularía un porcentaje bastante bajo de alumnos.

Por otra parte, autores como Bodkin y Stevenson (2007), Boodglood, Mudrack y Turnley (2010), Strittmatter y Bratton (2013) y Baucus y Cagle (2006), concluyeron en sus artículos que la asignatura de ética empresarial tenía un efecto positivo en los estudiantes. Por el contrario, Jaffe y Tsimerman (2005) y Burns, Chinta y Manolis (2011) concluyeron que esta asignatura no tenía efecto en los estudiantes.

Por lo que respecta a nuestro estudio, la mitad de los estudiantes encuestados en la Universitat Politècnica de València respondieron que no estaban seguros de que se ofreciera una asignatura de ética. Sin embargo, la facultad de ADE ofrece una asignatura optativa de ética y responsabilidad social corporativa en el cuarto curso de



grado. Tras relacionar los cursos con esta cuestión se observó que la mayoría de los alumnos que contestaron que no estaban seguros de que se ofreciera la asignatura pertenecían a los primeros cursos de grado y que muchos de los alumnos que contestaron que sí, pertenecían al cuarto curso y al master.

Por lo que respecta a la AGH University of Science and Technology, la gran mayoría de encuestados contestaron que no estaban seguros. Además, los pocos alumnos que contestaron que sí que se impartía un curso de ética pertenecían a los últimos cursos. Por tanto, suponemos que si se imparte una asignatura de ética, se impartiría en los últimos cursos o en el master.

Por otra parte, únicamente el 13,6 % de los alumnos encuestados en la UPV y el 10,7% de Polonia han cursado la asignatura de ética. La mitad de los alumnos de la UPV que han cursado la asignatura de ética creen que esta estuvo bien diseñada y la otra mitad no. En el caso de Polonia, únicamente el 28% de los encuestados que han cursado la asignatura creen que estuvo bien diseñada. Por ello, creemos que el diseño de la asignatura debería revisarse en ambas universidades, ya que un porcentaje significativo de estudiantes no están contentos con este, especialmente en la AGH University of Science and Technology.

Con todo ello, podemos concluir que la inclusión de la asignatura de ética empresarial es, en general, aceptada por los alumnos de las universidades. Sin embargo, el efecto que esta tiene en el juicio ético de los alumnos es cambiante en cada una de las universidades debido al diseño de los diferentes cursos, a las características personales de los alumnos y a la cultura de los diferentes países.

Respecto a las características personales de los alumnos y a la cultura de los diferentes países, tras analizar las características de los encuestados de ambas universidades, podemos concluir que en la Universitat Politècnica de València la mayoría de los estudiantes tienen entre 18 y 21 años de edad. Sin embargo en la AGH University of Science and Technology la mayoría de los estudiantes tienen entre 19 y 23 años.

Además, como era de esperar, los alumnos más jóvenes pertenecen a los primeros cursos y los alumnos más mayores a los últimos cursos. Así, entre los encuestados de la UPV, en el primer curso predominan los estudiantes de 18 años, en el segundo año los de 19 años, en el tercero los de 20 años y en el cuarto curso los de 21 años. En el caso de Polonia, en el primer curso predominan los estudiantes con 19 años, en el segundo con 20 años, en el tercero con 21 años y en el cuarto con 22 años.

Por lo que respecta al género, en las dos universidades hay más mujeres que hombres. En el caso de la UPV el número de hombres y mujeres está más ajustado pero en el caso de Polonia, la diferencia entre el número de mujeres y de hombres es mayor.

Díaz-Fernández, González-Rodríguez, Pawlak y Simonetti (2012), concluyeron en su artículo, en el que investigaron las percepciones de los estudiantes de universidades de España, Polonia y Bulgaria respecto a la Responsabilidad Social Corporativa, que las

mujeres tenían más iniciativa social y compromiso que los hombres. En nuestro estudio también hemos observado que en ambas universidades las mujeres tienen un poco más presente la ética en sus decisiones que los hombres.

En cuanto a la nacionalidad, era de esperar que entre los encuestados en España predominaran los estudiantes con nacionalidad española y entre los encuestados en Polonia, los estudiantes con nacionalidad polaca. Además hemos observado que entre los encuestados en la UPV existen estudiantes de numerosas nacionalidades aunque con un porcentaje respecto al total muy bajo. La razón por la que existen estudiantes de numerosas nacionalidades es que esta facultad recibe una gran cantidad de estudiantes de intercambio cada curso.

Por último, por lo que respecta la religión, hemos observado que entre los encuestados en ambas universidades predomina la religión católica. En Polonia el 89,3% de los encuestados son católicos y únicamente el 7,4 % no siguen ninguna religión. Sin embargo, en la UPV aproximadamente la mitad de los encuestados son católicos (49,1%) y la otra mitad (45,3 %) no siguen ninguna religión.

Díaz-Fernández, González-Rodríguez, Pawlak y Simonetti (2012) observaron, entre los resultados de su artículo, que el carácter religioso de Polonia contribuía a la acción social y España iba por detrás de Polonia y por delante de Bulgaria en este aspecto. En nuestro caso, podemos concluir en ambos casos que la religión no influye en el juicio ético de los estudiantes.

Una vez analizado el apartado correspondiente a las cuestiones que tratan de medir la deseabilidad social, podemos concluir que en todas las afirmaciones el porcentaje de respuesta mayoritario es el mismo en ambas universidades. Además, cabe destacar que aproximadamente en la mitad de las afirmaciones, los porcentajes a las respuestas “Verdadero” y “Falso” son prácticamente iguales en la FADE y en Polonia.

Respecto a las respuestas en las que los porcentajes son distintos, es importante destacar que todas ellas, excepto una, desvelan una mayor sinceridad por parte de los estudiantes de Polonia. Los estudiantes de la FADE desvelan una mayor deseabilidad social, es decir, sus respuestas a estas cuestiones han sido lo que ellos creen que se debe contestar o desearían contestar, no lo que realmente piensan.

En cuanto a las respuestas de la encuesta referentes a cuestiones éticas generales y objetivos de la enseñanza de la ética empresarial, observamos que, únicamente existe una cuestión referente al bloque de cuestiones éticas generales (“tengo en cuenta cuestiones éticas al tomar decisiones personales”), donde los estudiantes de la AGH University of Science and Technology están más de acuerdo que los de la Universitat Politècnica de València.

Por lo general, los estudiantes de la Universitat Politècnica de València le dan más importancia a la enseñanza de la ética empresarial ya que en las cuestiones referentes a este tema, han contestado puntuaciones más altas en la escala de Likert que los estudiantes de Polonia.

Por tanto, una vez analizado este aspecto, podemos concluir que, por lo general, tanto los estudiantes de la UPV como de Polonia tienen en cuenta la ética en sus decisiones. En referencia a este aspecto, Díaz-Fernández, González-Rodríguez, Pawlak y Simonetti (2012), también concluyeron en su artículo que en los tres países (España, Polonia y Bulgaria) se percibía la responsabilidad social como un aspecto importante.

Por consiguiente, en el presente trabajo hemos observado que la enseñanza de la ética empresarial ha sido ampliamente estudiada en la literatura académica y que la gran mayoría de estos estudios muestran una actitud positiva por parte de los estudiantes hacia la enseñanza ética en las universidades. Además, esta actitud positiva también se ha manifestado entre los estudiantes de la Universitat Politècnica de València y la AGH University of Science and Technology.

# BIBLIOGRAFÍA

- ADKINS, N. Y RADKE, RR. (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*, vol. 51, issue. 3, p. 279–300.
- AHMED, M. M., CHUNG, K. Y., Y EINCENSEHER, J. W. (2003). "Business students' perception of ethics and moral judgment: A cross-cultural study" en *Journal of Business Ethics*, vol. 43, issue 1-2, p. 89-102.
- ARDANUY, J. (2012). "Breve introducción a la bibliometría. La base de datos scopus y otros e-recursos del CBUES como instrumento de gestión de la actividad investigadora".  
<<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/30962/1/breve%20introduccion%20bibliometria.pdf>> [Consulta: 5 de Abril de 2016]
- ASSUNDAI, RH., BURNS, DJ., CHINTA, R Y MANOLIS, C. (2011). "The Effect of Pedagogy on Students' Perceptions of the Importance of Ethics and Social Responsibility in Business Firms", en *Ethics & Behavior*, vol. 21, issue. 2, p. 103-117.
- BLOODGOOD, J. M., TURNLEY, W. H., Y MUDRAK, P. E. (2010). "Ethics instruction and the perceived acceptability of cheating" en *Journal of Business Ethics*, vol. 95, issue 1, p. 23-37.
- BODKIN, C. D., Y STEVENSON, T. H. (2007). "University students' perceptions regarding ethical marketing practices: Affecting change through instructional techniques" en *Journal of Business Ethics*, vol. 72, issue 3, p. 207-228.
- CAGLE, J.A., Y BAUCUS, M.S. (2006). "Case studies of ethics scandals: Effects on ethical perceptions of finance students", en *Journal of Business Ethics*, vol. 64, issue 3, p. 213-229.
- CULVER, S. M., PURI, I. K., WOKUTCH, R. E., Y LOHANI, V. (2013). "Comparison of engagement with ethics between an engineering and a business program" en *Science and engineering ethics*, vol. 19, issue. 2, p. 585-597.
- DUPONT, A. M. Y CRAIG, J. S. (1996). "Does management experience change the ethical perceptions of retail professionals: A comparison of the ethical perceptions of current students with those of recent graduates?" en *Journal of Business Ethics*, vol.15, issue. 8, p. 815-826.
- ELIAS, R. Z. (2004). "An examination of business students' perception of corporate social responsibilities before and after bankruptcies" en *Journal of Business Ethics*, vol. 52, issue. 3, p. 267-281.

- ESCORCIA, TA (2008). *El análisis bibliométrico como herramienta para el seguimiento de publicaciones científicas, tesis y trabajos de grado*. Trabajo de grado. Bogotá: Pontificia universidad Javeriana.
- GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ, M. R., DÍAZ-FERNANDEZ, M. C., PAWLAK, M., Y SIMONETTI, B. (2013). "Perceptions of Students University of corporate social responsibility" en *Quality & Quantity*, vol. 47, issue. 4, p. 2361-2377.
- HERTZEL, D. H. (1987). "History of the development of ideas in bibliometrics" en *Encyclopedia of Library and Information Science*, vol. 42, issue 7, p. 144–219 en Gonzalez, IA (1996). "Análisis bibliométrico de la producción científica española en inmunología". Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- JAFFE, E. Y TSIMERMAN, A. (2005). "Business Ethics in a Transition Economy: Will the Next Russian Generation be any Better?" en *Journal of Business Ethics*, vol. 62, Issue 1, p. 87–97.
- LÓPEZ PIÑERO, J. M. (1972). *El análisis estadístico y sociométrico de la literatura científica*. Valencia: Facultad de Medicina en Ardanuy, J. (2012). "Breve introducción a la bibliometría. La base de datos scopus y otros e-recursos del CBUES como instrumento de gestión de la actividad investigadora".  
<<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/30962/1/breve%20introduccion%20bibliometria.pdf>> [Consulta: 5 de Abril de 2016]
- MOED, H.F. (1989). *The use of bibliometric indicators for the assessment of research performance in the natural and life sciences*. DSWO Press en González, I. (1996). *Análisis bibliométrico de la producción científica española en inmunología*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- PETCU, M. Y DINU, E. (2014). "The Integration of the Ethical Dimension into Business Education" en *Amfiteatru Economic*, vol. 16, issue 37, p. 917 – 931.
- PIZZOLATTO, A. B., y BEVILL, S. (1996). "Business ethics: a classroom priority?" en *Journal of Business Ethics*, vol.15, issue 2, p.153-158.
- REYNOLDS, S.J (2008), "Moral attentiveness: Who pays attention to the moral aspects of life?" en *Journal of Applied Psychology*, vol. 93, issue.5, p. 1027–1041 en Wurthmann K, (2013). "A Social Cognitive Perspective on the Relationships Between Ethics Education, Moral Attentiveness, and PRESOR" en *Journal of Business Ethics*, vol.114, issue.1, p. 131–153
- SPINAK, E (1996). *Diccionario enciclopédico de Bibliometría, Cienciometría e Infometría* en Ardanuy, J. (2012). "Breve introducción a la bibliometría. La base

de datos Scopus y otros e-recursos del CBUES como instrumento de gestión de la actividad investigadora”.

<<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/30962/1/breve%20introduccion%20bibliometria.pdf>> [Consulta: 5 de Abril de 2016]

- STEVENSON, T.H. Y BODKIN, C.D. (1998). “A cross-national comparison of university students' perceptions regarding the ethics and acceptability of sales practices” en *Journal of Business Ethics*, vol. 17, issue. 1, p. 45-55.
- STTRITMATTER, C., Y BRATTON, V. K. (2013). “Plagiarism Awareness Among Students: Assessing Integration of Ethics Theory into Library Instruction” en *College & Research Libraries*, vol. 75, issue. 5, p. 736-752.
- THOMSON REUTERS (2011). Quick Reference Guide  
<[http://wokinfo.com/media/mtrp/wok5\\_wos\\_qrc\\_es.pdf](http://wokinfo.com/media/mtrp/wok5_wos_qrc_es.pdf)> [Consulta: 6 de Abril de 2016]
- WURTHMANN, K. (2013). “A social cognitive perspective on the relationships between ethics education, moral attentiveness, and PRESOR” en *Journal of Business Ethics*, vol. 114, issue. 1, p. 131-153.

## **ANEXOS**





SECCIÓN 3. Por favor elige la respuesta que refleja mejor tu propio comportamiento.		Verdadero	Falso
1.	Nunca dudo en esforzarme al máximo por ayudar a alguien que tiene problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Nunca nadie me ha caído muy mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	A veces me siento amargado cuando no me salgo con la mía.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ha habido ocasiones en las cuales he sentido la necesidad de rebelarme contra quienes tenían la autoridad, a pesar de que sabía que tenían razón.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Recuerdo haber fingido estar enfermo para librarme de algo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Cuando no sé algo, no me importa en absoluto admitirlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Siempre soy amable, incluso con personas que son desagradables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Nunca imaginaría dejar que otra persona fuera castigada como consecuencia de mis malas acciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	A veces he tenido envidia de la buena suerte de otras personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	A veces me irrita la gente que me pide favores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SECCIÓN 4. Por favor responde las siguientes preguntas.		Sí	No	No estoy seguro/a
1.	¿Ofrece tu universidad alguna asignatura completa de ética (o RSC)? (Si la respuesta es "no", por favor pasa directamente a la pregunta 2.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.a.	¿Es/son dicha/s asignatura/s obligatoria/s en el plan de estudios de la titulación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	¿Has cursado alguna asignatura de ética (o RSC) en la universidad? (Si la respuesta es "no", por favor pasa directamente a la pregunta 3.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.a.	¿Cuántas asignaturas de ética (o RSC) has cursado?			
2.b.	¿Cuánto tiempo hace que finalizaste la última de ellas? (años y/o meses, aprox.)			
2.c.	¿Crees que estas clases estuvieron bien diseñadas y fueron efectivas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.	¿Crees que es apropiado que se ofrezcan asignaturas de ética (o RSC) en tu titulación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Si una asignatura de ética empresarial (o RSC) se ofreciera como asignatura optativa, ¿te matricularías en ella?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	¿Crees que cursar una asignatura de ética (o RSC) en la universidad te ayudaría a resolver cuestiones éticas y morales relacionadas con tu vida profesional?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### SECCIÓN 5. Por favor responde las siguientes preguntas.

1. Edad: \_\_\_\_\_ 2. Género:  Hombre /  Mujer 3. Nacionalidad: \_\_\_\_\_

4. Especialización:  Administración y Dirección de Empresas //  Ingeniería de la Producción / Organización Industrial //  Otra: \_\_\_\_\_

5. Año:  Grado./Ing.-1º /  Grado./Ing.-2º /  Grado./Ing.-3º /  Grado./Ing.-4º /  Máster-1º /  Máster-2º

6. Religión:  Ninguna /  Católica /  Otra cristiana (especificar: \_\_\_\_\_)  Musulmana /  Judía /  Otra (especificar: \_\_\_\_\_) /  No estoy seguro/a

7. Siento que la religión es una parte importante de mi vida:  Sí /  No /  No estoy seguro/a

8. Experiencia laboral a tiempo completo (años y/o meses): \_\_\_\_\_

9. Experiencia laboral a tiempo parcial (años y/o meses): \_\_\_\_\_

10. Escala de notas en tu universidad de origen (NO tus notas). Peor nota: \_\_\_\_\_ Aprobado: \_\_\_\_\_ Máxima nota: \_\_\_\_\_

10-a. Según esta escala, ¿qué nota media que has obtenido hasta el momento desde que empezaste tus estudios universitarios?: \_\_\_\_\_

10-b. ¿Qué nota media que has obtenido en asignaturas de ética/RSC? (solo si las has cursado): \_\_\_\_\_

11. ¿En qué tipo de organización te gustaría más trabajar? (por favor, elige solo una respuesta entre las opciones de 11.a y otra respuesta entre las opciones de 11.b):

11-a. (una opción)  Negocio propio /  Micro Empresa /  Pequeña o Mediana Empresa /  Gran empresa

11-b. (una opción)  Organización sin ánimo de lucro u ONG /  Organización del sector público

Organización (con ánimo de lucro) del sector privado /  Empresa cooperativa



SECTION 3. Please choose the answer that best reflects your own behavior.		True	False
1.	I never hesitate to go out of my way to help someone in trouble.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	I have never intensely disliked anyone.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	I sometimes feel resentful when I don't get my way.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	There have been times when I felt like rebelling against people in authority even though I knew they were right.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	I can remember "playing sick" to get out of something.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	When I don't know something I don't at all mind admitting it.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	I am always courteous, even to people who are disagreeable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	I would never think of letting someone else be punished for my wrong-doings.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	There are times when I was quite jealous of the good fortune of others.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	I am sometimes irritated by people who ask favours of me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SECTION 4. Please answer the following questions.		Yes	No	Not sure
1.	Does your university offer any ethics (or CSR) course(s)? (please interpret "course" as a whole subject/module on business ethics or CSR) (If the answer is 'no', please go directly to question 2.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.a.	Is/are such (a) course(s) compulsory in your degree curriculum?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Have you had any ethics (or CSR) course(s) at university? (If the answer is 'no', please go directly to question 3.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.a.	How many ethics (or CSR) course(s) did you take?			
2.b.	How long ago did the latest one finish? (years and/or months, approx.)			
2.c.	Do you think these classes were well designed and effective?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.	Do you believe it is appropriate to have ethics (or CSR) course(s) offered in your degree?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	If a business ethics (or CSR) course were offered as an elective course, would you enroll in it?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Do you think that having an ethics (or CSR) course at university would help you solve moral and ethics issues related to your professional life?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**SECTION 5. Please answer the following questions.**

1. Age: \_\_\_\_\_ 2. Gender:  Male /  Female 3. Nationality: \_\_\_\_\_
4. Specialization:  Management / BusinessAdministration //  Engineering Technology / Management & Production Engin.  
//  Other: \_\_\_\_\_
5. Year:  Bach./Eng.-1st /  Bach.-Eng.-2nd /  Bach./Eng.-3rd /  Bach./Eng.-4th /  Master-1st /  Master-2nd
6. Religion:  None /  Catholic /  Other Christian (please specify: \_\_\_\_\_)  Muslim /  Jewish /  
 Other (please specify: \_\_\_\_\_) /  Not sure
7. I feel that religion is an important part of my life:  Yes /  No /  Not sure
8. Full-time work experience (years and/or months): \_\_\_\_\_
9. Part-time work experience (years and/or months): \_\_\_\_\_
10. Grading scale at your (home) university (NOT your grades). Worst grade: \_\_\_\_\_ Pass grade: \_\_\_\_\_ Best grade: \_\_\_\_\_
- 10-a. According to the above scale, what is your average grade obtained so far since you started university studies?: \_\_\_\_\_
- 10-b. What is your grade average obtained in ethics/CSR courses? (only if you took ethics/CSR courses): \_\_\_\_\_
11. What type of organization would you like the most to work for? (please choose only one answer among 11.a options and one answer among 11.b options):
- 11-a. (one option)  Own business /  Micro Enterprise /  Small or Medium-sized Enterprise /  Big Company
- 11-b. (one option)  Not-for-profit organization, charity or non-governmental organization /  Public sector organization  
 Private sector (for-profit) organization /  Cooperative company