

EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN LA MEJORA DEL COMPORTAMIENTO ÉTICO DE LOS PROFESIONALES CONTABLES

*(The Role of University in the Improvement of Professional
Accountants Behaviour)*

Marcela Espinosa Pike

Profesor Titular de la Universidad del País Vasco

RESUMEN

Si se acepta la hipótesis que la actuación de los profesionales contables no satisface las demandas sociales, debemos preguntarnos acerca de las alternativas que se deben desarrollar para conseguir que la modificación en el comportamiento vaya en la dirección esperada por la sociedad. Este trabajo tiene como principal objetivo iniciar un debate entre los profesores universitarios de contabilidad españoles sobre la importancia y los mejores medios para llevar a cabo la integración de la ética en el currículum contable. En este sentido, y tomando como base la experiencia americana se analizan los objetivos a perseguir, el contenido y técnicas de enseñanza, y la persona idónea para formar en esta materia a los futuros profesionales contables. Palabras clave: profesión contable, ética en el currículum contable, desarrollo moral.

ABSTRACT

If the hypothesis is accepted that the behaviour of professional accountants does not satisfy social expectations, we must think about the different alternatives that need to be pursued in order to modify behaviour in the direction expected by society. The principal aim of this paper is to initiate a debate among Spanish accounting university teachers about the importance of integrating, and the best way to integrate, ethics in the accounting curriculum. Accordingly, using the American experience as a basis, the paper considers the objectives to pursue, the content and techniques of teaching, and the type of person suited to educating the future accounting professional.

Key words: accounting profession, ethics in the accounting curriculum, moral development.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RECOMENDACIONES INTERNACIONALES

La autonomía, poder y privilegio dispensada por la sociedad a las profesiones en relación con regulación, conocimiento, barreras de entrada, formación continua, etc., legitima a aquélla a exigir que los profesionales desarrollen su trabajo de forma responsable. La sociedad demanda que las profesiones contribuyan al bienestar

social y que desarrollen su actividad con un grado de ética superior al resto de individuos.

La profesión contable tiene las mismas obligaciones y la misma responsabilidad de actuar éticamente que el resto de las profesiones debido a las consecuencias de sus actos sobre el bienestar de terceros.

Sin embargo, a mediados de los años setenta, y durante la década de los ochenta se produjeron una serie de hechos, principalmente en Estados Unidos, que dieron lugar a un replanteamiento de la labor de la profesión contable en su conjunto. Las graves crisis financieras, los sucesivos casos de fraude en algunas empresas, unidos a errores y fallos en la auditoría, la falta de independencia de algunos profesionales, entre otros, llevaron a la creencia de que esta profesión estaba fallando en el cumplimiento de las expectativas sociales. Esta desconfianza dio lugar a una búsqueda de posibles soluciones que han tratado de reducir el *gap* ético existente entre sociedad y profesión.

Las organizaciones empresariales y profesionales han desarrollado códigos de conducta los cuales representan una de las manifestaciones más explícitas de la responsabilidad y obligación de las profesiones con la sociedad. Estos códigos definen, a través de un conjunto de principios y reglas, el comportamiento esperado de los profesionales por parte de los distintos grupos que se ven afectados por su actuación. En este sentido el profesor Larriba (1997, p.231) señala que *“un Código Deontológico expresará, de forma sistemática y normativa, el reconocimiento de las responsabilidades profesionales que los miembros por él regulados tienen con sus clientes, empleados, colegas, y público en general. Su objetivo será guiar a los miembros de un colectivo social en la satisfacción de sus responsabilidades profesionales, estableciendo las normas básicas de ética y de comportamiento profesional”*.

Sin embargo, el desarrollo de códigos de conducta profesionales y empresariales, el establecimiento de medidas disciplinarias, etc., no parecen atacar la cuestión de fondo, es decir, el porqué de la falta de comportamiento ético en nuestra profesión. Una de estas causas pudiera ser las deficiencias en la formación recibida. Así, los profesores Martínez Churriague y Espinosa (1993, p.18) opinan que *“es imposible que los profesionales de Contabilidad puedan tener un comportamiento ético, conforme a los valores sociales que estén consensuados, si en ninguna etapa del proceso de su formación personal y profesional las instituciones responsables de su educación se los expusieron y les entrenaron en su aplicación.”*

La falta de entrenamiento ético de los contables en España se ha puesto de manifiesto en el estudio llevado a cabo por las profesoras Blanco Dopico y Gago (1993) en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Santiago de Compostela, con alumnos de 3º, 4º y 5º curso que asistiesen regularmente a clase. La encuesta cubría aspectos tales como cuáles deben ser los objetivos de la empresa, la

relación entre la ética y la legalidad, la influencia y evolución del sistema de valores, y finalmente aspectos relacionados con la enseñanza de ética. Respecto a este último tema, se preguntó a los estudiantes sobre la existencia de enseñanza de ética en el área contable. El 40,9% señaló que se recibía implícitamente, el 10,9% la había recibido de manera explícita, y el 5,5% de ambas formas. El 29,1% indicó que no hubo referencia alguna a aspectos éticos en su formación contable.

Esta inexistencia de formación ética contable no debe extrañarnos si consideramos la opinión de los profesores españoles en relación a la integración de ética en la formación contable. En este sentido la profesora Fernández da Silva (1993) llevó a cabo un estudio entre un total de 210 profesores universitarios de contabilidad. El cuestionario se centraba en aspectos generales sobre ética y enseñanza de la misma, y sobre la ética en el campo contable. Los resultados muestran que entre los académicos contables españoles el 93% cree que es posible la enseñanza de ética contable, aunque el 23% de ese porcentaje no lo considera necesario. Este porcentaje nos resulta excesivo, y creemos que es fruto de la poca conciencia que existe en España sobre los dilemas éticos a los que se enfrenta la profesión contable.

Si bien en nuestro país, estas deficiencias no parecen haber causado ningún impacto en los investigadores, en Estados Unidos, en la década de los ochenta, diversos estudios (Hoffman y Moore, 1982; Armstrong y Mintz, 1989; Cohen y Pant, 1989; etc.) trataron de comprobar si los estudiantes de contabilidad recibían formación ética suficiente, llegando a la conclusión de que la misma era prácticamente nula. Los distintos estudios muestran que la formación de los contables ha permanecido invariable durante muchos años, resultando ineficiente para que el profesional responda satisfactoriamente a las necesidades actuales. Además, si la profesión quiere seguir ocupando el puesto social relevante que ahora tiene e incluso entrar en áreas donde antes era impensable, tiene el deber ético de estar lo suficientemente formada para ello. La competencia es un principio ético de todas las profesiones. Esta responsabilidad recae sobre los académicos que deben realizar el esfuerzo necesario para adaptar el currículum de los contables de forma que se adecue a las nuevas necesidades.

Esta realidad ha preocupado a distintos organismos y comités (*Comité Bedford, Comité Anderson, American Education Change Commission, Treadway Commission, etc.*) que han hecho una llamada de alerta sobre la ineficacia de la formación actual de la profesión contable para satisfacer las demandas sociales y acometer los nuevos retos que van surgiendo.

En este sentido, la comisión creada por la *American Accounting Association* para analizar el futuro de la educación contable (Comité Bedford, 1986, p.171) señala las siguientes conclusiones generales en relación a la formación de la profesión:

“1) La profesión contable se está expandiendo, entrando en una nueva era con nuevas funciones dentro de las organizaciones y de la sociedad y con nuevas expectativas de aquéllos que entran en ella.

2) La situación actual de la mayoría de los programas de educación de la profesión contable es inadecuada para alcanzar las necesidades de esta profesión en expansión.

3) El alcance, contenido, y estructura futuros de la educación contable, en todas sus fases, debe experimentar una revalorización y un cambio de dirección para alcanzar las necesidades de esta profesión contable en expansión y del futuro profesional contable”.

El AICPA, en el documento emitido sobre los requisitos educativos para acceder a la profesión contable (1988, p.7) señala que “Los cambios en la práctica y en el entorno en el cual operan los auditores afectará al contenido y al alcance de la educación de los futuros participantes en la profesión contable. Además, la creciente conciencia de los argumentos éticos del proceso de auditoría e información financiera requieren que se preste mayor atención a los aspectos y consideraciones éticas en la educación.”

También, la *Accounting Education Change Commission* (1990), tomando como base las recomendaciones del Informe Bedford y del documento presentado por las grandes firmas de auditoría denominado “*Perspectives on education: Capabilities for success in the accounting profession*” (1989), emitió un informe sobre cuáles deben ser los objetivos de la formación de los expertos contables, y unas líneas generales de los cursos y contenidos de los mismos. Por ejemplo, entre las habilidades necesarias, el documento señala “la capacidad para identificar problemas éticos y para aplicar un sistema de razonamiento basado en valores a las cuestiones éticas.” Este documento identifica qué es lo que el contable debería saber y qué cualidades debiera tener.

Así mismo, el documento emitido por la *National Commission on Fraudulent Financial Reporting* (1987) para fomentar la detección de las prácticas financieras fraudulentas y frenar la existencia de las mismas, recomienda fervientemente la integración de la ética en el currículum contable. En este sentido la Comisión urge para que la dimensión ética de la información financiera reciba un mayor énfasis en dicho proceso formativo. Así mismo, anima a los profesores a que desarrollen competencias y materiales para la labor que se les encomienda.

El debate y la preocupación por la formación necesaria de los contables continúa abierto en la actualidad. Así lo demuestra el nuevo documento del Institute of Chartered Accountants in Australia (ICAA, 1999) “*CA Program*”, que en el 2001 ha sustituido al “*Professional Year Program PY*” de 1998, y que constituye el programa educativo de entrada para ser miembro del ICAA. Este documento tiene como objeti-

vo la adaptación de la educación y entrenamiento para desarrollar el conocimiento, las habilidades y actitudes para que los profesionales contables puedan superar con éxito los retos del nuevo siglo.

En el mismo, la atención a las consideraciones éticas se producen en todos los módulos de formación requerida. Pero además, se introduce un módulo específico de Ética y otro de casos (*capstone*), en el que relaciona la formación recibida en los tres módulos técnicos y en el de Ética con el contexto general de los negocios.

Por su parte, la IFAC ha emitido distintos documentos referidos a la educación de los profesionales contables, en los que la Ética tiene una consideración importante (IFAC, 1992: "*Professional Ethics for Accountants: The Educational Challenge and Practical Application*" o IFAC, 1996a: "*Prequalification Education, Assessment of Professional Competence and Experience Requirements of Professional Accountants*"). Sin embargo, la llamada de atención y la exigencia de formación ética por parte de este organismo sigue realizándose en los últimos documentos emitidos tales como el documento de 1998 "*Competence-Based Approaches to the Professional Preparation of Accountants*" que señala que "*La educación superior puede servir como un difusor de los principios éticos y como un potenciador del razonamiento ético. Una enseñanza específica apropiada es más probable que ayude, en vez de entorpecer, al desarrollo de los valores profesionales. Los cursos académicos pueden desarrollar el razonamiento ético a través del uso del estudio de casos para explorar la amplia variedad de conflictos entre los principios éticos y los stakeholders y los aspectos éticos de las relaciones entre empleador/empleado.*"

2. LA TEORÍA DE DESARROLLO MORAL COGNITIVO

Si hacemos recaer en la Universidad, y por lo tanto en los profesores, cierta responsabilidad sobre el comportamiento de los profesionales contables, estamos asumiendo que los valores del individuo se pueden seguir fomentando en la edad adulta. Es decir, se parte de la base que el aprendizaje del comportamiento ético no se estanca en la infancia ni en la adolescencia, sino que es posible mejorar el razonamiento ético durante toda la vida.

En este sentido, la psicología moral trata de encontrar una respuesta al pensamiento ético y a las acciones de los individuos. Una de las teorías que más interés ha despertado y que más impacto ha tenido en los últimos años, ha sido la teoría del desarrollo moral cognitivo de Lawrence Kohlberg (1984).

Kohlberg trata de entender el desarrollo moral de los individuos desde la infancia hasta la edad adulta, y de esta observación obtiene un modelo con tres niveles y seis

etapas de desarrollo moral. Según su teoría, todos los individuos se mueven hacia arriba a través de estos niveles de desarrollo empezando por el llamado “*nivel preconvencional*”, hacia el segundo llamado “*nivel convencional*” y, algunas veces, hacia el último y más alto llamado “*postconvencional*”. Convencional significa “*conformidad con y mantenimiento de las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o la autoridad simplemente porque son las reglas, expectativas o convenciones de la sociedad.*” (Kolhberg, 1984, p.172)

El nivel de desarrollo moral del individuo condiciona su capacidad para identificar los dilemas éticos y la metodología para resolver los mismos. Es preciso conocer las referencias que el individuo toma ante un dilema ético para poder mejorar su comportamiento. Por ejemplo, un individuo en el nivel preconvencional se verá más afectado por las sanciones a la hora de decidir su actuación que uno en el nivel postconvencional. Esto significa que en el caso de los profesionales contables, conocer cuál es su nivel de razonamiento moral permitirá una mayor eficacia de las distintas medidas a adoptar por la sociedad, los organismos profesionales o empresariales en su intento de mejorar la conducta ética de los expertos contables.

Nivel 1. Preconvencional

En este nivel los individuos no son capaces de analizar el componente moral de sus acciones ni las razones que subyacen en el establecimiento de las normas y principios. Lo que tratan es de utilizar las mismas en su propio provecho sin considerar los intereses de terceros.

En el ámbito contable, y según los estudios, no sería corriente encontrar expertos contables con un nivel de razonamiento ético preconvencional. De todas formas, un profesional de la contabilidad en este nivel trata de maximizar sus intereses, lo que le llevaría, en un servicio de auditoría, a sesgar su opinión a favor del cliente cuando el coste percibido de las sanciones en caso de detección sea inferior a los posibles beneficios, o a no realizar las pruebas substantivas necesarias, etc. Si cumple las normas de la empresa, de la profesión o de la autoridad es únicamente porque romperlas le supondría un coste personal superior a no cumplirlas.

Nivel 2. Convencional

En este nivel lo fundamental es la aprobación del grupo, ya sea la familia, los amigos, la profesión o la sociedad. En consecuencia, el individuo actúa en conformidad con lo que se espera de él por el grupo en el que más fuertemente se encuentra integrado.

Según los diferentes estudios realizados (ver, entre otros, Ponemon y Gabhart, 1993; Shaub, 1994; Sweeney, 1995) éste es el nivel de razonamiento moral en el que

se encuentran la mayoría de los contables, siendo difícil que evolucionen al nivel postconvencional. El profesional contable en este nivel no tiene la capacidad de cuestionarse los principios y reglas establecidos por su grupo, por lo que, por ejemplo, no rompería el deber de confidencialidad en beneficio de terceros ya que considera su deber mantener las reglas de su profesión, o evitaría situaciones que puedan comprometer la apariencia de independencia porque así está establecido, o realizaría las pruebas substantivas fijadas por la firma, aunque entienda que quizá no sean suficientes, etc.

Nivel 3. Postconvencional o basado en fuertes principios

La perspectiva social es la de un individuo racional consciente de los valores y derechos universales que están por encima de los acuerdos sociales y contratos.

En este nivel los individuos tienen la capacidad de mantener sus valores fuera de su grupo, ya sea la empresa, la profesión o la sociedad, y de examinar críticamente los valores, reglas y leyes de los mismos.

Si lo aplicamos a los expertos contables, el profesional se podría cuestionar las reglas del código de conducta, e incluso, no aplicarlas cuando considera que no son consistentes con sus propios valores. Es capaz de arriesgarse a romper las reglas y aceptar las consecuencias de su acción. Por ejemplo, en el caso de las firmas de auditoría sería capaz de aplicar pruebas más amplias si lo considera necesario, resistir las influencias del cliente, romper el deber de secreto profesional si entiende que terceras partes pueden verse seriamente dañadas si no lo hace, etc.

Kohlberg (1984, p.172) señala que *“Estos niveles se van alcanzando en cierta medida con la edad. El nivel preconvencional es el nivel de la mayoría de los niños menores de nueve años, y de los adolescentes y adultos delincuentes. El nivel convencional es el nivel de la mayoría de los adolescentes y adultos en nuestra sociedad y en las otras sociedades. Por el contrario, el nivel postconvencional es alcanzado únicamente por una minoría de adultos.”*

Hasta la fecha, uno de los resultados más importantes de la investigación es que la edad cronológica y la educación formal son los antecedentes del desarrollo moral. En este sentido Rest (1986, p. 176) afirma que *“el juicio moral cambia con el tiempo y la educación formal, y cambia en la dirección predicha por la teoría como una progresión en desarrollo.”*

Esta evolución se va a producir a medida que el ser humano se enfrenta a nuevas experiencias que provocan un replanteamiento de sus anteriores concepciones. A este respecto, las distintas investigaciones llevadas a cabo por Rest para analizar la influencia de la enseñanza de ética en las escuelas profesionales, le condujeron a las siguientes conclusiones (*op. cit*, p. 22-23):

1. *“En la joven edad adulta (20 años y 30 años) se producen cambios drásticos y extensos en las estrategias de resolución de problemas básicos que las personas utilizan para tratar los temas éticos.*
2. *Estos cambios están unidos a reconceptualizaciones fundamentales sobre cómo la persona entiende la sociedad y su papel en la misma.*
3. *La educación formal (años en las escuelas profesionales/universidades) es un correlativo poderoso y consistente a ese cambio.*
4. *Puede demostrarse que los intentos educacionales deliberados (currículum formal) para influir sobre la conciencia de problemas morales y para influir en el proceso de razonamiento/juicio son efectivos.*
5. *Los estudios relacionan la percepción moral y el juicio moral con el comportamiento de la vida real”.*

Estas conclusiones han servido de base para algunos estudios (Ponemon y Glazer, 1990; Hildebeitel y Jones, 1991; Jeffrey, 1993; LaGrone *et al.*, 1996; Eynon *et al.*, 1997; etc.) que sí parecen concluir que la exposición a una educación ética en los años universitarios de los estudiantes contables produce un avance en los estados desarrollados por Kohlberg. De todas formas, aunque no fuera así en todos los casos, esto no debe conducirnos a rechazar la integración, porque lo que parece seguro es que se crea un clima que potencia el interés y las discusiones éticas, y se desarrolla la capacidad de reconocer aspectos éticos en el mundo contable. Como veremos a continuación, éste es uno de los objetivos que debe perseguirse al integrar la ética en la formación contable.

3. INTEGRACIÓN DE LA ÉTICA EN EL CURRÍCULUM DE LOS CONTABLES

3.1. Objetivos

A pesar de que las instituciones, organizaciones profesionales, universidades, etc., están de acuerdo en que la enseñanza de ética en contabilidad es fundamental para la correcta formación de los profesionales contables, la incorporación de la misma conlleva múltiples problemas. Éstos se refieren a aspectos como: qué debemos enseñar, quién debe encargarse de la formación, cuándo se debe producir; la enseñanza debe hacerse en los primeros cursos, en los últimos, en todos; cómo debemos realizar la misma, cuáles son las mejores técnicas pedagógicas, cómo realizamos la presentación de la materia, etc.

Estas cuestiones no son independientes de los objetivos que se persiguen al incorporar la ética a la formación de los contables, y del tipo de comportamiento esperado de los mismos. Es decir, no se trata de hacer una llamada urgente, inmediata e

inconsciente para que se integre de cualquier forma la ética en el currículum académico, ya que como señalan Lampe y Finn (1994, p.115) *“las diferentes aproximaciones a la misma van a conllevar diferentes niveles de desarrollo moral, que a su vez, tienen un impacto distinto en las decisiones éticas que realizan los estudiantes.”*

En este sentido, Loeb (1988, p. R-1-6) considera que deben buscarse los siguientes objetivos en la enseñanza de ética en contabilidad:

1. Relacionar la educación contable con temas morales.
2. Reconocer temas en contabilidad que tienen implicaciones éticas.
3. Desarrollar *“un sentimiento de obligación moral”* o responsabilidad.
4. Desarrollar las capacidades necesarias para tratar con los conflictos o dilemas éticos.
5. Aprender a tratar con las incertidumbres de la profesión contable.
6. Fijar la base para un cambio en el comportamiento ético.
7. Apreciar y entender la historia y composición de todos los aspectos de la ética contable y su relación con el campo general de la ética.

Así, un primer objetivo es desarrollar las capacidades del individuo para el juicio moral. Es decir, estimular la imaginación moral del estudiante. Una persona con imaginación moral es aquella capaz de identificar los intereses y derechos de terceros y de anticipar los efectos de sus propias acciones en el bienestar de los mismos. Para conseguir este objetivo es necesario explicitar la dimensión social y ética de esta disciplina, relacionar los principios y las alternativas de valoración y tratamiento con las consecuencias para terceros, poner de manifiesto los aspectos éticos que conlleva la regulación contable, etc. En muchas ocasiones la falta de conciencia sobre la existencia de diferentes alternativas con distintas consecuencias en los demás lleva a que ni tan siquiera se reconozca la existencia de un dilema ético. Al profesional se le debe formar de manera que perciba un dilema ético cuando se le presente.

Además se debe conseguir que el estudiante reconozca el posible conflicto de intereses de los diferentes grupos implicados, que sea capaz de situar los derechos e intereses de los mismos en el lugar correspondiente y que desarrolle un sentimiento de responsabilidad moral. Esto requiere un entrenamiento en los distintos dilemas que se va a encontrar en su actividad profesional.

El discente debe entender los principios fundamentales (Independencia, Objetividad, Integridad, Confidencialidad y Responsabilidad) de la profesión a la que pertenecerá y que vienen recogidos en los códigos de conducta de las distintas asociaciones contables profesionales (AICPA, 1990; IFAC, 1996b; IMA, 1983; ICAEW, 1996; ACCA, 1996) y el porqué de las distintas reglas y principios. Así mismo debe conocer y comprender los mecanismos para reforzar los diferentes códigos éticos existentes en la profesión contable, y las medidas de control que la sociedad puede utilizar

para asegurarse de que la misma se autorregula y sanciona a los que no cumplen con los estándares profesionales.

No sólo se debe formar al estudiante para que sea capaz de resolver aquéllos dilemas éticos que aparecen recogidos en las distintas guías desarrolladas a tal efecto, sino que debe recibir el suficiente entrenamiento ético para que responda adecuadamente en situaciones de ambigüedad y falta de regulación. El alumno debe desarrollar su capacidad de juicio para poderlo aplicar a las múltiples situaciones que no están resueltas en la normativa profesional.

Por último, el objetivo señalado por Loeb (1988, p. R-1-6) de “*fijar la base para un cambio en el comportamiento ético*” se refiere a conseguir una mejora en los niveles de desarrollo moral. Sin embargo, es necesario llegar a un acuerdo sobre el tipo de profesional que deseamos formar. Es decir, ¿se quiere que el estudiante de contabilidad avance en los niveles de desarrollo moral vistos anteriormente, o se quiere que ese avance se estanque en un determinado estado?. A este respecto, Lampe (1996, p.212) señala como “*desde la perspectiva de la socialización total a través de los años de colegio, la mayoría de los estudiantes, los profesores y los futuros empleadores, todos prefieren un nivel de razonamiento convencional orientado a las reglas de los graduados contables*”.

El hecho de que los estudiantes avancen en los niveles de desarrollo moral hacia uno que les haga aplicar sus propios conceptos de justicia y corrección, dejando a un lado las normas o estándares asumidos por la sociedad, la profesión, etc., puede dar lugar a ciertos conflictos. Quizá alcanzar el nivel más alto de razonamiento moral no sea lo mejor para ellos mismos. Pero es que llegar a este nivel supone pensar en términos en los que, no sólo se tienen en cuenta los intereses propios, sino también los ajenos. Esto significa que, a pesar de que la decisión tomada tenga consecuencias negativas para uno mismo, el individuo considera que es lo más justo. En nuestra opinión, la sociedad sí se beneficia si los profesionales avanzan en los niveles de desarrollo moral, ya que serán los propios profesionales los que provoquen que los códigos de conducta incorporen lo que la sociedad demanda.

3.2. Reforzamiento del *Statu Quo*

Una vez fijados los objetivos de la enseñanza de ética contable, el siguiente paso es analizar que contenido vamos a dar a la misma.

El enfoque utilizado hasta hace pocos años para la enseñanza de ética en contabilidad es el que Lampe y Finn (1994) llaman “*Reforzar el statu quo.*” Consiste en dar cobertura en el currículum de los contables a las normas éticas recogidas en la legislación existente o en el código de conducta profesional de la asociación correspondiente.

Este es el caso de España, donde únicamente en los programas de auditoría se ha dedicado una parte a los aspectos éticos, pero sólo en lo relativo al conocimiento de lo prescrito en la Ley de Auditoría, su reglamento y en las Normas Técnicas de desarrollo. Así se estudian aspectos relacionados con la independencia, las incompatibilidades, el secreto profesional, etc., pero desde el punto de vista de lo que marca la legislación sin hacer hincapié en el razonamiento ético o en los principios fundamentales que subyacen en los mismos.

Esto no ocurre únicamente en España, sino también en Estados Unidos, donde hasta hace no mucho tiempo, la mayoría de la enseñanza de la ética se ha centrado en auditoría y dentro de ella, en lo relativo al código de conducta del AICPA. Esto se demuestra tras una primera lectura de la mayoría de los libros de texto de contabilidad y auditoría, que cubren mínimamente situaciones éticas, y siempre se centran en la revisión del código profesional. Este es el enfoque que debiéramos seguir si pretendemos limitar el juicio profesional de nuestros estudiantes y que sigan teniendo un nivel de razonamiento ético orientado al cumplimiento de las normas, es decir, un modo de resolución de conflictos conservador y nada arriesgado. Si la enseñanza se centra en el aprendizaje para el cumplimiento de la normativa legal o profesional, el alumno no estará formado para tratar los dilemas éticos que no están perfectamente regulados en los códigos de conducta, ni para resolver nuevas situaciones que van surgiendo por la evolución y complejidad del entorno. Esto requiere un continuo y detallado conjunto de reglas que sean tan específicas, que recojan todas las situaciones posibles.

Esta situación conduce no sólo a no mejorar la ética del alumno, sino incluso a ser negativa. Los estudiantes ni tan siquiera se plantean las consecuencias de las normas, o situaciones no cubiertas por las mismas, sino que corren el riesgo de pensar que *“el código ético es todo lo que hay en la toma de decisiones éticas”* (Langenderfer y Rockness, 1989, p. R-2-5). El mero conocimiento del código de conducta no tiene por qué conducir a una mejora en el comportamiento o una mayor capacidad para la resolución de los dilemas éticos.

Por otra parte, la Universidad tiene un papel que cumplir en el avance del conocimiento y en el liderazgo en el tratamiento de los problemas de las profesiones. Siguiendo a Martínez Churiaque (1989) limitarnos a la enseñanza del precepto emanado de las corporaciones profesionales o de los organismos públicos, limita la capacidad del profesional para resolver las situaciones de incertidumbre que le surgirán en su actividad.

3.3. Adquisición del comportamiento ético

Esta segunda aproximación tiene muchas variantes pero entendemos que todas tienen un objetivo común: que el alumno sea capaz de identificar, enfrentarse y poder resolver los cada vez más complejos y múltiples dilemas éticos. No con la única alter-

nativa identificada y regulada en los códigos éticos sino viendo distintas posibilidades, y siendo capaz de identificar y valorar las consecuencias de sus actos. Es decir, con esta alternativa se pretende desarrollar los niveles de razonamiento ético del alumno.

En este caso lo que se debe enseñar debe ser más amplio que el código de conducta del organismo profesional. No queremos decir que el mismo no deba ser conocido por el alumno, y por lo tanto tratado en las clases, pero no como única fuente de identificación y resolución de los dilemas éticos.

Si se fija este objetivo, se está acelerando la gran labor que tienen que realizar tanto los organismos como los diversos autores para ofrecer materiales que puedan ser utilizados por los profesores en la integración de la ética en el currículum contable. Los materiales elaborados con esa finalidad recogen distintos dilemas éticos cortos para ser tratados y discutidos en las aulas. Algunos han desarrollado vídeos como es el caso del *Institute of Management Accountants*, otros viñetas como Arthur Andersen y otros casos cortos como la *American Accounting Association*. Algunos autores, como Kennedy y Lawton (1992) defienden la lectura de novelas de ficción como material a utilizar en la enseñanza de ética en los negocios. Consideran que este medio permite la experimentación de conflictos, el surgimiento de emociones, y el encuentro de vías para resolver la naturaleza y el significado de la condición humana. Además, estos materiales permiten asumir distintos roles que conducen a nuevos niveles de conocimiento, tanto afectivos como cognitivos, que llevan a enjuiciar los propios valores.

Con este propósito se pueden utilizar cualquiera de las técnicas o métodos didácticos conocidos (la clase magistral, conferencias de invitados, el seminario, análisis de casos y discusiones, juegos de rol, los vídeos, etc.). La IFAC (1992) recomienda el uso de aproximaciones participativas entre las que señala: el estudio de casos multidimensionales, los juegos de rol, la discusión de lecturas y vídeos, análisis de situaciones reales empresariales que supongan dilemas éticos, discusión de pronunciamientos disciplinarios, etc. Sin embargo, los diferentes métodos pedagógicos tienen un efecto distinto en el grado de aprendizaje del alumno y potencian diversas capacidades en el mismo. Además, el método elegido dependerá de diversos factores tales como el tiempo disponible, el número de alumnos, la dinamicidad de las clases, etc.

Según los diferentes estudios (ver Armstrong, 1990; Mai-Dalton, 1987; Loeb, 1988; Scribner y Dillaway, 1989; Langenderfer y Rockness, 1989; Mintz, 1992; ICAA, 1999), en la actualidad el método didáctico mayormente defendido, y que más se está utilizando en la integración de la ética en las distintas asignaturas de contabilidad es el método del caso, propuesto por la *American Accounting Association* en su proyecto sobre educación ética y también por el Programa de Ética de los negocios de Arthur Andersen.

Este método satisface la teoría de Kolhberg que considera que el entrenamiento ético se produce a través de la discusión en grupo de hipotéticos dilemas morales. A

través del contacto con explicaciones que surgen de un nivel de razonamiento moral superior se produce la reflexión de los principios propios del nivel en el que el individuo se encuentra y surge el cambio moral.

Para Armstrong (1990) las ventajas del método del caso para la enseñanza de ética contable radican en:

a) La facilidad con la que puede ser utilizado por los profesores de contabilidad, de forma que uno de los inconvenientes o reticencias esgrimidas por éstos de falta de entrenamiento o de formación para cubrir aspectos éticos quedaría salvada;

b) Al poderse utilizar en todas las asignaturas contables, el alumno no “compartimentaliza” los aspectos éticos;

c) Al utilizarse fácil y frecuentemente, el alumno desarrolla habitualmente su capacidad para reconocer problemas;

d) El método fuerza al alumno a considerar las dos teorías tradicionales de pensamiento ético: la teoría deontológica, basada en valores y principios y la teoría consecuencialista, basada en fines.

Por último, el método no presenta una fórmula mágica para resolver todos los problemas, algo que realmente es imposible de obtener.

A pesar de las ventajas señaladas este enfoque no está exento de críticas. La mayoría de ellas no cuestionan su validez, ni pretenden su eliminación como técnica de enseñanza de ética contable. Sin embargo, quieren mostrar su rechazo a considerar el mismo como la única opción posible para el cometido señalado. Las críticas fundamentales son las siguientes:

1.- Esta aproximación falla en la formación conceptual de las distintas teorías filosóficas principales que han tenido lugar en la historia que ayudan al alumno a reflexionar y comprender sus propios motivos así como los de los demás y a desarrollar una visión más amplia del porqué de determinados comportamientos y razones ofrecidas. No se pretende que el alumno conozca al detalle las mismas, pero sí que comprenda los diferentes motivos y valoraciones de las acciones que las mismas ofrecen. La base teórica ofrece al alumno “*la oportunidad de evaluar el abanico de razonamientos y motivos y la lógica de los marcos teleológicos y deontológicos*” (Strong y Hoffman, 1990, p.604).

2.- Escaso peso dado a las guías profesionales existentes y la falta de sugerencia de cómo el código profesional se relaciona con la toma de decisiones éticas (ver Armstrong, 1990). Sin embargo, se debe destacar que esto no es algo implícito en el modelo, sino que todo depende del peso dado a la consideración de normas, valores y principios relativos a la situación en cuestión.

3.- El escaso tiempo que se dedica a la integración de la ética a través del método del caso. Según Rest (1986), cuando la exposición es inferior a tres semanas tiende

a ser ineficiente en el objetivo de ayudar a alcanzar unos niveles más maduros de razonamiento ético. Sin embargo, a nuestro modo de ver, esto no invalida el método, sino que muestra la necesidad de que el análisis de casos no se realice de manera ocasional sino que forme parte del programa de la asignatura, dedicándole un número suficiente de horas.

4.- Se centra excesivamente en el nivel individual, olvidando el nivel institucional o social. Como señala Reiter (1996, p.45): *“No se exploran las causas institucionales y sociales de los problemas éticos”*. Es decir, no discute los posibles cambios institucionales que debieran llevarse a cabo para reducir o solucionar los problemas éticos.

3.4. La incorporación en los planes de estudio. Procedimiento y temporalidad

En primer lugar se debe cuestionar si la ética contable puede enseñarse como una disciplina independiente, con un cuerpo de conocimientos autónomo o si por el contrario, la diferenciación de conocimientos no es suficiente para crear una asignatura adicional. Esta cuestión se ha planteado en el diseño del plan de estudios de las distintas profesiones (Medicina, Abogacía, Periodismo, Psicología, etc.) donde la formación ética tiene una mayor tradición optando, en la mayoría de los casos, por una combinación de las alternativas posibles. Los dos métodos más importantes para la inclusión de la ética en el currículum de los contables son: El “método discreto” y el “método perversivo”. El primero consiste en incorporar los aspectos éticos en una asignatura de ética separada, bien como obligatoria u optativa. El segundo, en incorporarlos a varias asignaturas de contabilidad a través del currículum.

La incorporación de la ética en una asignatura independiente tiene como principal ventaja el hecho de que sólo uno o dos de los profesores del departamento tienen que formarse previamente en ética y, en especial, en ética contable. En este sentido, tendría mayores posibilidades de llevarse a cabo ya que el esfuerzo en número sería menor. Además, tal y como afirma Loeb (1988, p.R-1-8): *“Conseguiría una experiencia educativa más uniforme en los estudiantes, y en consecuencia, incrementaría la posibilidad de que en todos los estudiantes de contabilidad se alcanzasen las mismas metas fijadas por el departamento para la enseñanza de ética contable.”*

Sin embargo, esta alternativa tiene dos inconvenientes principales. En primer lugar, el alumno no tienen un contacto constante con los problemas éticos de las distintas asignaturas sino que corre el riesgo de ver la ética como algo secundario, no habitual, y no directamente relacionado con su futuro quehacer diario. En segundo lugar, al ser una asignatura independiente puede resultar más complejo darle contenido específico por la falta de materiales. Esta es una de las razones habitualmente esgrimida por muchos profesores para no integrar la ética en contabilidad (ver, entre

otros, Loeb, 1988; Armstrong y Mintz, 1989; Langenderfer y Rockness, 1989; Oddo, 1997). Si bien esto era cierto hace unos años, hoy en día entendemos que en Estados Unidos es más una excusa que una razón de peso para no hacerlo. En España sigue siendo uno de los problemas principales para implantar la ética en el currículum de los expertos contables. Este problema es común a ambas alternativas, sin embargo, resulta más evidente en ésta.

La segunda opción, que la ética se incorpore en las distintas asignaturas de contabilidad, tiene también ventajas e inconvenientes.

La principal ventaja de esta alternativa es que *"no disocia el aprendizaje de la materia de contenido técnico de aquella otra que se supone solamente ética"* (Martínez Churiaque y Espinosa, 1993, p.21) y también, la facilidad para integrarla ya que no es necesario diseñar una asignatura específica, ni utilizar créditos del plan de estudios para integrarla. Además, la discusión de casos puede realizarse a continuación de la explicación de un análisis técnico de, por ejemplo, una alternativa de tratamiento contable. Esto permite al alumno reconocer la dimensión ética que puede conllevar la misma frente a otras posibles soluciones.

El principal inconveniente de esta alternativa, es la necesidad de formar en ética a todos los profesores del departamento de contabilidad para que puedan incorporarla en sus asignaturas. La situación actual en nuestro país es que una minoría o ninguno de los profesores tienen formación y entrenamiento en esta materia. Si bien no hay estudios empíricos que demuestren esta afirmación, ello se desprende de la escasez de libros, artículos, foros o congresos sobre este tema en nuestro país. En este sentido, los resultados del trabajo ya comentado de Blanco Dopico y Gago (1993) corrobora esta realidad. Si los profesores no están suficientemente formados tenderán a no incluirla o a tocarla de forma superficial (Loeb, 1988).

Teniendo en cuenta las ventajas e inconvenientes de las dos alternativas, parece que las recomendaciones de los distintos informes emitidos se dirigen hacia la segunda alternativa, es decir, la incorporación de la ética en las distintas asignaturas de contabilidad.

Por ejemplo, el informe Treadway (1987) señala que la ética debe ser parte de todas las asignaturas contables. También hay que destacar que ésta es la alternativa elegida por aquellas instituciones o departamentos que están ofreciendo ética en el currículum de los contables.

Sin embargo, no todos los autores están de acuerdo en plantear la integración de ética en contabilidad como una dicotomía entre una asignatura independiente o como parte de las distintas asignaturas de contabilidad. Así, Armstrong (1993) considera que la respuesta debe ser ambas alternativas juntas. Es decir, lo que esta autora propone es una especie de "sandwich" en el currículum que contenga una introducción al pensa-

miento ético, seguido por discusiones éticas de casos en las distintas asignaturas de contabilidad, y finalmente completar la integración con una asignatura de "Ética y profesionalismo" que consiga encadenar y asegurar el entrenamiento ético previo con conceptos de profesionalismo.

Estamos de acuerdo con que este currículum ideal permitiría alcanzar los objetivos propuestos de adquisición y mejora del comportamiento ético. Sin embargo, somos conscientes de lo hipotético del mismo, ya que desde luego en España en estos momentos este planteamiento sería imposible.

Respecto al momento idóneo para introducir la enseñanza de ética en contabilidad, esta cuestión está íntimamente relacionada con cómo realizarla. Si se opta, como es el caso, por integrar la ética en las distintas asignaturas de contabilidad, la respuesta a cuándo debería hacerse será desde el primer curso, donde una vez presentado el modelo contable se pueden ir incluyendo diversos aspectos o dilemas éticos relacionados con el mismo. En los restantes cursos, se hará lo propio con las asignaturas correspondientes.

Si por el contrario la opción elegida es la de una asignatura independiente existen básicamente dos posibilidades. Una es incorporar esta asignatura al inicio de la carrera ya que es cuando los alumnos son más perceptivos a las enseñanzas que reciben, y además el alumno puede aplicar sus conocimientos éticos a lo largo de los distintos cursos de su formación. Sin embargo, esto no parece probable si en las distintas asignaturas no se produce cierta conexión con los aspectos éticos. Otra, defendida por la mayoría de los autores (ver Powers y Vogel, 1980; Loeb, 1988; Thompson *et al.*, 1992), es que esta asignatura se curse en los últimos años del currículum en los que el conocimiento contable del alumno es mayor, para que de este modo se pueda presentar al estudiante casos que recojan dilemas o aspectos éticos tanto de contabilidad financiera como de costes, auditoría, contabilidad e impuestos, etc.

3.5. Sujeto de la actividad docente

Uno de los problemas de la integración de la ética en el currículum de los contables se encuentra en identificar quién debe ser el encargado de asumir esa responsabilidad. Así, existen dos posibles alternativas, bien que sean profesores con formación principal en ética, ya sean del departamento de filosofía o ética, o bien que sean profesores con formación primordial en contabilidad.

El mayor inconveniente de la primera alternativa, que sean profesores del departamento de filosofía los que asuman esta labor, es que la enseñanza podría resultar demasiado teórica y abstracta, con el resultado de ser poco atractiva para el alumno que no vería claramente la relación entre ética y contabilidad, sino que lo entendería como compartimentos estancos. Por el contrario, el estudiante debe haberse entrenado en

casos particulares de su profesión, y aprender a tratar con esas situaciones de forma que cuando posteriormente se le presenten en su vida profesional haya adquirido cierto dominio en la resolución de los dilemas éticos.

Respecto a la segunda alternativa, que sean los propios profesores de contabilidad los que enseñen ética contable, el mayor problema es la falta de formación en la materia. Es decir, aquí se plantea tanto la competencia real para hacerlo como la percibida por ellos mismos e incluso por terceros. En este sentido, Cohen y Pant (1989) apuntan que la falta de confianza en la capacidad para resolver los problemas éticos de la profesión pudiera ser otro factor explicativo de que los profesores de contabilidad sean reacios a impartir ética en sus clases.

Si bien ya es difícil, en muchas ocasiones, transmitir conocimientos específicos, mucho más complicado resulta explicar o enseñar aquéllo en lo que, a pesar de poder tener alguna formación, se es un simple aficionado. Además, se tiene cierto miedo al adoctrinamiento, sobre todo, para los que tienen una formación básicamente técnica y poco humanista. Sin embargo, no es necesario ser expertos en la materia para aceptar el reto, ya que el primer objetivo debe ser despertar en el alumno cierta conciencia ética en el campo contable.

Por supuesto ésto no significa que se deba dejar la propia formación a un lado o ser meros observadores de lo que en clase acontece, sino que el profesor tiene como papel principal conducir la discusión, moderar el debate y estimular la participación del mayor número posible de alumnos. Además debe tratar de otorgar rigor a la discusión para que la misma no se convierta en un vulgar intercambio de creencias no contrastadas, del que no se pueda sacar provecho. Como señalan Hildebeitel y Jones (1992, p.273): *“El entrenamiento ético puede afectar al proceso por el que los estudiantes de contabilidad y los contables resuelven dilemas profesionales. Los educadores contables pueden ser capaces de crear un reconocimiento de los dilemas éticos profesionales, y con las ideas sugeridas por los compañeros, cada estudiante puede ser capaz de desarrollar medios alternativos de resolver dichos dilemas”*.

En definitiva, en ausencia de personas con una formación en ambas materias, es preferible que sean los profesores de contabilidad los que asuman esta función. Por tanto, habrá que exigir a los profesores que tengan un entrenamiento suficiente en ética de forma que puedan conseguir los objetivos de forma efectiva. Tal y como afirma Loeb (1994, p.821): *“La contabilidad es una profesión amplia y compleja de la que la sociedad espera servicios profesionales de calidad. La educación de ética es esencial si los estudiantes de contabilidad tienen que aprender sus responsabilidades éticas y profesionales. Más aún, si la ética tiene que ser una parte integral de la educación contable, los profesores futuros de contabilidad deben tener las habilidades para integrar la ética en la enseñanza”*.

4. CONCLUSIONES

En nuestro país, el debate sobre la reforma del currículum de los contables no ha tomado cuerpo de discusión suficiente. Sin embargo, no es arriesgado suponer que éste tendrá lugar en un futuro no lejano, tanto en España como en la Unión Europea. En este sentido se manifiesta Flower (1993) al señalar que *“Creo que la educación contable es un tema importante y que un amplio debate, similar al que actualmente se está llevando a cabo en USA, tenía que haberse producido hace tiempo en Europa”*.

Es necesario que los profesores universitarios de contabilidad tomen conciencia de la importancia del entrenamiento ético de los futuros profesionales contables. Estos deben desarrollar su capacidad de juicio y de valoración de las consecuencias de sus acciones, de las alternativas no sólo contables sino también de comportamiento que están a su alcance. Se hace un flaco favor al estudiante al que no se prepara para enfrentarse a la situación real del mercado cuando finalice su paso por la Universidad. Tal y como afirman Martínez Churriac y Espinosa (1993, p.22): *“El razonamiento ético puede tener cabida en la formación contable universitaria si los expertos dedicados a la docencia aceptamos, con mayor intensidad, que educando más en el principio que en el precepto, es la mejor vía para conseguir que la actividad futura del estudiante pueda pasar de una categoría técnica a una profesional”*.

A este respecto, vistos los problemas o consideraciones a tener en cuenta para realizarla, presentamos las siguientes propuestas:

1.- Que sea impartida por profesores del departamento de contabilidad, a los que previamente se les haya dado cierta formación en aspectos éticos, bien a través de conferencias, seminarios, cursos de doctorado, etc. Así, los profesores universitarios españoles de contabilidad cumpliremos con la obligación ética de estar formados en las materias que están siendo demandadas por la sociedad. Entendemos que las asociaciones de profesores así como las asociaciones profesionales pueden ayudar a esta labor. También las revistas españolas podrían jugar un papel dedicando números monográficos al tema en cuestión.

2.- Que la integración se realice desde el primer curso ya que creemos que el estudiante debe ser consciente desde el momento inicial, de las implicaciones y dilemas éticos a los que se enfrenta la profesión contable en su conjunto.

Sin embargo, como primera solución, podría ser válida su implantación en asignaturas de los últimos cursos, bien troncales u optativas, o bien en los programas de doctorado. Esta última es una de las opciones defendidas por Loeb (1994) y tiene como principal ventaja su facilidad de implantación y que permite ir formando a los futuros profesores en la materia. Esta solución evitaría, por el momento, muchos de los problemas planteados, tales como la falta de formación de los profesores y falta de espacio en el currí-

culum. La falta de espacio en el plan de estudios es uno de los principales obstáculos que los profesores han señalado para la integración de la ética en la formación. Un currículum establecido tiene grandes dificultades para sufrir modificaciones, principalmente por la inercia que provoca que se convierta en algo institucionalizado y permanente.

Esta opción supondría la concienciación de los profesores sobre la existencia de dilemas éticos en la profesión y la necesidad de formar en esta materia a los futuros expertos contables y produciría una publicación de materiales necesaria para que a medio plazo sea posible la integración de la ética en las distintas asignaturas de contabilidad.

Sea cual sea la opción elegida, y tal y como propone la IFAC (1992) se debieran cubrir los siguientes aspectos:

- La naturaleza de la ética, diferenciación entre la aproximación filosófica y profesional.
- Conceptos de integridad, obligación, independencia, expectativas sociales.
- La ética y las profesiones: responsabilidad social.
- Ética y legalidad.
- Consecuencias del comportamiento no ético para el individuo, la profesión y la sociedad en general.
- Ética en los negocios.
- Ética y el profesional contable, dilemas éticos y su resolución.

3.- Entendemos también que el método de discusión de casos cortos, combinado con cierta formación teórica sobre las distintas perspectivas éticas sería una buena alternativa. Animamos a los profesores y organismos a que desarrollen distinto material que pueda ser utilizado en las aulas. Así, pueden emplearse tanto casos reales que hayan salido a la luz pública, como casos hipotéticos que traten de recoger distintos dilemas éticos y conflictos de intereses.

4.- Así mismo, en la asignatura de auditoría y con el objeto de dar cierta perspectiva al alumno, es necesario que conozca, además de las Normas Técnicas de auditoría, y los códigos profesionales de los auditores, la existencia de otros códigos de conducta que regulan de diferente forma los problemas éticos. Eso le permitirá ampliar sus puntos de vista sobre las distintas alternativas, saliéndose de la única perspectiva de las normas españolas.

5.- Respecto al tiempo a dedicar a los aspectos éticos en las distintas asignaturas, consideramos que hay que realizar un esfuerzo importante para darles cabida. Todos nos quejamos de la falta de tiempo y de que, en ocasiones, no podemos finalizar el programa establecido. Sin embargo, si somos conscientes de que es tan importante el desarrollo de las capacidades técnicas del estudiante como el de sus habilidades éticas seremos capaces de dejar espacio en el programa para introducir los dilemas éticos con los que se va a enfrentar el profesional.

En definitiva, la Universidad no está únicamente para ofrecer a sus estudiantes la formación técnica necesaria, sino también y en la misma medida, para formar a los mismos en la responsabilidad profesional que la sociedad demanda. En algo se falla cuando los profesionales no están preparados para cumplir las expectativas actuales de la sociedad. Ahora tenemos la oportunidad y el deber de paliar estas deficiencias y que de las aulas salgan profesionales con la capacidad de cumplir su función como tales.

BIBLIOGRAFÍA

- ACCOUNTING EDUCATION CHANGE COMMISSION (1990): "Objectives of Education for Accountants: Position Statement Number One", *Issues in Accounting Education*, vol. 5, nº 2, fall, p. 307-312.
- AMERICAN ACCOUNTING ASSOCIATION (1986): Committee on the future structure, and scope of accounting education (The Bedford Committee): "Future Accounting Education: Preparing for the Expanded Profession", *Issues in Accounting Education*, spring, p. 168-195.
- AMERICAN INSTITUTE OF CERTIFIED PUBLIC ACCOUNTANTS (1990): "Code of Professional Conduct".
- _____ (1988): "Education Requirements for Entry into the Accounting Profession", February, 1988.
- _____ (1986): "Restructuring Professional Standards to Achieve Professional Excellence in a Changing Environment", Report of the special committee on standards of professional conduct for certified public accountants (Anderson Committee), New York.
- ARMSTRONG, M.B. (1993): "Ethics and Professionalism in Accounting Education: a Sample Course", *Journal of Accounting Education*, vol. 11, p. 77-92.
- _____ (1990): "Professional Ethics and Accounting Education: a Critique of the 8-Step Method", *Business & Professional Ethics Journal*, vol. 9, nº 1 y 2, p. 181-191.
- _____ y MINTZ, S.M. (1989): "Ethics Education in Accounting: Present Status and Policy Implications", *Association of Government Accountants Journal*, summer, p. 70-76.
- BLANCO DOPICO, M.I. y GAGO RODRIGUEZ, S. (1993): "Percepção polo alumno da necesidade da ensinanza de ética en contabilidade", *Revista Galega de Economía*, vol. 2, nº 2, Diciembre, p. 83-100.
- CHARTERED ASSOCIATION OF CERTIFIED ACCOUNTANTS (ACCA) (1996): "*Ethics and Accountants in Industry and Commerce: Potential Problems and Sources of Help*", ACCA.
- COHEN, J. R. y PANT, L.W. (1989): "Accounting Educators' Perceptions of Ethics in the Curriculum", *Issues in Accounting Education*, vol. 4, nº 1, spring, p. 70-81.
- EYNON, G., THORLEY HILL, N y STEVENS, K.T. (1997): "Factors that Influence the Moral Reasoning Abilities of Accountants: Implications for Universities and the Profession", *Journal of Business Ethics*, vol. 16, p. 1297-1309.
- FERNANDEZ da SILVA, M.C. (1993): "Algunas consideraciones sobre ética y contabilidad, ¿una relación necesaria?", V Encuentro de Profesores Universitarios de Contabilidad, Sevilla, Mayo.
- FLOWER, J. (1993): "The Role of the University in the Education of the Accountant", V Encuentro de Profesores Universitarios de Contabilidad, Sevilla, Mayo.
- HILTEBEITEL, K.M. y JONES, S.K. (1992): "An Assessment of Ethics Instruction in Accounting Education", *Journal of Business Ethics*, vol. 11, p. 37-46.
- _____ y JONES, S.K. (1991): "Initial Evidence on the Impact of Integrating Ethics into Accounting Education", *Issues in Accounting Education*, vol. 6, nº 2, fall, p. 262-275.

- HOFFMAN, W.M. y MOORE, J.M. (1982): "Results of a Business Ethics Curriculum. Survey Conducted by the Center for Business Ethics", *Journal of Business Ethics*, vol. 1, p. 81-83.
- INSTITUTE OF CHARTERED ACCOUNTANTS IN ENGLAND & WALES (ICAEW) (1996):
Volumen 1: Members Handbook.
Volumen 2: Accounting.
Volumen 3: Auditing and reporting.
- INSTITUTE OF CHARTERED ACCOUNTANTS OF AUSTRALIA (1999): CA Program, ICAA.
- INSTITUTE OF MANAGEMENT ACCOUNTANTS (I.M.A.) (1983): *Standards of Ethical Conduct for Management Accountants*, Junio.
- INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS (1992): Professional Ethics for Accountants: The Educational Challenge and Practical Application.
_____ (1996a): Prequalification Education, Assessment of Professional Competence and Experience Requirements of Professional Accountants.
_____ (1996b): Code of Ethics for professional accountants, July.
_____ (1998): Competence-Based Approaches to the Professional Preparation of Accountants.
- JEFFREY, C. (1993): "Ethical Development of Accounting Students, Non-accounting Business Students, and Liberal Arts Students", *Issues in Accounting Education*, vol. 8, n° 1, spring, p. 86-96.
- KENNEDY, E.J., LAWTON, L. (1992): "Business Ethics in Fiction", *Journal of Business Ethics*, vol. 11, p. 187-195.
- KOLHBERG, L. (1984): *Essays on moral Development: The psychology of Moral Development, volume II*, Harper & Row Publishers, San Francisco.
- LaGRONE, R.M., WELTON, R.E y DAVIS, J.R. (1996): "Are the Effects of Accounting Ethics Interventions Transitory or Persistent?", *Journal of Accounting Education*, vol. 14, n° 3, p. 259-276.
- LAMPE, J. (1996): "The Impact of Ethics Education in Accounting Curricula", *Research on Accounting Ethics*, vol. 2, p. 187-220.
_____ y FINN, D.W. (1994): "Teaching Ethics in Accounting Curricula", *Business & Professional Ethics Journal*, vol. 13, n° 1 y 2.
- LANGENDERFER, H.Q. y ROCKNESS, J.W. (1989): "Integrating Ethics into the Accounting Curriculum: Issues, Problems and Solutions", AMERICAN ACCOUNTING ASSOCIATION (1990): *Ethics in accounting curriculum: Cases and readings*. William W. May.
- LARRIBA DIAZ-ZORITA, A. (1997): "Algunas reflexiones sobre ética, legalidad y deontología profesional" en *Ensayos sobre auditoría*. Editado por el Instituto de Auditores-Censores Jurados de Cuentas de España, Madrid, 1997, p. 209-244.
- LOEB, S.E. (1994): "Ethics and Accounting Doctoral Education", *Journal of Business Ethics*, vol. 13, p. 817-828.
_____ (1988): "Teaching Students Accounting Ethics: some Crucial Issues", AMERICAN ACCOUNTING ASSOCIATION (1990): *Ethics in accounting curriculum: Cases and readings*, William W. May.
- MAI-DALTON, R.R. (1987): "The experiences of one faculty member in a a business seminar: what can we take back to the classroom?", *Journal of business ethics*, vol. 6, p. 509-511.
- MARTINEZ CHURIAQUE, J.I. (1989): "Una interpretación de las relaciones entre profesión y enseñanza en la Contabilidad", en *La Contabilidad en Iberoamérica* coordinado por Jorge Túa Pereda, Instituto de Contabilidad y Auditoría de Cuentas. Madrid, p.87-104.
_____ y ESPINOSA PIKE, M. (1993): "Ética y Contabilidad Empresarial", V Encuentro de Profesores Universitarios de Contabilidad, Sevilla, Mayo.
- McNAIR, F. y MILAM, E.E. (1993): "Ethics in accounting education: what is really being done", *Journal of Business Ethics*, vol. 12, p. 797-809.

- MINTZ, S.M. (1992): *Cases in Accounting Ethics and Professionalism*, New York, McGraw-Hill.
- NATIONAL COMMISSION ON FRAUDULENT FINANCIAL REPORTING (1987): "Report of the National Commission on Fraudulent Financial Reporting" (TREADWAY REPORT), October, AICPA, New York.
- ODDO, A.R. (1997): "A Framework for Teaching Business Ethics", *Journal of Business Ethics*, vol. 16, p.293-297.
- PONEMON, L.A. y GABHART, D.R.L. (1993): *Ethical Reasoning in Accounting and Auditing*, CGA-Canada Research Foundation, Research Monograph n° 21.
- _____ y GLAZER, A. (1990): "Accounting Education and Ethical Development: the Influence of Liberal Learning on Students and Alumni in Accounting Practice", *Issues in Accounting Education*, vol. 5, n° 2, fall, p. 195-208.
- POWERS, C.W. y VOGEL, D. (1980): *Ethics in the Education of Business Managers*, Institute of Society, Ethics and the Life Sciences.
- REITER, S.A. (1996): "The Kohlberg- Gilligan Controversy: Lessons for Accounting Ethics Education", *Critical Perspectives on Accounting*, vol.7, n° 1,2 February/April, p. 33-54.
- REST, J.R. (1986): *Moral development: Advances in research and theory*, Praeger, New York.
- SCRIBNER, E. y DILLAWAY, M.P. (1989): "Strengthening the Ethics Content of Accounting Courses", *Journal of accounting education*, vol. 7, p. 41-55.
- SHAUB, M.K.(1994): "Limits to the Effectiveness Oo Accounting Ethics Education", *Business and Professional Ethics Journal*, vol 13, n° 1 y 2, p. 47-59.
- STRONG, V.K. y HOFFMAN, A.N. (1990): "There is Relevance in the Classroom: Analysis of Present Methods of Teaching Business Ethics", *Journal of Business Ethics*, vol. 9, p. 603-607.
- SWEENEY, R.B. (1995): "The Moral Expertise of Auditors: an Explanatory Analysis", *Research on accounting ethics*, vol. 1, p. 213-234.
- THOMPSON, J.H., McCOY, T.L. y WALLESTAD, D.A. (1992): "The Incorporation of Ethics into the Accounting curriculum", *Advances in Accounting*, vol. 10, p. 91-103.