

*XV Congreso Nacional de Ética de la Economía y de las Organizaciones
El Buen Gobierno de las Organizaciones
IESE Business School
Barcelona, 8 y 9 de junio de 2007*

LOS DETERMINANTES DE LA SATISFACCIÓN DE LOS UNIVERSITARIOS CON LA FORMACIÓN EN ÉTICA PROFESIONAL: EVIDENCIA A PARTIR DE UNA NUEVA MUESTRA¹

Cristina Borra Marcos (Universidad de Sevilla)
María de los Ángeles Caraballo Pou (Universidad de Sevilla)
Francisco Gómez García (Universidad de Sevilla)²

Resumen:

El objetivo de este trabajo es el análisis de los determinantes del grado de satisfacción de los estudiantes con la formación ética que reciben en la Universidad. Con ello pretendemos detectar si existe una demanda de formación ética por parte de los universitarios que los actuales planes de estudios no cubren. Para alcanzar nuestro objetivo, realizamos una encuesta en la Universidad de Sevilla en marzo de 2007, en la que se recababa información sobre las características personales, académicas y laborales, el tipo de formación en Ética Profesional recibida hasta el momento, el grado de confianza y el grado de cooperación de los encuestados. A partir de los datos de la encuesta y utilizando un modelo probit ordenado, concluimos que existe un porcentaje muy significativo de estudiantes que se muestran insatisfechos con la formación ética que reciben, de donde se puede inferir que existe una demanda para dicha formación entre los universitarios. Además, los estudiantes de más edad que han trabajado o realizado prácticas y colaboran en actividades de voluntariado son los que se muestran más insatisfechos con la formación ética recibida, mientras que aquellos que han cursado una asignatura de ética y muestran una mayor confianza en sí mismos aparecen más satisfechos. El resto de las variables analizadas resultaron no significativas.

Palabras clave: Educación superior, Ética Empresarial, microeconometría, modelo probit ordenado.

Abstract:

This paper is focused on the determinants of student satisfaction with the education in ethics received in the university, in order to know if there is a demand for ethics that is not covered. To achieve our goal, we carried out a survey in the University of Sevilla on March, 2007. Such survey included information about the personal, professional and academic features, the kind of teaching in ethics received and the level of confidence

¹ Queremos expresar nuestro agradecimiento por su colaboración a este proyecto de Germán Granda (Director General de Forética) y Pablo Aguayo (presidente de AIESEC-Sevilla). Asimismo, agradecemos la excelente asistencia de investigación por parte de Ángeles García y Luisa María Morillo. La versión actual de este trabajo también se ha beneficiado de los comentarios de un evaluador anónimo del comité científico del XV Congreso Nacional de la Asociación Española de Ética de la Economía y de las Organizaciones. Los errores que persistan son de nuestra exclusiva responsabilidad.

² Para correspondencia pueden dirigirse a: fgomez@us.es

and cooperation of the students. From these data and using an ordered probit, we conclude that there is a significant percentage of the students that are not satisfied with their education in ethics, which shows that there is a demand for such subject. Moreover, older students who have worked while studying and have cooperated as volunteers appear to be more unsatisfied while self-confident students and those who have attended a subject in ethics seem to be more satisfied. The rest of the variables are not significant.

Key words: Higher education, Business Ethics, micro-econometrics, ordered probit model.

LOS DETERMINANTES DE LA SATISFACCIÓN DE LOS UNIVERSITARIOS CON LA FORMACIÓN EN ÉTICA PROFESIONAL: EVIDENCIA A PARTIR DE UNA NUEVA MUESTRA.

1. Introducción

En la literatura económica de los últimos años ha surgido un volumen importante de trabajos que se preguntan por los determinantes de las actitudes éticas de los estudiantes universitarios de distintos países. Entre estos estudios destacan aquellos que analizan diferencias entre el grado de intensidad ética entre hombres y mujeres, según características académicas o la trayectoria de dichas actitudes con la edad.

La mayoría de la investigación existente a nivel internacional examina los efectos de las características individuales (sexo, edad, y, entre otras, la experiencia laboral) sobre las actitudes hacia la ética (véase Ford y Richardson, 1994). Consideramos relevante aportar nueva evidencia sobre este tema para el caso español, aunque desde una perspectiva y enfoque diferentes.

La Ética profesional, en general, y la Ética de los negocios, en particular, ha recibido bastante atención desde la pasada década en España. Sin embargo, apenas existen estudios empíricos sobre la satisfacción de los universitarios españoles con su formación ética. Asimismo, tampoco se conoce en profundidad, para los universitarios de nuestro país, cuál son los determinantes de dicha satisfacción.

Recientemente, se celebraron en la Universidad de Sevilla las II Jornadas sobre Responsabilidad Social, organizadas por Forética y AIESEC. A los 381 estudiantes (de distintas carreras de la Universidad de Sevilla) que asistieron se les pasó un cuestionario (debidamente validado con anterioridad) sobre demanda de formación en Ética Profesional. Por tanto, el estudio se implementa a partir de una cohorte de jóvenes universitarios. Como la edad media en la muestra supera los 22 años y los años medios de estudio son superiores a 4, consideramos que los alumnos entrevistados tienen ya una trayectoria académica suficiente para evaluar su satisfacción con la formación ética recibida en la Universidad.

El interés de esta evaluación se ve redoblado actualmente en el contexto de la convergencia universitaria europea –proceso de Bolonia–, que no sólo está cambiando el estilo de comunicación docente –participación activa del estudiante, mayor *feedback*, etc.- sino que busca orientar el sistema universitario hacia la “empleabilidad”, las demandas sociales –responsabilidad social- y la calidad³. Además, hay que tener en cuenta que la Real Academia Española de Ciencias Económicas pretende elevar a categoría de ciencia la Responsabilidad Social Corporativa –uno de los principales ejes de la Ética Empresarial- y la ha propuesto como asignatura universitaria Troncal.

Aunque la mayoría de los autores centran su estudio en la relación entre las actitudes éticas y una variable en particular (sexo, religión,...), nosotros hemos realizado un estudio de tipo general, controlando por distintas variables relevantes que incluyen características personales, académicas, laborales, la formación en Ética Profesional, y el grado de confianza y cooperación de los encuestados. Así, en este contexto más amplio, se puede tener en cuenta la influencia de los componentes

³ En este triple vector el papel de la formación ética es clave, al menos, si nos atenemos a la oferta de las principales escuelas de negocio en España.

científico-técnicos, psico-afectivos y éticos de los estudiantes en la satisfacción con su formación ética.

Como recientemente reconocen Sleeper *et al.* (2006) apenas existen datos sobre actitudes de los estudiantes universitarios ante la formación ética⁴. Muchos profesores, sobre todo los que nos dedicamos a impartir la Ética Empresarial, intuimos que existe una demanda insatisfecha por parte de los estudiantes. En este contexto, este estudio tiene dos objetivos principales: 1) desde un punto de vista estadístico, cuantificar ese grado de (in)satisfacción; y 2) realizar el análisis y la determinación de la satisfacción con la formación ética, para lo cual recurrimos a la metodología microeconómica⁵.

Consideramos que, hasta donde nuestro conocimiento alcanza, este es uno de los primeros estudios empíricos que se realizan en España sobre los determinantes de la satisfacción con su formación ética de los estudiantes universitarios. El principal resultado que hemos obtenido es que en la evaluación que realizan los estudiantes sobre su grado de satisfacción con dicha formación influyen tanto factores tangibles (la edad y el haber trabajado o hecho prácticas reducen dicha satisfacción; el sexo y la nota media no resultan relevantes) como intangibles (el grado de autoconfianza aumenta la satisfacción y el ser “voluntario” y, en menor medida, “practicante” de alguna religión, la reduce). Desde un plano exclusivamente académico, el haber cursado una asignatura de Ética Profesional aumenta especialmente la satisfacción de los estudiantes.

En el apartado segundo se realiza una breve descripción estadística de la muestra que sirve de soporte del análisis econométrico posterior. En el apartado tercero se implementa el análisis microeconómico de la satisfacción con la formación ética de los universitarios incluidos en nuestra muestra. Por último, el apartado cuarto recoge las principales conclusiones de nuestra investigación y se plantean las posibles extensiones a nuestro trabajo.

2. Descripción de la base de datos

El estudio utiliza datos de carácter primario obtenidos mediante una encuesta realizada a los 381 estudiantes asistentes a las II Jornadas sobre Responsabilidad Social, que se celebraron en la Universidad de Sevilla en marzo de 2007. Se entregó el cuestionario a la totalidad de la población objetivo y se obtuvieron 340 cuestionarios rellenos como respuesta. Por tanto, se ha obtenido una tasa de respuesta del 89,23%. A esta tasa tan elevada ha contribuido el hecho de que el cuestionario⁶ es muy concreto y está directamente relacionado con la satisfacción con la formación ética recibida por los estudiantes, y los determinantes de la misma.

El modelo descriptivo arquetipo que representa a los individuos que conforman la muestra presenta las siguientes características: es una mujer, de 22 años, estudiante de la licenciatura de Economía, que lleva algo más de cuatro años realizando la carrera,

⁴ Un estudio que ofrece este tipo de datos es el de Stewart *et al.* (1996), aunque con un enfoque metodológico muy distinto al de nuestro trabajo.

⁵ Chan *et al.* (2005) utilizan también la metodología microeconómica –análisis de regresión ordinal–, pero para estudiar los determinantes de la satisfacción de los estudiantes australianos con los servicios universitarios en general.

⁶ Disponible a petición de los interesados.

que confía más en sí misma que en los demás, que está de acuerdo con el modelo del homo economicus, que se considera realista y se siente bastante feliz.

En la pregunta 10 del cuestionario se pidió a los estudiantes que expresaran su grado de satisfacción general con la formación en ética profesional que estaban recibiendo en la Universidad. Así, nuestra variable dependiente es el grado de satisfacción global con la formación ética medido subjetivamente en una escala de Likert entre 1 (muy insatisfecho) y 5 (muy satisfecho). La tabla 1 presenta la distribución, general y por sexos, de dicho grado de satisfacción.

TABLA 1				
SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN ÉTICA RECIBIDA EN LA UNIVERSIDAD, POR SEXOS				
		SEXO		TOTAL
		HOMBRE	MUJER	
GRADO DE SATISFACCIÓN	MUY INSATISFECHO	9,6%	11,8%	11,1%
	INSATISFECHO	32,5%	18,1%	22,3%
	SATISFECHO	38,6%	52,5%	48,4%
	BASTANTE SATISFECHO	15,7%	14,2%	14,6%
	MUY SATISFECHO	3,6%	4,4%	3,5%
TOTAL		100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, hombres y mujeres alcanzan prácticamente un mismo nivel de satisfacción media. Este hecho anticipa un resultado econométrico que comentaremos en el siguiente apartado: la no significatividad de la variable sexo como explicativa del nivel de satisfacción global con la formación ética.

Respecto a los resultados totales y focalizando la atención en las colas de la distribución, un 33,4% de los estudiantes están muy insatisfechos o poco satisfechos con la formación ética que están recibiendo. Por el contrario, sólo un 18,1% de los estudiantes está muy o bastante satisfecho con dicha formación. Por tanto, tras una primera lectura de los datos, se detecta una cierta insatisfacción de los estudiantes con la formación ética que están recibiendo.

Además, tenemos que tener en cuenta la siguiente evidencia: a) casi un 90% de los estudiantes de nuestra muestra no ha cursado nunca una asignatura de Ética Profesional en la Universidad; b) un 80% de los mismos prefiere que su formación en Ética Profesional se imparta de forma transversal a lo largo de toda la carrera, y c) a casi un 50% le gustaría ejercer un liderazgo ético en el futuro⁷. Por tanto, en base a estos datos, podemos afirmar que los universitarios han revelado una clara demanda – insatisfecha- de formación ética.

La tabla 2 muestra la definición de las variables utilizadas en el análisis econométrico que presentamos a continuación, junto con la descripción estadística correspondiente a cada una de ellas. Se incluyen algunas variables que, aunque finalmente no se han tenido en cuenta en las estimaciones que se presentan en el

⁷ Las otras alternativas eran liderazgo técnico, emocional o ningún tipo de liderazgo.

presente trabajo⁸, las consideramos ilustrativas para el análisis descriptivo de la muestra.

TABLA 2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES			
VARIABLE	Nº OBSER	MED IA(±)	DE SV. TÍPICA
Características personales			
EDAD: Edad	337	22,3 6	2,7 4
SEXO: Sexo (=0 hombre)	340	0,71	0,4 5
Características académicas			
NOTA: Nota media (=0 aprobado, =1 notable y sobresaliente)	332	0,19	0,3 9
<i>Estudios universitarios</i>	339		
LADE: Administración y Dirección de Empresas		0,25	0,4 3
DCE: Diplomatura en Ciencias Empresariales		0,23	0,4 2
LE: Economía		0,36	0,4 8
OC: Otras carreras		0,15	0,3 6
AÑOS: Nº de años que lleva realizando estudios universitarios	334	4,18	1,5 3
Características laborales			
SL: Satisfacción liderazgo (=1 muy insatisfecho, =5 muy satisfecho)	146	3,16	0,9 6
<i>Tipo de liderazgo que desearía ejercer</i>	340		
LT: Liderazgo técnico		0,25	0,4 3
LEM: Liderazgo emocional		0,17	0,3 8
LET: Liderazgo ético		0,47	0,5 0
NL: Ningún liderazgo		0,07	0,2 6
TRAB: Ha realizado trabajo o prácticas (=1 sí)	340	0,42	0,4 9
Formación ética profesional			
ASIG: Ha realizado asignatura de ética (=1 sí)	340	0,11	0,3 1
EPREF: Estudios éticos que prefiere (=0 transversal, =1 una asignatura)	340	0,2	0,4 0
Grado de confianza			

⁸ Bien porque no son significativas o para evitar problemas de multicolinealidad.

CONFNS: Grado de confianza en sí mismo (=1 muy bajo ,=5 muy alto)	340	3,74	0,8
CONFND: Grado de confianza en los demás (=1 muy bajo ,=5 muy alto)	340	3,13	0,7
Grado de cooperación			
VOLUNT: Realización de actividades de voluntariado (=1 sí)	340	0,36	0,4
RELIG: Práctica de alguna religión (=1 sí)	340	0,35	0,4
HE: Aceptación del modelo homo economicus (=1 sí)	336	0,80	0,3
Otras variables			
GF. Grado de felicidad (=1 muy infeliz,=5 muy feliz)	340	3,96	0,7
<i>Personalidad</i>	338		
OPTIM: Optimista		0,23	0,4
PESIM: Pesimista		0,13	0,3
REAL: Realista		0,63	0,4
(‡) Para las variables dummy representa el porcentaje de casos de la categoría = 1			

Fuente: Elaboración propia.

3. Análisis microeconómico de la satisfacción con la formación ética

A partir de la literatura especializada⁹ y nuestras propias hipótesis de trabajo podemos esperar que la satisfacción con la formación ética (SFE) dependa del siguiente grupo de variables:

SFE = f (características personales, características académicas, características laborales, formación en Ética Profesional, grado de confianza, grado de cooperación, otras variables¹⁰)

Con la finalidad de conocer qué factores o variables son fuente de mayor satisfacción y cuáles de menor satisfacción entre los encuestados –en relación con su formación en Ética Profesional– recurrimos al análisis econométrico. Para tener en cuenta la naturaleza discreta y ordenada de la variable dependiente –el grado de satisfacción con la formación en Ética Profesional de los encuestados¹¹– se especifica un modelo *probit* ordenado¹² (Greene, 2003; Cameron y Trivedi, 2005):

⁹ Esta literatura se ha publicado fundamentalmente en el *Journal of Business Ethics*. En la bibliografía recogemos algunos de estos trabajos, que nos han servido de referencia.

¹⁰ Véase el desglose de estos grupos de variables en la tabla 2.

¹¹ Es una variable ordenada, categórica y medida en una escala de Likert de cinco puntos.

¹² Existen distintos métodos que pueden utilizarse para analizar los datos de satisfacción (la estadística descriptiva, el análisis de regresión lineal y, entre otros, la regresión ordinal). Sin embargo, dada la naturaleza de nuestra variable dependiente, la regresión ordinal es la modelización más adecuada –véase Chen y Hughes (2004)-.

$$Y^* = \beta' X + \varepsilon \quad [1]$$

donde ε es la perturbación, que sigue una distribución normal estándar; X es el vector de regresores –incluida la constante¹³– que recoge características observables de los individuos encuestados: edad, carrera estudiada, etc.; y, por último, el vector de coeficientes β cuantifica el impacto de los regresores utilizados. No obstante, la variable Y^* (variable latente continua) no la podemos observar; lo que observamos es:

$$\begin{aligned} Y=0 & \text{ si } Y^* \leq 0 \\ Y=1 & \text{ si } 0 < Y^* \leq \mu_1 \\ Y=2 & \text{ si } \mu_1 < Y^* \leq \mu_2 \\ Y=3 & \text{ si } \mu_2 < Y^* \leq \mu_3 \\ & \dots\dots\dots \\ Y=J & \text{ si } Y^* > \mu_{j-1} \end{aligned} \quad [2]$$

Los coeficientes μ (puntos de umbral o barrera) son parámetros que se han de estimar al tiempo que las β . La variable Y , que es una variable observada (intensidad de la satisfacción), toma los siguientes valores en nuestro caso:

Y = 0 si el encuestado da una valoración de 1 o 2 (satisfacción *baja*).

Y = 1 si el encuestado da una valoración de 3 (satisfacción *media*).

Y = 2 si el encuestado da una valoración de 4 o 5 (satisfacción *alta*).

debido a que el encuestado, al responder sobre el nivel de satisfacción con la formación ética que está recibiendo, puede escoger entre estos valores, dependiendo de si se considera desde muy insatisfecho hasta muy satisfecho con la misma¹⁴.

Las variables independientes incluidas en el análisis son: el sexo, la edad, la nota media, el tipo de carrera estudiada, el haber trabajado o hecho prácticas, el haber cursado una asignatura de ética empresarial, el grado de autoconfianza, el haber participado en actividades de voluntariado y, por último, el ser practicante de algún tipo de religión.

La tabla 3 muestra los resultados de la estimación del modelo *probit* ordenado para la satisfacción con la formación ética especificado anteriormente. Si el coeficiente estimado asociado a una variable de control es positivo y estadísticamente significativo nos indica que la variable en cuestión es un factor que aumenta la satisfacción con la formación ética. Por su parte, valores negativos y estadísticamente significativos se asocian con factores que aumentan la insatisfacción con dicha formación.

¹³ Para el cómputo de la constante se ha seguido la metodología propuesta en Long y Freese (2006).

¹⁴ La variable dependiente es Y o SFE (variable cualitativa politómica construida a partir de la información proporcionada por la pregunta 10 del cuestionario). La agrupación realizada obedece al menor número de casos en las colas de la distribución.

TABLA 3: MODELO PROBIT ORDENADO.
VARIABLE DEPENDIENTE:
SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN ÉTICA RECIBIDA EN LA UNIVERSIDAD

VARIABLE	COEFICIENTE		ESTADÍSTICO Z
EDAD	-0,089	***	-2,82
SEXO	0,08		0,49
NOTA	0,07		0,39
OC	-0,53	***	-2,57
TRAB	-0,43	***	-2,84
ASIG	1,33	***	6,03
CONFS	0,34	***	3,97
VOLUNT	-0,25	*	-1,70
RELIG	-0,19		-1,31
Constante	1,30		1,47
Log likelihood function	-253,10		
Chi squared	64,90	***	

*** nivel de significación 0,01, ** nivel de significación 0,05, * nivel de significación 0,10

El sexo es la característica personal que mayor interés ha suscitado entre los estudiosos preocupados por los determinantes de la intensidad ética de los universitarios. Varios de estos estudios sugieren que las mujeres exhiben un comportamiento más ético que los hombres –véase el meta-análisis de Borkowski y Ugras (1998), que integra distintos estudios empíricos sobre este tópico desde 1985 hasta 1994-. Por ejemplo, Frank *et al.* (1993), tras preguntarse si estudiar Economía inhibe la cooperación, llegan a la conclusión de que, para distintos experimentos, las mujeres tienden a comportarse de forma más cooperativa que los hombres. Sin embargo, por ejemplo, Tsalikis y Ortiz-Buonafina, M. (1990) y McCuddy y Peery (1996) no encuentran diferencias significativas en la manera en que las mujeres y los hombres procesan la información ética.

Nuestro resultado está en consonancia con estos últimos trabajos, pues la variable “sexo” nos sale claramente no significativa como explicativa de la satisfacción con la formación ética¹⁵. Además, dicho resultado es coherente con la predicción de Franke *et al.* (1997): la “diferencia ética” de sexo se va diluyendo al incrementar la experiencia laboral dentro de la muestra considera (teoría del rol social). En este punto no podemos olvidar que en nuestra muestra, a pesar de estar compuesta por jóvenes estudiantes, más de un 42% ha trabajado o hecho prácticas en el momento de la entrevista.

Sin embargo, la otra característica personal, la edad¹⁶, sí es estadísticamente significativa. Allmon *et al.* (2000) señalan que los estudiantes menos jóvenes presentan una actitud más ética. En esta línea, nuestro resultado indica que el aumento de la edad reduce la satisfacción con la formación ética de los universitarios. Así, a medida que el

¹⁵ Esta inexistencia de un patrón de sexo en la SFE ya se anticipaba tras una primera lectura del cuadro 1.

¹⁶ Como señalamos en la introducción nuestro estudio tiene un carácter transversal. Sin embargo, el introducir la edad como variable de control nos permite introducir, de manera indirecta, cierto carácter dinámico en el mismo.

universitario va acumulando años de estudio¹⁷ se hace más consciente de la importancia de su formación y de sus actitudes éticas¹⁸.

Por otro lado, consideramos que era interesante contrastar si las competencias científico-técnicas del universitario estaban vinculadas a sus actitudes éticas. Como variable proxy de dichas competencias utilizamos la nota media del expediente del estudiante –hasta el momento de realizar la encuesta-. Sin embargo, esta es la variable con menor nivel de significación de todo el modelo. Así, podemos concluir que no existe ninguna vinculación entre las competencias técnicas y la satisfacción con la formación ética del estudiante.

Otra característica académica fundamental es el tipo de carrera estudiada. Nuestro estudio se realizó en unas Jornadas celebradas en el campus de Economía de la Universidad de Sevilla y, por tanto, los alumnos que representan en la muestra a carreras del área no económica son una minoría (un 15,3%). Así, hemos elegido a estos últimos como categoría de referencia –grupo de control-. Se obtiene que los estudiantes de las carreras del área económica están más satisfechos con la formación ética que los demás estudiantes. La interpretación de este resultado exige cierta cautela, pues hay que tener en cuenta que el nuestro es un muestreo “motivado” y es muy plausible que los estudiantes que se trasladan de campus universitario para asistir a unas Jornadas de Responsabilidad Social presenten una clara demanda insatisfecha de formación ética¹⁹.

Además, el haber trabajado o hecho algún tipo de prácticas (lo cual supone un primer contacto con el mundo laboral) disminuye claramente la satisfacción con la formación ética de los estudiantes. Esta variable, que está interactuando con el factor edad, recoge la evidencia de que el universitario al tomar contacto con el mundo laboral se hace más consciente de sus lagunas respecto a su formación ética. Desde otro punto de vista, podría argumentarse que los encuestados están denunciando indirectamente la falta de ética en el mundo real de las empresas. Sin embargo, en respuesta a la pregunta de cuál era su grado de satisfacción en relación al liderazgo ético ejercido en la empresa en la que habían trabajado o hecho prácticas, un 35% se muestra muy o bastante satisfecho, frente a un 20,6% que se muestra muy insatisfecho o poco satisfecho.

Una variable clave en nuestro estudio es el haber cursado una asignatura de Ética Profesional²⁰. Peppas y Diskin (2001) no encuentran diferencias significativas respecto a las actitudes éticas entre estudiantes que habían recibido un curso de Ética Profesional y aquellos que no lo habían recibido (para el caso de la Universidad de Florida). Por el contrario, en nuestro estudio la variable “haber cursado una asignatura de Ética Profesional” no sólo aumenta el nivel de satisfacción con la formación ética sino que alcanza los mayores niveles de significación dentro del modelo. Este es un claro argumento para, basándonos en las opiniones de los alumnos universitarios,

¹⁷ Las variables edad y años de estudio presentan, en nuestra muestra, una correlación del 0,7. Para evitar problemas de multicolinealidad optamos por excluir de nuestro modelo los años de estudio y quedarnos con la edad.

¹⁸ Peterson *et al.* (2001) también encuentran que tanto para los hombres como para las mujeres, las actitudes éticas se incrementan con la edad.

¹⁹ Por ejemplo, en nuestra muestra, el 100% de los alumnos de Biología y de Derecho están muy insatisfechos o poco satisfechos con la formación ética que están recibiendo en la Universidad.

²⁰ Si nos circunscribimos a las carreras del área económica sería una asignatura de Ética Económica y/o Empresarial.

defender el que la asignatura de Ética Profesional sea Troncal dentro de los distintos planes de estudio.

También hemos considerado interesante relacionar la inteligencia emocional con las actitudes éticas –véase el sugerente trabajo de Holian (2006)-. Como variable proxy de la inteligencia emocional hemos adoptado el grado de autoconfianza de los entrevistados²¹. Los individuos con mayor nivel de confianza son los más satisfechos con su formación ética. Este resultado puede interpretarse de dos maneras complementarias: a) Los psicólogos han encontrado bastante evidencia que vincula el grado de autoestima y la satisfacción subjetiva ante aspectos, por ejemplo, laborales – véase Bono y Judge (2003)-. De la misma manera puede esperarse que el individuo con alta autoestima puntúe alta su satisfacción subjetiva con la formación ética recibida.; b) Por otra parte, si existe una vinculación entre los componentes emocionales y los éticos, puede ser que los individuos con alta autoestima revelen una menor demanda de formación ética y estén satisfechos con la escasa oferta de formación ética existente²².

Por último, respecto a las variables que aproximan el grado de cooperación de los entrevistados, se obtienen los resultados esperados:

Por un lado, el haber colaborado alguna vez en actividades de voluntariado –proxy de la solidaridad y de la sensibilidad ética de los individuos²³- aumenta la insatisfacción con la formación ética recibida. Este resultado es coherente con el que obtienen Sleeper *et al.* (2006).

En segundo lugar, en el trabajo de Angelidis e Ibrahim (2004) se concluye que existe una relación significativa entre el grado de religiosidad de una muestra de estudiantes y sus actitudes hacia los componentes éticos y económicos de la responsabilidad social corporativa –resultado confirmado recientemente en el trabajo de Albaum y Peterson (2006)-. En nuestro trabajo se obtiene que el ser practicante de alguna religión reduce la satisfacción con la formación ética recibida²⁴.

4. Conclusiones

El interés de los economistas por cuestiones como las actitudes éticas o la satisfacción con la formación ética de sus alumnos es relativamente reciente. En nuestro trabajo analizamos los determinantes de la satisfacción con la formación ética de un grupo concreto de universitarios: los que asistieron a las II Jornadas de Responsabilidad Social celebradas en la Universidad de Sevilla en marzo de 2007. Dada la inexistencia de investigaciones estadísticas oficiales que recopilen la información apropiada, nuestra investigación se ha sustentado en una base de datos elaborada dentro de nuestro propio equipo de investigación, a partir de un cuestionario piloto validado convenientemente. Aunque con las cautelas pertinentes, nuestro análisis empírico implementado a partir de dicha base de microdatos sugiere las siguientes conclusiones.

²¹ En nuestra muestra esta variable tiene una correlación de 0,32 con el grado de felicidad de los entrevistados.

²² Como hemos indicado en el apartado anterior, casi el 90% de los alumnos de nuestra muestra no ha recibido ninguna asignatura de Ética Profesional durante sus estudios.

²³ Como puede observarse en la tabla 2, un nada despreciable 36,8% de los jóvenes han colaborado alguna vez en actividades de voluntariado.

²⁴ Aunque la relación no es significativa, está cerca de los niveles habituales de significación.

Los resultados confirman que en la evaluación que realizan los encuestados sobre su grado de satisfacción influyen factores tangibles (la edad y el haber trabajado reducen dicha satisfacción; el sexo y la nota media no resultan relevantes) como intangibles (el grado de autoconfianza aumenta la satisfacción y el ser “voluntario” y, en menor medida, “practicante” de alguna religión, la reduce).

Atención especial merece la altísima significatividad de la variable “haber cursado una asignatura de Ética Profesional”. Su vinculación positiva con la satisfacción con la formación ética es un sólido argumento a favor de la existencia de una asignatura Troncal de Ética Profesional en nuestros planes de estudio²⁵. Pero parece ser que esta demanda insatisfecha de nuestros alumnos no sólo tiene que ser cubierta con una sola asignatura aislada, sino que la Ética debe ser impartida de forma transversal a lo largo de toda la carrera. Consideramos que nuestros resultados podrían utilizarse como una información (*feedback*) o señal a tener en cuenta en el actual proceso de convergencia universitaria a nivel europeo.

Así, ante esta demanda de los “clientes” del sistema universitario es obvio que, como docentes, debemos proyectar un punto de vista más amplio de la motivación humana. En este punto crucial no debemos olvidar que, a diferencia de las Ciencias Físicas, en las Ciencias Sociales las teorías tienden a autocumplirse –véase el sugerente planteamiento de Ghoshal (2005)-. En nuestra encuesta también le preguntamos a los estudiantes: *¿Piensas que el “propio interés” (egoísmo del homo economicus) es la característica principal del comportamiento real de las personas?* Un 80% de los encuestados contestó que “sí”.

Así, si aceptamos que las profecías se autocumplen y que estamos formando los líderes del futuro, los profesores universitarios no sólo somos requeridos para investigar la asignación de valor económico a intangibles como los valores humanos y la Ética –es evidente el coste de la no ética, como se ha puesto de manifiesto recientemente con la sucesión de distintos escándalos corporativos a comienzos de este siglo-, sino también a transmitir estos valores de forma transversal en nuestra práctica educativa diaria. Sólo así, orientando a nuestros alumnos hacia la excelencia y el liderazgo ético, responderemos a la demanda –insatisfecha- de formación ética revelada por nuestros alumnos, tal como ha puesto de manifiesto nuestro trabajo empírico.

Como posibles extensiones de este trabajo consideramos que sería interesante: a) en primer lugar, extender el alcance de nuestra encuesta para investigar la respuesta de los estudiantes ante distintos dilemas éticos y, en este contexto, estudiar qué factores fomentan y cuáles inhiben la cooperación; b) en segundo lugar, un complemento necesario a nuestro estudio consistiría en realizar una encuesta a profesores universitarios preguntándoles por el alcance de sus responsabilidades como formadores de los futuros líderes –véase Jakobsen *et al.* (2005) para el caso de Noruega-. Si nuestro estudio ha revelado una demanda de formación ética transversal, también es necesario investigar y, en su caso, estimular la oferta de formación ética; c) por último, también puede aportar evidencia interesante realizar encuestas a egresados del sistema universitario, con el objetivo de investigar la relación entre su formación ética –así como su evaluación retrospectiva- y su comportamiento ético como profesionales y líderes éticos en distintas organizaciones públicas y privadas. Todo lo anterior tiene importantes implicaciones para el buen gobierno de las organizaciones.

²⁵ A esta demanda ya han respondido las principales escuelas de negocio afincadas en España. Precisamente este compromiso con la formación ética es uno de los principales activos que explican su reconocido prestigio internacional.

Referencias bibliográficas

- Albaum, G. y Peterson, R.A. (2006): "Ethical Attitudes of Future Business Leaders: Do they Vary by Gender and Religiosity?", *Business & Society*, 45(3), pp. 300-321.
- [Allmon, D.E., Page, D. y Roberts, R. \(2000\). "Determinants of Perceptions of Cheating: Ethical Orientation, Personality, and Demographics", *Journal of Business Ethics*, 23\(4\), pp. 411-422.](#)
- Angelidis, J. y Ibrahim, N. (2004): "An Exploratory Study of the Impact of Degree of Religiousness Upon an Individual's Corporate Social Responsiveness Orientation", *Journal of Business Ethics*, 51(2), pp. 119-128.
- Arlow, P. (1991): "Personal Characteristics in College Students' Evaluations of Business Ethics and Corporate Social Responsibility", *Journal of Business Ethics*, 10, pp. 63-69.
- Borkowski, S.C. y Ugras, Y.J. (1998): "Business Students and Ethics: A Meta-Analysis", *Journal of Business Ethics*, 17(11), pp. 1117-1127.
- Cameron, A.C. y Trivedi, P.K. (2005): *Microeconometrics: Methods and Applications*, Cambridge University Press, New York.
- Chan, G., Miller, P.W. y Tcha, M. (2005): "Happiness in University Education", *Internacional Review of Economics Education*, 4(1), pp. 20-45.
- Chen, C.K. y Hughes, J. (2004): "Using Ordinal Regression Model to Analyze Student Satisfaction Questionnaires", *Institutional Research Applications*, 1, pp. 1-13.
- Ford, R.C. y Richardson, W.D. (1994): "Ethical Decision Making: a Review of the Empirical Literature", *Journal of Business Ethics*, 13(3), pp. 205-221.
- Frank, R.H., Gilovich, T. y Regan, D.T. (1993): "Does Studying Economics Inhibit Cooperation?", *Journal of Economic Perspectives*, 7(2), pp. 159-171.
- Franke, G.R., Crown, D.F. y Spake, D.F. (1997): "Gender Differences in Ethical Perceptions of Business Practices: A Social Role Theory Perspective", *Journal of Applied Psychology*, 82(6), pp. 920-934.
- Ghoshal, S. (2005): "Bad Management Theories Are Destroying Good Management Practices", *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), pp. 75-91.
- Greene, W.H. (2003): *Econometric Analysis*, Prentice Hall, New York.
- Holian, R. (2006): "Management Decision Making, Ethical Issues and 'Emotional' Intelligence", *Management Decision*, 44(8), pp. 1122-1138.
- Jakobsen, O., Ims, K. y Gronhaug, K. (2005): "Faculty Members' Attitudes Towards Ethics at Norwegian Business Schools: An Exploratory Study", *Journal of Business Ethics*, 62(3), pp. 299-314.
- Long, J.S. y Freese, J. (2006): *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata*, Stata Press.
- McCuddy, M.K. y Peery, B.L. (1996): "Selected Individual Differences and Collegians' Ethical Beliefs", *Journal of Business Ethics*, 15(3), pp. 261-272.
- Peppas, S.C. y Diskin, B.A. (2001): "College Courses in Ethics: Do they Really Make a Difference?", *The International Journal of Educational Management*, 15, pp. 347-354.
- Peterson, D., Rhoads, A. y Vaught, B.C. (2001): "Ethical Beliefs of Business Professionals: a Study of Gender, Age, and External Factors", *Journal of Business Ethics*, 31(1), pp. 225-231.

- Tsalikis, J. y Ortiz-Bounafina, M. (1990): "Ethical Beliefs' Differences of Males and Females", *Journal of Business Ethics*, 9(6), pp. 509-517.
- Sleeper, B., Schneider, K., Weber, P. y Weber, J. (2006): "Scale and Study of Student Attitudes Toward Business Education's Role in Addressing Social Issues", *Journal of Business Ethics*, 68(4), pp. 381-391.
- Stewart, K., Felicetti, L. y Kuehn, S.(1996): "The Attitudes of Business Mayors Toward the Teaching of Business Ethics", *Journal of Business Ethics*, 15(8), pp. 913-918.