

La competencia “compromiso ético” en los planes docentes universitarios en materias de economía y empresa: propuesta de un modelo de evaluación

Competence "ethical commitment" in university teaching plans in the areas of economics and business: a proposed evaluation model

RECIBIDO: 17 DE OCTUBRE DE 2013/ACEPTADO: 30 DE DICIEMBRE DE 2013

RAFAEL ROBINA RAMÍREZ

Profesor del Departamento de Dirección de Empresas y Sociología de la Universidad de Extremadura
rrobina@unex.es

Resumen: El presente trabajo pretende aportar algo de luz al actual debate sobre la incorporación de la enseñanza de la ética al diseño de los contenidos de las asignaturas relacionadas con las áreas de empresa y economía. En este contexto, algunas universidades se han planteado el reto de enseñar conocimientos éticos a partir de seminarios concentrados en alguna asignatura del plan docente con presupuestos algo lejanos al realizado en este estudio.

En este sentido, planteamos aquí una propuesta para llenar de contenido y sentido la competencia “compromiso ético” recogida –como competencia transversal– en los programas de las asignaturas en los actuales planes docentes.

En concreto, el artículo trata de mostrar un proceso para enseñar ética en las aulas a través de la información generada por las sentencias publicadas por el Poder Judicial en España. Se propone así una guía de actuación que va más allá de aplicación técnica de teorías y prácticas empresariales. Las herramientas formativas que se ponen a disposición del docente y el estudiante tienen como finalidad debatir sobre las consecuencias éticas que lleva consigo la correcta aplicación de los conocimientos técnicos adquiridos en cada una de las asignaturas impartidas.

Palabras clave: Competencias, Compromiso Ético, Economía, Empresa, Sentencias Judiciales.

Abstract: The present work aims to bring some light to the current debate on the incorporation of the teaching of ethics to design the contents of the subjects related to the areas of business and economics. In this context, some universities have raised the challenge of teaching ethical knowledge from seminars focused on a subject teacher includes in the annual teaching planning with propositions so far from the present work.

In this sense, we propose in this paper a proposal to give substance and meaning to the competence “ethical commitment” –transversal competences– in subjects programs in current teaching plans.

Specifically, the article attempts to show a process for teaching ethics in the classroom through the information generated by the judgments issued by the judiciary in Spain. It proposes an action guide that goes beyond technical application of theories and business practices. The training tools available to the teacher and student try to discuss the ethical implications of their correct application of knowledge learning in each of the subjects taught.

Keywords: Competences, Ethical Commitment, Economics, Business, Judgements.

INTRODUCCIÓN

En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han surgido nuevas necesidades de formación y aprendizaje, en las áreas de conocimiento relacionadas con la empresa y la economía, que han impulsado diversos mecanismos para aproximar el contenido de las asignaturas a la realidad empresarial (prácticas, seminarios, etc.). De este modo, las nuevas concepciones de la enseñanza pasan por una atención más directa y personalizada del alumno, generando nuevos espacios para la innovación y adaptación a las actuales necesidades del mercado. Así, la adopción de un sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS) ha permitido la formación a partir de grupos reducidos, o mediante diversas vías para mejorar la enseñanza de contenidos teórico-prácticos a partir de plataformas *e-learning* u otros contenidos virtuales¹.

Esta nueva concepción más práctica de la docencia contrasta con el deseo de formar en valores recogido así en la declaración de Bolonia de 1999: “la Europa del conocimiento ampliamente reconocida como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano... debe ser capaz de dar una conciencia de valores compartidos y pertenencia a un espacio social y cultural común”. Esa conciencia subyace también en la declaración de Objetivos de la Educación 2010-2020², en concreto en el nº 10, que propone “impulsar entre la comunidad educativa las medidas que favorecen la educación en valores democráticos y participativos”.

En el contexto de la educación superior española, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en la Exposición de Motivos I, argumenta que “la sociedad española necesita...profesores mejor cualificados para formar a los estudiantes que asumirán en un futuro inmediato las cada vez más complejas responsabilidades profesionales y sociales”. Esa complejidad, según nuestro modo de ver, no se refiere exclusivamente a carencias de conocimientos técnicos o experiencia para liderar grupos de trabajo, e incluso a las coyunturales circunstancias socioeconómicas que reducen y retrasan la

¹ Bricall, J. M. (2000); Epper, R. y Bates, A. W. (2004); Jochems, W.; Van Merriënboer, J. y Koper, R. (2004). Otras de las herramientas de carácter presencial incluidas han sido la tutorización de los alumnos o la mentorización dirigida a capacitar a los nuevos profesores, como pone de relieve Johnson, W.B. (2006). En concreto, los planes docentes relacionados con empresa y economía recogidos en el Libro Blanco (ANECA), Título de grado Economía y Empresa, exponen la necesidad de articular procesos que incorporen el desarrollo de competencias transversales a la enseñanza técnica y científica.

² Consejo de Ministros, 25 de junio de 2010.

llegada al mercado laboral de los universitarios recién licenciados, más bien se corresponde con aquellos otros aspectos que van más allá de la mera aplicación técnica de los conocimientos adquiridos en la Universidad, y que residen en la actitud hacia el trabajo, la integridad y la ética con que éste se aborda.

Las situaciones creadas en el actual ámbito empresarial se traducen en un amplio elenco de casos y comportamientos, originados en el ámbito profesional, que atentan contra la conducta ética del universitario y erosionan “el crecimiento social y humano” adquirido durante su formación universitaria que se menciona en la Declaración de Bolonia de 1999.

En este sentido, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, recoge la “progresiva armonización de los sistemas universitarios exigida por el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia”, indicando que “los planes de estudio conducentes a la obtención de un título deberán tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas”. Seguidamente dicho texto señala la importancia no solo de la metodología a incluir, sino también de la definición de procesos de evaluación tal y como se aborda en el presente trabajo: “se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición”³. Así, la articulación de tales procesos es actualmente un tema debatido en la literatura internacional que aún no se ha resuelto.

En términos generales, la propuesta de este estudio permite incorporar metodologías que hagan viable la incorporación de “competencias” (transversales) de “compromiso ético” en las asignaturas relacionadas con la economía y empresa, y, por ende, diseñar un sistema de evaluación del grado de aprendizaje en dichas competencias por los estudiantes.

En este sentido, como punto de partida del presente trabajo podemos considerar, a modo introductorio, una serie de factores que intervienen en el proceso de formación de los futuros economistas y empresarios, entre ellos:

1. Factor externo o percepción del entorno externo al alumno. Los conocimientos técnicos recibidos por los alumnos durante su etapa formativa están dirigidos hacia una realidad empresarial de la que formarán parte. Ese entorno externo a la universidad modela y configura el proceso de aprendizaje del alumno. De este modo, la realidad empresarial conforma una percepción

³ BOE, 260, martes 30.10.2007, p. 44037.

externa al alumno en la que se ponen en juego los valores éticos. Como entidad receptora de los egresados universitarios, la empresa establece juicios sobre la calidad “técnica” y “ética” del alumno, de forma que una conducta contraria en ambos elementos produce una reacción de rechazo, que puede determinar su expulsión mediante el despido. En términos generales, tanto los docentes encargados de la formación técnica del alumno como los empresarios receptores finales del egresado deberían disponer de herramientas, durante la etapa formativa en la universidad, que contribuyeran a contrastar no solo la correcta aplicación de los conocimientos técnicos en los que ha sido formado el universitario, sino también de las actitudes a desarrollar en su aplicación. Estos podrían complementar la correcta aplicación de los primeros en entornos profesionales en los que la honradez del futuro profesional será puesta a prueba.

Ese doble abordaje de la formación requiere de elementos de evaluación por agentes externos, personificados tanto en los docentes –durante los años de formación universitaria– como en la empresa –en una etapa posterior–previa a la formalización de la contratación del egresado. Para ello el estudiante debe contar con algún filtro formativo (junto al técnico) que le permita llegar a conocer cuáles son las consecuencias que lleva consigo la realización de prácticas antiéticas en la empresa. Este factor nos lleva al segundo.

2. Generación y rediseño de materiales actualizados para la evaluación de la competencia “compromiso ético”. El docente en el ámbito de la empresa y economía podrá contar con materiales de estudio para trasladar los conocimientos éticos en el contexto de su asignatura y complementar aquellos otros conocimientos técnicos impartidos. Al ser la competencia “compromiso ético” una disposición personal dirigida al éxito profesional, el modelo aportado debe plantear sistemáticas de aprendizaje que proyecten comportamientos irregulares en la aplicación práctica de los conocimientos técnicos recibidos en cada asignatura⁴. Junto a la elaboración de materiales analizaremos el grado de conocimiento que se le exigirá al docente para formar parte de dicho proceso formativo.

3. La aplicación de conocimientos éticos por parte del docente. Aunque todo docente es un profesional, en su área de conocimiento no se le exige el

⁴ En este sentido, el sistema de enseñanza ética-profesional del alumno será más útil para él en tanto en cuanto se establezca una conexión directa entre la teoría recibida a partir del temario de la asignatura y su ejercicio en la empresa. De ahí que la selección de “hechos probados” de conductas irregulares recogidas en las sentencias deba ser cuidadosamente estudiada y actualizada antes de iniciarse el debate del caso práctico.

mismo grado de profundidad y rigor para enseñar a los alumnos cuáles son las consecuencias que una conducta antiética puede tener en la vida profesional. Este es el principal motivo por el que se ha elegido la herramienta de las sentencias judiciales como punto de partida para el análisis de las conductas éticas en cada área específica.

La sentencia específica, en el apartado “antecedentes del hecho”, las acciones probadas que determinan el comportamiento antiético, y en gran parte fraudulento, en el uso de conocimientos técnicos recibidos en una etapa anterior. Al final de dicho apartado se incorpora el juicio o “veredicto” del magistrado, que arroja luz al docente sobre el carácter antiético de determinados hechos a la hora de ser expuesto y resuelto por los alumnos en clase. Por ello no se requiere que el docente sea también un especialista en comportamiento ético, sino más bien un gran conocedor de su área de conocimiento que, al mismo tiempo, sepa detectar las conductas irregulares que se deducen o pueden deducir del comportamiento irregular en trabajos relacionados con su área de conocimiento. Este tercer factor nos lleva a preguntarnos por el siguiente: el proceso a seguir por el docente.

4. Proceso de evaluación. Una vez mostradas a los alumnos, mediante la lectura del caso, las consecuencias que lleva consigo la aplicación antiética de los conocimientos técnicos recibidos en cada asignatura, es necesario dotar al profesor de herramientas de valoración del grado de aprendizaje de la competencia “compromiso ético”, que serán explicadas en la parte final. En el último apartado se aporta una metodología basada en la fijación de indicadores cuantitativos y cualitativos que ayude a analizar las consecuencias que tiene un comportamiento antiético en los ámbitos en los que se relaciona cualquier persona: empresa, sociedad en general, familia.

En relación a los apartados del artículo, partiremos inicialmente de una revisión de la literatura sobre el significado de “competencia” en todo proceso de aprendizaje y su relación específica con el “compromiso ético”. Analizaremos posteriormente las consecuencias que tiene para el egresado la focalización en aspectos técnicos y el abandono de presupuestos éticos. A partir de ahí abordaremos la incorporación de metodologías de estudio de carácter objetivo, basadas en las sentencias judiciales como eje sobre el que gira la propuesta de la incorporación de la competencia “compromiso ético” en los temarios de cada una de las asignaturas en las áreas de economía y empresa. La propuesta reside en superar los deseos de impartir la metodología de manera concentrada en una o varias clases, dotando a cada docente, de manera transversal, de herramientas que le permitan introducir la enseñanza ética en su respectiva aula.

En el último apartado se propone reflejar un modelo, basado en la definición de subcompetencias e indicadores, que permitirá la evaluación de dicha competencia por parte del docente, a partir de diferentes herramientas *online*.

I. REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE EL TEMA EN CUESTIÓN

El término competencia significó un modo de definir el conjunto de “saberes” que fueron evolucionando desde el pensamiento taylorista-fordista del trabajo a una nueva forma de organización en la que el trabajo en equipo, los aspectos relacionales y la capacidad de iniciativa serían fundamentales⁵.

Ya en los años 60 McClelland realizó las primeras aproximaciones al concepto de “competencia” a partir del diseño de los factores determinantes del éxito empresarial. Años después, en 1973, logró demostrar que el coeficiente intelectual, los conocimientos técnicos y las calificaciones adquiridas durante la etapa formativa no aseguraban el éxito de un futuro profesional. Al analizar diversas competencias que los individuos habían desarrollado para el cumplimiento de sus obligaciones profesionales obtuvo unos resultados altamente clarificadores y consiguió establecer nexos de unión entre la etapa formativa y la aplicación de dichos conocimientos en la vida laboral. McClelland descubrió que los “valores”, las “actitudes hacia el trabajo” y los “rasgos de personalidad” se consolidaban como los principales atributos que ponderaban en el éxito laboral. Al mismo tiempo, argumentó que esas competencias eran perfectamente mensurables por observadores externos durante la etapa formativa, ya que obedecían a características adquiridas y estables. Dichas competencias, además, contribuían de manera decisiva al desarrollo del individuo.

En ese mismo sentido, años después Lévy-Leboyer afirmó que “las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan más que otras, aspectos que les hacen tener más eficacia en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo y en situaciones de test. Ponen en práctica de forma integrada aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos. Las competencias representan un nexo de unión entre las características individuales y las cualidades adquiridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas”⁶. Al mismo tiempo, Lévy-Leboyer hablaba de

⁵ Verd, J.M. y Massó, M. (2007).

⁶ Lévy-Leboyer, C. (2002), p. 54.

competencia como conjunto de conductas organizadas dentro de una estructura mental también organizada y relativamente estable cuando hace falta. Las competencias son consecuencia de la experiencia y constituyen saberes articulados e integrados entre ellos, y automatizados en la medida en que la persona competente moviliza ese saber en el momento oportuno sin necesidad de consultar reglas básicas.

Boyatzis es aún más explícito cuando afirma que “las competencias son características subyacentes en una persona que están relacionadas con un excelente o buen cumplimiento en un puesto de trabajo”⁷. Esa definición es precisada por Mitrani, Daziel y Suárez de Puga cuando desglosan el marco de actuación de toda competencia en: 1. Motivos o formas de pensar que impulsan u orientan la conducta de una persona; 2. Rasgos de personalidad; 3. Actitudes y valores; 4. Conocimientos técnicos referidos a las relaciones interpersonales del individuo; 5. Aptitudes y habilidades para llevar a cabo un determinado tipo de actividad⁸.

La referencia de los conceptos anteriormente descritos de “competencia” a la etapa formativa de los universitarios permite no solamente establecer nexos de unión entre la etapa formativa y la vida laboral, sino además entender el “compromiso ético” basado en los “valores”, las “actitudes hacia el trabajo” y los “rasgos de personalidad”⁹ como el sello que garantiza la correcta aplicación de los conocimientos técnicos aprehendidos en la etapa formativa, necesarios para alcanzar el posterior éxito profesional.

En el contexto de la universidad, las relaciones entre la educación en valores en las enseñanzas de empresa y economía¹⁰ y los razonamientos morales de los empleados en el ejercicio de su profesión¹¹ son necesarias para un mejor conocimiento de los fines de la actividad económica¹².

Esa interconexión (educación en valores-actividad empresarial), dentro del entorno económico cambiante el que vivimos, se expone a permanentes conductas y actitudes antiéticas cuya acción conduce, en sí misma, a un progresivo distanciamiento del sentido ético finalista al que anteriormente se refería McClelland, pervirtiendo la correcta aplicación de las nociones técnicas recibidas durante la etapa de formación.

⁷ Boyatzis, R. (1982).

⁸ Mitrani, A.; Daziel, M. y Suárez de Puga, I. (1992).

⁹ McClelland, D.C. (1973).

¹⁰ Piper, T.R.; Gentile, M.C. y Parks, S.D. (1993), y Thomas, C.W. (2004).

¹¹ Van Peurseem, K. y Julian, A. (2006).

¹² Chávez, J.A. (2002).

Inciendiando en ello, la desconexión de los códigos técnicos y éticos plantea otros escenarios de consecución de resultados económicos que se derivan de una mala praxis aprehendida en el entorno laboral, como consecuencia de la aceptación de modelos de corrupción instalados en algunos círculos empresariales y que minan la credibilidad del sistema social¹³. Así, determinadas conductas derivaron en situaciones antiéticas que sacudieron al mundo a partir del 2001, como Enron, WorldCom Inc., Parmalat, Bernard Madoff o Lehmann Brother en los Estados Unidos, y otros casos en muchos países. Todos ellos, perseguidos actualmente por la justicia, dejaron de lado el significado y las implicaciones que comprende la conducta profesional¹⁴.

Sin embargo, el escaso eco en las aulas de los reiterados comportamientos antiéticos de la empresa¹⁵ supone un termómetro de medida de la escasa trascendencia que se le otorga a un aspecto que forma parte del éxito profesional de los alumnos.

De este modo, el tipo de formación impartida en los posgrados de empresa y economía, más inclinada hacia la satisfacción de auto-intereses de la persona a partir de los bienes materiales, contrasta con aquella otra, más inclinada a dar respuestas a las demandas sociales y éticas de las empresas¹⁶.

En este contexto no es extraño que los estudiantes estén dispuestos a desarrollar comportamientos antiéticos, como “pagar sobornos” o “comprometer su ética y sus principios en beneficio propio”, como vehículo para conseguir el éxito personal¹⁷. Esta actitud genera, aun si cabe, una mayor preocupación por analizar –tanto en los cursos de pregrado como en los de posgrado– las diferentes manifestaciones de la corrupción¹⁸.

Despreocuparnos de las consecuencias que tiene para los estudiantes esa problemática social provocada por una conducta antiética, que está en el origen de la práctica profesional, llevaría a dar la razón a ciertos sectores de la sociedad en los que se culpa a la universidad por impartir una formación que está de espaldas a la realidad social y cotidiana.

Pero ¿a qué actitudes antiéticas en la práctica empresarial nos referimos? y ¿qué relación guardan con las materias que se imparten en la universidad? Si

¹³ Sánchez, M.A. (1997); Sims, R.R. y Felton, E.L. Jr. (2006), p. 297; Ritter, B.A. (2006), p. 153.

¹⁴ Bolívar, A. (2005).

¹⁵ Weber, J. (1990), p. 186; Gavin, T.A. y Klinefelter, D.S. (1988); McDonald, G.M. y Donleavy, G.D. (1995), pp. 839-840.

¹⁶ Dolfisma, W. (2006).

¹⁷ Cragg, W. (1997), p. 233.

¹⁸ Ureña, N. (1999).

revisamos los planes de estudios de cualquier universidad española en las áreas de economía y empresa, encontramos materias relacionadas con fiscalidad, negociaciones entre empresas, balances, gestión de RR.HH., estudios macro y microeconómicos, gestión de carteras bursátiles, inversión, etc.

La preocupación por dar respuesta y aminorar las disfunciones conductuales en la práctica empresarial ha llevado a aceptar códigos de comportamientos basados en el beneficio competitivo al servicio del interés general, la generación de confianza como el principal valor añadido de las organizaciones, y la ética interna en cuanto generadora del clima de adhesión participativo en las organizaciones. La comunicación de estos aspectos ocupa un papel relevante en la empresa¹⁹ y en la construcción de un modelo de enseñanza universitaria en valores²⁰, que ayuda a conocer lo que es correcto y lo que se necesita para salir adelante en la empresa²¹, al mismo tiempo que aúna y da sentido al tejido de asignaturas impartidas durante la etapa universitaria.

Sin embargo, la dicotomía empresa-universidad ha llevado a esta última a focalizar la enseñanza sobre aspectos específicamente técnicos en cada una de estas materias, conformando casi el 100% de los contenidos que se imparten en cada una de las asignaturas en las áreas de conocimiento relacionadas con la empresa y la economía. De este modo, señala Argandoña, la realidad muestra que “enseñar ética es, sin duda, más difícil que enseñar contabilidad, finanzas internacionales o estrategia”²². De ahí que los docentes no dejen de sentirse incómodos al no ser especialistas en esas áreas de conocimiento²³. Ello ha provocado que una buena parte de intentos sean fallidos debido a una deficiente preparación previa de los docentes²⁴.

El resultado es que, acciones que con cierta reiteración saltan en los medios de comunicación, como “enriquecimiento fraudulento en la empresa”, “uso de informaciones públicas para fines privados”, “explotación laboral”, “manipulación de balances”, etc., no tienen tratamiento alguno en las aulas universitarias, y menos aún como parte de los temarios de las asignaturas o de los trabajos prácticos que los alumnos deben desarrollar de manera obligatoria.

¹⁹ Lucas, S. (2009).

²⁰ Martí, J.J. y Martí Vilar, M. (2010).

²¹ Schwartz, R.H.; Kassem, S. y Ludwig, D. (1991).

²² Argandoña, A. (1999).

²³ Oddo, A.R. (1997).

²⁴ Thornberg, R. (2008).

Esas acciones, reprobables todas ellas, que alertan casi a diario de posibles hechos delictivos derivados de conductas antiéticas, suponen una desviación y mal uso de los contenidos técnicos impartidos en las universidades.

En algunas universidades (especialmente de carácter privado) el estudio de esas conductas antiéticas se aborda en ocasiones de manera transversal, a partir de materiales didácticos que incluyen códigos de ética profesional, revistas y artículos de prensa²⁵, algunos de los cuales están sujetos a la interpretación periodística y sin adecuación a un proceso de estudio contrastado. Como resultado de ello, las consecuencias que se extraen de esas prácticas no se ajustan a la realidad empresarial de manera objetiva, ya que no disponen de todos los datos para establecer un juicio completo. Se precisa, por tanto, de un modelo que trate de arrojar algunas certezas en la conformación de los casos objeto de estudio.

II. LAS SENTENCIAS JUDICIALES COMO PROPUESTAS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA “COMPROMISO ÉTICO”

Un síntoma del alcance del problema de carácter ético en la sociedad lo encontramos en los hechos sancionados por la instancia jurisdiccional. El Consejo General del Poder Judicial sanciona prácticas dudosas a través de sentencias penales en las que se recogen aquellas decisiones empresariales que son probadas como hechos delictivos. Si bien es cierto que la conducta antiética no se reduce a los delitos, objetivamente hablando todo delito viene producido por un comportamiento no ético que deriva en una actitud delictiva culpable.

De este modo, la información contenida en la base de datos del Poder Judicial en España relativa a los años 2011 y 2012 permite delimitar con mayor rigor los hechos delictivos relacionados con prácticas empresariales fraudulentas. El solo hecho de haber sido analizado cada caso por un agente imparcial, ya sea “juez” o “magistrado”, con base en un proceso reglado a partir de la demostración fehaciente de la culpabilidad o inocencia, permite alcanzar un doble objetivo. De un lado, se ofrece a los alumnos el estudio de un caso, recogido en los “antecedentes del hecho”, basado en un caso real relacionado con un área de estudio determinada. Y, de otro, les permite conocer directamente cuáles han sido los elementos probatorios que han sido objeto de condena o absolución, convirtiéndose en un aspecto importante a la hora de

²⁵ Mintz, S. (1990).

saber qué conductas, relacionadas con una temática determinada impartida en la universidad, deben evitar.

A tal efecto se ha segmentado, dentro de la jurisdicción penal, la información generada en el entorno profesional de la empresa u organización, extrayendo solo aquellas sentencias condenatorias. Así, el primer descriptor “enriquecimiento fraudulento en la empresa” aparece reflejado en 271 sentencias; “uso de informaciones públicas para fines privados”, 656 sentencias; “explotación laboral”, 1.533 sentencias; “manipulación de balances”, 595 sentencias; “informaciones económicas sesgadas”, 1.026 sentencias; “estrategias de evasión de impuestos”, 97 sentencias; “evasión de capitales”, 159 sentencias; “falsedades fiscales y documentales”, 1.343 sentencias; y “competencia desleal”, 1.017 sentencias.

Como podemos observar, la extensa relación de sentencias condenatorias en España en los dos últimos años se convierte en un indicador no solo de conductas antiéticas en la empresa, sino también de delitos objetivos en el ejercicio de la profesión.

Contamos con algunos ejemplos en programas universitarios desarrollados desde una perspectiva holística, en la que relacionan la generación de confianza en la empresa, la adhesión participativa y la comunicación como vehículo para mejorar el beneficio de las empresas desde la doble visión empresa-universidad²⁶.

Llegados a este punto, ¿cómo articulamos las fuentes judiciales mencionadas en un contexto de competencias transversales? La pertinencia de la formación ética de los futuros egresados nos lleva a plantearnos la cuestión desde la transversalidad de las asignaturas.

En la formulación de dicho modelo el presente trabajo se aleja de cualquier enfoque de corte eminentemente vertical que proponga la incorporación de una o más asignaturas relacionadas con la ética en los planes de estudios de las universidades y escuelas de negocios²⁷. Más bien propugna (desde un enfoque de transversalidad) la introducción de una visión ética en todas y cada una de las asignaturas que componen el plan docente en las

²⁶ Entre ellos cabe citar el Programa Factoría de RSC de la Universidad de Valladolid y la Universidad Francisco de Vitoria, en España, Proyecto Chileno “Universidad Construye País (UCP)”; la Red de RSC de la Asociación de Universidades de Chile (AUSJAL, 2009); Universidad Construye País, 2006, y el Departamento Académico de RS de la Pontificia Universidad Católica del Perú (DARS, 2009).

²⁷ Ver Burton, S.; Johnston, M.W. y Wilson, E. J. (1991); Oddo, A.R. (1997); Cornelius, N.; Wallace, J. y Tassabehji, R. (2007); Baetz, M.C. y Sharp, D. J. (2004); McDonald, G.M. (2004); Moore, G. (2004); David, F.R.; Anderson, L.M. y Lawrimore, K.W. (1990); Ottewill, S. (2004); Crane, A. y Matten, D. (2004).

materias relacionadas con la economía y la empresa, y la posterior evaluación del desarrollo en los estudiantes de dicha competencia, basada en un modelo de competencias.

En la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales en España recogidas en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, se mencionan las “competencias” (transversales), entendidas como capacidades “adquiridas por los estudiantes” que permitan emitir juicios de índole ética sobre la realidad empresarial que les rodea, y se afirma que podrá supervisarse posteriormente el grado de adquisición.

El Real Decreto establece, en el apartado 5, un marco de autonomía a cada universidad para definir los modos de promover las competencias y su evaluación a partir de los contenidos introducidos en cada una de las áreas de conocimiento, en las actividades formativas derivadas de su contenido. En este contexto, los profesores Larrán, López y Andrades señalaron que la adaptación de la oferta formativa de los grados relacionados con la economía y la empresa al EEES ha supuesto una presencia en materias relacionadas con la responsabilidad social en el 84,8% de las memorias de los estudios universitarios, mientras que la competencia “compromiso ético” solamente representa el 28% del total de las referencias analizadas²⁸.

Algunas investigaciones pioneras han abordado la enseñanza transversal de las competencias éticas, como es el caso de las Universidades del Zulia, la Universidad Central de Venezuela, la Universidad de Carabobo y la Universidad de Oriente²⁹. En el trabajo realizado, los docentes coinciden en la necesidad e importancia de la enseñanza de la ética de manera transversal. En otros casos, esa transversalidad se ha reducido a materias impartidas relacionadas con la contabilidad³⁰.

III. PROPUESTA DE UN MODELO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ÉTICA

La evaluación de los aprendizajes por competencias se puede abordar desde la doble perspectiva docente-alumno³¹. Desde la óptica del docente, la evaluación por competencias permite conocer las evidencias que presentan las

²⁸ Larrán, J.M.; López, A. y Andrades, F.J. (2012). La composición de objetivos definidos bajo la perspectivas de RSC son: “Igualdad de género” (14%), “Derechos Humanos” (15%), “Multiculturalidad” (14%), “Sensibilidad Medioambiental” (19%), “Cooperación al Desarrollo” (2%).

²⁹ Hernández, R.; Silvestri, K. y Álvarez, A. (2007).

³⁰ Dolfisma, W. (2006).

³¹ Valverde, J.; Revuelta, F.I. y Fernández, M.R. (2012).

actividades de aprendizaje según diferentes indicadores. De otro lado, este proceso de evaluación insta a los estudiantes acercar sus experiencias académicas al mundo profesional³² para resolver a problemas prácticos de situaciones “auténticas” a través del desarrollo de competencias basadas en conocimientos, habilidades cognitivas, actitudes y valores³³.

El proceso de recogida de evidencias (a través de actividades de aprendizaje) y de formulación de valoraciones sobre el progreso del estudiante debe especificarse en resultados cuantificables, a través de indicadores de aprendizaje que permitan extraer conclusiones válidas y fiables en función del grado de consecución de las competencias profesionales³⁴.

Para evaluar la competencia “compromiso ético” procedemos a identificar inicialmente las actitudes antiéticas en el entorno laboral³⁵, entendiendo por aquellas los comportamientos graves e ilícitos que inciden en el funcionamiento de la empresa, en la actitud de las personas, y en el bienestar de la sociedad con la que interactúa. Estas actitudes antiéticas se deducen del contenido normativo que tipifica las conductas abusivas en cada sentencia.

El proceso de evaluación de la competencia “compromiso ético” en los estudiantes universitarios persigue un triple objetivo. En primer lugar, conocer la capacidad de alumno (o grupo de trabajo) de identificar aquellas conductas en la empresa que son objeto de reprobación grave. Seguidamente, permitir al estudiante la discusión en grupo de las soluciones adoptadas para evitar aquellas conductas. Y, finalmente, recibir las aportaciones realizadas por el resto de los grupos, guiadas por el docente, sobre la materia objeto de estudio. Se focaliza así el aprendizaje más en la aportación de los estudiantes que en el conocimiento teórico de las materias, contribuyendo a mejorar las prácticas docentes para dirigir las hacia un contexto más participativo.

Para llevar a cabo esta evaluación definimos cinco subcompetencias que deben adquirir los estudiantes, especificadas en la tabla 1.

³² Gulikers, J.; Bastiaens, T.J. y Kirschner, P.A. (2004).

³³ Wesselink, R.; Lans, T.; Mulder, M. y Biemans, H. (2003).

³⁴ Valverde, J.; Revuelta, F.I. y Fernández, M.R. (2012).

³⁵ Chávez, J.A. (2002).

| Subcompetencia | Indicador |
|---|---|
| 1. Identificación de los comportamientos antiéticos explicitados en la sentencia. | 1. Número de comportamientos antiéticos advertidos. Explíquelos. |
| 2. Identificación de las consecuencias de dichos comportamientos para la empresa. | 2. Número de daños que puede sufrir la empresa y su tipología. |
| 3. Identificación de las consecuencias de dichos comportamientos en la sociedad. | 3. Número de daños que puede sufrir la sociedad y su tipología. |
| 4. Identificación de las consecuencias de dichos comportamientos para la familia. | 4. Número de daños que puede sufrir el personal con el que el que interactúa cotidianamente y su tipología. |
| 5. Identificación de la regulación legal que regula cada actitud abusiva. | 5. Número de leyes que tipifican los actos abusivos como delitos y tipología. |

Tabla 1. Indicadores de evaluación de la competencia “compromiso ético”

Inicialmente, el profesor dispone de una base de datos con todas las sentencias para que escoja al menos dos sobre temas relacionados con la materia, pero de contenido diferente. Una vez seleccionadas las sentencias, el procedimiento a seguir por cada profesor se estructura de acuerdo con cinco apartados:

- Lectura atenta del caso
- Detección de los delitos latentes
- Análisis de los comportamientos antiéticos que subyacen en cada delito
- Análisis de las respuestas formuladas por el juez
- Decisiones éticas que se deberían de haber tomado para haber evitado el delito.

Una vez finalizado el procedimiento, el alumno dispondrá de una hora para trabajar en grupo las soluciones, especificando las consecuencias de dichas conductas antiéticas para la empresa, personal y la sociedad.

La información obtenida de los estudiantes se procesa a través de instrumentos en soporte digital en software libre en formatos estandarizados. En este caso, Moodle (versión 2.2) incorpora un sistema de evaluación basado

en rúbricas o “elementos a evaluar”. Este diseño se alinea perfectamente con la determinación de las subcompetencias a las que anteriormente nos hemos referido pudiendo estructurarse en diferentes grupos de tareas en función del grado de especificación de aquellas. La valoración lleva implícita la asignación de un valor “o peso” a cada una de las subcompetencias según el grado de importancia concedida. Finalmente, sumando los valores de cada una de las subcompetencias se obtiene la calificación final³⁶.

El modelo de evaluación del “compromiso ético” se compone de varias herramientas³⁷.

- Fichas de evaluación por competencias. Serán visibles para el alumnado en la plataforma.
- Plan de actividades de evaluación. Este documento contiene información sobre las actividades que han de realizar los estudiantes. Una tabla resumen global que contiene los siguientes datos: denominación de la actividad, subcompetencia/s implicada/s, indicador/es implicado/s y temporalización. Y para cada una de las actividades: indicador/es, tareas, recursos y criterios de evaluación.
- Elaboración de escala personalizada y sistema de calificación. Según la escala numérica específica aplicada en cada rúbrica para cada uno de los siguientes valores: (0; 0,25; 0,5; 0,75 y 1) (muy deficiente, insuficiente, bueno, muy bueno y excelente, respectivamente) y la calificación de acuerdo con el peso que el profesor quiera aportar a cada indicador seleccionado, se establece una “media ponderada de calificaciones” según las calificaciones máxima y mínima (aplicadas sobre un máximo de 10).

CONCLUSIONES

Tras variadas fórmulas de incorporación de diferentes metodologías (muchas de ellas de carácter vertical) para la evaluación de la competencia “compromiso ético”, se propone en este trabajo abandonar aquella sistemática para, desde una propuesta de transversalidad, abordar con carácter completo el aprendizaje de aquella competencia en las titulaciones relacionadas con la economía y la empresa.

³⁶ Valverde, J.; Revuelta, F.I. y Fernández, M.R. (2012).

³⁷ Valverde, J.; Revuelta, F.I. y Fernández, M.R. (2012).

Este modelo transversal de enseñanza ética en cada asignatura supone un paso adelante muy importante para mostrar a los estudiantes la importancia de orientar éticamente los conocimientos técnicos recibidos y saber superar las situaciones fraudulentas que se presentarán a lo largo de la vida profesional.

A partir de los conocimientos técnicos adquiridos por cada docente, y de acuerdo con sentencias relacionadas directamente con su área de conocimiento, podemos hacer reflexionar a los alumnos sobre las consecuencias que implica un comportamiento antiético, aportándole las competencias que necesita, tanto para la acción-actuación-creación, como para la resolución de los complejos procesos de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional. Siguiendo a Tobón, y a modo de conclusión, el sistema de evaluación del “compromiso ético” aporta argumentaciones para la transformación de la realidad a partir de las reflexiones integrando: el saber ser (iniciativa y trabajo colaborativo con otros realizado en la complementación del trabajo), el saber conocer (observa, explica, comprende y analiza los errores cometidos por otros profesionales ya juzgados), y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias, llegando a conocer mecanismos que refuerzan las estrategias a tomar cuando se presentan conductas antiéticas), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano³⁸.

Entre las ventajas que este modelo plantea está la posible traslación a otras entidades educativas en las que también se impartan asignaturas relacionadas con la economía y la empresa. Es el caso de las escuelas de negocio, centros de formación profesional, ciclos formativos relacionados con las anteriores materias, etc.

La novedad y simplicidad en la ejecución del modelo que se presenta permite superar la visión vertical que actualmente existe en la literatura. Al mismo tiempo, la evaluación a través de las nuevas tecnologías permite la interactividad y la participación en grupos de trabajo, al mismo tiempo que agiliza la discusión y la corrección de los casos. La propuesta, basada en la determinación de subcompetencias e indicadores, construidos con base en el impacto causado en la empresa, la sociedad y la familia, su resolución grupal y la incorporación de los casos recogidos en las sentencias judiciales, aporta una

³⁸ Tobón, S. (2004), p. 47.

guía de contenidos que permitirá a cualquier docente reflexionar sobre el carácter ético de su asignatura.

Las principales líneas de futuro de esta investigación giran en torno a la aplicación del modelo planteado en el trabajo en diferentes universidades españolas, con el objetivo de recoger las implicaciones, significados y resultados obtenidos en el alumno; y, en segundo lugar, analizar al mismo tiempo los diferentes modos de articulación de la competencia “compromiso ético” en los programas de los docentes en dichas universidades.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Libro Blanco. Título de Grado de Economía y Empresa. http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html.

Argandoña, Antonio (1999), “La enseñanza de la ética por el método del caso”, en Flecha, José Román (ed.), *Europa: ¿mercado o comunidad? De la Escuela de Salamanca a la Europa del Futuro*, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, pp. 217-236.

Baetz, Mark C. y Sharp, David J. (2004), “Integrating Ethics Content into the Core Business Curriculum: Do Core Teaching Materials Do the Job?”, *Journal of Business Ethics*, vol. 51, n° 1, pp. 53-62.

Bolívar, Antonio (2005), “El lugar de la ética profesional en la formación universitaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, n° 24, pp. 93-123.

Boyatzis, Richard (1982), *The Competent Manager*, Wiley and Sons, Nueva York.

Bricall, Josep María (2000), *Universidad 2000*, CRUE, Madrid.

Burton, Scott; Johnston, Mark W. y Wilson, Elizabeth J. (1991), “An Experimental Assessment of Alternative Teaching Approaches for Introducing Business Ethics to Undergraduate Business Students”, *Journal of Business Ethics*, vol. 10, n° 7, pp. 507-517.

Chávez, Jorge Arturo (2002), “Ética y formación universitaria”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 29, pp. 65-83.

Cornelius, Nelarine; Wallace, James y Tassabehji, Rana (2007), “An Analysis of Corporate Social Responsibility, Corporate Identity and Ethics Teaching in Business Schools”, *Journal of Business Ethics*, vol. 76, n° 1, pp. 117-135.

Cragg, Wesley (1997), "Teaching Business Ethics: The Role of Ethics in Business and in Business Education", *Journal of Business Ethics*, vol. 16, n° 3, pp. 231-245.

Crane, Andrew y Matten, Dirk (2004), "Questioning the Domain of the Business Ethics Curriculum", *Journal of Business Ethics*, parte 1, vol. 54, n° 4, pp. 357-369.

David, Fred R.; Anderson, L. McTier y Lawrimore, K. W. (1990), "Perspectives on Business Ethics in Management Education", *SAM Advanced Management Journal*, vol. 55, n° 4, pp. 26-32.

Dolfsma, Wilfred (2006) "Accounting as Applied Ethics: Teaching a Discipline", *Journal of Business Ethics*, vol. 63, n° 3, pp. 209-215.

Epper, Rhonda y Bates, Anthony W. (2004), "Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología", en *Buenas prácticas de instituciones líderes*. UOC. <http://www.uoc.edu/dt/esp/epper0904/epper0904.pdf> (Consultado el 28 de octubre de 2004).

Espacio Europeo de Enseñanza Superior (1999), Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, Declaración de Bolonia. <http://www.eees.es/es/documentacion>.

Gavin, Thomas A. y Klinefelter, Donald S. (1988), "Ethics in Business: Education and Internal Auditors Can Help", *Managerial Auditing Journal*, vol. 3, n° 3, pp. 24-26.

Gulikers, Judith; Bastiaens, Theo J. y Kirschner, Paul A. (2004), "A five-dimensional framework for authentic assessment", *Educational Technology Research and Development*, vol. 52, n° 3, pp. 67-86.

Hernández, René; Silvestri, Karin y Álvarez, Anjuli (2007), "Enseñanza de la ética en la formación gerencial", *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 13, n° 3, pp. 531-536.

Jochems, Wim; Van Merriënboer, Jerome y Koper, Ron (2004), *Integrated e-learning. Implications for pedagogy, technology & organization*, RoutledgeFalmer, Londres.

Johnson, W. Brad (2006), *On being a mentor. A guide for higher education faculty*, Lawrence Earlbaum Associates, Nueva Jersey.

Larrán, Jorge Manuel; López, Antonio y Andrades, Francisco Javier (2012), "El Proceso de Bolonia: ¿Ha propiciado una mayor incorporación de la responsabilidad social en los grados relacionados con la Economía y la Empresa?", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, n° 2, pp. 345-363.

Lévy-Leboyer, Claude (2002), *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas. Cómo evaluarlas. Cómo desarrollarlas*, Gestión 2000, Barcelona.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Lucas, Sally (2009), “Orientation of professional studies through university teaching”, Poster presentado en 14th European Congress of Work and Organizational Psychology, Santiago de Compostela, 13-16 de mayo (inédito).

Macfarlane, Bruce y Ottewill, Roger (2004), “Business Ethics in the Curriculum: Assessing the Evidence from U.K. Subject Review”, *Journal of Business Ethics*, part 1, vol. 54, n° 4, pp. 339-347.

Martí, Juan José y Martí Vilar, Manuel (2010), “La responsabilitat social universitària: una universitat empàtica”, *Revista Nou Diss*, vol. 362, n° 4.

McClelland, David C. (1973), “Testing for competencies rather than intelligence”, *American Psychologist*, vol. 28, n° 1, pp. 1-14.

McDonald, Gael M. (2004). “A Case Example: Integrating Ethics into the Academic Business Curriculum”, *Journal of Business Ethics*, part 1, vol. 54, n° 4, pp. 371-384.

McDonald, Gael M. y Donleavy, Gabriel D. (1995), “Objections to the Teaching of Business Ethics”, *Journal of Business Ethics*, vol. 14, n° 10, pp. 839-853.

Mintz, Steven (1990), “Ethics in the Management Accounting Curriculum”, *Management Accounting*, vol. 71, n° 12, pp. 51-54.

Mitrani, Alain; Dalziel, Murray y Suárez de Puga, Ignacio (1992), *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*, Deusto, Bilbao.

Moore, Geoff (2004), “Business Ethics in the Curriculum: of Strategies Deliberate and Emergent”, *Journal of Business Ethics*, part 1, vol. 54, n° 4, pp. 319-321.

Objetivos de la Educación para la década 2010-2020, Plan de acción 2010-2011. Consejo de Ministros, 25 de junio de 2010, Gobierno de España, Ministerio de Educación.

Oddo, Alfonso R. (1997), “A Framework for Teaching Business Ethics”, *Journal of Business Ethics*, vol. 16, n° 3, pp. 293-297.

Piper, Thomas R.; Gentile, Mary C. y Parks, Sharon D. (1993), *Can Ethics Be Taught?*, Harvard Business School Press, Boston.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE 30 de Octubre de 2007, numero 260).

Red de Responsabilidad Social Universitaria AUSJAL (2009), Políticas y Sistema de autoevaluación y gestión de la Responsabilidad Social Universitaria en Córdoba.

Ritter, Barbara A. (2006), "Can Business Ethics be Trained? A Study of the Ethical Decision-making Process in Business Students Barbara", *Journal of Business Ethics*, vol. 68, n° 2, pp. 53-164.

Sánchez, Miguel Ángel (1997), "Ética, organización y formación", *REIS*, vol. 77-78, pp. 185-198.

Schwartz, Robert H.; Kassem, Sami y Ludwig, Dean (1991), "The Role of Business Schools in Managing the Incongruence Between Doing What Is Right and Doing What It Takes to Get Ahead", *Journal of Business Ethics*, vol. 10, n° 6, pp. 465-469.

Sims, Ronald R. y Felton, Jr. Edward L. (2006), "Designing and Delivering Business Ethics Teaching and Learning", *Journal of Business Ethics* vol. 63, n° 3, pp. 297-312.

Thomas, C. William (2004), "An inventory of support materials for teaching ethics in the post-Enron era", *Accounting Education*, vol. 19, n° 1, pp. 27-52.

Thornberg, Robert (2008), "The lack of professional knowledge in values education", *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, n° 7, pp. 1791-1798.

Tobón, Sergio (2004), *Formación basada en competencias*, Ecoe Ediciones, Bogotá.

Universidad Construye País (2006), Una manera de ser universidad, teoría y práctica en la experiencia chilena, Proyecto Universidad Construye País, Santiago de Chile.

Ureña, Nubia (1999), "¿Puede una escuela de contribuir a luchar contra la corrupción?", *Academia. Revista Latinoamericana de Administración*, vol. 23, pp. 104-111.

Valverde, Jesús; Revuelta, Francisco Ignacio y Fernández, María Rosa (2012), "Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado", *Revista Iberoamericana de Educação*, vol. 60, pp. 51-62.

Van Peurseem, Karen y Julian, Aileen (2006), "Ethics Research: an Accounting Educator's Perspective", *Australian Accounting Review*, vol. 16, n° 40, pp. 13-29.

Verd, Joan Miquel y Massó, Matilde (2007), "Las competencias y el trabajo invisible en el trabajo administrativo de consultas externas hospitalarias", *Papers. Revista de Sociología*, vol. 83, pp. 169-189.

Weber, James (1990), “Measuring the Impact of Teaching Ethics to Future Managers: A Review, Assessment, and Recommendations”, *Journal of Business Ethics*, vol. 9, n° 3, pp. 183-190.

Wesselink, Renate; Lans, Thomas; Mulder, Martin y Biemans, Harm (2003), “Competence-Based education. An example from Vocational Practice”, Documento presentado por la *European Research network in Vocational education and training-the Vocational education and training network (VETNET)*, en la European Conference on educational Research (ECER), Universidad de Hamburgo, 17-20 de diciembre. <http://hdl.voced.edu.au/10707/132407> (Consultado el 28 de noviembre de 2012).