

BORDÓN

Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

Ética y universidad /
Ethics and university

Francisco Esteban y Pádraig Hogan
(editores invitados / *guest editors*)



Volumen 69
Número, 4
2017

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

FORMACIÓN ÉTICA EN EL GRADO DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS EN ESPAÑA: POSIBLES CONTRARIEDADES

Ethical development in Business Administration and Management Degrees: possible setbacks

TEODOR MELLEN⁽¹⁾, AMELIA TEY⁽²⁾ Y FRANCISCO ESTEBAN⁽²⁾

⁽¹⁾ ESADE-Universitat Ramon Llull

⁽²⁾ Universidad de Barcelona

DOI: 10.13042/Bordon.2017.690404

Fecha de recepción: 08/01/2017 • Fecha de aceptación: 19/05/2017

Autor de contacto / Corresponding Author: Teodor Mellen. E-mail: teodor.mellen@esade.edu

INTRODUCCIÓN. Este trabajo se centra en la formación ética que se promueve en el grado de Administración y Dirección de Empresas (ADE) que se imparte en las universidades españolas. Se ha analizado la formación ética que se pretende alcanzar en dicho grado a partir de la información que aparece en diferentes planes de estudios. Consideramos que gran parte de lo que finalmente pueda suceder en las aulas universitarias donde se imparte ese grado estará condicionado por las intenciones formativas previamente determinadas. **MÉTODO.** Se analizan los planes de estudio con una matriz de datos con todos los centros universitarios que ofrecen estudios de grado homologados en ADE, tanto públicos como privados. **RESULTADOS.** Se muestra la escasa formación ética en los estudios de ADE y principalmente a través de asignaturas optativas. **DISCUSIÓN.** La interpretación de los resultados apunta a la valoración de la ética como elemento complementario y no constituyente de la formación. No obstante, la consideración del buen profesional apela a la consideración ética además del dominio conceptual-técnico, por lo que sería interesante analizar las vías capaces de potenciar una formación excelente e integral en un ámbito tan importante socialmente como el empresarial.

Palabras clave: Formación ética, Espacio Europeo de Educación Superior, Grado en Administración y Dirección de Empresas, Posmodernidad.

Introducción

La formación ética en la universidad no es una cuestión contemporánea, tampoco un asunto territorial. Por un lado, los textos clásicos y paradigmáticos sobre la filosofía de la universidad (Wyatt, 1990), así como el devenir histórico de la institución universitaria (Rüegg, 1992), señalan que dicha formación está entre sus principales misiones. Por otro lado, se afirma que la formación ética en la universidad es un tema de repercusión mundial (Thorens, 1996; Bowen y Shapiro, 1998; Keer, 2001; Scott, 2006; Laredo, 2007), pues nuestras comunidades, cada vez más conectadas y globales, no funcionan como debieran cuando los profesionales con estudios universitarios adolecen de altura ética (Procarrio-Foley y Bean, 2002; Moore, 2008).

A diferencia de lo que sucedió durante las últimas décadas del siglo XX, la nueva realidad universitaria no ha hecho oídos sordos a la formación ética de los estudiantes (Karseth, 2006), y eso está ocasionando que, de una manera o de otra, se note su presencia en las universidades. La aparición y consolidación de metodologías docentes que valoran la condición ética de los estudiantes (Eyler y Gilers, 1999; Newman, 2008), o las cada vez más numerosas reflexiones sobre la actuación ética del profesorado (Roman, 2003), son ejemplos que demuestran la relevancia que el tema está adquiriendo. Las razones de esta decidida apuesta por la formación ética en la universidad son varias. Por citar algunas, los jóvenes universitarios de los últimos años demuestran no tener un elevado compromiso social, hecho que, por cierto, debería preocupar, y no poco, a las democracias occidentales (Forbrig, 2005; Saha, Print y Edwards, 2007; Duke, 2008); la tendencia individualista que manifiestan no pocos jóvenes contemporáneos parece ser un asunto directamente relacionado con la formación universitaria (Beck, 1992; Giddens, 1991). Parece difícil negar que la necesidad de formar comprometidos ciudadanos es tan acuciante como la de formar excelentes profesionales (Esteban, 2004). Además,

los jóvenes de universitarios de hoy se van a ver envueltos en una serie de situaciones profesionales y sociales que son auténticos dilemas éticos (Sloam, 2008), y ante los cuales deben ofrecer una respuesta de cierta altura, también ética.

En el ámbito español, las nuevas políticas socioeconómicas hacen alusión a la necesidad de repensar la formación ética en la universidad (MICINN, 2010). A pesar de que hasta el momento no existe un modelo de formación ética en la universidad española propiamente dicho, sí que están apareciendo diferentes trabajos que podrían darle forma en un futuro no muy lejano. Para todas estas aportaciones, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) representa nueva oportunidad para insistir en la formación ética de nuestros estudiantes (Martínez, Buxarras y Esteban, 2002; Boni y Lozano, 2007; Escámez, García y Jover, 2008); y, por supuesto, para caminar en consonancia con lo que desde hace años se viene trabajando entre diversas realidades universitarias europeas mediante proyectos como el Tuning Project (González y Wagenaar, 2003), y para aprender de otras realidades universitarias donde se dedica una cantidad significativa de recursos para la formación ética en la universidad (Battistoni, 2000; Ahier, Beck y Moore, 2003; Arthur y Bohlin, 2005; Solbrenke y Karseth, 2006).

Ahora bien, que la universidad de hoy apueste por la formación ética (García Garrido, 2007), o que se considere que tiene tanta importancia, o incluso más, que la de carácter más técnico y/o disciplinar, no significa que se plantee de una manera adecuada o de la forma más apropiada posible. Es este un aspecto importante a considerar, pues las maneras de idear la formación ética y ponerla por escrito condicionan, de una manera o de otra, lo que finalmente acaba sucediendo entre profesores y estudiantes en la universidad. El objetivo de este trabajo es doble: primero, se pretende analizar cómo se propone la formación ética en los planes de estudios de los Grados de Administración y Dirección de

Empresas (ADE) de las universidades españolas; y segundo, se quieren sonsacar posibles contrariedades que los actuales planteamientos podrían ocasionar.

Aproximación teórica

Como se ha señalado en la introducción, la formación ética en la universidad no es un asunto ornamental, sino sustancial, especialmente cuando se habla de estudios que tienen que ver con la gestión, administración y dirección de empresas (Ghorpade, 1991; Sims y Sims, 1991). Las organizaciones empresariales, uno de los motores de nuestras comunidades, están siendo evaluadas y controladas cada vez más con una mirada ética, y eso requiere la presencia de personas formadas al respecto (Lyonski y Gaidis, 1991; Datar, Garvin y Cullen, 2011).

Ahora bien, las maneras de enfocar la formación ética son diversas. *Grosso modo*, se han conformado dos versiones: una considera que la formación ética es la familiarización con los grandes asuntos sociales que hoy nos interpelean. La justicia, la equidad, la sostenibilidad, la igualdad de género, la convivencia multicultural, etc., son algunos de esos temas, y ciertamente, cuesta encontrar una universidad que no los incorpore en sus Estatutos. Sin embargo, la realidad actual demuestra que a pesar de que gran parte de los estudiantes asumen que se espera de ellos cierta altura ética frente a esos temas u otros similares, no siempre hacen gala de ella cuando acceden al mundo profesional (Procaro-Foley y Bean, 2002; Moore, 2008). La segunda versión es la que considera la formación ética como formación de un carácter (Lapsley y Clark, 2005; Nucci y Narváez, 2008; Doris, 2008), y, por lo tanto, está centrada en la puesta en marcha de una serie de hábitos morales y de ciertas virtudes éticas. Las universidades: “no pueden desprenderse del todo de la idea de que su papel no consiste solo en promover ciertos fines, sino también en honrar ciertas virtudes” (Sandel 2011: 206). En este caso, la formación

universitaria puede ser concebida como la conquista de ciertas virtudes, que sin duda forman parte de un comportamiento competente. El rigor intelectual, el diálogo, la sobriedad, la apreciación de las voces autorizadas, entre otras, estarían entre ellas (Pérez-Díaz, 2010).

La formación ética que defendemos parte del modelo teórico y práctico que hemos llamado: construcción de la personalidad moral, y que ha sido implementado durante años en edades preuniversitarias (Payá 1997; Buxarrais, 1997). Se trata de un modelo que aglutina aportaciones que se centran en el desarrollo y razonamiento moral (Kohlberg, 1981, 1984; Colby y Kohlberg, 1987; Gibbs, 2003) y en aspectos emocionales y afectivos (Prinz, 2009). Al mismo tiempo, también considera las aportaciones de modelos integradores del desarrollo moral como son los de Turiel (1984) y Rest (1986). Defendemos una formación ética que permita que los estudiantes universitarios alcancen altura ética, tanto en una vertiente individual o privada, como pública o colectiva (Veugelers, 2011). Las premisas de las que parte nuestro modelo de formación ética se pueden resumir en: una formación que, a partir de la tradición cognitivo-conductual favorece la resolución de conflictos de acuerdo con la racionalidad comunicativa y mediante el uso del diálogo; que a partir de la fundamentación Kantiana (Kant, 2008) trata a las personas como un fin en sí mismas respetando su libertad e individualidad; que considera, en sentido Aristotélico (Aristóteles, 1998), la dimensión teleológica del futuro profesional en tanto que persona virtuosa; y, por último, que considera que el estudiante está llamado a ser una persona implicada en la comunidad de una manera decisiva e influyente (Aristóteles, 2003).

Esta formación ética está planteada a partir de ocho dimensiones del desarrollo humano: el autoconocimiento, la autonomía, la autorregulación, el diálogo, la capacidad de transformar el entorno, la empatía o perspectiva social, las habilidades sociales, la comprensión crítica de

la realidad y, por último, el razonamiento moral (Puig y Martín, 1998). Dichas dimensiones de desarrollo moral son agrupadas en tres categorías, a saber: la construcción del yo, la convivencia y la reflexión sociomoral.

La categoría de la construcción del yo se articula en torno a las dimensiones morales del autoconocimiento y de la autonomía y la autorregulación. Dicha categoría implica el desarrollo de la autonomía incardinada en la comunidad, del conocimiento de uno mismo gracias a las relaciones que se establecen con los otros y la apreciación positiva de dicho conocimiento, así como de la autorregulación del propio comportamiento gracias a la vivencia de situaciones ética y moralmente controvertidas. Se trata del ámbito que se refiere al proceso de conformar la propia manera de ser, a todo lo que engloba el ámbito intrapersonal, y que se identifica con lo que se ha llamado nivel “microético” (Apel, 1985). La formación ética en la universidad debe garantizar que los estudiantes se cuestionen qué tipo de profesional quieren ser, es decir, la universidad debe formar en aquel carácter ético y moral que conlleva el ejercicio de cualquier profesión de orden superior (Habermas, 1984). Esta categoría de aprendizaje conlleva, entre otros, el desarrollo de valores tan significativos y, por cierto, tan típicamente universitarios, como son el esfuerzo, la constancia, el espíritu de superación personal, la aceptación de la propia vulnerabilidad, de las contradicciones con las que uno se encuentra y de la libertad.

La categoría que hemos denominado convivencia incluye las dimensiones del diálogo, la empatía o perspectiva social, y las habilidades sociales, y responde, principalmente, a la capacidad de convivir con los otros. El desarrollo de dicha capacidad conlleva el conocimiento y la defensa de las normas comunitarias, tanto las legisladas de una manera democrática como las no legisladas pero reconocidas como buenas por la comunidad. También implica la formación en una serie de habilidades y competencias

sociales que van desde la conducta manifiesta hasta los sentimientos y principios de valor comunitarios. Por último, incluye la valoración de la dimensión social del conocimiento, la asunción de que el conocimiento adquirido en la universidad no es tan solo algo propio, sino que también debe revertir en el bien de la comunidad. Este ámbito se identifica con el nivel “mesoético” (Apel, 1985), en tanto en cuanto, se refiere a la percepción de las problemáticas éticas y morales que surgen en las comunidades locales, nacionales y mundiales. La formación en la convivencia interpele, entre otros, a la formación en valores como la alteridad, la civilidad, la hospitalidad, la fraternidad y el diálogo.

Por último, la categoría de la reflexión sociomoral se refiere al desarrollo de las dimensiones de comprensión crítica de la realidad y de razonamiento moral, es decir, aquellas capacidades que permiten razonar sobre cuestiones éticas y morales. Esto incluye la capacidad de deliberar sobre situaciones controvertidas y contextualizadas, y sobre situaciones también controvertidas, pero hipotéticas o que aún están por llegar. El aprendizaje ético en la universidad, en este sentido, es el aprendizaje del pensamiento previo a la acción, o si se prefiere, de la acción razonada. La reflexión sociomoral es una manera de comprender el conocimiento en su dimensión ética y moral, de ponerlo en tela de juicio y de tomar decisiones desde la rigurosidad ética y la objetividad. Identificamos este ámbito con el nivel “macroético” (Apel, 1985). Los valores que sustentan dicha formación son, entre otros, la justicia, la dignidad humana, el respeto, la esperanza, la inquietud, el rigor y la crítica.

Metodología del estudio

En el análisis de la formación ética en los estudios de grado de ADE se procede, metodológicamente, con una recopilación de los estudios de Grado de Administración y Dirección de Empresas (ADE) que se ofertan en las diferentes universidades españolas y agrupando aquellas

titulaciones con nominaciones afines (Grado en Dirección de Empresas, Grado en Administración de Empresas o Grado en Administración y Dirección de Empresas, entre otras).

En segundo lugar, de esta oferta de titulaciones en ADE se hace una clasificación según el tipo de universidad, la oferta de plazas disponibles para el curso 2016/2017 y las notas medias de corte y admisión para el curso 2015/2016) con el objetivo de obtener un primer orden de magnitud de los estudios en cuestión y facilitar de esta forma el análisis.

Finalmente, se construye una matriz de datos con todos los centros universitarios que ofrecen estudios de grado homologados en ADE homologado, tanto públicos como privados, y se analizan cuáles son sus planes de estudio y qué tipo de formación ética ofrece a su alumnado analizando qué tipo de asignaturas se ofrecen en el itinerario formativo.

Resultados

Si bien más de dos tercios de los centros universitarios que ofrecen estudios en ADE son de carácter público (68,4%), de los cuales el 55,6% son centros propios y el 12,8% son adscritos, el número de plazas en este tipo de centros es del

83,8%, lo que significa que de forma mayoritaria el número de estudiantes de ADE en las universidades españolas lo hace en un centro público.

Comparando las notas de corte y de admisión en los estudios de ADE el curso 2016/2017 se comprueba cómo también en los centros públicos las notas son superiores a la del conjunto de universidades españolas.

En el análisis de la formación ética que se promueve en el grado de ADE en España cabe circunscribirlo en la estructura general del grado, que se organizan generalmente en asignaturas de carácter semestral de 6 créditos europeos ECTS, con 25 horas de esfuerzo formativo por parte del alumno para cada uno de los créditos ECTS. De esta forma, el alumnado debería cursar 5 asignaturas semestrales para completar 30 créditos por semestre y obtener así 60 créditos al año y un total de 240 créditos en cuatro años.

En el conjunto de las titulaciones de graduado en ADE que se ofrecen en las diferentes universidades españolas el 41,2% ofrece algún tipo de asignaturas de contenido ético, lo que quiere decir que su ausencia es mayoritaria en los planes de estudio (58,8%). De forma mayoritaria, este tipo de formación en los estudios de ADE se realiza a través de asignaturas de carácter

TABLA 1. Universidades con oferta de estudios de grado en ADE según el tipo de centro, oferta de plazas y notas de corte y de admisión para el curso 2016/2017

Tipo de centro	Centros	Oferta de plazas 2016/2017	Nota de corte 2015/2016	Nota media de admisión 2015/2016
Privada / Adscrito	3	-	-	-
Privada / Propio	37	2.978	5,0	-
Pública / Adscrito	17	1.375	5,1	7,0
Pública / Propio	74	14.058	6,0	8,1
Total	131	18.411	5,8	7,9

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

optativo a través de asignaturas de carácter semestral de 6 créditos ECTS. En este análisis de los planes de estudio de las universidades estudiadas este tipo de asignaturas de carácter optativo suelen referirse a asignaturas relativas a la responsabilidad social de las empresas, a la ética empresarial o a la deontología profesional.

TABLA 2. Presencia de asignaturas relativas a la formación ética en los planes de estudio de ADE de las 25 universidades con mayor número de plazas ofertadas

	Total	%
Con presencia de asignaturas de formación ética	54	41,2
Sin presencia de asignaturas de formación ética	75	58,8
Total	131	100

En algunos casos, de forma mayoritaria en centros privados pertenecientes a universidades de carácter confesional católico, se incluyen asignaturas obligatorias en los cursos de ADE con contenidos de formación ética. En la práctica estas diferencias ponen de manifiesto que se producen importantes diferencias en la formación ética del alumnado en función de la titularidad de los centros de enseñanza.

TABLA 3. Asignaturas relativas a la formación ética en los planes de estudio de ADE de las universidades españolas en el curso 2016/2017 según titularidad de los centros (%)

	Total	Titularidad	
		Pública	Privada
Con asignaturas de formación ética	41,2	35,2	55,0
Sin asignaturas de formación ética	58,8	64,8	45,0
Total	131	91	40

Nota: * Prueba de Bondad de Ajuste Chi Cuadrado (p -value = 0.03).

En análisis llevado a cabo se comprueba cómo se produce una asociación estadísticamente significativa entre la titularidad del centro y la enseñanza de contenidos éticos y morales. Así, si los centros que imparten alguna asignatura relativas al aprendizaje moral y ético de titularidad pública son poco más de un tercio (35,2%), entre los de titularidad privada son más de mitad (55,0%).

Pese a las diferencias entre la titularidad de los centros que imparten grados en ADE, más allá de la formación técnica, los resultados muestran cómo la formación ética en este tipo de estudios no suele estar presentes y, en consecuencia, tampoco el desarrollo moral de sus estudiantes.

Conclusiones

A partir del análisis de la formación ética en el grado de ADE de las 25 universidades españolas estudiadas se desprende ciertas conclusiones.

Por una parte se evidencia que son menos las universidades que ofrecen asignaturas en las que se incide de manera directa y explícita en la formación ética. Concretamente un 41,2% frente al 58,8% que no ofrece. Visto así, parece que el planteamiento defendido por muchos de los actuales estudiosos del tema —precisamente el presentado en la primera parte del artículo— no

concuera con la realidad actual en las universidades analizadas. Los resultados desprenden que son pocos los grados de ADE analizados en los que haya asignaturas relacionadas con el tema que nos ocupa, por lo que podemos concluir que la formación ética, en general, se valora como elemento complementario y no sustancial de la formación de los estudiantes de ADE de las universidades muestra del estudio.

Derivado de la ausencia de elementos éticos en los planes de estudio de la mayoría de asignaturas, el rol del profesorado probablemente se centre en los aspectos conceptuales, técnicos, procedimentales, incluso apelando a temas como la necesaria responsabilidad empresarial en la comunidad; pero de manera descriptiva y sin llegar a incidir en elementos vinculados con la construcción de la personalidad moral. Los resultados permiten concluir, desde la muestra analizada, la mínima incidencia intencional en el aprendizaje ético de los estudiantes.

Por otra parte, y aunque sería interesante un análisis pormenorizado de las dinámicas establecidas en cada una de las universidades —que no es el presente objeto de estudio— a priori tampoco se identifica elementos que lleven a pensar en un abordaje transversal del tema. Más bien parece lo contrario, puesto que en la muestra del estudio se diferencia claramente el aprendizaje técnico del ético, como si fueran partes divisibles y estancas de la persona, cuando lo interesante es que se produzca un desarrollo integral del estudiante que ejercerá como profesional y como ciudadano.

La no transversalidad y poca magnitud que se otorga a la ética puede detectarse, entre otras variables, en el tipo de asignaturas en las que se aborda el tema. En el caso que nos ocupa, la mayoría de asignaturas en las que se ha identificado elementos éticos son optativas, por lo que no todos los estudiantes pasan por ellas, y las escogen, posiblemente, aquellos con cierta sensibilidad hacia la temática. Lo ideal, y lo necesario, sería buscar espacios de aula en los que

todos los estudiantes, futuros empresarios, sintieran, pensarán, reflexionaran y analizaran casos y problemáticas cargadas de valores. De hecho, estas son las únicas situaciones susceptibles de conflicto cognitivo a nivel profesional que pueden tantear previamente, y deben proporcionarse desde la universidad, puesto que crean condiciones de aprendizaje ético, preparan al futuro profesional como técnico-ético; a la vez que potencian —de manera racional y autónoma— desarrollo de la personalidad moral del estudiante en tanto que persona.

Las asignaturas a las que se refieren los planes analizados están relacionadas con la responsabilidad social de las empresas, con la ética empresarial y con la deontología profesional. En las dos primeras puede llegar a incidirse en el ámbito de la reflexión sociomoral, a partir de la comprensión crítica de la realidad, en una convergencia de la visión de empresa, desde actitudes justas, responsables e implicadas con la comunidad. Por su lado, la asignatura de deontología profesional se relaciona directamente con la construcción del yo, desde un posible análisis personal, de los derechos y deberes, normalmente centrada en la regulación del comportamiento profesional. Se valora positivamente la existencia de estas asignaturas y, sin desmerecer la evidencia, sería necesario conocer de las metodologías, las agrupaciones de estudiantes y el tipo de evaluaciones de las asignaturas para llegar a valorar si se trabaja a nivel descriptivo, a nivel prescriptivo o a nivel introspectivo, reflexivo, analítico y crítico, tanto personal, como empresarialmente y también desde un punto de vista comunitario. En definitiva, valorar el nivel de incidencia en las dimensiones de personalidad moral.

Si se define el buen profesional como aquel que sabe a lo que se dedica, domina el terreno, con los conocimientos y las técnicas necesarias, competente para un uso adecuado de las mismas y que es capaz de valorar el alcance global de sus actuaciones, se concluye, con los resultados obtenidos que sería interesante incrementar

las asignaturas vinculadas con lo ético para lograr que este fuera un elemento constituyente de la formación. Para ello, el conocimiento de buenas prácticas sería un buen inicio para difundir actividades universitarias, enmarcadas en asignaturas concretas, con incidencia en el desarrollo ético de los estudiantes. Detectar las asignaturas a las que se ha aludido marca un punto de inicio desde la conciencia del trabajo integral en el desarrollo de la formación de futuros profesionales.

Es deseable conductas éticas y responsables de los profesionales en el mundo empresarial, pero no se puede esperar comportamientos éticos generalizados si se desestima los años universitarios como espacio ideal de formación ética. En ese caso, se apela únicamente al carácter y las virtudes de la persona, su manera de ser y comportarse antes de su entrada en la universidad. Bien al contrario, el planteamiento que defendemos apuesta por una dinámica universitaria implicada con el desarrollo de la personalidad moral. Sin dogmas ni adoctrinamientos políticos, de la misma manera que con el cuerpo de conocimientos y procedimientos técnicos, concluimos la necesidad de incluir aspectos éticos

en asignaturas, y no únicamente optativas, para asegurar niveles superiores de construcción del yo, de reflexión personal y social del tema. Esta no es la realidad actual en ADE, puesto que en las universidades públicas, las asignaturas que se ofertan son siempre optativas y es en las privadas en las que aparece la obligatoriedad. La interpretación de los datos nos lleva a concluir que el desarrollo ético parece que todavía se asocia a una ideología religiosa concreta, cuando debería poder extenderse y referirse al desarrollo de la personalidad moral.

Para ello, el grupo se plantea, en futuras fases de la investigación, un análisis más profundo de lo que suponen los planes de estudio en las dinámicas de aula, así como también su comparación con las competencias vinculadas al grado. Si en las competencias se identificara elementos éticos llevaría a replanteamientos teóricos y prácticos de la formación universitaria, desde primero hasta último curso. Supondría, si se diera la hipótesis planteada, una necesidad en el cambio de mirada real de la formación universitaria en un ámbito tan relevante e influyente a nivel social como es el mundo empresarial.

Referencias bibliográficas

- Ahier, J., Beck, J., y Moore, R. (2003). *Graduate Citizens? Issues of Citizenship and Higher Education*. London: Routledge Falmer.
- Apel, K. O. (1985). *La transformación de la filosofía*. Madrid: Taurus.
- Aristotles (2003). *Politics*. En L. P. Pojman (ed.), *Classics of philosophy* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Arthur, J., y Bohlin, K. (eds.) (2005). *Citizenship and Higher Education: The Role of Universities in Communities and Society*. London: Routledge.
- Battistoni, R. M. (2000). Service Learning in Political Science: an introduction, *Political Science and Politics*, 33, 614-616.
- Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity: Theory culture and society*. London: Sage.
- Boni, A., y Lozano, J. F. (2007). The generic competences: an opportunity for ethical learning in the European convergence in higher education, *Higher Education*, 54, 819-831.
- Bowen, W., y Shapiro, H. (1998). *Universities and their Leadership*. Princeton: University Press.
- Buxarrais, M. R. (1997). *La Formación del Profesorado en Educación en Valores. Propuestas y Materiales*. Bilbao: Desclée de Brower.

- Colby, A., y Kohlberg, L. (1987). *The Measurement of Moral Judgment*, vol. I, II. Cambridge: Cambridge University Press.
- Datar, S., Garvin, D., y Cullen, P. (2011). Rethinking the MBA: business education at a crossroads, *Journal of Management Development*, 30(5), 451-462.
- Doris, J. M. (2010). *Lack of Character. Personality Moral Behaviour*. New York: Cambridge University Press.
- Duke, C. (2008). University Engagement: Avoidable Confusion and Inescapable Contradiction, *Higher Education Management and Policy*, 20, 1-11.
- Escámez, J., García, R., y Jover, G. (2008). Restructuring university degree programmes: a new opportunity for ethics education?, *Journal of Moral Education*, 37, 41-53.
- Esteban, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la universidad*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Eyler, J., y Gilers, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Forbrig, J. (ed.) (2005). *Revisiting youth political participation*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- García Garrido, J. L. (ed.). (2007). *Formar ciudadanos europeos*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Ghorpade, J. (1991). Ethics in MBA programs: the rhetoric, the reality and a plan of action, *Journal of Business Ethics*, 10(12), 891-905.
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. USA: Sage Publications.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self Identity Self and Society in the Late Modern Age*. London: Polity.
- González, J., y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Deusto: Universidad de Deusto.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Kant, I. (2008). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Karseth, B. (2006). Curriculum restructuring in Higher Education after the Bologna Process: A new pedagogic regim, *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 255-284.
- Kerr, C. (2001). *The uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1981). *The Meaning and Measurement of Moral Development*. Worcester, MA: Clark University Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development. The Psychology Moral Development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lapsley, D., y Clark, F. (2005). *Character Psychology and Character Education*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Laredo, P. (2007). Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities, *Higher Education Policy*, 20, 441-456.
- Lysonski, S., y Gaidis, W. (1991). A cross-cultural comparison of the ethics of business students, *Journal of Business Ethics*, 10(2), 141-150.
- Martínez, M., Buxarrais, M.^a R., y Esteban, F. (2002). Ética y formación universitaria, *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 19-43.
- MICINN (2010). *Estrategia Universidad 2015. La Gobernanza de la universidad y sus entidades de investigación e innovación*. Ver <http://firgoa.usc.es/drupal/files/Documento%20Gobernanza%20CRUE%20FCYD.pdf> (consultado el 18.III.2010).
- Moore, S. (2008). Practical approaches to ethics for Colleges and Universities, *New Directions for Higher Education*, 142.

- Newman, J. (2008). Service learning as an expression of Ethics, *New Directions for Higher Education*, 142, 17-25.
- Nucci, L., y Narváez, D. (2008). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.
- Payá, M. (1997). *Educación en Valores para una Sociedad Abierta y Plural: una Aproximación Conceptual*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Pérez-Díaz, V. (2010). *Universidad, ciudadanos y nómadás*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Prinz, J. (2009). *The Emotional Construction of Morals*. New York: Oxford University Press.
- Procario Foley, E., y Bean, D. (2002). Institutions of Higher Education: Cornerstones in Building Ethical Organizations, *Teaching Business Ethics*, 6, 101-116.
- Puig, J. M., y Martín, X. (1998). *La educación moral en la escuela. Teoría y Práctica*. Barcelona: Edebé.
- Rest, J. R. (1986). *Manual for the Defining Issues Test*. Minneapolis: Center for the Study of Ethical Development.
- Román, B. (ed.). (2003). *Por una ética docente*. Bilbao: Grafite Ediciones.
- Rüegg, W. (1992). *A history of the University in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saha, J. L., Print, M., y Edwards, K. (eds.) (2007). *Youth and Political Participation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sandel, M. (2011). *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?* Barcelona: Random House Mondadori.
- Scott, J. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern transformations, *The Journal of Higher Education*, 77, 1-39.
- Sims, R., y Sims, S. (1991). Increasing applied business ethics courses in business school curricula, *Journal of Business Ethics*, 10(3), 211-219.
- Sloam, J. (2008). Teaching Democracy: The Role of Policital Science Education, *British Journal of Politics and International Relations*, 10, 509-524.
- Solbrekke, T. D., y Karseth, B. (2006). Professional responsibility: an issue for Higher Education? *Higher Education*, 52, 95-119.
- Thorens, J. (1996). Role and Mission of the University at Dawn of the 21st Century, *Higher Education Policy*, 9, pp. 267-275.
- Turiel, E. (1984). *El Desarrollo del Conocimiento Social. Moralidad y Convención*. Debate: Madrid.
- Veugelers, W. (ed.). (2011). *Education and Humanism. Linking Autonomy and Humanity*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Wyatt, J. (1990). *Commitment to Higher Education. Seven West European Thinkers on the Essence of the University. Max Horkeimer, Karl Jaspers, ER. Leavis, John Herny Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno*. Buckingham: SHRE and Open University Press.

Abstract

Ethical development in Spanish Business Administration and Management Degrees: possible setbacks

INTRODUCTION. This work is focused on the ethical development promoted in the Degree of Business Administration and Management, which is taught at Spanish universities. We have analysed the ethical development that they intend to achieve in this degree from the information that appears in the different curricula. We consider that much of what can finally happen in the university classrooms where this degree is taught will be conditioned by the previously determined training intentions. **METHOD.** Curricula are analysed with a matrix of data with all the universities that offer the official degree studies of Business Administration and Management,

both at public and private institutions. **RESULTS.** The study shows the low ethical development in Business Administration and Management studies, which are offered mainly through elective subjects. **DISCUSSION.** The interpretation of the results points to the evaluation of ethical development as a complementary and non-constituent element of university education. Nevertheless, the consideration of the good professional appeals to the ethical consideration in addition to the conceptual-technical domain, so it would be interesting to analyse the ways capable of promoting an excellent and integral education in an area as important, socially speaking, as the Degree in Business and Administration.

Keywords: *Ethical development, European Higher Education Area, Business Administration and Management Degree, Postmodernity.*

Résumé

Formation en éthique dans les Études Universitaires en Administration et Direction d'Entreprises, en Espagne: des contradictions possibles

INTRODUCTION. Ce travail aborde la formation en éthique dans les études en *Administration et Direction d'Entreprises (ADE)* dispensées dans les universités espagnoles. Dans le cadre de ce travail on analyse la formation en éthique qu'on vise à maîtriser à la fin de ces études, à partir des informations trouvées dans les différents programmes d'études de chaque université. On peut considérer que dans ce qui se fait dans les salles de classe des universités, une grande partie est conditionnée par les intentions de formation qui ont été déterminées en avance. **MÉTHODE.** On analyse les programmes d'études avec une matrice de données laquelle comprend des données de toutes ces universités —tant publiques que privées— qui proposent des études en *Administration et Direction d'Entreprises*. **RÉSULTATS.** On démontre que la formation en éthique est rare dans ces études, notamment dans les matières facultatives. **DISCUSSION.** L'interprétation de ces résultats indique que l'éthique est vue, plus comme un élément complémentaire que comme un élément de base de ces études universitaires. Cependant, un bon professionnel, en plus d'avoir de la maîtrise conceptuelle et technique, doit faire appel à l'éthique. C'est la raison pour laquelle il est intéressant d'analyser les méthodes à employer pour favoriser une formation d'excellence et complète dans un domaine aussi important que celui de l'entreprise.

Mots-clés: *Formation en éthique professionnelle, Espace Européen d'Enseignement Supérieur, Études universitaires en Administration et Direction d'Entreprises (BAC +4), Postmodernité.*

Perfil profesional de los autores

Teodor Mellen (autor de contacto)

Teodor Mellen es profesor del Departamento de Ciencias Sociales de ESADE-URL. Sus líneas de investigación durante los últimos años se han centrado en estudio de valores y cambio social. Ha participado en diversas investigaciones al respecto, y ha publicado artículos en revista de impacto y libros y capítulos de libro. Actualmente es miembro del equipo de investigación: La Formación del

Carácter de los Maestros y colaborador de Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona.

Correo electrónico de contacto: teodor.mellen@esade.edu

Dirección para la correspondencia: ESADE, Av. de Pedralbes, 60-62, 08034 Barcelona.

Amelia Tey

Amelia Tey es profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona (UB). Licenciada en Pedagogía, licenciada en Psicología y Doctora en Pedagogía. Es miembro del GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral) de la UB y del INNOVA-THE, de la misma Universidad. Durante los últimos años se ha centrado en el aprendizaje y las competencias éticas en la universidad, tanto desde la investigación como en la docencia y publicaciones.

Correo electrónico de contacto: atey@ub.edu

Francisco Esteban

Francisco Esteban es profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona (UB). Doctor en Pedagogía y doctor en Filosofía. Durante los últimos años, sus líneas de investigación se han centrado en la educación del carácter en la universidad y misión de la universidad del siglo XXI. Es miembro del grupo del Grupo de Investigación en Educación Moral de la UB. Durante los últimos años ha publicado diversos artículos de impacto y capítulos de libro sobre los temas anteriormente señalados.

Correo electrónico de contacto: franciscoesteban@ub.edu