

**LA FORMACIÓN ÉTICA DE LOS DIRECTIVOS ORGANIZACIONALES:  
UN MODELO PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS  
ÉTICAS EN LOS PROFESIONALES EN ADMINISTRACIÓN**

**Trabajo Final de Grado - Tesis**



**PRESENTADO POR:  
Luz Neidy Rocha Rengifo**

**DIRIGIDO POR:  
Pedro Emilio Sanabria Rangel (M.Sc) (Ph.D ©)**

**2014**

**LA FORMACIÓN ÉTICA DE LOS DIRECTIVOS ORGANIZACIONALES: UN  
MODELO PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ÉTICAS EN LOS  
PROFESIONALES EN ADMINISTRACIÓN**

**Trabajo Final de Grado - Tesis**



**PRESENTADO POR:  
LUZ NEIDY ROCHA RENGIFO**

**DIRIGIDO POR:  
PEDRO EMILIO SANABRIA RANGEL (M.Sc.) (Ph.D. ©)**

**UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA  
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS  
MAESTRÍA EN GESTIÓN DE ORGANIZACIONES  
BOGOTÁ D.C.**

**2014**

## **DEDICATORIA**

A mi esposo James Fuentes y a mi hijo José Santiago, por su paciencia y comprensión por el poco tiempo dedicado, a mi bebe Isaac que está por nacer, por soportar conmigo las largas jornadas de estudio, poco tiempo de sueño y descanso a lo largo de la construcción de este proyecto de investigación.

A mi Madre Mileidy Rengifo, por su amor, por la formación que me dio y por su constante aliento para seguir adelante.

## **AGRADECIMIENTOS**

Al Padre Celestial por sus muchas bendiciones, por concederme la vida, la salud, la fortaleza y la sabiduría para lograr las metas trazadas.

A mi esposo James Fuentes y a mi hijo José Santiago, por su amor, por la paciencia y comprensión por el poco tiempo dedicado, a mi bebe Isaac que está por nacer, por soportar conmigo las largas jornadas de estudio, poco tiempo de sueño y de descanso a lo largo de la construcción de este proyecto de investigación.

A mi Madre Mileidy Rengifo, por su amor, por su buen ejemplo, por la formación que me dio y por su constante aliento para seguir adelante.

A mi Profesor Pedro Emilio Sanabria Rangel, Director de mi trabajo de grado por su constante instrucción, motivación, ejemplo y apoyo. Gracias a él, la culminación de este trabajo investigativo ha sido una realidad.

A mis profesores de la maestría, por los conocimientos compartidos.

A la Universidad Militar por darme la oportunidad de alcanzar esta meta y especializarme profesionalmente.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>DEDICATORIA</b> .....	3
<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	4
<b>TABLA DE CONTENIDO</b> .....	5
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	9
<b>1. ALGUNAS TEORÍAS Y PLANTEAMIENTOS ÉTICOS</b> .....	16
1.1. La Ética.....	18
1.2. La ética según Aristóteles.....	20
1.3. La ética según Kant.....	24
1.4. La ética según Habermas.....	29
1.5. La ética según Savater.....	36
1.6. La ética según Cortina.....	41
1.7. El Principialismo.....	44
<b>2. INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR</b> .....	51
2.1. Antecedentes de la universidad.....	52
2.2. Vínculos entre universidad y ética.....	54
2.3. La Universidad moderna.....	57
2.4. Las problemáticas de las IES Latinoamericanas y Colombianas.....	61
2.5. La necesidad de una formación ética universitaria.....	63
<b>3. LA FORMACIÓN ÉTICA EN ADMINISTRACIÓN</b> .....	69
3.1. La ética profesional (dimensión de la Deontología).....	69
3.2. La ética en la formación administrativa.....	71
<b>4. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS</b> .....	87
4.1. Modelos de evaluación de competencias éticas.....	94
4.1.1. Algunos modelos generales.....	94

4.1.2.	Proyecto Tuning .....	101
4.1.3.	Aplicación del proyecto Tuning en América Latina .....	103
4.2.	Evaluación de competencias éticas en administración (proyecto Tuning América Latina).....	115
4.2.1.	Proyecto Tuning Administración en América Latina.....	116
5.	<b>EL MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS ÉTICAS EN ADMINISTRACIÓN –MECEA-</b> .....	126
5.1.	Competencias éticas consideradas en el modelo MECEA .....	133
5.2.	Componentes del modelo MECEA .....	139
5.2.1.	Aspectos éticos relacionados con el medio ambiente: .....	140
5.2.2.	Aspectos éticos relacionados con los Stakeholders: .....	141
5.2.3.	Aspectos éticos relacionados con el trabajo:.....	142
5.2.4.	Aspectos éticos relacionados con el ser humano: .....	143
5.3.	Estructura global del modelo MECEA .....	144
	<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b> .....	147
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	152

## LISTA DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
Tabla No. 1. Competencias necesarias del educador .....	97
Tabla No. 2. Ejemplo de enseñanza, aprendizaje y evaluación para la COMPETENCIA GENÉRICA. Responsabilidad Social y Compromiso Ciudadano .....	114
Tabla No. 3. Competencias evaluadas por graduados y empleadores por encima del promedio .....	118
Tabla No. 4. Competencias evaluadas por académicos y estudiantes por encima del promedio .....	119
Tabla No. 5. Competencias referidas a los aspectos éticos del modelo relacionados con el medio ambiente .....	140
Tabla No. 6. Competencias referidas a los aspectos éticos del modelo relacionados con los <i>Stakeholders</i> .....	141
Tabla No. 7. Competencias referidas a los aspectos éticos del modelo r elacionados con el trabajo .....	142
Tabla No. 8. Competencias referidas a los aspectos éticos del modelo relacionados con el ser humano .....	143
Tabla No. 9. Aspectos de resumen de los posibles factores de evaluación en el trabajo empírico .....	145

## LISTA DE GRÁFICAS

	<b>Pág.</b>
Gráfica No. 1. Elementos de la dimensión ética en el trabajo .....	79
Gráfica No. 2. Ética en el trabajo de los mandos intermedios .....	79
Gráfica No. 3. Mapa inicial Proyecto TUNING Educational Structures in Europe .....	103
Gráfica No. 4. Mapa Proyecto Alfa Tuning América Latina, 2011 – 2013 .....	104
Gráfica No. 5. Estructura organizativa del proyecto en América Latina .....	107
Gráfica No. 6. Visión holística del MECEA .....	144

## INTRODUCCIÓN

Hablar de ética es hablar de la esencia de la vida y de todos los aspectos que la integran, pues este tema está relacionado directamente con el ser y el actuar de las personas en todos los ámbitos. Esta cuestión impacta directamente en la sociedad en su conjunto ya sea desde lo familiar, organizacional, económico, político y cultural.

Por supuesto, la ética hace parte de todos los ámbitos de actuación del ser humano y por tanto también del campo administrativo y de los frentes de actuación de los directivos formados en dicha disciplina. A pesar de ello, este aspecto pareciera no tener la misma relevancia de los demás conceptos y criterios relacionados con lo administrativo como si se tratara de un elemento ajeno. Este tipo de consideraciones han generado actuaciones directivas que, aunque en muchas ocasiones pueden ser eficientes, eficaces y rentables, no necesariamente están mediadas por valoraciones éticas o que consideren los impactos sociales, ambientales, culturales, etc., que ellas generan.

Esta problemática parece derivarse en parte del tipo de formación que los administradores reciben en las facultades de administración de las organizaciones universitarias y en las escuelas de negocios en donde, a pesar de hablarse mucho sobre los problemas éticos, parece no estarse formando en competencias éticas transversales quedándose todo exclusivamente en el discurso.

En este sentido debe existir un compromiso de la universidad, que debe venir desde adentro, que le permita generar mecanismos intensivos de enseñanza de competencias éticas en todas las

ciencias, especialmente en las ciencias económicas o administrativas, con las que se promueva en los futuros dirigentes organizacionales una formación fundamentada en la ética en donde la universidad logre articular sus programas curriculares con los principios de la ética profesional o deontología.

Solo así se podrán lograr programas curriculares más pertinentes, en relación con las necesidades de la sociedad, al incorporar una perspectiva ética en la formación de los futuros directivos que les permita decidir y actuar de acuerdo con principios y valores en pro del progreso de todos y no en el de unos pocos.

Con relación a esto Sánchez, Osorio & Franco (2004, p. 16) afirmaron que “Es ahora cuando las instituciones del Estado, entre ellas la universidad, deben cumplir el papel fundamental a través de su visión y su misión donde se asume la responsabilidad de entregar a Colombia nuevos ciudadanos que, desde su ética profesional, asuman y proyecten la responsabilidad de que el país deseado se puede construir”.

No obstante, con base en lo anterior es importante determinar si los currículos universitarios, a pesar de sus perspectivas y limitaciones, están generando conciencia y competencias éticas en sus estudiantes y cuáles son las características de la formación ética que están recibiendo los estudiantes de administración en las universidades si se considera que estas son uno de los principales referentes para sus acciones directivas en el desempeño profesional.

Dado lo anterior, se considera como tesis central de la reflexión que se plantea la posibilidad de construir un modelo integral de evaluación de las competencias éticas para los profesionales de administración a partir de algunas de las teorías éticas y los modelos de evaluación de competencias existentes y que se consideraron de mayor relevancia.

Por ello, la investigación planteada estableció como propósito principal el diseño de un Modelo -conceptual- de Evaluación de las Competencias Éticas en los Administradores (MECEA) que permita identificar las competencias que actualmente tienen los administradores, y aquellas personas llamadas a ser los directivos de las diferentes organizaciones del país, con base en su formación académica en pregrado y que son consideradas deseables en el medio organizacional.

Como uno de los objetivos específicos de este trabajo se considera el generar, al finalizar la investigación, un mecanismo que le sirva a las instituciones educativas para acercarse a estudiantes de últimos semestres y/o egresados del programa de Administración en la determinación de las competencias éticas que han sido formadas a través de dichos programas y que son requeridas por el contexto.

Partiendo de dicha investigación se hace una reflexión sobre las potencialidades del modelo de identificación de competencias (MECEA) para que sus conclusiones sean implementadas en las organizaciones educativas, con base en las reflexiones que surgen de esta investigación. En tal sentido se pretende generar un referente para las universidades que deseen incorporar la formación ética en los programas de preparación académica de los administradores, siendo este otro de los objetivos particulares de este trabajo. De esta manera dichos programas podrían

complementar la formación administrativa con el desarrollo de estas competencias y así desarrollar acciones que contribuyan con la solución de la problemática social, ética y ecológica nacional e internacional.

En suma, en caso de aplicarse, el modelo conceptual propuesto promueve en los programas de administración de las universidades una formación administrativa que fortalezca los principios, los valores y las competencias éticas de aquellos que van a ser responsables del mejoramiento social a través del manejo de las organizaciones. Este se considera otro de los propósitos específicos de este trabajo.

Para el desarrollo de la investigación se usó un enfoque cualitativo que implica que las conclusiones del trabajo son una aproximación particular que no tiene pretensiones de generalización de resultados sino de plantear posturas para la reflexión y posible aplicación de los mismos. El método usado es el teórico pues, por los propósitos establecidos para la investigación, no se planteó el desarrollo de un estudio empírico quedando este aplazado para futuras investigaciones. Las técnicas de investigación usadas para el desarrollo de este estudio fueron el análisis documental, la reflexión teórica, el análisis comparativo y la argumentación. Finalmente, esta investigación es de carácter descriptivo y propositivo.

Ya en lo que concierne al desarrollo del modelo, este se fundamentó principalmente en la revisión del planteamiento metodológico aplicado por el Proyecto Tuning para la evaluación de las competencias generales de los profesionales e incluyendo aspectos encontrados en las reflexiones teóricas y en los demás modelos enunciados.

De los planteamientos sobre proyecto Tuning, para la investigación solo se van a tomar como referente exclusivamente aquellas competencias genéricas relacionadas con lo ético.

Adicionalmente, en relación con el proyecto específico de Tuning para el área temática de Administración de Empresas, en la investigación también se tomaron solo como referencia de estas competencias aquellas que tenían algo que ver con la acción ética dentro del grupo de las competencias específicas para administración.

Este trabajo consta de cinco partes esenciales. En la primera se hace una síntesis de las aproximaciones éticas realizadas por parte de algunos de los más destacados exponentes de este campo, desde Aristóteles hasta Cortina, en donde se evidencian diferentes teorías que parecen confluir en una idea de acción ética común: el logro de la felicidad mediante el bien común e individual.

En la segunda parte se encuentra una breve reflexión sobre la importancia de la universidad para la sociedad y para la formación de profesionales éticos y sobre el impacto que tienen sus procesos formativos en las organizaciones y en la sociedad.

En la tercera parte se hace una disertación general sobre la formación ética en los profesionales y, específicamente, de las condiciones propias de la formación ética en Administración.

En la cuarta parte se reflexiona sobre el tema de las competencias y su evaluación, al igual que sobre algunos de los modelos de evaluación de competencias éticas, particularmente en el caso de los administradores. En esta parte se hace referencia al proyecto Tuning y se analizan algunas de las implicaciones del mismo para el tema de las competencias éticas en administración y para el diseño del modelo.

Finalmente, en la quinta parte se describen las condiciones que permitirían lograr el alcance que el presente documento pretende tener en el mediano plazo: es establecer un modelo para la identificación de las competencias éticas en los futuros directivos organizacionales, con base en su formación universitaria, que les permita generar impacto en las organizaciones desde el punto de vista cualitativo.

Lo anterior también permitirá a las Instituciones de Educación Superior ver si las temáticas impartidas y los procesos metodológicos aplicados son efectivos para impactar positivamente en las competencias de los profesionales administrativos del futuro, al promover en ellos el alejamiento de aquellas mentalidades egoístas y fraudulentas que pueden considerarse como el cáncer actual de la sociedad.

De esta forma, las universidades podrían llevar a que los seres humanos adquieran, desde su formación básica, una conciencia ética que los lleve a cada uno a propugnar, por lo menos, por un serio propósito de no hacer el mal. Al respecto Kant afirmaba que “Si todos actuáramos de tal forma que nadie llevase a cabo acción alguna por amor o benevolencia, pero tampoco violase jamás el derecho de cada hombre, no habría miseria alguna en el mundo..... Si bien la mayor

parte y más frecuente miseria humana es consecuencia no tanto del infortunio como de la injusticia del hombre” (Kant, 2009, p.28).

## 1. ALGUNAS TEORÍAS Y PLANTEAMIENTOS ÉTICOS

En la actualidad ya conocemos la existencia de una gran variedad de teorías respecto a la ética y que implican perspectivas de distinta índole. Sin embargo, aunque cada una tiene un enfoque diferente, en esencia todas ellas parecen compartir un mismo principio común: que la formación dada al individuo conlleve a que este desarrolle su carácter moral, es decir, a sentir y pensar de una manera tal que se vea impulsado a actuar de una forma correcta, es decir, que su acción se desarrolle en pro de alcanzar no solo su propio bienestar y su felicidad, sino también el bienestar común y la felicidad colectiva.

Este criterio de la ética como búsqueda y como forma de obtener la felicidad ya había sido planteado por Aristóteles (2007) cuando afirmaba que “Todas las ventajas se encuentran reunidas en las buenas acciones, en las acciones mejores del hombre, y el conjunto de estos actos, o por lo menos, el acto único, que es el mejor y el más perfecto entre todos los demás, es lo que llamamos felicidad [...]” (p.31).

Por supuesto, esta exploración inacabada del ser humano se da en todos los ámbitos de su existencia, es decir, no corresponde solamente a reflexiones metafísicas o espirituales sino que trasciende a las dimensiones política, social, cultural e, incluso, a la económica. Por tanto, como parte de la dimensión económica, el ejercicio de la administración corresponde también a una forma de comportamiento humano que se ve afectado por las reflexiones y comportamientos sobre lo que se considera conveniente o deseable, es decir, sobre lo ético.

Sin embargo, antes de entrar a relacionar la ética con el campo administrativo se hace necesario contextualizar la ética en términos generales y comprender las reflexiones que han llevado al ser humano a establecer un sinnúmero de propósitos considerados como los deseables o más loables (el deber, la utilidad, el placer o la felicidad) como fundamento de su acción (ética).

Por todo ello es que se considera necesario comprender, de la forma más amplia posible y desde diferentes ópticas, el concepto ético, mediante el estudio de algunas de las teorías éticas que se consideran más representativas y entre las cuales consideramos como significativas las propuestas de Aristóteles, Kant, Habermas, Morin, Savater y Cortina, entre otros. Este es el propósito principal de este capítulo.

Con base en lo anterior, como complemento, a través de este capítulo se determinan y conceptualizan aquellos principios morales que pueden ser considerados como fundamento y pilares esenciales de la ética general del ser humano de forma que ellos permitan comprender, posteriormente, la forma cómo la ética está inmersa en la administración de la organización y la importancia que podría tener para la formación de los directivos organizacionales la elaboración del MECEA como herramienta para la evaluación de las competencias éticas que se desarrollan en los procesos de formación de los programas de administración que se imparten en las Instituciones de Educación Superior. Así mismo, estos principios encontrados se construyeron en el referente principal para el desarrollo del marco general de la propuesta de evaluación de competencias éticas para administración.

A continuación se presentan algunas de las nociones y propuestas éticas que se consideraron de

mayor significación para el desarrollo de la investigación y para la construcción del modelo:

### **1.1. La Ética**

Una primera forma de entender la ética es a partir de su definición, la Real Academia Española, señala que la ética deriva del latín *ethicus*, y este del griego *ἠθικός*. Con base en ello se considera la ética como “recto o conforme a la moral”, como la “parte de la filosofía que trata de la moral y de las obligaciones del hombre” o como el “conjunto de normas morales que rigen la conducta humana”, entre otros significados (RAE, 2001).

En una de las principales enciclopedias electrónicas se enuncia que “La palabra ética proviene del latín *ethicus*, y este del griego antiguo *ἠθικός*, o transcrito a nuestro alfabeto, "*êthicos*". Según algunos autores, es correcto diferenciar "*êthos*", que significa "carácter", de "*ethos*", que significa "costumbre", pues "ética" se sigue de aquel sentido y no es éste” (Wikipedia, 2012).

Por ello es que algunos autores hacen esta aclaración adicional en cuanto a la confusión que se genera entre *ethicus* y "*êthos*" como origen de la palabra ética. Estos autores muestran que el vocablo "*ethicus* es en esencia diferente al de "*êthos*" pues este último hace referencia al "carácter o costumbre" en sí mismo mientras que el primero indica el estudio que se hace de este sin incluirlo en su definición.

Sin embargo, otros autores muestran claramente su convicción de que la ética procede realmente del término griego Ethos manifestando que:

La ética proviene “del término griego *Ethos*, que significa análogamente <<modo de ser>> o <<carácter>> en cuanto a la forma de vida también adquirida o conquistada por el hombre. Así, pues, *ethos* y *mos* “carácter” y “costumbre” hacen hincapié a un modo de conducta que no responde a una disposición natural, sino que es adquirido o conquistado por hábito. Y justamente, esa no naturalidad del modo de ser del hombre es lo que, en la Antigüedad le da su dimensión de moral. Vemos, pues, que el significado etimológico de moral y de ética no nos dan el significado actual de ambos términos, pero sí nos instalan en el terreno específicamente humano en el que se hace posible y se funda el comportamiento moral. (Sánchez, 1969, p.26-27)

Por otra parte, Cano de Pablo también define la ética como costumbre, pues afirma que “viene del griego *ethika*, de *ethos*, "comportamiento", "costumbre", principios o pautas de la conducta humana, a menudo y de forma impropia llamada moral (del latín *mores*, "costumbre"). La ética o la moral, como se prefiera, proporciona un contenido normativo que viene dado de manera "natural" por así decir” (Cano de Pablo, 2000).

Vemos pues que aunque varios de los autores anteriormente citados coinciden en que la ética no proviene etimológicamente del latín *mores* sino del término griego *Ethos*, definiéndolo como “costumbre” sí le dan el mismo significado etimológico que tiene “mores” en latín.

Al igual que estos dos autores, al respecto la RAE también muestra algunas diferencias entre moral y ética ya que entiende la moral como procedente del latín *morālis*, es decir, como aquello

“perteneiente o relativo a las acciones o caracteres de las personas, desde el punto de vista de la bondad o malicia”, “como la ciencia que trata del bien en general, y de las acciones humanas en orden a su bondad o malicia” o como “Conjunto de facultades del espíritu, por contraposición a físico”, entre otros significados (RAE, 2001).

Con base en lo anterior es posible afirmar que, dadas estas y otras discusiones sobre los temas éticos, no ha sido posible que todos los autores y teorías se pongan de acuerdo sobre una única definición o hayan establecido una propuesta de unificación. Sin embargo, al margen de esta discusión, de todas formas la ética parece proporcionar un contenido normativo que parece venir de la perspectiva "natural" (Cano de Pablo, 2000) que deviene de la condición misma del ser humano y no por la simple costumbre adquirida por la interacción social. En tal sentido, la ética nace del amor por la sabiduría (“filosofía”) por cuanto implica un estudio reflexivo y racional de las cualidades o virtudes morales que debe poseer o desarrollar el ser humano para actuar. Al conducirse así cada ser humano puede aportar al bien, no solo de sí mismo sino de los demás miembros de la sociedad en la que existe.

## **1.2. La ética según Aristóteles**

El acercarse al tema de la ética implica, necesariamente, una visita y revisión a los conceptos de Aristóteles (384 a.c. - 322 a.c.) quien, desde la filosofía antigua, generó algunos de los primeros planteamientos formales acerca del tema y entabló las primeras discusiones al respecto.

Este filósofo muestra entre sus diferentes reflexiones muchas ideas acerca del significado de la ética, indicando la importancia de ella en una gran variedad de dimensiones humanas, aunque siempre en relación con la búsqueda del bien como fin de forma que “si existe una sola única cosa que sea definitiva y perfecta, precisamente es el bien que buscamos; y si hay muchas cosas de este género, la más definitiva entre ellas será el bien” (Aristóteles, 2007, p.24)<sup>1</sup>

De la misma manera, para Aristóteles (2007) este bien se puede manifestar de múltiples maneras pues el bien puede adquirir la condición de inteligencia, virtud, medida, ocasión o posición.

No obstante, esa noción de bien no es necesariamente la idea central de la ética para Aristóteles pues cualquiera de estas manifestaciones del bien no se realiza sin que el ser humano tenga un motivador central: La felicidad. Esta “felicidad hemos dicho, es cierta actividad del alma conforme a la virtud; y por lo que hace a los demás bienes, o están necesariamente comprendidos en la felicidad o contribuyen a ella como auxiliares y como naturales y como útiles instrumentos” (Aristóteles, 2007, p.34).

De esta forma, este autor muestra la relación de la ética con la felicidad al mostrar que solo mediante el valor de las acciones del ser humano, y la virtud existente en él por la búsqueda del bien, es posible la obtención de la felicidad para sí mismo y lograr, en un nivel superior, trascender a la felicidad y al bien común.

---

<sup>1</sup> El traductor e intérprete de la obra consultada aclara en una nota de página (Nota 2) que “Aristóteles sustituye la idea de felicidad a la del bien”, por ello es que afirma que este hecho “constituye la diferencia entre su moral y la de Platón, y su inferioridad” (Aristóteles, 2007, p. 24)

Así, si el ser humano persigue la felicidad, y esto solo lo consigue desarrollando el bien, entonces el ser humano debe lograr que todos sus actos le generen felicidad completa y, por tanto, que cada acto que desarrolle procure el mayor bien posible. Por ello, es que se afirma que “la felicidad no debe tener necesidad de otra cosa, y debe bastarse a sí misma por completo. Los actos apetecibles en sí, son aquellos en que no hay nada que buscar más allá del acto mismo; y en mi opinión estos son los actos conformes a la virtud” (Aristóteles, 2007, p.383). Es claro que este autor tiene la idea de que la felicidad es el fin supremo del ser humano pero que para lograrlo es necesario haber alcanzado antes la virtud, es decir, haber logrado que todas sus acciones estén orientadas al bien.

A partir de estos planteamientos, también se puede afirmar que el filósofo consideraba que la ética no requiere solamente reflexión sino que la ética implica necesariamente acción, es decir, requiere de la búsqueda del bien en la forma como el ser humano se comporta y en los actos que desarrolla y no solo en los pensamientos e intenciones pues “la virtud misma es evidentemente incompleta cuando es sola, porque no sería imposible que la vida de un hombre, lleno de virtudes, fuese un largo sueño y una perpetua inacción” (Aristóteles, 2007, p.15).

Por ello es que Aristóteles considera de gran importancia que los actos éticos se conviertan en hábito o costumbre del individuo pues ellos tienen más que ver con la acción que con el deseo.

Otro aspecto relevante en la ética aristotélica es el concepto de justicia pues en su forma de entender la ética la justicia no es un componente, una característica o un paso para llegar a la virtud, sino que ella es la virtud misma (virtud completa).

De esta forma, la búsqueda humana del bien que ya se ha señalado (y que genera la felicidad) se logra en su máxima plenitud cuando no solo genera el bien propio sino que genera el bien para los demás. De esta forma, el bien (virtud) se convierte en justicia (virtud completa), o dicho en otras palabras, el bien se vuelve la virtud en su total plenitud al poder ser aplicada no solo a uno mismo sino a todas las personas. Esta postura se vislumbra cuando afirma que la justicia:

es en grado inminente la completa virtud, porque ella misma es la aplicación de una virtud completa y acabada. Es completa porque el que la posee puede aplicar su virtud en relación con los demás y no solo consigo mismo [...] la justicia no puede considerársela como una simple parte de la virtud; es la virtud entera; y la injusticia que es su contraria no es una parte del vicio, es el vicio todo. Por lo demás, bien se ve por las consideraciones que preceden en qué se diferencian la virtud y la justicia [...] en tanto que hace relación a otro es la justicia; en tanto que es tal hábito moral personal, es virtud, absolutamente hablando. (Aristóteles, 2007, p.166-167)

Entonces, en su teoría general de la virtud Aristóteles afirma que la virtud hace parte de uno de los tres (3) elementos que compone el alma<sup>2</sup> y la llama “cualidad adquirida o hábitos” definiéndola como “la disposición moral, buena o mala, en que estamos para sentir todas estas pasiones” (Aristóteles, 2007, p 60). Por tanto, “si las virtudes no son pasiones, ni facultades, no pueden ser sino hábitos o cualidades; y todo esto nos prueba claramente lo que es virtud” (Aristóteles, 2007, p.61).

---

<sup>2</sup> Según Aristóteles el *alma tiene tres elementos: las pasiones o afecciones, las facultades y las cualidades adquiridas o hábitos* y por ello afirma que es preciso que la virtud sea necesariamente una de estas tres cosas... (Aristóteles, 2007).

Con base en lo anterior, es claro que las ideas centrales que se pueden recoger para un Modelo de Evaluación de Competencias Éticas para los Administradores – MECEA-, desde los planteamientos que hace Aristóteles, son la búsqueda de la felicidad a partir de los valores de bondad (búsqueda del bien o lo bueno), la acción virtuosa (actuar en pos de dicho bien) y la justicia (la acción en bien propio y de los demás).

### **1.3. La ética según Kant**

Otro importante exponente de los temas éticos es Immanuel Kant (1724 – 1804) al punto que muchos de sus aspectos y principios rectores se han convertido en el punto de partida de las reflexiones de varios de los más importantes autores de la historia reciente.

Para Kant, la felicidad también es el propósito fundamental del ser humano y por ello será un aspecto esencial de la ética. La búsqueda de la felicidad de cada uno está determinada como un deber y no simplemente como una inclinación. No obstante, esta felicidad solo se puede alcanzar si se persigue la dignidad y la libertad de la humanidad.

Por otro lado, la ética de Kant claramente se sustenta en el concepto de deber como medio promotor del bien y como forma para llegar a la felicidad. Sin embargo, en su teoría ética, el deber implica la realización de acciones con respeto a la ley, pero no acciones de cualquier tipo o frente a cualquier ley, sino de aquellas acciones que se cimientan en una ley o máxima universal.

En un primer momento, se puede afirmar que una idea importante en Kant es la de la buena voluntad, la cual determina tanto la felicidad del ser humano como su acción en el mundo llegando a considerarla, incluso, el bien supremo pues “Esta voluntad no ha de ser todo el bien, ni el único bien; pero ha de ser el bien supremo y la condición de cualquier otro, incluso del deseo de felicidad, en cuyo caso se puede muy bien hacer compatible con la sabiduría de la naturaleza [...] (Kant, 2003, p.23).

Es más, la idea de voluntad es tan importante para Kant, en relación con el ser humano, que solo la buena voluntad es la que hace digno al ser humano de alcanzar la felicidad (el segundo fin), aunque ello no quiera decir que la felicidad deba condicionar la voluntad. Respecto a ello Kant afirma:

Ni en el mundo, ni, en general, tampoco fuera del mundo, es posible pensar nada que pueda considerarse como bueno sin restricción, a no ser tan sólo una buena voluntad [...] Si no existe una buena voluntad que rectifique y acomode a un fin universal el influjo de esa felicidad y con él el principio todo de la acción; [...] y así parece constituir la buena voluntad la indispensable condición que nos hace dignos de ser felices. (Kant , 2003, p.19)

A pesar de lo anterior, para Kant la acción moral del ser humano no puede ser juzgada simplemente por la intención, por la tendencia a actuar bien o por lo que se desea sino por su ejecución de las acciones en función del deber (las máximas o leyes establecidas) de forma que

el deber es la necesidad de una acción por respeto a la ley. Por ejemplo, como efecto de la acción que me propongo realizar, puedo tener inclinación, mas nunca respeto, justamente porque es un efecto y no una actividad de la voluntad [...] .No queda, pues, otra cosa que pueda determinar la voluntad, sino es objetivamente, la ley, y subjetivamente, el respeto puro a esa ley práctica, y, por lo tanto, la máxima<sup>3</sup> de obedecer siempre a esa ley, aún con perjuicio de todas mis inclinaciones. (Kant, 2003, p.29)

Por ello, para Kant el deber se refiere entonces a la obediencia de los actos humanos (voluntad) a la ley o máxima establecida de tal forma que se debe “procurar cada cual su propia felicidad no por inclinación sino por deber, y sólo entonces tiene su conducta un verdadero valor moral” (Kant, 2003, p.27).

De esta manera, distinto a lo que ocurría en Aristóteles, en Kant no importa el resultado obtenido de la acción humana sino la acción en sí misma realizada con base en el cumplimiento de la ley (que se constituye en el bien moral). De esta forma lo manifiesta Kant al afirmar que:

el valor moral de la acción no reside en el efecto que de ella se espera, ni tampoco, por consiguiente, en ningún principio de la acción que necesite tomar su fundamento determinante en ese efecto esperado. Pues todos esos efectos -el agrado por el estado propio, o incluso el fomento de la felicidad ajena- pudieron realizarse por medio de otras causas, y no hacía falta para ello la voluntad de un ser racional, que es lo único en

---

<sup>3</sup> Máxima es el principio subjetivo del querer: el principio objetivo (esto es, el que serviría de principio práctico, aun subjetivamente, a todos los seres racionales si la razón tuviera pleno dominio sobre la facultad de desear) es la ley práctica. (Kant I. , 2003 , p. 29)

donde puede, sin embargo, encontrarse el bien supremo y absoluto. Por lo tanto, no otra cosa, sino sólo la representación de la ley en sí misma – la cual desde luego no se encuentra más que en el ser racional-, en cuanto que ella, y no el efecto esperado, es el fundamento determinante de la voluntad, puede constituir ese bien tan excelente que llamamos bien moral, el cual está presente ya en la persona misma que obra según esa ley, y que no es lícito esperar de ningún efecto de la acción. (Kant, 2003, p. 29-30)

Asimismo, su teoría nos muestra que la ética está sustentada en la razón pues el ser humano, como ser racional, sustenta sus enjuiciamientos en el conocimiento de la razón moral para saber qué está bien y qué está mal de manera que “no hace falta ciencia ni filosofía alguna para saber qué es lo que se debe hacer para ser honrado y bueno, y hasta sabio y virtuoso” (Kant, 2003 p.33-34).

Todo lo anterior permite ver con claridad que todas las concepciones morales, según Kant, están basadas en la razón y por ello no se requiere de ningún tipo de adición de conocimiento empírico para sustentarlas, es decir, la ética de Kant permanece como una metafísica de las costumbres pues se basta a sí misma, desde la pureza de su origen, para albergar en ella la dignidad y posibilidad de brindar los principios prácticos supremos.

Según la concepción de Kant sobre la ley, en ella está inmersa la idea de que existe una necesidad objetiva e incondicionada y que por esto tiene que ser entendida como una máxima válida universalmente que debe ser obedecida sin importar la inclinación o el deseo propio. Por ello, a la máxima propuesta se le asigna la denominación de imperativo categórico, es decir, la condición de lineamiento obligatorio e incuestionable, a saber: “obra sólo según aquella máxima

que puedas querer que se convierta, al mismo tiempo, en ley universal” (Universidad ARCIS, 1785, p.8).

Al respecto Kant pensaba que solo aquello que surge como un principio objetivo de la voluntad (siendo un fin necesario para todos y no un medio para conseguir lo que se desea) puede llamarse como imperativo categórico y convertirse en principio práctico supremo o ley práctica universal.

Así mismo, considera que todas las máximas deben tener tres aspectos relevantes: la forma, la materia y la concordancia. La forma implica que cada máxima debe valer como ley universal. La materia consiste en que cada una debe tener un fin por sí misma. La concordancia indica que cada máxima debe concordar con el fin universal planteado estando regida por una misma legislación.

Ahora bien, es importante resaltar que contrario a otros filósofos destacados de la ética, Kant, da por falso y rechaza enfáticamente el principio de la felicidad como el rector del obrar bueno, ético y moral ya que no es posible juzgar a un ser humano con base en sus sentimientos, pues, no todos los hombres felices son buenos en su actuar ni todos los hombres buenos en su actuar son felices.

Finalmente, Kant atribuye el fundamento de la acción de los seres racionales al principio universal de la moralidad en donde vincula el principio de libertad y concepto de autonomía.

Con base en los planteamientos de Kant es posible tomar como fundamento de la ética los postulados sobre la búsqueda de la felicidad a partir de los valores de buena voluntad (propósito

de acomodar las acciones a un fin universal), la acción orientada por el deber (actuar en función de la ley, el imperativo categórico y las máximas) y la razón moral (discernimiento “natural” sobre el bien y el mal, el deber y lo contrario a este). Algunas ideas adicionales pueden ser los conceptos de libertad, dignidad y autonomía. Estos serán entonces usados dentro de la construcción del MECEA.

#### **1.4. La ética según Habermas**

Un destacado exponente de la ética formal, en este caso en el siglo XX, es el filósofo y sociólogo Alemán Jürgen Habermas (1929 – a la fecha) quien entiende la ética desde la perspectiva que plantean los discursos y la comunicación en las sociedades humanas y la fundamenta en la perspectiva de la autonomía de cada ser humano para autodeterminarse. De esta forma, la ética de Habermas muestra la posibilidad de una normatividad universal sustentada en la comunicación, el diálogo y la acción comunicativa.

Aquí, es importante aclarar que Habermas llamó acción comunicativa a “la situación en que los actores aceptan coordinar de modo interno sus planes y alcanzar sus objetivos, únicamente, a condición de que haya o se alcance mediante negociación un acuerdo sobre la situación y las consecuencias que cabe esperar” (Habermas, 1996, p.157).

En cuanto a la ética (manifestaciones normativas), Habermas plantea que tanto estas como las manifestaciones descriptivas son refutables, es decir, no son verdaderas o falsas por sí mismas sino que deben ser evaluados en relación con el deber ser que pueda considerarse generalizable (universal). Al respecto Habermas afirma que existen “diez razones para sostener que los postulados del deber ser

(Sollsätze) pueden ser verdaderos o falsos [...] Las expresiones como “bueno” o “justo” deberían compararse con un predicado de mayor rango como el de “verdad”. (Habermas, 1996, p.70-71)

No obstante, este autor muestra que la condición ética se origina de cada persona y que ella se manifiesta en enunciados y sentimientos internos del individuo que deben ser vistos de forma descriptiva. Por ello afirma que se asume “una actitud objetivadora y nos limitamos a escribir qué funciones cumplen los enunciados y los sentimientos que, desde el punto de vista interno del participante, puedan calificarse como morales” (Habermas, 1996, p.74-75).

Por otra parte, antes de proceder a la reflexión sobre los demás planteamientos éticos de este autor es importante precisar que una premisa básica sobre los discursos es que todos ellos tienen presupuestos que le dan o no validez interna. Por ello es que se afirma que la validez de los enunciados y juicios morales que se establecen en un discurso particular se establece a través del examen de los presupuestos mismos del discurso.

En esa lógica, las cuestiones éticas son llevadas al ámbito de una teoría de la argumentación, pues se afirma que sólo en ese ámbito se puede dar cuenta del punto de vista moral de los individuos.

En tal sentido, la tesis de la ética discursiva es que las acciones derivadas de las normas sólo pueden considerarse justificables si satisfacen el principio de universalización ("U"), es decir, las normas solo pueden considerarse válidas cuando logran el reconocimiento de todos aquellos que sean afectados por ellas y la aceptación de sus consecuencias. Esto se da solo porque estos

resultados satisfacen intereses que son generalizables. Habermas plantea entonces que “toda norma válida ha de satisfacer la condición de que consecuencias y efectos secundarios se derivan, previsiblemente, de su aceptación general para la satisfacción de los intereses de cada particular, pueda ser aceptada libremente por cada afectado” (Habermas, 1996, p.142-143).

Adicionalmente, Habermas trata de fundamentar la ética de una manera lógica a través de un razonamiento moral que implica la necesidad de que los mandatos sociales (normas) cumplan la exigencia de validez (aceptación) para todos. Por ello, en las interacciones de la acción comunicativa (argumentación) es posible establecer una clara diferenciación entre la verdad (absoluta) y la rectitud normativa (cumplida por acuerdo).

Es más, en el plano argumentativo, la ética habermasiana se construye realmente mediante la fundamentación y justificación colectiva de las normas, las cuales deben convencer a toda persona de que estas son buenas y equitativas para todos.

Por ello Habermas sostiene que la argumentación de un individuo o grupo no debe imponer a otras personas que algo es bueno o malo para sí mismo (ético para sí) sino que esto deben acordarse a través de argumentos que permitan generar equidad de oportunidad para satisfacer los diferentes intereses particulares de tal forma que “las mismas normas del discurso poseen un contenido normativo; neutralizan los desequilibrios del poder y procuran que los intereses de cada cual se realicen en igualdad de oportunidades” (Habermas, 1996, p.92).

Por tanto, el concepto de autonomía parece ser central en la teoría ética de Habermas. Esta autonomía de la que nos habla les permite a todos estar libres de cualquier tipo de influencia sobre su voluntad de pensar, argumentar, decidir o actuar.

Lo mismo ocurre con el concepto de justicia en cuanto este autor propone una ética que plantea reflexiones abstractas sobre la equidad de las normas (con base en principios) y que se preocupa por aspectos que puedan afectar el bien común.

Un tercer aspecto central dentro de la teoría ética de Habermas es el concepto de imparcialidad, que no se limita solo al equilibrio de poderes sino a aspectos como la inclusión de todos los involucrados, la consideración universal de bienestar que debe generar la norma y la consecuencia benéfica generalizada pero contando con el juicio de todos los afectados.

De esta forma, la justificación de la aplicación de la norma requiere el juicio imparcial todos los afectados y una participación igualitaria de todos. Por ello, si lo que se pretende es lograr configurar un discurso objetivo, este solo puede generarse a partir de una amplia y pública participación racional que no descarte ninguna opinión y ningún interlocutor y con fundamento en un reconocimiento recíproco de todos los individuos como interlocutores válidos y con los mismos derechos para participar en él.

Por otro lado, la ética del discurso pretende fundamentar principios morales que no estén sustentados en condiciones propias de una época particular o de una cultura específica sino que puedan ser considerados como válidos universalmente y que no aluden a la justificación de la

producción de las normas sino a “la comprobación de la validez de normas propuestas y establecidas con carácter hipotético” (Habermas, 1996, p.128).

No obstante, para que ello sea posible, es necesario que los discursos argumentativos cumplan con unas reglas básicas que regulen la interacción de los participantes, es decir, que cumpla con los criterios de una ética mínima y de unos principios básicos para las argumentaciones.

Al respecto, esta ética mínima implicaría la necesidad de que todos los que participan en el discurso acepten el respetar las reglas de la lógica, expresar la verdad, atender a las objeciones que se manifiestan y justificar las afirmaciones que se hacen. Esto, en estricto sentido, sería lo que se consideraría como argumentar.

No obstante, la fundamentación de la ética discursiva exige algunos criterios pragmáticos:

- a) la presencia de un principio generalizador que actúe como regla de argumentación,
- b) la identificación de presupuestos de la argumentación en general inevitables de contenido normativo; la presentación explícita de este contenido normativo, por ejemplo, bajo la forma de reglas del discurso; y
- c) la prueba de que se da una relación de implicaciones materiales, entre c) y a), en relación con la idea de la justificación de la normas. (Habermas, 1996, p.121)

Junto con ello, es necesario que los participantes entren en la argumentación con cierto nivel de “desprevenición” o “con la mente abierta” pues deben mostrar interés en encontrar la verdad a

partir del examen juicioso y crítico de los argumentos que planteen todos los participantes sin descartar ninguno de ellos (falta de seriedad en la argumentación), sin ignorar las objeciones que se hagan a todos ellos, aceptando cualquier réplica como si fuera propia y dejando de lado sus propios intereses.

En este sentido, según Habermas todas las argumentaciones se fundamentan en reglas de contenido normativo o "moral" (como presupuesto necesario para su realización), se desarrollan en un marco ético mínimo y generan un acuerdo moral para los participantes.

No obstante, lo anterior no significa que todo funcione adecuadamente pues aunque en el discurso se haya hecho un reconocimiento recíproco entre las partes y que en él los participantes se desprendan de sus intereses particulares para buscar la verdad parece poco probable que una vez fuera del discurso todos los participantes deseen actuar contra sus intereses propios.

Es por ello que en la ética del discurso Habermas debió contemplar también la relación entre el discurso y las acciones, es decir, entrar a explicar que quienes ya argumentaron van a considerar las reglas acordadas como válidas para actuar y no solo dentro de la argumentación; asimismo, debió considerar que lo universal debía vincular a muchos de los que no argumentaron. De esta forma, la ética de la argumentación establece una conexión necesaria entre el discurso y las acciones sociales que se encuentran reguladas por normas.

Esta ética considera entonces esencial el reconocimiento de que la "norma ética fundamental" implica que cualquier curso de acción que tome un individuo racional cae virtualmente dentro de

la argumentación, y por tanto, estaría reconociendo implícitamente las reglas ideales para actuar (universalidad).

Por ello la normatividad de la teoría moral debe considerar incluir la fundamentación de los discursos prácticos, permitiendo que en el postulado de la universalidad todos logren aceptar de manera espontánea los efectos producidos por su aplicación y que, gracias a la argumentación, evite que se generen confusiones respecto al principio moral.

Por otra parte, es útil recordar que la construcción del punto de vista moral y el punto de vista práctico posee una estrecha relación en cuanto a las cuestiones morales y los aspectos evaluativos representados en la realización de la persona. En el mismo sentido, también es necesario entender los dos pasos en los que radica dicha fundamentación:

En primer lugar se introduce un postulado de universalidad (U) como regla de argumentación para el discurso práctico [...]. De acuerdo con la propuesta de Rawls del equilibrio reflexivo, el postulado de la universalidad se puede entender como una reconstrucción de aquellas intuiciones de la vida cotidiana que se encuentran en la base del juicio imparcial de los conflictos de la acción moral. El segundo paso con el que hay que representar la validez de U en su carácter general, por encima de la perspectiva de una cultura determinada, se apoya en la prueba pragmático-transcendental de presupuestos generales y necesarios de argumentación. (Habermas, 1996, p. 137)

En suma, los planteamientos de Habermas permiten establecer como fundamento de la ética, y de nuestro Modelo de Evaluación de Competencias Éticas de los Administradores, los postulados sobre el cumplimiento del deber ser a partir de los valores de verdad (proveniente del interior del individuo), claridad (sobre los presupuestos del discurso), universalidad (reconocimiento de las normas por parte de todos los afectados), voluntariedad (aplicación sin imposición), autonomía (sin influencia sobre su voluntad de pensar, argumentar, decidir o actuar), justicia (equidad de las normas y preocupación por el bien común), imparcialidad (participación igualitaria y para el bienestar común), respeto (por la ética mínima de la argumentación) y solidaridad (dejando de lado los propios intereses).

### **1.5. La ética según Savater**

Según Savater (1947 – la fecha) la ética es el arte de elegir lo que más nos conviene para vivir lo mejor posible intentando cada día mejorarse a uno mismo, mediante un actuar justificado en que la comunidad política de los hombres está centrada en la libertad, la justicia, la asistencia y el respeto por la humanidad (Savater, 2012).

En un primer momento, se puede afirmar que para este autor la ética pretende indagar en las cosas fundamentales, yendo más allá de la satisfacción que producen las cosas materiales. Por ello sostiene que para tener una buena vida es necesario ayudar y valorar a los demás pues “ya sabemos que ninguna buena vida puede prescindir de las cosas [...] pero aún menos puede pasarse de personas. A las cosas hay que manejarlas como a cosas y a las personas hay que tratarlas como a personas: de este modo las cosas nos ayudarán en muchos aspectos y las

personas en uno fundamental, que ninguna cosas puede suplir, el de ser humanos. (Savater, 2012, p.67)

Por otro lado, se puede afirmar que Savater concibe que una condición indispensable y primaria de la ética es la posibilidad que tiene el ser humano de decidir por sí mismo a vivir de una manera moralmente buena sin necesidad de la mediación de las órdenes, códigos o costumbres siempre que logre “Comprender por qué ciertos comportamientos nos convienen y otros no, comprender de qué va la vida y qué es lo que puede hacerla “buena” para nosotros los humanos” (Savater, 2012, p.68).

Según este planteamiento, solo siendo realmente moral, es decir, comprendiendo aquellos comportamientos que convienen y los que no, el ser humano puede tener una buena vida.

De forma contraria, también los seres humanos pueden tener una mala vida al ser moralmente imbéciles, es decir, cuando no toman conciencia de sus actos ni los evalúan a la luz de rasgos básicos como:

- a) saber que no todo da igual porque queremos realmente vivir y además vivir bien, humanamente bien.
- b) Estar dispuestos a fijarnos en si lo que hacemos corresponde a lo que de veras queremos o no.
- c) A base de práctica, ir desarrollando el buen gusto moral, de tal modo que haya ciertas cosas que nos repugne espontáneamente hacer [...]

d) Renunciar a coartadas que disimulen que somos libres y por tanto razonablemente responsables de las consecuencias de nuestros actos. (Savater, 2012, p.74)

Por otra parte, Savater, comparte la definición etimológica de virtud al manifestar que “A nadie se le regala la buena vida humana ni nadie consigue lo conveniente para él sin coraje y sin esfuerzo: por eso virtud deriva etimológicamente de vir, la fuerza viril del guerrero que se impone en el combate contra la mayoría” (Savater, 2012, p.82). Por tanto, solo los virtuosos pueden disfrutar de la buena vida.

Ahora bien, este filósofo considera que la ética del ser humano también depende de su grado de responsabilidad (saber que cada acto lo construye, lo define y lo inventa) y del uso que hace de su libertad y autonomía (que nadie más tome decisiones por encima de él mismo).

Por otro lado, este autor muestra como el principal objetivo de la ética el establecer la forma de vivir la vida humana de la mejor manera. Solo así es posible que el ser humano pueda obtener y aprovechar de sí mismo lo realmente importante: su propia humanidad.

Es más, según él para poder tener una buena vida y lograr ser libre y justo, solo basta que el ser humano entienda aquello que debe esperar de las personas y lo que los demás también pueden esperar de él, que en sí, no es más que la humanidad misma, es decir, su amor, una justicia simpática y una compasión justa.

Teniendo en cuenta lo anterior, se podría decir que para Savater la verdadera utilidad de la ética está en lograr que las personas puedan mejorarse a sí mismas, reconociéndose humanos, redescubriéndose y redescubriendo la relación existente con los demás en pos de una mejor convivencia. Es decir, la ética parece ser útil en función de lograr que el ser humano viva respetando las diferencias, tratando a todos con humanidad y cultivando “la capacidad de recordar que el hombre debe reconocer lo humano, que hay una relación que no se puede romper y que constantemente hay que estar redescubriendo, al margen de todas las novedades y los cambios de la ciencia o de la técnica” (Savater, 1998, p.58).

Por otra parte, para Savater la ética incorpora también una condición política de transformación social, es decir, para este autor no es posible una vida ética sin una preocupación auténtica del individuo por las condiciones de la sociedad en general. Así “quien desee la vida buena para sí mismo, de acuerdo al proyecto ético, tiene también que desear que la comunidad política de los hombres se base en la libertad, la justicia y la asistencia” (Savater, 2012, p.122)

Con base en los diferentes planteamientos previos se puede decir que la ética está, de alguna forma, compendiada en el respeto a las leyes en toda su dimensión, en todo momento y en todo lugar, en el trato hospitalario con los demás y en la acción deliberada y consciente que no limita al ser humano al seguimiento de rutinas pre-establecidas, de mecanismos colectivos y de formalidades imitadas de quienes lo rodean.

Una cuestión adicional que plantea Savater (2012) es la de que la ética debe ser autónoma, laica y alegre. Esta idea se desarrolla a continuación en los propios planteamientos del autor:

Es *autónoma*, o sea que cada cual debe pensarla por sí mismo y para sí mismo. No es una serie de mandamientos que hay que aprender, sino ideas y pautas para actuar que hay que comprender.

Es *laica*, o sea que depende de tu capacidad de razonar y no de tus creencias, por respetables que sean. La ética no proviene de dogmas religiosos o políticos, sino de argumentos y conocimientos sobre los que cada cual debe pensar.

Es *alegre*, o sea que se ocupa de cómo mantener y aumentar tu gozo humano de vivir. Obrar bien no es una penitencia ni un sufrimiento indica que se ha escogido el mejor camino. Es verdad que a veces comportarse como humanos racionales y libres comporta esfuerzo, incluso algún sacrificio. Pero el objetivo es mantener y aumentar la alegría de existir, que no equivale a aturdirse o a no querer ver los aspectos difíciles y hasta terribles de la vida. Aprender a amar la vida humana es aceptarla en sus placeres y también en sus dolores, pero procurando siempre hacerla más plenamente gratificantes para uno mismo y para quienes la comparten con nosotros. (p.146-147)

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se podría concluir que para este destacado filósofo la ética evidentemente es el arte de saber vivir y por tanto de distinguir entre lo bueno, es decir lo que conviene a todos y lo malo que sería lo contrario sin que el ser humano pueda renunciar a ella ni

transferirla, porque cada quien decide de manera voluntaria, lo que quiere para sí y lo que no, teniendo en cuenta su propia convicción y no algún tipo de presión o castigo.

Por tanto, para Savater el fundamento de la acción ética es la búsqueda de la buena vida humana a partir de los valores de bondad en las relaciones personales (trato humano a los demás y amor), autonomía (decisión por sí mismo sobre una vida moral y sus condiciones), raciocinio moral (comprensión sobre los comportamientos convenientes y mediación de la razón), virtud (coraje y esfuerzo orientado al bien), responsabilidad (sobre las huellas de sus actos), libertad (sin coacción), autonomía (determinada para sí mismo), hospitalidad (sobre todo con quien la necesita), justicia y compasión (como fundamento de lo humano), tolerancia (respeto por las diferencias) y obediencia (a las leyes y normas establecidas). Estos aspectos serán de gran utilidad en la construcción del modelo de evaluación de competencias que se propone (MECEA).

### **1.6. La ética según Cortina**

Para Adela Cortina (1947 – la fecha) la ética es una disciplina de la filosofía que contribuye a la comprensión del comportamiento moral de las personas, mediante la conceptualización y argumentación al mismo tiempo que se auto construye racionalmente (Cortina, 1997) y puntualiza que

la “ética es un tipo de saber que intenta construirse racionalmente, utilizando para ello el rigor conceptual y los métodos de análisis y explicación propios de la filosofía, como reflexión sobre las cuestiones morales, la ética pretende desplegar los conceptos y los

argumentos que permitan comprender la dimensión moral de la persona humana en cuanto a tal dimensión moral, es decir, sin reducirla a sus componentes psicológicos, sociológicos, económicos o de cualquier tipo (aunque por supuesto, la ética no ignora que tales factores condicionan de hecho el mundo moral)”.

Cortina también le da gran trascendencia a la ética de la justicia como factor determinante para el logro de la felicidad y del buen vivir no solo del individuo, sino también de las comunidades considerándola un valor fundamental pues “no basta la justicia procedimental para vivir, hacen falta el sentido y la felicidad que se encuentra en las comunidades” (Cortina, 1997, p.28).

Es por ello que esta filósofa considera que la ciudadanía es un factor esencial de la sociedad pues corresponde a una propiedad de las personas que es generada por el quehacer libre y espontáneo que sale del propio ser del individuo y que le permite convivir en sociedad.

Ahora bien, en Cortina la teoría de la ciudadanía, al relacionarse con la ética, llevan a la construcción del concepto de ética cívica, la cual es indispensable para el buen vivir de los seres humanos y genera una aproximación a los valores fundamentales al señalar que estos son “la libertad, la solidaridad, el respeto activo y el diálogo, o mejor dicho, la disposición a resolver los problemas comunes a través del diálogo. No significa esto que no lo sean también la lealtad la honradez, la profesionalidad, sino que los arriba mencionados permiten articular los restantes. (Cortina, 1997, p.193)

En tal sentido, la aproximación de esta autora muestra que la ciudadanía y la ética cívica son factores de gran importancia para el desarrollo y evolución moral de los seres humanos al acercarse a la teoría de la evolución social de Habermas en la cual se plantea “la evolución de la conciencia moral de las sociedades, cuya clave consiste en afirmar que las sociedades aprenden no solo técnicamente, sino también moralmente” (Cortina, 1997, p.191).

Esta evolución moral se constituye entonces en un aspecto indispensable en la formación del ser humano, pues le permite discernir entre los buenos y los malos propósitos suyos en función de los demás dado que dicha “formación moral [...] es la que permite distinguir entre los fines que nos proponemos cuales son buenos, siendo buenos aquellos que cada uno prueba y que también pueden ser fines para los demás hombres [...] [y que] le lleva a tener por referente una comunidad universal” (Cortina, 1997, p.213).

Todo lo anterior nos lleva a concluir que, para Cortina, únicamente por medio de la ética es posible que el ser humano viva bien, sea feliz, logre convivir con los demás y pueda resolver los problemas que se presenten con justicia y benevolencia. Por tanto, la ética es el medio por el cual el ser humano puede lograr el conocimiento de lo moral y el aprendizaje sobre lo que es ser un buen ciudadano.

En resumen, en función de encontrar referentes para el modelo de evaluación de competencias, para Adela Cortina el propósito fundamental de la ética parece ser el logro de felicidad y buen vivir del ser humano mediante los valores de Justicia (como sentido y fundamento de la comunidad), Ciudadanía (convivencia en sociedad), discernimiento (sobre sus buenos y malos propósitos en función de los demás), justicia y benevolencia (para la convivencia y para resolver

los problemas) y libertad, solidaridad, respeto y diálogo (que permiten articular los demás valores).

### **1.7. El Principialismo**

Adicional a las aproximaciones previas, en esta parte se van a tratar algunos principios adicionales que puede involucrar la ética pues es innegable que toda ética implica unos valores y principios. En tal sentido, se considera que:

Los principios éticos son aquellos imperativos de tipo general que nos orientan acerca de que hay de bueno y realizable en unas acciones y de malo y evitable en otras. Para R. M.HARE (19 75,6155) un principia moral es un imperativo universal que prescribe determinado tipo de acciones en razón de determinadas características descriptivas que, siempre que se den y en igualdad de circunstancias (*caeteris paribus*), obligan a actuar obedeciendo a ese principio. (Hortal Alonso, 2002, p.92)

Aunque no es la única perspectiva de la ética posible, en el documento se considera importante para la construcción del modelo el revisar una de las aproximaciones más conocidas respecto al tema de la ética: la ética de principios o ética principialista. Por ello, en esta parte se pretende describir, de forma muy general, aquellos elementos que se consideran relevantes en esta perspectiva.

A continuación se pretende mostrar explícitamente algunas aproximaciones y definiciones existentes en relación con el tema de los principios.

#### El Principio de Beneficencia:

Existen diferentes tipos de conceptos sobre la beneficencia. No obstante, en términos generales la beneficencia se entiende como la virtud de hacer el bien, como el conjunto de instituciones y servicios benéficos o como la cualidad o actividad de la persona que ayuda con su dinero o con sus medios a otros que lo necesitan.

Este concepto de bien (beneficencia) aparece en varios de los autores ya tratados en este capítulo y ha sido enunciado desde Aristóteles en textos como: “La palabra que le designa es aceptada por el mundo; el vulgo como personas ilustradas, llaman a este bien supremo felicidad y, según esta opinión común, vivir bien, obrar bien es sinónimo de ser dichoso [...]” (Aristóteles, 2007, p.13). o “si existe una sola única cosa que sea definitiva y perfecta, precisamente es el bien que buscamos; y si hay muchas cosas de este género, la más definitiva entre ellas será el bien” (Aristóteles, 2007, p.24).

#### El Principio de No-Maleficencia:

Este principio es uno de gran importancia pues implica la necesidad de no hacer el mal a los demás seres. De esta forma la no maleficencia se entiende como “procurar no hacer daño”.

Incluso Hipócrates (aproximadamente 460-370 a.C.) ya planteaba la no maleficencia como parte de la responsabilidad médica al manifestar que se debe procurar ayudar y si en algún caso no es posible hacerlo, por lo menos se debe no hacer lo contrario.

Una aclaración respecto a este principio es que este y el principio de beneficencia no son idénticos pues para hacer el bien hay que hacer algo mientras que para no hacer daño basta con no hacer nada. En ese sentido, no es lo mismo hacer el bien que no hacer nada. De igual manera, para hacer el bien se necesita del consentimiento del otro mientras que para no hacer mal no se necesita contar con el consentimiento del otro.

Ya decía Kant que la finitud geográfica de nuestra tierra impone a sus habitantes un principio de hospitalidad universal, reconociendo al otro el derecho de no ser tratado como enemigo. A partir del siglo XX, la comunidad de destino terrestre nos impone de manera vital la solidaridad. (Morin, 1999, p.120)

### El Principio de Autonomía:

Este principio surge en la sociedad moderna, es decir una sociedad en donde cada día se va generando con mayor fuerza las ideas de libertad y conciencia.

Esta idea de autonomía aparece en textos como el siguiente cuando se afirma que: “Las argumentaciones no tienen que posibilitar la imparcialidad del juicio, sino el hecho de que no

puede influir en la formación de la voluntad, esto es, que esta sea autónoma” (Habermas, 1996, p.92).

Esta autonomía de la que nos habla este importante filósofo, le permite a todos estar libre de cualquier tipo de influencia sobre su voluntad de decidir o de actuar, imposibilitando la imparcialidad, desarrollada en la ética cognitiva.

Una idea adicional sobre la autonomía se sustenta en el hecho de que:

Hemos reducido el concreto concepto de moralidad, en último término, a la idea de libertad, aunque no pudimos demostrar ésta como algo real ni siquiera en nosotros mismos o en la naturaleza humana. Solamente vimos que hemos de suponerla si queremos pensar un ser como racional y con conciencia de su causalidad con respecto a sus acciones, es decir, como un ser dotado de voluntad. Por idéntico fundamento nos dimos cuenta de que tenemos que atribuir esa propiedad de determinarse a obrar bajo la idea de libertad a todo ser dotado de razón y voluntad. (Universidad ARCIS, 1785, p.27)

### El Principio de Justicia:

El concepto de justicia, del lat. *Iustitia*, puede ser definido como:

1. f. Una de las cuatro virtudes cardinales, que inclina a dar a cada uno lo que le corresponde o pertenece.
2. f. Derecho, razón, equidad.
3. f. Conjunto de todas las virtudes, por el que es bueno quien las tiene.
4. f. Aquello que debe hacerse según derecho o razón. Pido justicia.
5. f. Pena o castigo público.
6. f. Poder judicial.
7. f. Rel. Atributo de Dios por el cual ordena todas las cosas en número, peso o medida. Ordinariamente se entiende por la divina disposición con que castiga o premia, según merece cada uno (RAE, 2001)

El principio de justicia obliga necesariamente al ser humano a enmarcarse dentro de una ética social que se construye en función del bienestar de todos y no de unos pocos. De esta manera la justicia implica necesariamente ejecución o acción práctica pues en el caso del ser humano “se hace uno justo, practicando la justicia” (Aristóteles, 2007, p.50).

### El Principio de imparcialidad

Aunque los anteriores cuatro principios son los más reconocidos en esta corriente principialista, es claro que ella no solo los incorpora a ellos sino que refiere a muchos otros. Entre todos ellos, a continuación se plantea un quinto principio: el de imparcialidad y que puede constituirse en subsidiario del principio de justicia ya enunciado previamente.

El principio de imparcialidad se encuentra presente en muchas de las aproximaciones realizadas previamente. No obstante, este principio puede entenderse en su importancia cuando se muestra que no está relacionada con equilibrio de fuerzas sino con una idea de participación colectiva se manera que:

La idea de la imparcialidad, que desarrollan las éticas cognitivas bajo la forma de principios universales, no puede reducirse a la idea de un equilibrio de poderes. La comprobación de si cabe aplicar a una norma el predicado señalado por Tugendhat de que sea “igualmente bueno para todos” requiere el juicio imparcial de los intereses de todos los afectados. (Habermas, 1996, p.93)

Con base en lo anterior, al margen que se hable de cuatro, cinco o más principios, es claro que los diferentes principios se encuentran interconectados y no pueden alinearse ni aplicarse uno en abstracción de los demás.

En este capítulo se ha hecho un rápido recorrido por algunas de las perspectivas éticas que se en principio se consideraron más interesantes para la investigación y se ha hecho una breve y muy general descripción de sus conceptos, valores o principios y aportes aterrizando en una de las corrientes más reconocidas de la ética: la principialista.

Como se verá más adelante, muchos de los aportes que han hecho las teorías éticas pueden recogerse en los planteamientos del principialismo que se enunciaron en la parte inmediatamente

anterior, sin que aquello quiera decir que es la única perspectiva existente para la aproximación ética. De todas maneras el principalismo se asume en este estudio como un referente importante.

Concluyendo, en esta primera parte del documento se ha tratado de recoger algunos de los valores o principios fundamentales de cada una de las perspectivas tratadas pues se consideran importantes dentro de cada teoría. Estos fueron extraídos de forma que pudieran ser considerados dentro del modelo de evaluación ética que se elaboró y que se describirá en el capítulo final de este documento.

Entre los más importantes valores que se han tomado como referencia, y que deberían estar presentes en cualquier ser humano para su propio desarrollo y el bienestar colectivo, se encuentran los de dignidad, libertad y autonomía, verdad, universalidad, justicia, participación, buenas relaciones, responsabilidad, respeto y compasión, tolerancia, ciudadanía, benevolencia y discernimiento, entre otros.

## 2. INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Una vez tratado el tema de la ética, de forma general, es necesario concentrar esfuerzos en describir y explicar el tema referido a las Instituciones de Educación Superior – IES y su papel general en la formación de las personas en la sociedad.

Como se verá, lo anterior es algo esencial si se considera que la condición ética del ser humano se desarrolla a partir de los mecanismos culturales que las sociedades crean y que son formados y transmitidos a través de la educación.

Por ello, antes de trabajar sobre la forma como se trabaja en el plano educativo la formación ética en la administración y evaluar el nivel de éxito que esta educación ha tenido en la formación de competencias éticas en estos profesionales se considera necesario aproximarnos al tema de lo educativo y al papel de las IES en la formación del ser humano en todas las sociedades. Lo anterior teniendo en cuenta que este estudio, a pesar de corresponder al campo administrativo y a la formación específica de los directivos organizacionales, se desarrolla en el marco de los procesos formativos que desarrollan las Instituciones de Educación Superior. Posteriormente se evalúa el papel formativo de los programas académicos y disciplinares en el caso de los directivos organizacionales, aunque el campo educativo no es el aspecto central del trabajo ni pretende efectuar ninguna aplicación del modelo a la gestión de las IES.

Por tanto, en este capítulo se hace necesario abordar conceptualmente a dichas instituciones y así entender la relación que estas tienen con la ética, con la formación de los futuros profesionales

de todas las disciplinas y especialmente, de la formación de los estudiantes de administración que serán los futuros dirigentes organizacionales. Por ello, las IES son también referente importante para el desarrollo de este trabajo cuyo propósito es, como ya se señaló previamente, diseñar un Modelo conceptual de Evaluación de las Competencias Éticas en los Administradores -MECEA-.

## **2.1. Antecedentes de la universidad**

Una primera forma de entender las IES es a partir de su origen histórico, por ello a inicialmente echaremos un vistazo a sus antecedentes:

En principio, se considera que las universidades se originaron en occidente (Europa) como instituciones para la enseñanza de las profesiones y el desarrollo vocacional de los individuos.

De esta manera, estas organizaciones

Se crearon para canalizar las actividades educativas hacia requerimientos profesionales, eclesiásticos y gubernamentales de la sociedad. Como cualquiera otra corporación, la universidad representaba así mismo la organización de los miembros de un oficio - En este caso, sacerdotes e intelectuales – para defender sus interés gremiales e instaurar un monopolio en su beneficio, que era el otorgar la licencia para enseñar y el de formar a los profesionales de la naciente sociedad urbana en las especialidades de la época: teología, derecho, retorica, o las artes liberales y las ciencias que se estimaba apropiadas para el entrenamiento del clero profesional, de los abogados y administradores

eclesiásticos y civiles. (Brunner, 1990, p.4-5)

Dado el auge que adquirió esta nueva institución social, las universidades aumentaron significativamente en número de tal forma que “las cuatro primeras universidades del siglo XII (Parma, Bolonia, Paris y Oxford) se transformaran en 16 hacia el 1300, con sedes en Italia, Francia, Inglaterra y España; y en 30 al terminar XIV, incluyendo en su expansión a Austria, Polonia y Bohemia; para alcanzar un número cercano a 60 en el año 1500, abarcando zonas tan apartadas como Escocia, Hungría y Escandinavia”. (Brunner, 1990, p.4-5).

Por supuesto, la fuerza adquirida por la universidad en el territorio Europeo no se estancó territorialmente, ni siquiera por la separación marítima entre los territorios, de forma que cuando los conquistadores europeos llegaron a América uno de sus principales mecanismos de colonización se generó a partir de la creación de universidades.

Bruner (1990, p.4-5) afirma que la primera universidad “se estableció en Santo Domingo, en la Isla Española, fundada por bula de Pablo III, en 1538. Le siguen en antigüedad Real y Pontificia Universidad de San Marcos de Lima y la Real y Pontificia Universidad de México. A lugares menos centrales de las Indias Españolas, como Chile por ejemplo, la más aislada y remota de las indias Españolas, la universidad demoró más en llegar. En efecto, la Real Universidad de San Felipe se estableció allí en el año 1738 y empezó a funcionar una década más tarde. Solo en Brasil, colonia portuguesa de América, la Universidad tardará en arribar; las primeras se establecen allí recién hacia 1930”.

De esta manera, la universidad pasaba a ser una institución prominente del “nuevo mundo” que permitiría la educación de los europeos colonos y el adoctrinamiento de los nativos y pobladores de la región. Esta nueva institución en América mantendría las condiciones establecidas en el origen y se encontrarían bajo el mandato de los gobernantes máximos clericales y políticos. Por ello, algunos autores afirman que las universidades “fueron trasplantadas y recibidas aquí junto con el poder real y con la cruz. Unas fueron autorizadas por el Papa, como las de Santo Domingo, Bogotá y Quito; otras por el Rey, como en los casos de las Universidades de México, Lima y Santiago de la Paz (Santo Domingo)” (Brunner, 1990, p.4-5).

Ahora bien, como se observa, la universidad ha jugado un papel fundamental dentro de las sociedades en las que se ha implantado pues el objetivo principal de la IES, desde su creación hasta este tiempo, ha sido el de encaminar las actividades de la educación tanto a los requerimientos vocacionales y a la labor profesional como también a responder a los requerimientos culturales, políticos, religiosos, económicos de cada tiempo y de cada tipo de sociedad.

## **2.2. Vínculos entre universidad y ética**

Por lo ya manifestado, es evidente que las IES juegan un papel social importante, no solo en formar profesionales conocedores de su oficio sino también seres humanos que respondan a las condiciones culturales y morales que reclama la sociedad.

De aquí se deriva la relación inicial de la educación superior con los aspectos éticos y morales pues, en un momento determinado, se la asignaría a la universidad el papel de transmitir y enseñar los comportamientos considerados moralmente correctos de forma que los seres humanos se vuelvan susceptibles a la virtud y actúen conforme a esta, de una manera libre.

Por ello es que se considera que las IES tiene una gran responsabilidad en guiar y propiciar espacios de aprendizaje y desarrollo personal en cuanto se refiere a: cultura, conciencia ciudadana, convivencia y responsabilidad social, de forma que estos principios faciliten y le permitan al educando aprender el actuar virtuoso, convertir su acción en virtud y la virtud en un hábito.

Sin embargo, este papel que se entrega a la educación no es tan nuevo como el surgimiento de la universidad occidental. De hecho, la importancia de la educación en la formación ética de los ciudadanos ya había sido identificada desde la época clásica en cuanto ella se considera fundamental para el desarrollo de las virtudes morales, incluso desde la primera infancia.

Aristóteles ya había considerado la importancia de la educación en la formación de comportamientos considerados virtuosos en la época. Esta postura quedó plasmada en la afirmación sobre que:

Los hombres, según se dice, se hacen y son virtuosos, ya por naturaleza, ya por hábito, ya mediante educación. Pero es muy difícil que se pueda dirigir convenientemente hacia la virtud a un hombre desde su infancia, si no tiene la fortuna de ser educado bajo la

égida de buenas leyes. Una vida modesta y arreglada no es agradable a la mayor parte de los hombres, y menos a la juventud. Además, la educación de los jóvenes y sus trabajos es preciso arreglarlos mediante la ley, porque estas prescripciones no serán tan penosas para ellos cuando se hayan convertido en hábito. (Aristóteles, 2007, p.397)

Como se ve, las IES han desempeñado un papel importante en la formación de los individuos al convertirse en un pilar de la educación y mediante esta, de la obtención de la virtud, como bien lo dijo Aristóteles (2007).

Con base en las reflexiones previas es que se plantea que la formación ética debe darse desde la infancia pero también a través todos los niveles de educación. Por ello también es que se considera necesaria la enseñanza de la ética y su práctica, incluso en los niveles de formación profesional y posgradual.

De esta reflexión parte la idea acerca de la importancia de las universidades en la formación ética de las personas, pues estas, que hoy en día llamamos Instituciones de Educación Superior, juegan un rol muy importante no solo en la obtención de conocimientos sino también en la formación de una conciencia profesional que esté acorde con principios y valores sociales y que pueda convertirse, poco a poco, en un hábito para el desarrollo de la perfección individual.

No obstante, esta conciencia ética no puede quedarse solo en la reflexión académica o personal sino que debe incorporarse a la sociedad mediante la acción ética individual que propone. Por ello ya se ha planteado que “Con respecto a la virtud, no basta saber lo que es; es preciso además

esforzarse en poseerla y ponerla en práctica, o encontrar cualquier otro medio para hacerse realmente virtuoso y bueno” (Aristóteles, 2007, p.396).

En adición Savater traza una ruta, a través de la acción constante, que no se limita únicamente a lo que establece el plan de estudios o a la mera reflexión sino que lleva a la vivencia de lo ético de forma que “es necesario un cambio de concepción sobre la ética, [pues esta] es una empresa para toda la vida, no es un curso o una lección que se acaba al final del semestre sino que permanentemente se está reflexionando sobre ella” (Savater, 1998, p.62).

Un ejemplo de este impacto social que implica una ética en acción (no pasiva) está representado en los comportamientos de los estudiantes en el aula, en las prácticas estudiantiles, en las pasantías y/o en el ejercicio profesional mismo.

Es así como una formación en valores, representada en acciones éticas, permitirá conducir a la construcción no solo de mejores seres humanos, sino de una sociedad virtuosa y responsable.

### **2.3. La Universidad moderna**

Con el fin de mostrar el papel de la universidad, sobre todo desde los referentes de la modernidad, se ha rescatado el papel de la ética como parte de los propósitos educativos que soportan la sociedad y el papel de los ciudadanos. Por tanto, conceptualizaremos la universidad desde sus inicios en la edad moderna, sus funciones, la problemática que enfrenta y su propósito frente a la responsabilidad que esta tiene con relación al bienestar de la sociedad.

Se considera que la universidad moderna surge hace dos siglos, nuevamente en Europa, y se cree que nace en el contexto de lo público. Así se entiende en los planteamientos de algunos autores en los que afirman que este tipo de universidad:

nace con Napoleón en Francia y nace ligada estructuralmente a la figura y funciones del estado-nación en el siglo XIX como concepto de lo público, vinculadas a las funciones y necesidades del estado, por tanto es una universidad centralizada, con una rigurosa selección del cuerpo docente, de tal manera que sus profesores eran funcionarios del estado, pagados por éste, y por tanto cuya finalidad era la de la formación, producción y adecuación del conocimiento en función de dos grades referentes: utilidad social, al nacer ligada claramente a que su investigación tenga utilidad social, y segundo a que persiga los objetivos de la política gubernamental. Es una universidad muy politizada en términos de que el estado tiene sus proyectos sociales y la universidad tiene que responder a la utilidad social y a los proyectos de los gobiernos. (Barbero, 2009, p.6-7)

Al igual que había ocurrido en el pasado, esta universidad también generó semillas en América que darían origen, en el siglo siguiente, a la universidad privada de forma que “A comienzos del siglo XX surge en Estados Unidos una universidad que se dio nombre a sí misma: Autónoma, porque no tenía relación con el estado, y ello significó tener como interlocutor al mercado. Nace la universidad privada que buscar coordinar una reconstrucción interna de la universidad asumiendo dos referentes: las transformaciones de la sociedad, no la utilidad social, y el mercado laboral como clave” (Barbero, 2009, p.7).

En este sentido, la universidad moderna ha debido asumir el papel de formación ética debido a que se ha considerado que ella puede ser ese medio que permita lograr la formación profesional en el marco de aspectos como la virtud y la bondad en función del derecho a una ciudadanía. Es por ello que Cortina (1997) considera que “la ciudadanía, como toda propiedad humana, es el resultado de un quehacer, la ganancia de un proceso que empieza con la educación formal (escuela) e informal (familia, amigos, medios de comunicación, ambiente social). Porque se aprende a ser ciudadano, como a tantas cosas, pero no por la repetición de la ley ajena y por el látigo, sino llegando al más profundo ser en sí mismo” (p.32-33)

Así mismo, muestra que no es suficiente ser hombre para ser considerado ciudadano pues el segundo muestra sentimiento de deber y de obligación con la sociedad de manera que “Bueno es para empezar recordar la distinción, establecida por Rousseau, entre el “hombre” y el ciudadano. El hombre, en su totalidad, desea ser feliz, la felicidad es su meta; el ciudadano, el que es miembro de una sociedad, espera de ella que le haga justicia, que le pertreche de los bienes imprescindibles como para poder llevar adelante por su cuenta y riesgo, un proyecto de vida feliz (Cortina, 1997, p.25).

No obstante, ya Aristóteles había manifestado el papel del estado en la formación de la perspectiva ética en los individuos, a través de la enseñanza, y en el logro de la práctica constante del comportamiento ético:

De igual modo, se hace uno justo, practicando la justicia; sabio cultivando la sabiduría; valiente, ejercitando el valor. Lo que pasa en el gobierno de los estados lo prueba bien; los legisladores solo hacen virtuosos a los ciudadanos habituándolos a serlo. Tal es ciertamente el deseo fijo de todo legislador. Los que no desempeñan como deben esta tarea, faltan al objeto que se proponen; y esta es precisamente la diferencia que separa un gobierno bueno de uno malo. (Aristóteles, 2007, p.50)

Esto se ve ratificado por la afirmación que este mismo autor hace dándole un papel importante en la educación ética de los ciudadanos a la política al afirmar que “El objeto de la política tal como nosotros la concebimos, es el más elevado de todos [los bienes que contribuyen a la felicidad], y su cuidado principal es formar el alma de los ciudadanos, y enseñarles, mejorándolos, la práctica de todas las virtudes” (Aristóteles, 2007, p.34).

De forma adicional, Cortina nuevamente recalca el papel de la educación en la formación ética del individuo al considerar que esta aporta al cultivo de las cualidades humanas en función de la ciudadanía. Por ello afirma que “a ser ciudadano se aprende como casi todo, y además se aprende no por ley y castigo, sino por degustación. Ayudar a cultivar las facultades (intelectuales sentientes) necesarias para degustar los valores ciudadanos es educar a la ciudadanía local y universal” (Cortina, 1997, p.184-185).

En el mismo sentido, se pueden adicionar las afirmaciones de Morin sobre la posibilidad de una enseñanza ética. Este autor plantea que la “antropo-ética conlleva, entonces, la esperanza de lograr la humanidad [...]. Comprende, por consiguiente, como toda ética, una aspiración y una

voluntad pero también una apuesta a lo incierto. Ella es conciencia individual más allá de la individualidad” (Morin, 1999, p.54) y con base en ello establece la posibilidad de “Enseñar la ética del género humano”.

Todo esto ratifica la importancia y la necesidad de la formación ética en las universidades, sobre todo en razón de que la enseñanza es la que aporta las herramientas para alcanzar lo que se denomina en el sistema educativo una formación integral. Esta formación es la que genera en el individuo una mayor susceptibilidad a actuar virtuosa o éticamente en un entorno laboral o profesional ya sea mediante la reflexión moral, el hábito virtuoso, o ambos.

#### **2.4. Las problemáticas de las IES Latinoamericanas y Colombianas**

En el aparte anterior se ha evidenciado claramente la importancia que tiene la universidad en la formación de profesionales éticos y responsables con la sociedad. No obstante, esto nos lleva ahora a tratar de entender la realidad actual que enfrentan las IES Latinoamericanas y Colombianas.

Al respecto, el compromiso de la universidad, para el caso particular de Colombia, empieza a rondar en la articulación entre el conocimiento y el comportamiento de los profesionales y ciudadanos que permitan contribuir con la transformación social. Esto parte del hecho de que Colombia requiere procesos y programas educativos que den mayor valor a lo que demanda la sociedad actual, desde ámbitos tan amplios como la economía, el estado y la administración, y

que impliquen la intervención de las organizaciones y de toda la sociedad mediante un mayor compromiso y mayor responsabilidad social.

Hecha esta descripción inicial, a continuación se va a efectuar un vistazo a la realidad actual que enfrentan las IES Latinoamericanas y Colombianas en torno a su papel en la formación ética de los ciudadanos, así como también a la educación en general en nuestros días.

Según el diagnóstico realizado por Roger Bartra, uno de los mejores antropólogos latinoamericanos, que ha estudiado y trabajado la antropología política y urbana de fondo (citado por Barbero, 2009):

Nuestra universidad ha perdido su ethos, su concepción del mundo y es cada vez más, dominada por la burocracia académica, la mediocridad, el aburrimiento y el conformismo, y en lo único que nos acercamos a los del Norte, es en la hiper-especialización. Una universidad donde los intelectuales públicos desaparecen al ritmo en que se expanden los subproductos de la mediocridad académica. De la República de las letras muertas solo se puede salir haciendo entrar en la universidad el torrente de la circulación cultural que pasa por la ciudadanía. Hemos perdido la sensibilidad nacional y nos hemos ido convirtiendo en minusválidos incapaces de poner en juego el sentido de lo nacional dentro de cada una de las universidades. (p.7)

Dado esto este autor señala que la universidad Latinoamericana está en crisis, pues no logra descifrar el momento que vive la sociedad, y se ha vuelto demasiado independiente, pues se hace ajena al contexto (Barbero, 2009).

Según este autor, se podría afirmar que la crisis que parece vivir la educación, y que hace que los individuos pierdan su sensibilidad y su capacidad de actuar con base en el sentir, ha convertido a los seres humanos en incapaces llenos de incertidumbres que no pueden contextualizar el conocimiento en Latinoamérica. Por supuesto esto es un problema ético de fondo frente a las necesidades que estas sociedades plantean.

Por tanto, se hace urgente y necesario que las Instituciones de Educación Superior Latinoamericanas y Colombianas integren la enseñanza técnica con una enseñanza más profunda de la ética (contextual), haciendo de esta un aspecto fundamental en su formación profesional integral.

## **2.5. La necesidad de una formación ética universitaria**

Lo anteriormente visto lleva a abrir los ojos frente a la situación actual que atraviesa la educación en Latinoamérica y Colombia, y a su vez, a la problemática que enfrenta la sociedad en general.

Por ello que se hace cada vez más evidente la necesidad de una amplia y mejor formación ética en las universidades que les permita a los nuevos profesionales estar preparados para hacerle frente a las realidades y problemas que se presentan en este contexto tan particular. Solo una

mejor educación (educación con perspectiva ética) permitiría la actuación profesional de una manera sabia y virtuosa que contribuya al logro de un futuro mejor para todos.

Como bien lo dice Cortina “Hace ya varios siglos afirmaba Kant en sus tratados de pedagogía que no se debe educar a los niños pensando en el presente, sino en una situación mejor, posible en el futuro. La profecía que se cumple a sí misma vendría aquí a colación, porque no hay mejor modo de materializar un ideal que educar para alcanzarlo, ayudando a convertirlo en realidad” (Cortina, 1997, p.211).

Este ideal al que se refiere Cortina, no es más que el de educar con fundamento en los principios de la ética, de acuerdo con los componentes de la educación cosmopolita que se muestran a continuación:

formación en las habilidades necesaria para alcanzar cualesquiera fines [...] formación “escolástico-mecánica” porque aprender qué medios es preciso adoptar para alcanzar unos fines u otros son cosas que enseñan las diversas escuelas y se practica después de forma mecánica.

Educar también en la prudencia necesaria para saber adaptarse a la vida en sociedad, para lograr ser querido y tener influencia [...] “civicidad” [...] porque civicidad supone para Kant buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia para poder servirse de las demás personas para su propios fines [...]. (Cortina, 1997, p.213)

Todo lo anterior permite hacer énfasis en la importancia de una formación ética en las IES que sensibilice a los estudiantes en la búsqueda de sus virtudes y en su perfeccionamiento a través de la práctica pues “Las virtudes no existen en nosotros por la sola acción de la naturaleza, ni tampoco contra las leyes de la misma; sino que la naturaleza nos ha hecho susceptibles a ellas, y el hábito es el que las desenvuelve y las perfecciona en nosotros” (Aristóteles, 2007, p.49).

De allí la importancia de que las IES adopten una enseñanza que genere en el individuo no solo un conocimiento técnico e instrumental sino una mayor capacidad de reflexión y mayor sensibilidad frente a los demás y hacia todo lo que le rodea. Este tipo de formación debe ser desarrollada de manera guiada, pero al mismo tiempo libre y espontánea, y evitando caer tanto en lógicas dictatoriales como en lineamientos vacíos.

Esta cuestión puede ser planteada de forma muy específica de la siguiente manera “[...], es importante adquirir información técnica, pero cultivar la reflexión es el modo de lograr un ser humano maduro. En última instancia, la educación debería ayudar a tomar conciencia acerca de los valores fundamentales que se ponen en juego en cada decisión. Además, a medida que la persona se desarrolla, se acerca más a lo que puede llegar a ser. Este es el verdadero sentido de la educación” (Gilli, 2011, p.138-139).

Por tanto, las Instituciones de Educación Superior no solo deben estar comprometidas con la enseñanza técnica e instrumental sino también con una formación ética integral, desde la antropoética, que le dé la capacidad al ser humano:

- De asumir la humana condición individuo, sociedad, especie en la complejidad de nuestra era.
- De lograr la humanidad en nosotros mismos en nuestra conciencia personal.
- De asumir el destino humano en sus antinomias y su plenitud.
- La antropo-ética nos pide asumir la misión antropológica del milenio:
- Trabajar para la humanización de la humanidad.
- Efectuar el doble pilotaje del planeta: obedecer a la vida, guiar la vida.
- Lograr la unidad planetaria en la diversidad.
- Respetar en el otro, a la vez, tanto la diferencia como la identidad consigo mismo.
- Desarrollar la ética de la solidaridad.
- Desarrollar la ética de la comprensión.
- Enseñar la ética del género humano. (Morin, 1999, p.54)

Por supuesto, todas estas reflexiones previas muestran la necesidad de transformar los currículos universitarios y los modelos pedagógicos mediante

la implementación de programas educativos que integren nuevas formas de entender la relación universitaria con los diferentes sectores de la sociedad, para que a su vez puedan establecerse medios de cooperación que fijen como objetivo común promover los valores, desarrollar habilidades y adquirir conocimientos que apunten a la construcción de una sociedad próspera con disminución de desigualdades, todo esto innovando en las metodologías de educación apoyándose en los medios masivos de

comunicación y en las tecnologías avanzadas los cuales muestran canales apropiados para enseñar y aprender con mayor autonomía. (Rocha, Niño & Forero, 2011, p.2-3)

De esta manera, la universidad debe adquirir un mayor compromiso en la formación ética de sus profesionales que genere un cambio substancial en la mentalidad de la sociedad, pues ese quizás es el mayor reto al que se enfrentan hoy en día las universidades, las cuales son las responsables de potencializar el desarrollo de las personas desde lo humano hasta lo profesional, generando en ellas la habilidad de actuar honesta y responsablemente, para construir una mejor sociedad.

En conclusión, los planteamientos de este capítulo permiten afirmar que conocer un poco más la universidad y el papel que esta desempeña en la formación de individuos éticos y en la construcción de una mejor sociedad es un aspecto clave para poder diseñar un modelo de evaluación de competencias éticas.

Por otra parte, lo planteado en este capítulo permite también explicitar la posibilidad y la necesidad de una educación con perspectiva ética en Colombia, incluido el campo disciplinar de la administración. Esta formación debe incluir aspectos como la pertinencia (frente a las condiciones culturales y morales que reclama la sociedad), la enseñanza de comportamientos éticos (considerados moralmente correctos), la actuación ética (durante y después del proceso educativo formal), la ciudadanía (ajuste con los intereses de la sociedad), la conciencia y ciudadanía planetaria (antropoética), el conocimiento y acción contextualizada (frente a las realidades del país) y la acción ética (y no solo la reflexión ética), entre otros y que implicará la

transformación curricular de los programas en función de consolidar lo que se ha dado a llamar la formación integral.

### **3. LA FORMACIÓN ÉTICA EN ADMINISTRACIÓN**

Una vez revisados y analizados los criterios éticos fundamentales de algunas de las más importantes teorías éticas y habiendo revisado las condiciones de la educación superior en función de la formación ética de los ciudadanos, ahora corresponde entrar en el análisis de la importancia de la formación ética en una profesión particular, la administración.

Al hacerlo se llega inmediatamente al terreno de lo que se conoce como la deontología en la cual se estudian las condiciones éticas del deber, entre ellas los requerimientos éticos de una profesión particular. Por tanto, el análisis que se realiza en el presente capítulo no puede sino entenderse como una revisión deontológica de la administración.

En tal sentido, si consideramos que la administración se fundamenta en el estudio e intervención sobre las organizaciones y que la dirección de las organizaciones implica un alto grado de ética y responsabilidad social, generado por el grado de poder que maneja y el relevante impacto social que tienen los resultados derivados de su ejercicio profesional, es importante que se dé un vistazo a la formación ética en administración.

#### **3.1. La ética profesional (dimensión de la Deontología)**

Hemos llegado pues a la ética del deber profesional que es llamada también como Deontología, por tratarse de aquella que regula y establece los deberes del actuar, pero aplicado a cada profesión.

En relación con esto Aranguren asevera que “La deontología no es la aplicación externa a una profesión de unas normas morales sino que la profesión [...] es en sí moral. La ética de la profesión como la ética de la vocación son partes constitutivas de la ética. No son sin embargo, toda la ética [...] la ética de la profesión más concreta ya, nos señala los deberes específicos del officia u oficio que hemos elegido” (Aranguren, 1997, p.164).

En este sentido, Savater sostiene que no todos los grupos poseen las mismas normas deontológicas ya que “En todas las disciplinas y profesiones, en cualquier trabajo u oficio, existe una especie de ética privada o particular [...] que quiere decir lo conveniente, lo apropiado para una profesión determinada” (Savater, 1998, p.35).

Ahora bien, para el caso de la administración, son útiles los principios deontológicos de comunicación y la autoridad que Savater considera: “La comunicación, es decir, la capacidad esencialmente humana de escuchar, respetar y fomentar que los demás hablen, de atender sus proposiciones e intervenciones, de intercambiar opiniones con ellos. La autoridad [...] que viene del latín *autoritas*; [...] capacidad que tienen de despertar, aumentar y de hacer crecer lo que existe en el trabajador” (Savater, 1998, p.42).

Por otra parte, los planteamientos de Ibsen y Savater sostienen que la ética en cada profesión es la que llama a los profesionales a enfrentar los errores y a actuar de forma correcta, asumiendo las responsabilidades y consecuencias que esto acarree pues se ve incluso que “en casos de solidaridad gremial es la ética o la responsabilidad personal la que se levanta y dice que no se

puede seguir por ese camino, que no se puede ocultar determinado tipo de cosas a pesar de que sea necesario enfrentarse con las personas con las cuales se ha sido vecino toda la vida o con las cuales se ha trabajado durante mucho tiempo” (Savater, 1998, p.67).

Finalmente, en el caso de la administración, Savater sostiene que “en el caso de la empresa privada, la productividad es uno de sus primeros principios deontológicos. El padre de este principio es Frederic Taylor, quien planteó la división del trabajo como forma de aumentar el rendimiento, haciendo así cada vez más microscópica la parte de la responsabilidad de cada trabajador en el proceso productivo” (Savater, 1998, p.36).

No obstante, los principios deontológicos en Administración no se suscriben únicamente a la productividad sino que incluyen un sinnúmero de aspectos. Determinar algunos de ellos es parte de los propósitos de este trabajo.

### **3.2. La ética en la formación administrativa**

Desde la antigüedad hasta nuestros tiempos hemos visto como los directivos organizacionales han mantenido como objetivo principal la maximización de las utilidades para garantizar el crecimiento y sostenimiento de la organización.

No obstante, el logro de este objetivo no debería ser algo que se deba dar a toda costa, por mera avaricia o de manera intemperante sin tener en cuenta lo principal de su acción (la humanidad). Esta moderación ya estaba planteada en el concepto de la liberalidad que describe Aristóteles

como “el medio prudente en todo lo relativo a la riqueza” (Aristóteles, 2007, p.125) y que conlleva a actuar con responsabilidad hacia la sociedad.

Adicionalmente, el mismo Aristóteles ya advertía explícitamente de las inconveniencias de la búsqueda de dinero por cualquier medio cuando mostraba con cierto desdén que:

[...] Estas dos clase de gentes, haciendo con conocimiento ganancias donde no deberían hacerlas, tiene un corazón sórdido; y todas estas maneras de procurarse dinero no son más que formas de avaricia.

Por lo demás, hemos opuesto con mucha razón la avaricia a la liberalidad [...] [pues] la avaricia es un vicio más reprensible que la prodigalidad. (Aristóteles, 2007 , p.132)

De esta manera, es evidente la importancia que tiene la formación ética en administración desde la juventud, que permita el fortalecimiento de la moralidad en el individuo de forma que en una profesión donde es considerado deseable la búsqueda de las riquezas este pueda permanecer constantemente virtuoso en su actuar.

No obstante, la dificultad en la práctica del profesional administrativo no está en el fin que se le plantea de obtención de ganancias sino en los medios que utiliza para lograrlo cuando esto se convierte en el único objetivo de tal manera que aquello que puede considerarse deseable no lo es si tiene orígenes en lo impuro. “Por ejemplo, la fortuna es apetecible, pero no conseguida a costa de una traición [...] ¿O bien, no se puede también sostener que los placeres difieren en especie? Los placeres que proceden de actos honrosos son distintos que los que tienen su origen

en actos infames; y no se pueden gustar del placer de lo justo, si el mismo que lo gusta no es justo, a la manera que no se gusta la música, si no se es músico, así en todas las demás cosas” (Aristóteles, 2007, p.371).

En esa dirección, la formación ética en la administración debería lograr que un gerente guste de la justicia tanto como de la riqueza de manera tal que las empresas que dirija dejen de ser solo un mecanismo de reproducción de capital y sean consideradas como grupos humanos que al integrar sus procesos productivos de generación de riqueza también desarrollen actividades responsables con la sociedad y el medioambiente.

Sin embargo, esto no quiere decir que la administración no deba trabajar en función de la obtención de la riqueza sino que este no debe ser su único fin ni el más importante. De esta manera “la eficacia o la capacidad de generar ganancias es otra virtud propia del empresario, virtud que generalmente ha sido estigmatizada... Esta es la diferencia fundamental entre la ética – en el sentido laico del término y la religión: la ética busca la vida mejor, mientras la religión busca algo mejor que la vida...no hay entonces por qué suponer que la moralidad está reñida o negada con la eficacia o la rentabilidad, pues por el contrario, pueden ser perfectamente compatibles” (Savater, 1998, p.21).

En el mismo sentido Cortina afirma que “La empresa no es un grupo humano cualquiera. Nos hallamos ante un grupo capaz de generar riqueza, de responder a unas necesidades sociales y de evaluar las dimensiones de su productividad. Y será así en la medida en que se plantee como una institución legitimada en el marco de unos valores éticos compartidos por quienes se relacionan

con ella, desde los trabajadores a los directivos pasando por los proveedores y los clientes” (Cortina, 1996, p.55).

Es por ello que Savater muestra que los empresarios y administradores deberían ser formados en unas virtudes y competencias específicas que le permitirían el equilibrio entre lo humanístico y lo económico para conseguir el éxito de tal forma que se pueda identificar una “capacidad de cooperación e imaginación para entender un intereses en común, un algo que no solo le interesa a él sino también a los demás... La función social del empresario no es un requisito voluntario de su empresa, es una necesidad de ella” (Savater, 1998, p.18-19).

Otra cuestión que este autor va a considerar importante frente a la formación ética administrativa es el cultivo de la prudencia por cuanto esta es “otra virtud que debe pedirle al empresario –y en general a cualquier persona que lidera una administración donde existe pérdida y ganancia [...] Un hombre imprudente; quizás salve su alma pero perderá su empresa” (Savater, 1998, p.19-20).

Finalmente, se considera que “La responsabilidad también se cuenta entre las virtudes necesarias de todo empresario. El empresario tiene que responder, no puede sacrificar a los demás para ocultarse” (Savater, 1998, p.20) siendo esto algo esencial en función del desarrollo que ha tenido el concepto de Responsabilidad Social Empresarial.

Ahora bien, la ética que parece ser necesaria para ser enseñada en administración es la ética de mínimos siendo esta la que le permitirá al profesional manejar equilibradamente tanto los recursos humanos, mediante la utilidad social y la justicia, como el éxito económico, con el

adecuado manejo de sus recursos tangibles. Al respecto Savater (1998) nos llama a aclarar que “La ética de máximos propone alcanzar la felicidad... La ética de mínimos es mucho más experimentada, más necesaria si se quiere, porque es una ética cívica que busca establecer pautas para armonizar las diversas búsquedas de la felicidad en cualquier sociedad” (p. 22).

Por tanto, si la administración debe trabajarse desde una formación ética de mínimos, entonces:

La ética que podríamos pedir para el empresario no es la de máximos que busca la felicidad de todos sus clientes a través de los productos que fabrica [...], más bien es la de mínimos la que permite identificar a la empresa la utilidad social, su dimensión de la justicia y su prudente asunción de riesgos de tal manera que sepa distribuirlos equilibradamente. Al establecer una ética de mínimos, el empresario está manejando dos magnitudes muy diferentes. Por una parte, el capital económico y de inversión, sus instrumentos y recursos, y por otra parte, los recursos humanos. A pesar de que ambos son imprescindibles en el buen funcionamiento de la empresa, no puede haber parangón ético entre la relación con el capital y la relación con los recursos humanos, pues sencillamente establecer unos mínimos socialmente aceptables en la relación con los recursos humanos es completamente necesario para lograr una ética empresarial. (Savater, 1998, p.23)

Otro aspecto que es fundamental en la formación ética en administración es lograr que el administrador y el empresario se hagan dignos de confianza como virtud esencial para el logro de la prosperidad empresarial. Por tanto “La confianza es entonces una virtud comercial

también..., las virtudes tienen una utilidad y son eficaces para la consecución de fines y objetivos. En el caso de la confianza es clara su virtud comercial: ella contribuye en gran medida a la permanencia y prosperidad de cualquier empresa” (Savater, 1998, p.24-25).

De la misma manera, se considera que “la educación ética del administrador requiere la enseñanza de la motivación interpersonal como promotora de la formación de sociedad ya que [...] la motivación como principio deontológico se refiere a la sensación de utilidad del empleado, de sentir la dimensión creativa en su trabajo y de saber que está aportando algo, que está formando parte de una empresa no solamente en el sentido económico sino también en el sentido social y de formación de comunidad más que a la potenciación económica de su grupo [...] cabe destacar que ya de por sí la capacidad de formar sociedad es un principio deontológico que hoy comúnmente llamamos responsabilidad social”. (Savater, 1998, p.42-43 )

Con base en lo que se ha venido planteando, es posible ver claramente que la ética en la administración no tiene un carácter renunciativo, es decir, no pretende mostrar que el empresario no necesita nada y que todo le sobra sino, más bien, que este puede realizar una adecuada orientación racional de sus deseos y que puede satisfacerlos mediante su propio esfuerzo (Savater, 1998).

Otros afirman que la ética empresarial debe formar dialógicamente al administrador de manera que se encuentre en capacidad para tomar decisiones en un marco ético y de solucionar los conflictos con los diferentes grupos de interés. De hecho, “en lo que hace a la ética económica y

empresarial de corte discursivo, la aplicación del principio ético al mundo de la economía y la empresa exige que todos los afectados por la actividad empresarial sean considerados como “ciudadanos económicos”, cuyos intereses es preciso tener dialógicamente en cuenta en la toma de decisiones” (Cortina, 1997, p.88).

Por lo tanto, desde una perspectiva ética, tanto la toma de decisiones como la solución de los conflictos terminan siendo aspectos de gran importancia en la función del administrador.

Un aspecto adicional sobre la ética en administración tiene que ver con la organización sobre la cual se desarrolla el ejercicio profesional del administrador. En relación con esto la organización empresarial ya no puede simplemente cumplir un papel económico sino que tiene que asumir las demás responsabilidades como una empresa ética en cuanto a que:

Una empresa ética se entiende entonces no como una organización desinteresada, sino que busca satisfacer el interés de todos los afectados por su actividad; no movida por una ética de la convicción, según la cual es preciso tomar ciertas decisiones por su valor intrínseco, o evitar otras por su perversidad igualmente intrínseca, sin atender en ninguno de los dos casos a las consecuencias que de ello se seguirían. Sino movida por una ética de la responsabilidad, que tiene también en cuenta la bondad o la maldad de las consecuencias de las decisiones para la meta que persigue la empresa con su actividad; y por último, la ética de la empresa no es solo personal, no reclama solo que sus miembros se conduzcan éticamente, sino que pide también que sea moralmente

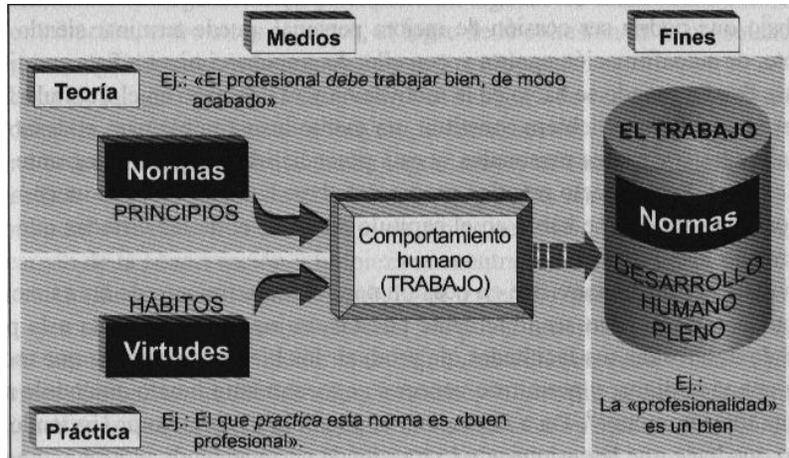
correcta la trama organizativa. Todo lo cual requiere diseñar un marco adecuado para una empresa ética (Cortina, 1997, p.97).

Por tanto, dado ese estrecho vínculo entre el administrador y la empresa, se considera que para que la sociedad moderna desarrolle empresas inteligentes y éticas, el administrador debe estar formado para atender por lo menos cuatro puntos de referencia: cubrir las metas y necesidades sociales de sus grupos de interés que le dan sentido; visualizar el mercado, la competencia y el beneficio como medios y no como fines; atender el marco jurídico-político; seguir las exigencias de la conciencia moral de esa sociedad (Cortina, 1997):

Lo anterior nos lleva a entender que para una empresa sea inteligente y ética debe no solo atender protocolos que faciliten los procesos y procedimientos técnicos y administrativos, sino también debe integrar la eficiencia productiva con la eficiencia social. Este propósito puede ser una competencia central a conseguir en la formación ética para los administradores.

Otra cuestión básica fundamental parece ser el uso de la libertad del administrador. En relación con esto Guillén Parra (2006) piensa que si se desea que la ética en el trabajo profesional se convierta en un bien ético entonces este debe estar basada en la libre aplicabilidad de las normas y virtudes por parte de sus integrantes, en este caso, también del administrador. Esta cuestión se ha representado en las Gráficas 1 y 2 que se muestran a continuación:

Gráfica No. 1. Elementos de la dimensión ética en el trabajo



Fuente: Tomado de Guillén Parra (2006, p.33)

En esta gráfica se observa que para que se puedan dar el buen funcionamiento del trabajo y el pleno desarrollo humano de los integrantes de la organización, es indispensable que todos puedan conocer la dimensión de la ética en la empresa.

Gráfica No. 2. Ética en el trabajo de los mandos intermedios

Relaciones	Analogía	Normas y Virtudes éticas
	«Embalse»	<b>Normas</b> • Utilizar correctamente lo aprendido. <b>Virtudes</b> • Integridad, honradez, prudencia...
	«Canal»	<b>Normas</b> • Enseñar correctamente lo aprendido. <b>Virtudes</b> • Prudencia, lealtad, veracidad...
	«Fuente»	<b>Normas</b> • Aprender, enseñar y crear. <b>Virtudes</b> • Humildad, diálogo, prudencia...

Fuente: Tomado de Guillén Parra (2006, p.49)

En esta gráfica se vé que no solo en los mandos altos, sino tambien en los intermedios, es indispensable la adecuada adopcion y enseñanza de las normas y virtudes éticas para el buen funcionamiento de las relaciones interpersonales.

Otra perspectiva que puede hacer un gran aporte, en cuanto a la responsabilidad social y a la ética de los negocios, es la presentada por Mundim Pena (2004, p. 239-241) que considera como central la noción de *Stakeholder*.

Este autor cita a (Freeman, 1984, p.54).frente al concepto clásico de *stakeholder* que indica que “un *stakeholder* en una organización es (por definición) cualquier grupo o individuo que puede afectar a la consecución de los objetivos de la organización, o que puede ser afectado por dicha consecución”.

No obstante, esta definición no brinda alternativas de solución a problemas éticos que puedan derivarse de dicha relación. Por ello este autor refiere a Lozano (1999) para afirmar que “el mapa de *stakeholders* es un paso necesario pero no suficiente [...] [pues] este debe explicitar todas las interrelaciones en que la empresa está inmersa y distinguir entre las que son debidas a lo que es propiamente su actividad ordinaria y las que son debidas a las implicaciones y a las consecuencias de esta misma actividad”.

A pesar de lo anterior, la noción de *stakeholder* es de gran importancia para avanzar hacia una visión ética de la administración que considere las consecuencias o impactos que tiene su acción sobre los demás actores involucrados en el medio. Gracias a ello es que se considera que la ética

de los negocios es fundamental en la estrategia de las organizaciones pues “empieza por el levantamiento de las oportunidades y amenazas que existen en el ambiente externo, es decir, en su relación con los *stakeholders* externos. La perspectiva de la responsabilidad social de la empresa se articula con el análisis de los *stakeholders* porque es con relación a ellos que se ejercen las responsabilidades” (Mundim Pena, 2004, p.241).

Todo lo visto anteriormente, y que no es habitualmente considerado en la formación integral de los administradores, permite vislumbrar la gran responsabilidad que tienen las IES con respecto a la formación de los futuros dirigentes organizacionales, pues de estas depende que en la actualidad la sociedad pueda contar con empresas prósperas, pero también inteligentes, que generen capital social como una propuesta hacia la construcción de futuro.

Es por ello es que Cortina (1997), en términos de la importancia de la formación ética en administración, afirma que para hacer frente al nuevo reto de la ciudadanía económica que plantea el surgimiento de la clase dirigente es necesario:

- a) “tomar en serio el imperativo de la capacitación, que supone transitar de una cultura de la reivindicación pasiva a una cultura de la profesionalidad”; b) la adquisición de habilidades profesionales, [...] la capacidad de utilizarlas desde los valores éticos de la ciudadanía [...] consciente de la igual dignidad de cualquier persona, [...] y dispuesta a organizar de tal modo la vida común que la diversidad de talentos no produzca amplias desigualdades sociales; y c) Educar en estos valores a través de la enseñanza formal

(escuela, centro de educación secundaria) e informal (familia, medios de comunicación, empresa actitudes sociales de quienes tienen presencia pública). (p.108)

Por lo tanto, partiendo de los anteriores postulados, la formación ética del administrador no debe limitar su desarrollo profesional con prácticas pedagógicas restrictivas sino que debe permitir que su formación esté enfocada a que el empresario pueda desempeñar sus funciones de manera completamente libre pero responsable con su entorno y generando un impacto positivo en las organizaciones y en la sociedad.

De estas preocupaciones surge la necesidad de evaluar si la formación ética en administración, que es impartida en las universidades, es suficiente para promover nuevas generaciones de profesionales integrales con fuerte formación humanística que dirijan estratégicamente sus organizaciones mediante un adecuado equilibrio entre la maximización de las utilidades y la maximización del bienestar de los integrantes de la organización y de su entorno (construcción de capital social).

A pesar de la relevancia de la formación ética en administración, que se ha evidenciado en los párrafos anteriores, es evidente que en la actualidad este aspecto pareciera no tener la misma relevancia que los demás aspectos trabajados en los procesos de educación formal que se desarrollan en administración. Esto se evidencia en la importancia que se le dan a los conceptos y criterios técnicos relacionados con lo administrativo mientras se deja de lado la perspectiva ética de la formación como si se tratara de un elemento ajeno.

Este tipo de formación eminentemente instrumental ha generado actuaciones directivas que, aunque en muchas ocasiones pueden ser eficientes, eficaces y rentables, no necesariamente están mediadas por valoraciones éticas que consideren los impactos sociales, ambientales y culturales.

Esta problemática se muestra directamente relacionada con el tipo de formación que los administradores reciben en las facultades de administración de las IES y en las escuelas de negocios en donde, a pesar de hablarse mucho sobre los problemas éticos, no se está formando en competencias éticas transversales, quedando todo exclusivamente en el discurso.

En este sentido debe existir un compromiso de la universidad, que debe venir desde adentro, que le permita generar mecanismos intensivos de formación ética en todas las ciencias (en este caso en las ciencias administrativas) de forma que se estructuren los programas curriculares con base en los principios y consideraciones éticas.

Estas propuestas académicas con perspectiva ética pueden llegar a incidir en la actuación moral de los individuos por cuanto “todo lo que prepara y produce la virtud entera y perfecta es de dominio de la ley, como lo prueban bien todas las disposiciones prescritas en las leyes de la educación común que se da a la juventud” (Aristóteles, 2007, p.170).

De esta manera, solo mediante este tipo de planteamientos se podrán lograr programas curriculares más pertinentes, en relación con las necesidades de la sociedad, que les permita a los administradores actuar de acuerdo con principios en pro del progreso de todos y no en el de unos pocos.

Con relación a esto Sánchez, Osorio y Franco (2004) afirmaron que “es ahora cuando las instituciones del Estado, entre ellas la universidad, deben cumplir el papel fundamental a través de su visión y su misión donde se asume la responsabilidad de entregar a Colombia nuevos ciudadanos que, desde su ética profesional, asuman y proyecten la responsabilidad de que el país deseado se puede construir” (p.16).

Por todo lo anterior se origina la necesidad de que las universidades, como entes formadores, consideren un modelo de evaluación de la formación ética en administración en cuanto a los aspectos ya mencionados. De esta forma, será posible determinar cuánta riqueza intangible están generando y cómo su actividad central está impactando en la sociedad.

Este modelo podría seguir la recomendación realizada por Gilli (2011) en relación con la necesidad de trabajar asignaturas específicas sobre el tema ético (pensamiento reflexivo para cuestionar) pero también, y más importante, la consideración de reflexiones transversales sobre los problemas éticos (capacidad para analizar lo funcional y técnico). Esta propuesta puede ser extraída de su texto cuando declara que:

Enseñar a pensar, como parte del proceso formativo, nos lleva a reflexionar -a plantearnos preguntas- sobre los sistemas y modelos que proponen la teoría y la práctica de la administración, pero no significa pensar por pura especulación, sino para hacer frente a problemas y situaciones concretas que requieren solución aquí y ahora. La reflexión evita la tentación de dejarse llevar por urgencias o impulsos y, de esa forma, armonizar el *ethos* personal con el ejercicio profesional. El desafío consiste en,

por una parte desarrollar la capacidad de búsqueda y cuestionamiento que nos propone la filosofía y, por la otra, aplicar dicha capacidad para analizar cuestiones relacionadas con los temas técnicos específicos: estrategia, recursos humanos, comercialización, finanzas y producción. Aquí cobra sentido la existencia de una materia específica para la formación ética y de un eje transversal que promuevan la reflexión sobre los temas específicos de la formación profesional. (p.138-139)

De allí que la investigación aquí planteada haya establecido como propósito el diseño de un Modelo de Evaluación de las Competencias Éticas en los Administradores - MECEA - que permitan identificar las competencias que actualmente tienen los administradores, y aquellas personas que por su desempeño profesional son llamadas a ser los directivos de las diferentes organizaciones, que pueden ser derivadas de su formación académica en pregrado (y que son consideradas deseables en el medio organizacional) en razón del grado de poder que ellos manejan y el impacto social que generan sus prácticas profesionales.

En este modelo, aplicado a administración, -MECEA- deben considerarse entonces cuestiones sobre la inclusión de lo humano (no solo de la riqueza), la no avaricia (como motivante de los actos), la moderación (en la búsqueda de la renta), la justicia (en el trato a los demás), la responsabilidad (con los demás y con el medio ambiente), la pertinencia (satisfacción de necesidades sociales), el equilibrio (entre lo humanístico y lo económico), la cooperación (en busca del interés común), la prudencia, la confiabilidad (ser digno de confianza), la influencia (capacidad para motivar favorablemente a las personas), la orientación racional de los deseos (medidos y obtenidos por su propio esfuerzo), la negociación (capacidad para resolver

conflictos), la toma de decisiones (con consideraciones éticas), la consideración y respeto por los *stakeholders* (afectados por la acción administrativa y empresarial), la consideración de los medios usados (el mercado, la competencia y la rentabilidad) no como fines y la libertad (para la aplicación de las normas y virtudes), entre otros.

#### 4. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Habiendo determinado la importancia de la educación para el desarrollo de las personas y de la sociedad, especialmente para el caso de los administradores, en el presente capítulo se introducirá el tema del estudio de los modelos de evaluación de competencias que se ha convertido en el principal referente para la determinación de los modelos educativos universitarios y para los diseños curriculares.

Con este fin se echará un vistazo a los aspectos, conceptos y términos más destacados sobre lo que se ha desarrollado en relación con el tema de competencias y evaluación. Esto permitió generar un punto de partida para la consolidación de la etapa final de este estudio.

En primer lugar, se van a establecer las nociones generales sobre la competencia estableciendo la idea general de la competencia como un saber hacer en contexto, la competencia desde una perspectiva humanista, la competencia como conocimiento y habilidad, la competencia como parte del constructivismo, la competencia como facultad y la competencia en el marco competitivo. Esto se hará con base en Bernal & Giraldo (s.f).

##### Competencia como Saber Hacer en Contexto

[...] La competencia como saber hacer, se desarrolla en contextos, ya sea en el aula de clases, en el hogar, en los escenarios sociales o en cualquier espacio del mundo de la vida. Desde esta perspectiva, el desarrollo de competencias se convierte en un instrumento de vital importancia para que los sujetos solucionen problemas de su

situación social particular.

#### La Competencia desde una perspectiva Humanista

Algunos investigadores consideran que el concepto de competencia [...] implica tanto la toma de conciencia de ese saber hacer, como una conciencia crítica que permita a los sujetos actuar en consecuencia con las problemáticas que se presentan en su realidad [...] que implica la elaboración de una serie de conocimientos que permita a los individuos desenvolverse en la vida. Es decir, competencias para saber ser humano.

#### Competencia como Conocimiento y Habilidad

[...] La concepción de competencia como conocimiento y habilidad es relacionada [...] con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. En esta tendencia se considera que existen diversas inteligencias (lingüística, matemática, kinésica, musical, etc.) que se evidencian en las habilidades que tienen los sujetos para desempeñar diversas actividades. En tal sentido, la competencia revela las diferentes habilidades con que cuenta el sujeto, con lo cual deja ver una determinada inteligencia.

#### Competencia como parte del constructivismo

[...] las competencias son habilidades que tienen los estudiantes para desarrollar diferentes actividades. Tales habilidades implican la consolidación de procesos mentales propios del pensamiento, [...] conceptualizan a la competencia como los diferentes procesos cognitivos que hacen hábiles a los estudiantes para responder desde y para las exigencias del medio en que se encuentran.

### Competencia como Facultad

[...] caracterizada por ser una capacidad innata que depende de los estímulos del medio para ser desarrollada. Tal facultad se evidencia en el uso, determinado por las situaciones de contexto [...]

### Competencia en el marco de la Competitividad

Algunos [...] relacionan el concepto de competencia con competitividad o competición. [...] asumen que las competencias deben estar ligadas con la efectividad y con las actividades laborales. Esta conceptualización de competencia es influenciada por políticas neoliberales que buscan la optimización de los procesos laborales con el fin de estimular sociedades productivas en donde cada sujeto esté en la capacidad de desarrollar actividades específicas dentro de un aparato productivo. (p.6-9)

Por otra parte, teniendo en consideración la definición dada por Tobón (2008) y citada por Jaik y Barraza (2011, p.18) desde la socioformación se considera que:

“las competencias son procesos integrales de actuación ante actividades y problemas de la vida personal, la comunidad, la sociedad, el ambiente ecológico, el contexto laboral-profesional, la ciencia, las organizaciones, el arte y la recreación, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual se integra el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros) con el saber conocer (conceptualizar, interpretar y argumentar) y el saber hacer (aplicar procedimientos y

estrategias), teniendo en cuenta los retos específicos del entorno, las necesidades personales de crecimiento y los procesos de incertidumbre, con espíritu de reto, idoneidad y compromiso ético”.

Otra definición sobre competencias es la de Tarifan (1995), citada por Guerrero, (2005), el cual a su vez es citado Sesento G. L. (2008, p.47), en la cual muestra que “Las competencias pueden definirse como la comprensión individual y colectiva de las situaciones productivas, sometidas a la complejidad de los problemas que plantea su evaluación”.

Por su parte, Gutiérrez y Heredero (2010) exponen una variedad de definiciones de competencia, desde la óptica de diferentes autores, que merecen ser consideradas.

Estos autores muestran que existen dos líneas grandes para conceptualizar la competencia, citando a (Pereda, 1997). Por un lado, está la definición que muestra de Levy Leboyer (1997) en la que se establece como un “conjunto de comportamientos observables que llevan a desempeñar eficaz y eficientemente un trabajo determinado en una organización concreta [...]”. Por el otro lado está la línea que define la competencia como “una característica subyacente a la persona y es la que determina su conducta”. Se muestran también los diferentes componentes de la competencia: “saber (conjunto de conocimientos), saber hacer (ser capaz de aplicar los conocimientos a la solución de los problemas), saber estar (adoptar un comportamiento adecuado a las normas, reglas y cultura de la organización), querer hacer (mostrar interés y motivación) y poder hacer (contar con los medios y recursos necesarios para llevar a cabo los comportamientos exigidos)” (Pereda et. al, 2002).

Los autores señalados refieren también a la definición de Villardón (2006) en la que muestra la competencia como “un saber hacer complejo, resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes utilizados eficazmente en diferentes situaciones”.

En su texto se hace referencia también a las diferentes clasificaciones de competencias en las categorías de competencias genéricas o transversales (conjunto de habilidades o destrezas comunes para todas las áreas del saber) y competencias específicas (conocimientos teóricos y procedimientos propios y concretos de cada profesión).

Por otra parte, los autores señalados hacen referencia al informe del Ministerio de Educación y Ciencia (2006) que define competencias como "la combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán al titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto, en un contexto académico, profesional o social determinado"

Dado lo anterior, Gutiérrez & Heredero (2010) afirman, con base en Yániz y Villardón (2006), que la universidad ha de diseñar situaciones de aprendizaje en las que se favorezca la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que forman parte del conjunto de competencias del perfil formativo.

No obstante existen múltiples aproximaciones al tema de las competencias, incluso adicionales a

las referidas previamente, para la presente investigación se asumió la perspectiva de Tobón por considerarse como la más integral. Este autor define las competencias como “aquellas actuaciones que integran el saber ser, el saber hacer y el saber conocer, permitiendo resolver problemas de una manera ética y con idoneidad”.

No obstante la actual reflexión sobre las competencias en las IES, es claro que la mera concepción y alusión al concepto no implica necesariamente que se esté dando una auténtica aplicación del mismo. Es por ello que se considera necesario que todas las nociones referidas al tema de competencias vayan acompañadas de un modelo pedagógico que permita su adecuado desarrollo y que no dejen el tema solo en el discurso.

Zuluaga Duque (2009) considera que el modelo educativo basado en la investigación guiada, el aprendizaje por descubrimiento, la resolución de problemas y las inteligencias múltiples es el más adecuado para el desarrollo de las competencias éticas fundamentales porque refleja la multiplicidad de perspectivas que esto implica. Esto se puede ver claramente en su afirmación sobre que:

Un modelo educativo [...], es adecuado para desarrollar en los educandos las competencias éticas emocionales (sentimiento moral), cognitivas (conocimiento de las doctrinas éticas), praxiológicas (acción), dialógicas (comunicativas) y propositivas (juicio moral). Este tipo de competencias éticas se desarrollan por medio de la enseñanza de las repercusiones éticas y sociales que implican la aceptación de las teorías filosóficas y científicas. Tal enseñanza sirve además para desarrollar las

inteligencias intrapersonales e interpersonales. El método basado en los “dilemas morales” propuesto por el filósofo Lawrence Kohlberg es efectivo para: desarrollar ambos tipos de inteligencias, desplegar los distintos tipos de competencias éticas, enseñar toda clase de valores y mostrar las responsabilidades éticas y sociales que los científicos tienen frente a sus productos y prácticas. (p.24)

Avanzando en el tema, un modelo educativo que permita desarrollar las competencias éticas del individuo debe ir acompañado de prácticas y estrategias didácticas que permitan el desarrollo de sus postulados más básicos. En tal sentido, se han generado reflexiones sobre los niveles de efectividad que se pueden lograr para avanzar en la enseñanza de la ética y de los valores (a partir de la filosofía y de las ciencias, a saber:

Las estrategias didácticas más *efectivas* para desarrollar competencias éticas, e inteligencias intra e interpersonales, para transversalizar la enseñanza de la ética y de los valores a partir de la filosofía y de las ciencias; son aquellas que estimulan la autonomía intelectual, moral y social del educando. *Altamente efectivas* son las técnicas erotemáticas (panel de preguntas y respuestas a los estudiantes), foros cinematográficos, debates. Funcionan *relativamente bien* aquellas técnicas que relacionan la investigación sobre fenómenos éticos, políticos y sociales, con las motivaciones de los educandos; de análoga manera son útiles las lecturas comentadas acerca de textos humanistas, el trabajo social y el proyecto de vida. Resultan *medianamente efectivas* la clase magistral y las exposiciones. (Zuluaga Duque, 2009, p.24)

#### **4.1. Modelos de evaluación de competencias éticas**

Habiendo aclarado un poco el concepto de competencia se hace necesario conceptualizar el término evaluación, el cual representa el un paso esencial en el proceso de formación del individuo, siendo también este término un aspecto importante en la construcción de la presente investigación.

En tal sentido la evaluación puede ser entendida en dos acepciones, a saber

1. Señalar, calcular, estimar o apreciar el valor de algo.
2. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos (RAE, 2001).

Al igual que ocurre con todos aquellos aspectos que hacen parte de la formación de los seres humanos en el sistema educativo, la formación ética también debe ser considerada como sujeta de evaluación.

##### **4.1.1. Algunos modelos generales**

Para empezar, el Ministerio de Educación Nacional, como órgano rector de la educación en Colombia, ha establecido sobre el tema de la evaluación en aspectos éticos que “La evaluación en el ámbito de la educación ética y moral requiere de una mirada y un tratamiento especial, pues los contenidos y las dimensiones que abarca hacen de ella un campo sui géneris. En él se pone de presente el ser humano como totalidad en sus aspectos cognitivos, emotivos, afectivos, sociales,

etc., y es el lugar en donde, por tanto, se interrelacionan todas las prácticas y dimensiones de la vida escolar” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.44-45).

Así mismo, ha manifestado que este tipo de evaluación es un proceso complejo pues pretende evaluar cuestiones también complejas como pueden ser los procesos, contenidos y manifestaciones morales.

Por ello dicho organismo ha manifestado también que en la evaluación ética es imposible la objetivación y la cuantificación pues no puede acogerse simplemente a calificar el nivel de conocimientos sobre normas o valores (manejo de conceptos) sino a tratar de comprender, interpretar y analizar los aspectos y contenidos que se presentan en la vida cotidiana (actuar ético).

En consecuencia se propone que la evaluación en aspectos referidos a la ética y los valores se desarrolle de forma contextualizada e integral, permanente, participativa, autoevaluativa y prospectiva, por lo cual se requiere el uso de un amplio abanico de instrumentos (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.44-45).

Otra forma de comprender la evaluación en relación con la ética es la encontrada en Álvarez y Cabrera (2006) con el título de “Modelo de Evaluación de la Gestión ética para la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales”, con el cual las autoras buscan brindar una herramienta de control, evaluación y articulación de los programas que la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales tiene en relación con la Responsabilidad Social Universitaria (incluidos en el

Modelo Integral de Desarrollo Ético – MIDE de dicha universidad.

Según las autoras el trabajo que realizan se desarrolla “a través de una sustentación teórica de temas que giran en torno a la ética y la responsabilidad social universitaria [...] se realiza un diagnóstico de las herramientas, programas y actividades incluidas en el MIDE, con el fin de conocer la labor que se ha desarrollado a través de éstos en pro de la formación ética dentro de la Institución. (Álvarez & Cabrera, 2006, p.7)

Respecto a este modelo se puede afirmar que, pese a ser un buen referente, es muy limitado como referente para la evaluación ética de los profesionales puesto que se encuentra muy orientado a la evaluación de la gestión ética de una universidad en general y no de quienes participan en ella, lo que podría limitar su campo de aplicación para evaluar la formación y las competencias éticas de las personas.

Otro aspecto en relación con esta propuesta es que este modelo pretende evaluar la gestión realizada por los funcionarios y no las competencias éticas implicadas en dicha gestión impidiendo la aplicación de este modelo para los propósitos señalados aquí.

Finalmente, el campo de aplicación de este modelo es muy específico pues está orientado a su aplicación en el contexto muy concreto de una universidad (Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales) generando una duda sobre la posibilidad de que la propuesta pueda ser aplicada adecuadamente en organizaciones de otro tipo.

Un modelo alternativo de evaluación ética se encuentra en la tesis doctoral titulada “Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula” (De Sousa Barcelar, 2009, p.258) en la cual se evidencia una interesante recopilación de las posibles competencias que debe tener un profesional de la educación en el aula de clase, el cual aporta valiosa información sobre las competencias que debe en un principio poseer, cultivar y preservar el educador para, a su vez, poder transmitir las a los estudiantes de cualquier tipo de profesión.

En este modelo se considera que en el caso de los educadores son centrales las siguientes competencias (Tabla 1):

Tabla No. 1. Competencias necesarias del educador

Estadísticos descriptivos CE	Media
Conciencia de las propias emociones	101,03
Asertividad	103,66
Consideración inverso de un mismo	102,82
Autoactualización	102,79
Independencia	101,29
Empatía	102,27
Relaciones interpersonales	101,85
Responsabilidad social	101,37
Solución de problemas	101,84
Avaluación de la realidad	101,73
Flexibilidad	98,52
Tolerancia estrés	102,21
Control de los impulsos	101,88
Felicidad	100,93
Inteligencia emocional	101,67
Componentes intrapersonales	103,78
Componentes interpersonales	101,89
Componentes de adaptabilidad	101,42
Componentes generales del estado afectivo	101,65
Componentes de la gestión del estrés	102,49
Optimismo	102,35

Fuente: Tomado de De Sousa Barcelar (2009, p.258)

Este modelo es de gran utilidad como referente pero insuficiente para las pretensiones de

evaluación de competencias éticas en los administradores que puede tener condiciones distintas a las establecidas para el caso de los docentes.

En la tesis doctoral de Sesento (2008), se encuentra otro modelo de evaluación de competencias éticas. En él se destaca una serie de competencias que deben poseer un educador como herramienta clave en el proceso de formación del estudiante, las cuales también son un referente interesante para la construcción del modelo objeto de este trabajo. A continuación se muestran, con cierto nivel de detalle, las competencias propuestas como sujetas de evaluación en los profesionales:

Dominio de los contenidos propios de las asignaturas.

*Competencias académicas:* Didáctica. Manejo de los componentes personales y no personales del proceso enseñanza-aprendizaje. Tratamiento sistémico de las categorías, objetivos, contenido, método, medios, forma de enseñanza y la evaluación.

*Docentes básicas:* Caracterizan al profesor en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, componente central de este sistema.

*Competencia organizativa:* Dominio de todo lo relacionado con la planificación, organización, ejecución y control de las acciones pedagógicas y didácticas involucradas en la formación del que aprende.

*Competencias genéricas:* Ejes: capacidad de aprender, capacidad de resolver problemas, capacidad de análisis y síntesis, capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, capacidad para trabajar de forma autónomo, trabajo en equipo, habilidades para diseño y gestión de proyectos, conocimiento de una segunda lengua.

*Competencias específicas: Áreas Ejes*". (p.54)

Adicional a los modelos anteriores, con base en Gutiérrez y Herederos (2010) fue posible identificar una serie de modelos e investigaciones que amplían aún más la visión de lo realizado en cuanto al tema de evaluación de competencias, aunque no siempre referidas a la ética. Algunos de los modelos citados allí se muestran a continuación:

El modelo de gestión de competencias de Levy Leboyer (1997) que presenta tres fases esenciales: Identificación de competencias, evaluación de estas y desarrollo de las mismas.

El modelo de gestión por competencias de Oliveros (2006) que muestra un sistema integrado de evaluación y mejoramiento de las organizaciones y de sus miembros.

El modelo que establece Boyatzis (1982) en relación con las competencias y comportamientos que les han ayudado a los directivos a ser eficaces y que generó un listado de veintidós competencias, agrupadas en seis categorías: de gestión de metas y acción, de liderazgo, de gestión de recursos humanos, de dirección de subordinados, de relación con los otros y de conocimiento específico (Abad y Castillo, 2004).

El modelo de Hay Group que muestra veinte competencias genéricas que generan un desempeño superior en roles empresariales, técnicos, profesionales, de ventas de servicios y de dirección y que pueden ser agrupadas en seis categorías: de logro y acción, de ayuda y servicio, de influencia, gerenciales, cognitivas y de eficacia personal (Fernández, Cubeiro y Dalziel, 1996).

El modelo de Aubert y Gilbert (2003) que muestra cuatro categorías de competencias: intelectuales, interpersonales, empresariales y madurativas.

El modelo de Bennet et. al, (1999) muestra cuatro tipos de competencias: de dirección/gestión de sí mismo, dirección/gestión de la información, dirección y gestión de los otros y dirección/gestión de las tareas.

El modelo de la Agencia Espacial Europea (1998-2003, usado para la evaluación de sus empleados, divide las competencias genéricas en las categorías de: cognición (pensamiento), relaciones (interacción), identidad corporativa (manera de ser) y acciones (manera de hacer).

Otro modelo de Bennet (2002), basado en las necesidades del mercado laboral para profesionales en el Reino Unido, establece un listado de competencias requeridas en ese ámbito por considerarlas estratégicas para mejorar sus niveles de competitividad (de mayor a menor frecuencia): Comunicación, Tecnologías de información, Organización, Trabajo en equipo, Relación interpersonal, Pensamiento analítico, Autoconfianza, Razonamiento numérico, Iniciativa, Presentación, Lengua extranjera, Liderazgo y Adaptabilidad.

Un modelo adicional es el que deriva de la comparación que hace Ortega (2008) de los modelos de Thorntony Byhan (1982), Dulewicz (1989) y McCauley (1989) en la que muestra como competencias (éticas) básicas de la alta y media gerencia algunas como: Desarrollo de subordinados, Sensibilidad, Negociación, Sensatez, Adaptabilidad, Independencia, Motivación,

Dirección de los colaboradores, Persuasión, Sensibilidad interpersonal, Comunicación oral, Flexibilidad, Generación de retos de desarrollo para los subordinados, decisión y equidad con los subordinados, Trabajo en equipo, Buenas relaciones con los demás, Sinceridad, flexibilidad con los subordinados, No censura a los demás por sus errores y Compasión.

Sin que pueda indicarse que se ha agotado esta importante cuestión de la evaluación de las competencias éticas, sí es posible evidenciar aquí claramente la diversidad de listados e investigaciones realizadas sobre el tema de evaluación de competencias.

De estos modelos de evaluación sobre las competencias de los administradores parecen rescatarse a penas algunas competencias de carácter ético, a saber: liderazgo (Mertens, 2000), ayuda y servicio (Fernández, Cubeiro y Dalziel., 1996), Comunicación, Trabajo en equipo, Relación interpersonal, Autoconfianza, Liderazgo y Adaptabilidad (Bennet, 2002).

Sin embargo, dentro de todos los modelos existentes para la evaluación de competencias éticas existe uno que ha tomado la mayor fuerza y ha generado un gran consenso: el proyecto Tuning. Por las condiciones planteadas para esta investigación, dicho proyecto se consideró realmente importante y por ello se constituyó en una base importante para la construcción del MECEA.

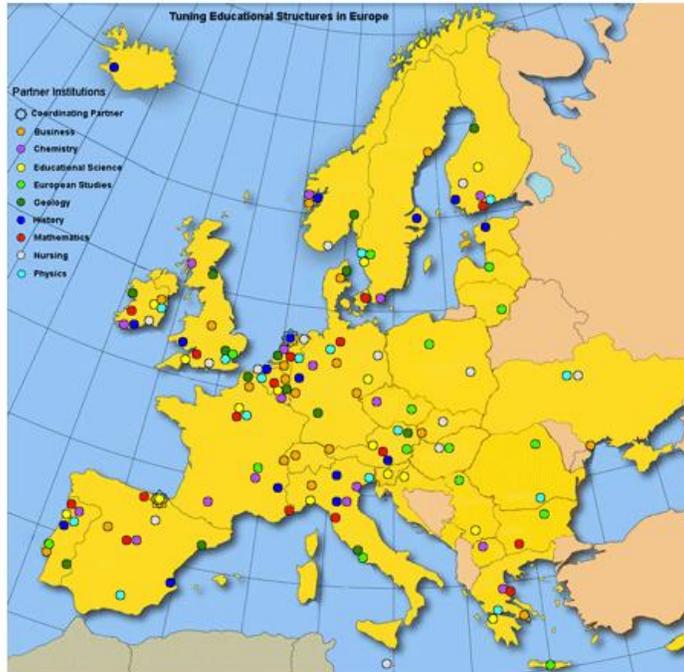
#### **4.1.2. Proyecto Tuning**

Al identificar la multiplicidad de listados de competencias, propuestos a través de diferentes medios, se consideró fundamental revisar las condiciones del proyecto Tuning como propuesta de la evaluación de competencias.

En Europa, en el año 1999, se generó un proyecto que ha pretendía integrar las competencias establecidas para la formación en diferentes universidades, mediante la aplicación de una serie de muestras en profesores, ex alumnos recientes graduados y profesionales ya en ejercicio de su profesión, con el objetivo de establecer las competencias tanto genéricas como específicas necesarias en los profesionales.

Este proyecto planteaba el propósito de que al culminar el proceso, los resultados obtenidos permitieran, desde el año 2010 en adelante, contribuir con el incremento de la competitividad, haciendo más atractiva la educación superior en Europa, promover el crecimiento de mayor y mejor empleabilidad de los egresados universitarios y desarrollar un mayor dinamismo en sus estudiantes y egresados. Este proyecto que tuvo sus inicios en Europa, a la fecha ya se ha implementado también en América Latina, USA, Russia y África” (TUNING Educational Structures in Europe, 2003).

Gráfica No. 3: Mapa inicial proyecto TUNING Educational Structures in Europe



Fuente: Tomado de TUNING Educational Structures in Europe (2003)

En la Gráfica 3 se ve las diferentes áreas estudiadas en los diferentes países de Europa, los cuales constituyeron el mapa inicial del Proyecto TUNING Educational Structures in Europe en el año 2003 y que muestra la forma como se fue configurando y la participación que tuvieron.

#### **4.1.3. Aplicación del proyecto Tuning en América Latina**

Una vez obtenido un mayor nivel de experiencia sobre el tema y dados los logros conseguidos en Europa en más de 135 universidades desde el año 2001 surge, a finales de octubre de 2003 en América Latina, el proyecto ALFA Tuning como una idea intercontinental con los mismos objetivos inicialmente planteados en Europa pero con diferentes actores y distintos contextos.

Gráfica No. 4: Mapa proyecto Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social, 2011

- 2013



Fuente: Tomado de Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social (2011 – 2013)

En la Gráfica 4 se ven los diferentes programas estudiados en la gran mayoría de los países que conforman el continente de Sur América, los cuales constituyen el mapa del Proyecto Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social, 2011 – 2013.

### *Características del proyecto Tuning América Latina*

Según el documento de referencia sobre el proyecto Tuning para América Latina (Alfa Tuning América Latina, 2011 - 2013) se establecieron cuatro grandes líneas de trabajo, con pretensiones y condiciones distintas a las demás, a saber:

### Línea 1 – Competencias (genéricas y específicas)

En cuanto a las competencias genéricas, se trata de identificar atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por la sociedad. Hay ciertos atributos como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc., que son comunes a todas o casi todas las titulaciones.

Además de analizar las competencias genéricas, se trabajarán aquellas competencias que se relacionan con cada área temática. Estas competencias son cruciales para cualquier titulación porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. Se conocen también como destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa.

### Línea 2 - Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación

Esta línea trabaja en profundidad la traducción de las competencias tanto genéricas como específicas en actividades dentro del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Para ello se propone preparar una serie de materiales que permitan visualizar cuáles serán los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y las competencias identificadas. Cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera que sea su área de estudio.

### Línea 3 – Créditos académicos

En esta línea se busca llevar adelante una intensa reflexión sobre la vinculación de las competencias con el trabajo del estudiante, su medida y conexión con el tiempo calculado en créditos académicos.

#### Línea 4 – Calidad de los programas

Esta línea asume que la calidad es una parte integrante del diseño del currículo basado en competencias, lo que resulta fundamental para articular con las otras líneas expuestas. Si un grupo de académicos desean elaborar un programa de estudios o redefinirlo necesita un conjunto de elementos para brindar calidad a esos programas y titulaciones.

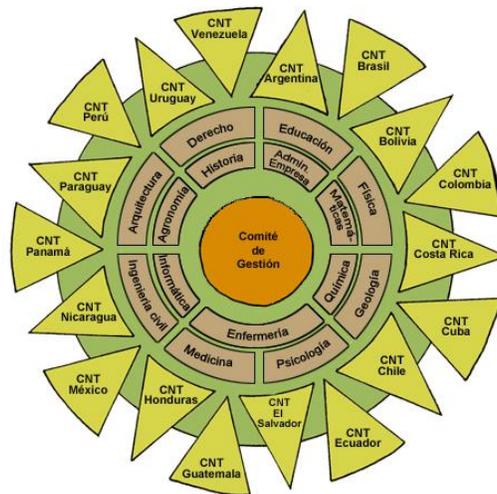
#### *Estructura del proyecto Tuning América Latina*

En el mismo documento (Alfa Tuning América Latina, 2011 - 2013) se hace una descripción de la estructura general del proyecto. Según este documento, su estructura organizativa es la siguiente (Gráfica 5):

- Una coordinación general (conformada por la Universidad de Deusto por la parte europea y la Universidad de Buenos Aires por la parte latinoamericana).
- Un Comité de Gestión con un Núcleo Técnico operativo.
- 15 Grupos de Trabajo en quince disciplinas: Administración de Empresas, Agronomía, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Informática, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina, Psicología y Química.

- Un grupo de trabajo conformado por los representantes de los Centros Nacionales Tuning (CNT) en cada uno de los países latinoamericanos.
- 4 Redes Sectoriales en Salud, Ciencias Naturales y Exactas, Ingeniería y Ciencias Sociales y Humanas.

Gráfica No. 5: Estructura organizativa del proyecto en América Latina.



Fuente: Tomado de Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social (2011 – 2013)

***Competencias genéricas, en el marco del proyecto Tuning América Latina***

En el documento ya mencionado (Alfa Tuning América Latina, 2011 – 2013, p. 43-44) se señala que:

El proyecto Tuning – América Latina se inicia a finales de 2004 y, entre las primeras tareas, se encuentra la definición de cuáles serían las competencias genéricas para América Latina. Para ello, se le solicitó a cada Centro Nacional Tuning (CNT) que presentara una

lista de las competencias genéricas consideradas como relevantes a nivel nacional. Para la elaboración de las mismas, se tomó como punto de partida la lista de las 30 competencias genéricas identificadas en Europa, así como diferentes aportes realizados por varios participantes del proyecto [...].

En la primera Reunión General del Proyecto, realizada en Buenos Aires en Marzo 2005, se presentó, a modo de borrador y como parte de los documentos de trabajo, el compilado de las 85 competencias genéricas propuestas por los 18 países, que fueron agrupadas por categorías para facilitar la reflexión, definición y redacción final de una propuesta consensuada. Esta tarea se realizó en los cinco grupos que estaban trabajando en ese entonces (las cuatro áreas temáticas: Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas y el grupo de los CNT) y el último día de reunión, en plenario, se tomó la decisión de presentar un listado definitivo de 27 competencias genéricas y definir las características de la consulta: a quiénes consultar, a cuántos consultar y de qué forma hacerlo. Además, se acordó que las 62 universidades participantes, correspondientes a los 18 países, con el apoyo de los CNT, llevarían a cabo la consulta sobre competencias genéricas, a través de las áreas del proyecto en las que estaban trabajando. Al final del cuestionario consensuado, se incluyó la opción «otras», para que el encuestado pudiera incluir competencias genéricas que no hubiesen sido consideradas en la lista puesta a consideración. (Alfa Tuning América Latina, 2011 – 2013, p.43-44)

Para el caso Latinoamericano, el listado de competencias genéricas que lograron acordarse para

todos los países fueron<sup>4</sup>:

- 1) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- 2) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- 3) Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- 4) Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
- 5) Responsabilidad social y compromiso ciudadano.**
- 6) Capacidad de comunicación oral y escrita.
- 7) Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
- 8) Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- 9) Capacidad de investigación.
- 10) Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
- 11) Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
- 12) Capacidad crítica y autocrítica.**
- 13) Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
- 14) Capacidad creativa.
- 15) Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
- 16) Capacidad para tomar decisiones.
- 17) Capacidad de trabajo en equipo.
- 18) Habilidades interpersonales.**

---

<sup>4</sup> Se resaltan en negrita aquellas que están relacionadas con los aspectos éticos de la formación y que se consideran importantes para el desarrollo del modelo.

- 19) **Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.**
- 20) **Compromiso con la preservación del medio ambiente.**
- 21) **Compromiso con su medio socio-cultural.**
- 22) **Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.**
- 23) Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
- 24) **Habilidad para trabajar en forma autónoma.**
- 25) Capacidad para formular y gestionar proyectos.
- 26) **Compromiso ético.**
- 27) Compromiso con la calidad.

Al comparar los listados elaborados por el proyecto europeo y el proyecto latinoamericano se encuentra gran similitud en la definición de las competencias genéricas principales. Existen 22 competencias convergentes, fácilmente comparables, identificadas en ambos proyectos, las cuales en el listado latinoamericano se han precisado aún más en su definición. Por otro lado, existen 5 competencias del listado europeo que fueron reagrupadas y redefinidas en 2 competencias por el proyecto latinoamericano. Finalmente, hay que resaltar que el proyecto latinoamericano incorpora 3 competencias nuevas: responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la preservación del medio ambiente y compromiso con su medio socio-cultural; tres competencias del proyecto europeo no fueron consideradas en la versión latinoamericana (conocimiento de culturas y costumbres de otros países, iniciativa y espíritu emprendedor y motivación de logro). (Alfa Tuning América Latina, 2011 – 2013, p.44-45)

### *Metodología y diseño de la muestra del proyecto Tuning en América Latina*

Para el desarrollo del proyecto Tuning Latinoamérica (Alfa Tuning América Latina, 2011 - 2013)

se tomó la decisión de utilizar un diseño de muestreo por conglomerados (o muestreo por clúster) puesto que los encuestados están agrupados en las propias universidades. El supuesto de un muestreo al azar puede no ser válido, dado que los encuestados no son estrictamente independientes unos de otros. Al mismo tiempo, las universidades muestran cierto efecto conglomerado a nivel de cada país.

El diseño por clúster se usa ampliamente en investigación y no representa por sí mismo una fuente de parcialidad. El muestreo por conglomerados afecta el error de muestreo del estudio de cualquier cálculo generado. El error de muestreo aumenta dependiendo de las diferencias de las preguntas medidas entre conglomerados.

Basado en los datos, el efecto de diseño, debido al muestreo por conglomerado, debe ser calculado por medio de una correlación intraclase. Una alta correlación intraclase indica que las diferencias entre los conglomerados son altas y, por lo tanto, aumenta el error de muestreo en la investigación. Debe destacarse que una baja correlación intraclase en cualquier pregunta, cercana al cero, indica que una simple muestra al azar hubiese producido resultados similares.

Todos los cálculos y conclusiones toman en cuenta la naturaleza de agrupación de los datos, tanto a nivel de la universidad como del país, a través de los modelos multinivel. Este modelo fue considerado como el más apropiado, puesto que toma en cuenta la estructura de agrupación de los datos (por ejemplo, no asume que las observaciones son independientes como lo son en una muestra al azar). Estos modelos han sido ampliamente usados en las investigaciones educativas puesto que la estructura segmentada está siempre presente.

Al mismo tiempo, los modelos multinivel permiten la apreciación simultánea de las diferencias individuales y de conglomerados, proporcionando cálculos adecuados de errores típicos y haciendo apropiada cualquier inferencia a nivel individual y de los conglomerados (países/universidades).

En este contexto, los conglomerados no son considerados como un número fijo de categorías de una variable explicativa (por ejemplo, la lista de las universidades seleccionadas como un número fijo de categorías), sino que se considera que el conglomerado seleccionado pertenece a una totalidad de conglomerados. Al mismo tiempo, proporciona mejores cálculos a nivel individual para grupos con pocas observaciones.

Con relación a cada una de las variables a considerar se definió consultar sobre los criterios de grado de importancia y grado de realización como se muestra a continuación:

- **IMPORTANCIA:** la relevancia de la competencia, en su opinión, para el trabajo en su profesión,
- **REALIZACIÓN:** el logro o alcance de dicha competencia como resultado de haber cursado dicha carrera universitaria.

Para valorar estas dos variables, los entrevistados debían usar una escala: 1 = nada; 2 = poco; 3 = bastante; 4 = mucho.

- **RANKING:** en base a la categorización de las cinco competencias más importantes, según los académicos, graduados, estudiantes y empleadores, se creó una nueva variable para cada competencia. A la competencia que era clasificada por el encuestado como primera en la lista, se le asignaba cinco puntos, cuatro, si era la segunda y así sucesivamente, hasta llegar a valorar con uno, si era la última de la selección. Si la competencia no era escogida por el encuestado, se le asignaba una puntuación de cero. (p. 45-47)

Como ya se señaló previamente, estas competencias determinadas debían afectar la forma como la educación trabaja estas competencias. Cada una de las competencias planteaba unas exigencias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

El siguiente es un ejemplo de las experiencias de enseñanza, aprendizaje y evaluación para la competencia genérica denominada Responsabilidad Social y Compromiso Ciudadano (la descripción se presenta en la Tabla 2):

- Formula y cumple obligaciones sociales libremente adquiridas, conducentes a mejorar y sostener el bienestar colectivo y solidario, en los diferentes ámbitos de la sociedad y del entorno ambiental. (Alfa Tuning América Latina, 2011 - 2013, p.85)

Tabla No. 2: Ejemplo de enseñanza, aprendizaje y evaluación para la competencia genérica denominada Responsabilidad Social y Compromiso Ciudadano.

Niveles	Indicadores	Descriptorios
Primer Nivel: Conocimiento Identifica y evoca nociones y conceptos sobre responsabilidad social y compromiso ciudadano, vinculados a la realidad social, económica y ambiental con la que interactúa.	Reconoce su responsabilidad social y su papel de ciudadano responsable.	a) Identifica el comportamiento familiar, organizacional y de la comunidad. b) Define su rol en la comunidad. c) Enlista las actividades relacionadas con responsabilidad social y compromiso.
Segundo Nivel: Comprensión Proporciona ejemplos y contraejemplos de comportamientos responsables y de compromiso ciudadano en diferentes ámbitos sociales, económicos y ambientales.	a) Comprende los diferentes valores humanos y sociales. b) Reflexiona constantemente en la búsqueda del bien común.	a) Contribuye en la generación de un clima sano dentro y fuera de la organización. b) Demuestra comprensión sobre los conceptos de rectitud y honestidad. c) Propone acciones colectivas de mejoramiento.
Tercer Nivel: Aplicación Realiza actividades en uno o más ámbitos sociales, económicos o ambientales y demuestra su responsabilidad social y compromiso ciudadano.	a) Muestra diferentes formas de compromiso ciudadano. b) Muestra diferentes formas de ser una persona socialmente responsable.	a) Realiza una o más actividades de compromiso ciudadano. b) Participa en actividades deportivas y/o culturales. c) Participa en actividades sociales y/o de protección medioambiental.

Fuente: Tomado de Alfa Tuning América Latina (2011 - 2013, p.85)

### *Competencias específicas en el proyecto Tuning América Latina*

Respecto a este tema, el Proyecto Tuning América Latina: Innovación Social y Educativa, parece haber logrado definir la lista de competencias específicas para cada área de formación: Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química.

Esto, mediante unas muestras aplicadas a estudiantes, egresados, académicos y empleadores de cada área temática en donde, por grupos de trabajo, se discutió y definió una lista de competencias.

Por supuesto, nuevamente se hace una reflexión sobre un ejemplo de cómo enseñar y evaluar una competencia de cada área temática.

Dados los propósitos de la presente investigación, no se van a analizar las diferentes competencias específicas para cada área sino que, en la siguiente parte del documento, se ha considerado necesario concentrar los esfuerzos en la comprensión de las competencias específicas para el área de Administración de Empresas.

#### **4.2. Evaluación de competencias éticas en administración (proyecto Tuning América Latina)**

Se ha considerado que, aunque existen otros modelos para la evaluación ética en administración, el modelo con mayor reconocimiento es el planteado por el proyecto Tuning. Por ello se constituye en el referente fundamental para la investigación y para el desarrollo del modelo.

Otra cuestión importante que justifica la preferencia por este modelo es que es uno de los pocos modelos de evaluación ética que se ha planteado desde la perspectiva de competencias y que esta investigación pretendió asumir desde el inicio.

#### **4.2.1. Proyecto Tuning Administración en América Latina**

En el área de Administración de Empresas en América Latina hay una gran variedad de denominaciones en los programas académicos creados de acuerdo con la necesidad laboral que demanda cada país, sin embargo, siempre todos ellos están enmarcados en lo que se podría denominar la administración, los negocios y el mercadeo.

En la consulta realizada para obtener los datos del área temática de Administración se consideraron muestras importantes de los diferentes grupos poblacionales que podrían conocer del tema o tener interés en él (Alfa Tuning América Latina, 2011 – 2013, p.77).

Las muestras usadas para la obtención de datos, en relación con las competencias genéricas, estuvieron distribuidas de la siguiente manera:

- Académicos: 825
- Empleadores: 714
- Graduados: 2.939
- Estudiantes: 3.944

Para un total de personas consultadas de 8.421 que dieron su opinión sobre dichas competencias genéricas.

### *Estructura curricular de Administración en América Latina*

De forma general, en la revisión efectuada se logró observar la existencia de un cierto currículo típico en el área de Administración que se encuentra caracterizado por la presencia de tres niveles, a saber:

- a) **FORMACIÓN BÁSICA:** Materias relacionadas con matemáticas, economía, herramientas cuantitativas y materias comunes (básicas) en el área de administración. En otros países, como Brasil, se incluyen materias como sociología, filosofía y psicología.
- b) **FORMACIÓN PROFESIONAL:** Materias propias del área profesional, o de la disciplina, que parten de los conocimientos básicos de la formación anteriormente citada, y que son las que conformarán la base troncal de conocimientos profesionales del estudiante.
- c) **ÉNFASIS/ESPECIALIZACIÓN:** Materias relacionadas con la disciplina en particular, asociadas a la carrera. (Alfa Tuning América Latina, 2011 - 2013, p.76)

En este informe se resalta el hecho de que algunas de las competencias relacionadas con la educación en general (formación complementaria), las habilidades de comunicación oral y escrita, el dominio de la tecnología de la información, el manejo de una segunda lengua, las otras derivadas del áreas de humanidades y ciencias sociales (compromiso ético, compromiso con su

medio sociocultural, etc.) se desarrollan a través de asignaturas específicas. No obstante, en otros casos aparecen muchas de ellas se desarrollan como un aspecto transversal de la formación.

***Análisis de los resultados de Administración en América Latina***

Hecha la consulta a los diferentes grupos poblacionales se encontraron las competencias valoradas por el medio como las más importantes para los Administradores.

En los cuadros que siguen se presentan las competencias, evaluadas por encima del promedio, para los distintos grupos consultados. Estos resultados fueron clasificados entre externos a las organizaciones educativas (Tabla 3) e internos a las organizaciones educativas (Tabla 4).

Tabla No. 3: Competencias evaluadas por graduados y empleadores por encima del promedio.

<b>Competencias evaluadas por encima del promedio</b>	
<b>Graduados</b>	<b>Empleadores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Capacidad de aprender y actualizarse.</li> <li>— Capacidad de trabajo en equipo.</li> <li>— Compromiso ético.</li> <li>— Compromiso con la calidad.</li> <li>— Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.</li> <li>— Capacidad para tomar decisiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Capacidad de aprender y actualizarse.</li> <li>— Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica.</li> <li>— Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.</li> <li>— Capacidad de trabajo en equipo.</li> <li>— Compromiso con la calidad.</li> <li>— Compromiso ético.</li> </ul>

Fuente: Tomado de Alfa Tuning América Latina (2011 - 2013, p. 77)

En la anterior tabla se puede evidenciar claramente que para los graduados y empleadores (ya externos a la organización) las competencias más importantes a desarrollar son:

- Capacidad de aprender y actualizarse.
- Capacidad de trabajo en equipo.
- Compromiso ético.
- Compromiso con la calidad.
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas. (Alfa Tuning América Latina, 2011 - 2013, p. 78)

Tabla No. 4: Competencias evaluadas por académicos y estudiantes por encima del promedio.

<b>Competencias evaluadas por encima del promedio</b>	
<b>Académicos</b>	<b>Estudiantes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>—Capacidad para tomar decisiones.</li> <li>—Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.</li> <li>—Capacidad de aprender y actualizarse.</li> <li>—Capacidad de abstracción, análisis y de síntesis.</li> <li>—Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.</li> <li>—Compromiso ético.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Compromiso ético.</li> <li>—Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.</li> <li>—Compromiso con la calidad.</li> <li>—Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.</li> <li>—Capacidad de aprender y actualizarse.</li> <li>—Capacidad para tomar decisiones.</li> </ul>

Fuente: Tomado de Alfa Tuning América Latina (2011 - 2013, p.78)

En la tabla anterior se puede evidenciar que para los académicos y estudiantes (internos a la organización) las competencias más importantes a desarrollar son:

- Capacidad para tomar decisiones.
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.

- Capacidad de aprender y actualizarse.
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Compromiso ético. (Alfa Tuning América Latina, 2011 – 2013)

En cuanto a la *realización* de las diferentes competencias, que las universidades consideran desarrollar al más alto nivel, se observa una elevada correlación entre las opiniones. Al respecto, los graduados y empleadores opinan coincidentemente que el mayor grado de realización se da en las competencias que se indican a continuación:

- Capacidad de trabajo en equipo.
- Compromiso ético.
- Compromiso con la calidad.
- Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
- Capacidad de aprender y actualizarse. (Alfa Tuning América Latina, 2011 - 2013, p.78-79)

Por otra parte, en el extremo inferior de la escala de *realización* de competencias, se ubican, en opinión de los graduados y empleadores, las siguientes competencias:

- Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
- Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
- Compromiso con la preservación del medio ambiente.
- Compromiso con su medio socio-cultural. (Alfa Tuning América Latina, 2011 - 2013, p.78-79)

### *Consulta de competencias específicas para Administración en América Latina*

En cuanto a este aspecto, el estudio realizado en el proyecto Tuning América Latina pretendió indagar sobre las competencias específicas con el fin de determinar la percepción que tenían los consultados con relación a la *importancia* de las competencias establecidas para el ejercicio profesional y el nivel de *realización* de dichas competencias en la universidad.

Las muestras usadas para la obtención de datos, en relación con las competencias específicas, estuvieron distribuidas de la siguiente manera:

- Académicos: 681
- Empleadores: 580
- Graduados: 707
- Estudiantes: 0

Para un total de personas consultadas de 1.968 que dieron su opinión sobre las principales competencias específicas para administración y provenientes del área de influencia de las universidades participantes de los 14 países. (Alfa Tuning América Latina, 2011 - 2013, p.80)

La percepción sobre las dimensiones de importancia y realización fueron valoradas por parte de los entrevistados de acuerdo con la siguiente escala (Alfa Tuning América Latina, 2011 - 2013, p.80):

- 1 = nada
- 2 = poco
- 3 = suficiente
- 4 = mucho.

Las competencias específicas, sobre las que se realizó la consulta, son las que se relacionan a continuación. Asimismo, estas son las competencias que, según el proyecto, todos los profesionales deberían poseer al finalizar su carrera de Administración de Empresas.

#### Competencias Específicas de Administración de Empresas<sup>5</sup>

1. Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.
2. Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones.
3. Identificar y optimizar los procesos de negocio de las organizaciones.
4. Administrar un sistema logístico integral.
5. Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo.
6. Identificar las interrelaciones funcionales de la organización.
7. Evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.
8. Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones.
9. Interpretar la información contable y la información financiera para la toma de decisiones gerenciales.
10. Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de

---

<sup>5</sup> Se resaltan en negrita aquellas que están relacionadas con los aspectos éticos de la formación y que se consideran importantes para el desarrollo del modelo.

decisiones.

11. Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa.

**12. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.**

**13. Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.**

**14. Identificar aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno.**

15. Mejorar e innovar los procesos administrativos.

16. Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.

17. Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión.

18. Administrar la infraestructura tecnológica de una empresa.

19. Formular y optimizar sistemas de información para la gestión.

20. Formular planes de marketing” (Alfa Tuning América Latina, 2011 - 2013, p. 80-81)

Como podemos evidenciar en la información anterior, solo tres (3) de las veinte (20) competencias específicas que señala el Proyecto Tuning para un Administrador de Empresas obedecen a aspectos referidos a la ética y la responsabilidad social. Esto deja ver claramente que hace falta darle una mayor importancia y énfasis al desarrollo de estas competencias en la enseñanza de América Latina aunque en la actualidad parezca ser importante debido a que se habla mucho del tema.

Dado lo anterior, el modelo de evaluación de competencias derivado del proyecto Tuning se

considera también incompleto para realizar una adecuada evaluación de competencias éticas en Administración y por ello se hace aún más explícita la necesidad de un modelo de evaluación que subsane esas aproximaciones parciales al tema de competencias éticas en Administración.

Por tanto, en el siguiente capítulo se procede, ahora sí, a establecer los aspectos esenciales de un Modelo de Evaluación de Competencias Éticas para Administración -MECEA- como uno (el principal) de los resultados esperados de la investigación realizada.

Por supuesto, para el desarrollo del modelo que se propone se van a considerar las competencias que el proyecto Tuning ha encontrado como valiosas y que pueden tener relación con esta área temática y de desempeño profesional del administrador, a saber:

**Genéricas:**

- 5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
- 12. Capacidad crítica y autocrítica.
- 18. Habilidades interpersonales.
- 19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
- 20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
- 21. Compromiso con su medio socio-cultural.
- 22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- 24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
- 26. Compromiso ético.

**Específicas:**

12. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.
13. Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.
14. Identificar aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno.

## **5. EL MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS ÉTICAS EN ADMINISTRACIÓN –MECEA-**

Una vez conceptualizada la ética, así como también los términos competencias y evaluación, teniendo presente la importancia de lo educativo y de las IES en la formación ética de las personas y habiendo establecido la relación y la importancia existente entre dichos conceptos para la formación de los directivos organizacionales y para la sociedad en general, fue posible adentrarse en la fase final de esta investigación.

En el presente capítulo se presentan los principales resultados de la reflexión realizada y el esquema básico (componentes fundamentales) de un modelo de valoración de competencias éticas en los profesionales de administración que podría servir de base para la evaluación y seguimiento al proceso de formación de los directivos organizacionales. En él se establecen los principales aspectos y competencias éticas que deberían ser evaluadas en los profesionales de administración a la luz de modelo propuesto (MECEA).

Teniendo en cuenta que la universidad representa un factor muy importante en la formación de las nuevas generaciones de dirigentes organizacionales y en el legado que a su vez estos dejan en otras personas y en la sociedad, se consideró entonces necesario diseñar el presente Modelo para la Evaluación de las Competencias Éticas en los profesionales en Administración (MECEA).

Esta herramienta, pretende ser un medio que permita determinar cuáles son las competencias, referidas a la ética (y a la responsabilidad social), que poseen los estudiantes y profesionales

egresados de la administración y que puedan haberse generado a partir de su formación universitaria. Así mismo, por tratarse de un modelo conceptual, el MECEA pretende ser un referente futuro (con el trabajo empírico posterior a esta investigación) que permita reconocer de alguna manera la forma como dichas competencias fueron desarrolladas y el posible impacto ha generado en las organizaciones: valores, códigos éticos, trabajo comunitario, fortalecimiento de la familia y acciones para la protección del medioambiente, entre otros.

El Modelo para la Evaluación de las Competencias Éticas en los profesionales en Administración (MECEA) tiene como objetivo principal integrar y consolidar en una sola herramienta de evaluación las competencias éticas que deben ser y evaluadas, y por tanto formadas, en los profesionales de administración. De forma conexas, este es un modelo que podría ayudar a determinar si los modelos pedagógicos implementados para la educación ética en los programas de Administración de las universidades están logrando un impacto positivo en las organizaciones y en la sociedad o si, por el contrario, se hace necesario revisar la educación ética y los modelos pedagógicos que se usan para la formación en el aula de clase de estos programas académicos.

A través de la fase de reflexión teórica inicial se pudieron conocer las principales teorías y principios éticos que desde la antigüedad hasta estos días son el punto de partida para entender y determinar las principales competencias éticas que deberían tener todos los seres humanos. Estos son los referentes principales que aportaron a la determinación de los aspectos éticos iniciales que deberían ser evaluados. Estas fases de la investigación demandaron un tiempo considerable, debido a las extensas jornadas de lectura y depuración de muchas de estas teorías y documentos, las cuales algunas fueron incorporadas y otras no, por considerar que no tenían la suficiente

relevancia para ser el soporte teórico en la construcción del MECEA.

De esta fase se concluyó la existencia de un listado de valores referidos a: bondad, la acción virtuosa y justicia -Aristóteles-; buena voluntad, la acción orientada por el deber y la razón moral y discernimiento, libertad, dignidad y autonomía – Kant-; verdad, claridad, universalidad de la acción moral, voluntariedad o no imposición, autonomía, justicia, imparcialidad, respeto en la argumentación y solidaridad e interés común– Habermas-; bondad en las relaciones personales, autonomía, raciocinio moral, virtud, responsabilidad, libertad, autonomía, hospitalidad, justicia y compasión, tolerancia y obediencia a la ley – Savater-; Justicia, Ciudadanía y convivencia, discernimiento, justicia y benevolencia y libertad, solidaridad, respeto y diálogo – Cortina-; beneficencia, no maleficencia, autonomía, justicia e imparcialidad – Pincipialismo-.

Teniendo en cuenta que este proyecto de investigación se desarrolló en el marco de las Instituciones de Educación Superior, en la siguiente fase se abordaron conceptualmente estas instituciones educativas, con el fin de entender la relación que estas tienen con la ética, así como también, con la formación de los futuros profesionales de todas las disciplinas y especialmente, de la formación de los administradores los cuales se convertirán en los futuros dirigentes organizacionales de la sociedad. Por ello, las IES son también base y fundamento para el desarrollo de este trabajo cuyo propósito es, como ya se señaló previamente, diseñar un Modelo de Evaluación de las Competencias Éticas en los Administradores –MECEA-.

De aquí se derivaron valores relacionados con la pertinencia de la acción moral, la enseñanza de comportamientos éticos, la actuación ética a lo largo de la vida, la ciudadanía, la conciencia y

ciudadanía planetaria, el conocimiento y acción contextualizada y la acción ética no solo reflexiva.

En seguida, en la fase tres de este trabajo se establecieron aquellos aspectos que se están incorporando en la formación ética básica de los administradores en pregrado, por considerarse que es en estos niveles de formación de los profesionales de administración que se fundamenta y consolida el grado de ética y responsabilidad social que tendrán los directivos organizacionales en la conducción de sus empresas y en el ejercicio responsable de su profesión en la sociedad.

De esta fase sobre lo administrativo se tomaron como referentes los valores relacionados con la inclusión de lo humano y no solo de la riqueza, la no avaricia de los actos, la moderación en la búsqueda de renta, la justicia en el trato, la responsabilidad con los demás y con el ambiente, la pertinencia en la satisfacción de necesidades, el equilibrio entre lo humanístico y lo económico, la cooperación y el interés común, la prudencia, la confiabilidad, la influencia favorable, la orientación racional de los deseos, la negociación, la toma de decisiones con ética, la consideración de los *stakeholders* afectados por la acción, la reconsideración de los medios usados (el mercado, la competencia y la rentabilidad no como fines) y la libertad.

Con base en esto, en una cuarta etapa, se realizó una aproximación a la perspectiva de competencias en la formación educativa que permitiera mostrar la importancia del enfoque y establecer los parámetros habituales considerados para la evaluación de dichas competencias, en particular las referidas al tema ético.

De estos modelos de evaluación sobre las competencias de los administradores parecen rescatarse a penas algunas competencias de carácter ético, a saber: Liderazgo (Mertens, 2000), ayuda y servicio (Fernández, Cubeiro y Dalziel., 1996), Comunicación, Trabajo en equipo, Relación interpersonal, Autoconfianza, Liderazgo y Adaptabilidad (Bennet, 2002).

Finalmente, para la construcción del modelo de la investigación se estudiaron varios modelos de desarrollo y/o evaluación de competencias, teniendo esto lugar en la quinta fase de este trabajo, pues era necesario revisar qué se había hecho a lo largo de estos años en cuanto al desarrollo y evaluación de las competencias éticas en los profesionales de Administración. Esta parte del trabajo se realizó luego de revisar diferentes fuentes de información como Colciencias, bases de datos virtuales, libros y revistas en diferentes fuentes siendo todo esto un referente y un aporte valioso para la construcción del MECEA. Así mismo, esta etapa permitió establecer que aunque mucho se habla sobre ética y responsabilidad social en el ámbito administrativo poco se ha hecho en cuanto a la evaluación de las competencias de los futuros directivos organizacionales de la sociedad.

Como parte de esto, se llegó a la conclusión de abordar la construcción del MECEA con base en los criterios establecidos en el proyecto “Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social, 2011 – 2013”, integrando además, las competencias encontradas a lo largo de la investigación y el desarrollo de este trabajo.

De este proyecto, en relación con el área de Administración de Empresas se encontraron valores como la responsabilidad social y compromiso ciudadano, la capacidad crítica y autocrítica, las

habilidades interpersonales, la capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes, el compromiso con la preservación del medio ambiente, el compromiso con su medio socio-cultural, la valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, la habilidad para trabajar en forma autónoma, el Compromiso ético – genéricas-, el ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización, el administrar y desarrollar el talento humano en la organización e identificar aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno – específicas-.

Todo ello permitió construir un modelo integral que pretende servir para la evaluación no solo de los aspectos propios de la formación técnica y disciplinar del profesional sino también del individuo como ser humano, ético y responsable del futuro de la sociedad y del medio ambiente. Con ello se ha pretendido realizar un aporte al propósito de determinar si los proyectos pedagógicos implementados para la educación ética en los programas de Administración de las universidades, e inclusive en otros programas, están logrando un impacto positivo en las organizaciones y en la sociedad o si, por el contrario, se hace necesario revisar la educación ética y los proyectos pedagógicos que se utilizan en el aula de clase de estos programas académicos.

Es por ello que para la construcción de este modelo se trató de extraer de las teorías de los filósofos trabajadas, del proyecto “Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social, 2011 – 2013” y de los otros modelos antes citados (De Sousa Barcelar, 2009; Gutiérrez & Heredero, 2010; Sesento, G., 2008) algunas competencias que potencializaran la efectividad de la herramienta propuesta, sin embargo, es importante aclarar que varios de estos principios se unificaron (por ser cercanos en la aproximación), se reinterpretaron (para ajustarse a los

modelos), o se eliminaron (para evitar duplicidad) De esta manera, los modelos y teorías analizadas se consideraron como escasas o precarias para lograr una efectiva evaluación de las competencias éticas de los administradores (directivos organizacionales) y por ello se tuvieron en cuenta en el modelo en cuanto fueron consideradas como de gran relevancia para evaluar realmente la formación ética de un profesional en administración.

Asimismo, el modelo parte de la necesidad que tienen las IES y las organizaciones de contar con un sistema que les permita evaluar con sentido práctico las competencias del profesional en Administración y por ello este pretende facilitar a estos entes su aplicación, sobre todo si se considera que estos procesos de evaluación pueden verse como procesos complejos, por tratarse de un cuestiones que integran no solo aspectos y competencias técnicas propias de la profesión, sino también, aspectos y competencias del desarrollo ético (emotivos, morales, sociales y cognitivos, entre otros) y que son propios de la naturaleza del ser humano.

Por otra parte, se puede decir que el modelo propuesto plantea un proceso de evaluación de las competencias éticas en el profesional de Administración que no pretende la objetivación, por cuanto no se trata de un proceso que evalúe mediante la cuantificación de los conocimientos que el educando ha podido alcanzar en esta área de su formación sino el logro de las competencias éticas. Es por ello que el MECEA no busca cuantificar estos aspectos sino, más bien, ser una herramienta evaluativa orientada a la comprensión y determinación de las competencias existentes y necesarias en los profesionales en Administración (directivos organizacionales).

De esta forma se consolidó en la siguiente parte una lista de competencias indispensables en el

profesional en Administración, no solo para conducir ética e inteligentemente sus organizaciones, sino también, todos los aspectos de su vida que lo hacen parte integral de la sociedad. Estas competencias se señalan a continuación.

### **5.1. Competencias éticas consideradas en el modelo MECEA**

De toda la reflexión previa que ya fue planteada, surge entonces el listado de competencias que se consideran importantes de incorporar en este modelo integral de evaluación de competencias éticas, a saber:

#### Competencias originadas en las teorías éticas

1. Bondad (beneficencia)
2. La virtud “cualidades adquiridas o hábitos” a la disposición moral (Acción virtuosa).
3. Capacidad de decidir y actuar con Justicia
4. Buena actitud e intención
5. Capacidad de actuar con Buena voluntad
6. Sentido del deber en cuanto procurar el bien y el las buenas acciones
7. Conocimiento y acción conforme a la razón moral (raciocinio o discernimiento moral)
8. Actuación conforme a la verdad (Capacidad de comunicarse y llegar a acuerdos conforme con la verdad - Acción comunicativa)
9. Claridad en la comunicación
10. Respeto por el otro y sus argumentos

11. Universalidad de las normas que afectan a todos.
12. Voluntariedad.
13. Autonomía
14. Imparcialidad
15. Solidaridad
16. Responsabilidad
17. Libertad y autonomía
18. Hospitalidad
19. Compasión
20. Benevolencia
21. Tolerancia
22. Obediencia a la ley y las normas
23. Ciudadanía
24. Diálogo
25. No actuar haciendo daño (No maleficencia)
26. La conciencia y ciudadanía planetaria (antropoética)
27. Consideración de lo humano junto con lo económico
28. Elusión de la avaricia
29. La responsabilidad con el medio ambiente
30. Satisfacción de las necesidades sociales
31. Cooperación para el bien común
32. Prudencia
33. Confiabilidad

34. Orientación racional de los deseos
35. Negociación
36. La toma de decisiones con consideración ética
37. Consideración y respeto por los stakeholders
38. Consideración de los medios no como fines

Competencias originadas en De Sousa Barcelar (2009)

39. Conciencia de las propias emociones
40. Asertividad
41. Consideración inverso de un mismo
42. Autoactualización
43. Independencia
44. Empatía
45. Relaciones interpersonales
46. Responsabilidad social
47. Capacidad de resolver problemas
48. Evaluación de la realidad
49. Flexibilidad
50. Tolerancia al estrés
51. Control de los impulsos
52. Felicidad
53. Inteligencia emocional
54. Componentes intrapersonales

- 55. Componentes interpersonales
- 56. Componentes de adaptabilidad
- 57. Componentes generales del estado afectivo
- 58. Componentes de la gestión del estrés
- 59. Optimismo

Competencias (categorías) originadas en Boyatzis (1982), citado en Gutiérrez y Heredero (2010)

- 60. De liderazgo,
- 61. De gestión de recursos humanos
- 62. De dirección de subordinados
- 63. De relación con los otros

Competencias (categorías) originadas en Hay Group (Fernández, Cubeiro y Dalziel, 1996)

- 64. De ayuda y servicio
- 65. De influencia.

Competencias originadas en Bennet (2002) ), citado en Gutiérrez y Heredero (2010)

- 66. Comunicación
- 67. Trabajo en equipo
- 68. Relación interpersonal
- 69. Autoconfianza
- 70. Liderazgo
- 71. Adaptabilidad

Competencias originadas en Ortega (2008).

- 72. Desarrollo de subordinados
- 73. Sensibilidad interpersonal
- 74. Negociación
- 75. Sensatez
- 76. Adaptabilidad y flexibilidad (también con relación a los subordinados)
- 77. Independencia
- 78. Motivación (Capacidad de Motivarse y de motivar a los demás)
- 79. Dirección de los colaboradores
- 80. Persuasión
- 81. Comunicación (Escuchar más que oír)
- 82. Generación de retos de desarrollo para los subordinados
- 83. Decisión y equidad en el trato con los subordinados
- 84. Trabajo en equipo
- 85. Buenas relaciones con los demás (con sus superiores, pares y personal de apoyo, etc.)
- 86. Sinceridad
- 87. No censura a los demás por sus errores
- 88. Compasión

Competencias originadas en Gutiérrez & Heredero (2010)

- 89. Trabajo en equipo
- 90. Relación interpersonal

91. Pensamiento analítico
92. Autoconfianza
93. Iniciativa
94. Buena presentación personal
95. Liderazgo
96. Adaptabilidad

Competencias originadas en Mertens (2000) y Fernández, Cubeiro y Dalziel (1996)

97. Enfoque hacia otras personas
98. Disposición de ayuda y servicio
99. Competencia organizativa
100. Capacidad de adaptarse a situaciones nuevas

Competencias originadas en el proyecto Alfa Tuning América Latina (2011-2013)

101. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
102. Capacidad crítica y autocrítica.
103. Habilidades interpersonales.
104. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
105. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
106. Compromiso con su medio socio-cultural.
107. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
108. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
109. Compromiso ético.

## Competencias éticas originadas en el proyecto Alfa Tuning América Latina para Administración

110. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.
111. Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.
112. Identificar aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno.

### **5.2. Componentes del modelo MECEA**

Si se considera que un modelo no es más que una representación de la teoría sobre una realidad específica (Bunge, 1989) o que un modelo puede ser entendido como un medio que permiten abstraer situaciones concretas mediante esquemas abstractos (Yurén, 1998, 57) entonces el MECEA no pretende ser más que una representación particular que permita entender o explicar de la mejor manera lo concreto, en este caso las competencias éticas formadas en los administradores, a partir de una representación gráfica y conceptual.

Dado lo anterior, por tratarse de un modelo, en este capítulo no solo se listan las competencias consideradas como indispensables para la evaluación sino que se propone también una agrupación de estos principios, convertidos en variables de evaluación, en cuatro grandes categorías: Aspectos éticos relacionados con el medio ambiente, aspectos éticos relacionados con los Stakeholders, aspectos éticos relacionados con el trabajo y aspectos éticos relacionados con el ser humano.

Dado esto, a continuación se especifican las competencias sujetas de evaluación en cada una de

las categorías o dimensiones (componentes) del modelo propuesto.

### 5.2.1. Aspectos éticos relacionados con el medio ambiente:

En cuanto a este componente del modelo a continuación se establecen las principales competencias a evaluar (Tabla 5):

Tabla No. 5. Competencias referidas a los aspectos éticos del modelo relacionados con el medio

#### Ambiente

Componente	Competencias relacionadas
 <p>Aspectos éticos relacionados con el medio ambiente</p>	Identifica aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno.
	Se compromete con la preservación del medio ambiente.
	No actúa haciendo daño al medio ambiente
	Asume con conciencia su ciudadanía planetaria (antropoética),
	Es responsable con el medio ambiente

Fuente: Elaborado por la autora

### 5.2.2. Aspectos éticos relacionados con los Stakeholders:

Por otro lado, en cuanto al componente de aspectos referidos a los Stakeholders el modelo considera como las principales competencias a evaluar las que se encuentran a continuación (Tabla 6):

Tabla No. 6. Competencias referidas a los aspectos éticos del modelo relacionados con los

#### Stakeholders

Componente	Competencias relacionadas
 <p data-bbox="306 1045 493 1150">Aspectos éticos relacionados con los <i>Stakeholders</i></p>	Decide y actúa con justicia
	Es imparcial
	Se comunica y llegar a acuerdos conforme con la verdad
	Es sensible en sus relaciones interpersonales
	Es persuasivo
	Es responsable socialmente
	Mantiene su compromiso ciudadano
	Se compromete con su medio socio-cultural
	Valora y respeta la diversidad y la multiculturalidad
	Obedece la ley
	Satisface las necesidades sociales
	Mantiene consideración y respeto por los <i>stakeholders</i>

Fuente: Elaborado por la autora

### 5.2.3. Aspectos éticos relacionados con el trabajo:

Adicionalmente, el modelo propuesto considera en este componente como competencias centrales en la evaluación las que se encuentran relacionadas en la siguiente tabla (Tabla 7):

Tabla No. 7. Competencias referidas a los aspectos éticos del modelo relacionados con

#### El trabajo

Componente	Competencias relacionadas
 <p>Aspectos éticos relacionados con el trabajo</p>	Trabaja con libertad, autonomía e independencia
	Actúa con sensatez
	Ejerce el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización
	Mantiene su capacidad crítica y autocrítica
	Trabaja en equipo
	Piensa analíticamente
	Autoconfianza
	Actúa con iniciativa
	Guarda buena presentación personal
	Es adaptable y flexible frente a las situaciones
	Se autoactualiza
	Resuelve los problemas
	Evalúa la realidad para actuar
	Tolera el estrés
	Controla sus impulsos y orienta racionalmente sus deseos
	Es capaz de organizar
	Obedece las normas
	Es prudente
	Negocia para llegar a acuerdos en la organización
	Toma decisiones con consideración ética
Dirige adecuadamente a sus subordinados	
Es decidido y equitativo en el trato con los subordinados	
Es sincero	
No censura a los demás por sus errores	

Fuente: Elaborado por la autora

## Aspectos éticos relacionados con el ser humano:

En cuanto se refiere al componente de aspectos éticos sobre el ser humano, el modelo planteado considera como importantes las competencias que se relacionan en la tabla que se presenta a continuación (Tabla 8):

Tabla No. 8. Competencias referidas a los aspectos éticos del modelo relacionados con

### *El ser humano*

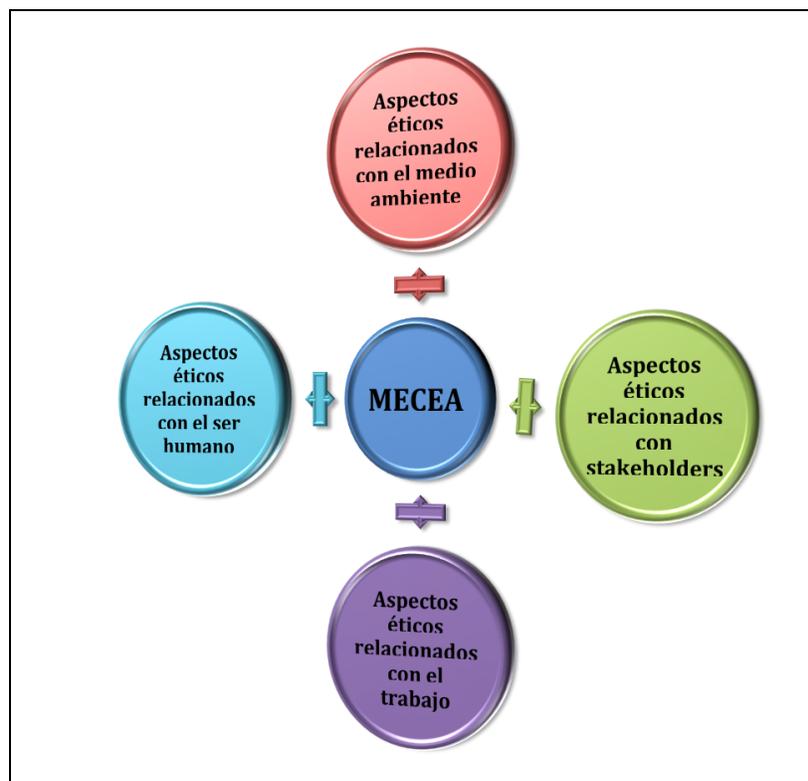
Componente	Competencias relacionadas
 <p>Aspectos éticos relacionados con el ser humano</p>	Actúa con bondad y buena actitud, voluntad e intención
	Actúa bien con coraje de acuerdo con la virtud (cualidades adquiridas o hábitos a la disposición moral)
	Dirige sus acciones hacia el deber en sentido de procurar el bien y el las buenas acciones (Sentido del deber)
	Conoce y actúa conforme a la razón moral (raciocinio o discernimiento moral)
	Emprende sus acciones conforme con la verdad
	Establece diálogos y se comunica claramente
	Acata la universalidad de las normas que afectan a todos
	Actúa voluntariamente rente a las situaciones
	Es solidario
	Es respetuoso del otro y de sus argumentos
	Se motiva y motiva a los demás hacia metas comunes
	Se comunica adecuadamente con los demás (Escucha más que oír).
	Mantiene buenas relaciones interpersonales (trato con sus superiores, pares y personal de apoyo, etc.)
	Administra y desarrolla el talento humano en la organización (genera de retos de desarrollo para ellos)
	Mantiene su compromiso ético
	Es consciente de sus propias emociones y las controla (inteligencia emocional)
	Es asertivo en sus relaciones
	Tiene una consideración inversa de sí mismo
	Es empático con los demás
	Se nuestra feliz
	Mantiene un buen estado afectivo
	Es optimista
	Se preocupa por las otras personas
	Mantiene una disposición de ayuda y servicio
	Se hace responsable de sus actos
	Es hospitalario
	Es compasivo y benevolente
	Tolera a los demás
	Se abstiene de hacerle daño a los demás
	Coopera para el bien común
Es confiable	
Considera los medios no como fines	
Es adaptable y flexible en relación con sus subordinados	

Fuente: Elaborado por la autora

### 5.3. Estructura global del modelo MECEA

El modelo propuesto se muestra de forma integrada en la Gráfica 6 evidenciando las dimensiones de análisis de manera agrupada y las posibles interacciones que se pueden dar entre las diferentes categorías de análisis pues no se pueden abordar ni evaluar cada una de forma aislada de las demás.

Gráfica No. 6. Visión holística del MECEA



Fuente: Elaborada por la autora

Finalmente, se puede decir que el MECEA es la base para evaluar las competencias éticas en los

profesionales de Administración y a su vez para evaluar si los modelos pedagógicos y la enseñanza de la universidad es idónea, con relación a lo que demanda la sociedad respecto a ciudadanos cívicos y/o profesionales éticos, dispuestos a contribuir con el buen vivir para todos. Empero, como el asunto que nos ocupa no exige que se entre en detalle, se propone en un próximo estudio complementar el MECEA con el diseño de una serie de herramientas metodológicas que harán más específica la evaluación ética en la educación superior, tales como: cuestionarios, entrevistas, casos prácticos, entre otros. Es por ello que en el modelo se dejan unos cuestionamientos que servirán de medio de reflexión y punto de partida para el desarrollo de estas herramientas metodológicas de evaluación.

Por tanto, con base en listado de competencias establecidas en el modelo se propone establecer unos factores de evaluación de competencias éticas para administradores que, posteriormente, pueda ser evaluada de forma también cualitativa mediante la técnica de entrevista. Cuando se realice algún estudio empírico sobre el tema se sugiere estructurar la entrevista a partir de los aspectos de resumen de factores de evaluación que a continuación se establecen (Tabla 9).

Tabla No. 9. Aspectos de resumen de los posibles factores de evaluación en el trabajo empírico

¿En qué nivel considera ha logrado desarrollar cada una de las competencias?
¿Considera que ese nivel desarrollado es el adecuado?
¿En qué entorno ha logrado desarrollar cada competencia (núcleo familiar, universidad, empresa, otro)?
¿Considera que los modelos pedagógicos establecidos por la universidad son idóneos para el desarrollo de esta competencia?
¿Considera adecuada la enseñanza ética en la IES que se formó profesionalmente?

¿Qué competencia(s) considera debe incorporarse en este modelo?
¿Qué instrumentos considera son idóneos para desarrollar las competencias éticas?
¿Qué instrumentos considera son idóneos para evaluar las competencias éticas?
¿Con que periodicidad considera debe evaluarse las competencias éticas en administradores?
¿Con que periodicidad considera deben rediseñarse los modelos pedagógicos y las actividades de enseñanza ética en administradores?
¿Teniendo en cuenta los sucesos noticiosos de los últimos años, considera que se ha formado lo suficientemente bien a los dirigentes organizacionales en el país?

Fuente: Elaborado por la autora.

Con las anteriores preguntas se pretende dejar un espacio abierto a la reflexión, el debate y a una nueva propuesta de herramientas metodológicas que favorezcan la practicidad de la evaluación ética en profesionales en administración, e incluso en otros programas y espacios laborales.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- Dado el análisis de la información teórica analizada y las revisiones comparativas efectuadas, la investigación permitió el diseño de un Modelo conceptual para la Evaluación de las Competencias Éticas en Administración (MECEA) que ayude a identificar las competencias que actualmente tienen los administradores (directivos organizacionales) y que se formaron en su programa de pregrado y que son consideradas deseables.
- El modelo propuesto puede constituirse en un mecanismo útil para las Instituciones de Educación Superior para acercarse a sus estudiantes de últimos semestres y a los egresados del programa de Administración en la determinación de las competencias éticas que fueron formadas a través del programa académico y que son requeridas por el contexto.
- El modelo MECEA se constituye en un referente potencial para las universidades que deseen incorporar la formación ética en los programas de preparación académica de los administradores. Mediante el mismo, dichos programas podrían complementar la formación administrativa con el desarrollo de las competencias éticas y así desarrollar acciones que contribuyan con la solución de la problemática social, ética y ecológica nacional e internacional.
- El modelo conceptual de evaluación de competencias éticas para los administradores

sirve como un medio de promoción de la formación ética en los programas de Administración que permitiría fortalecer los principios, los valores y las competencias éticas de los futuros directivos de las organizaciones.

- Conviene resaltar que este modelo evaluativo pretende ser un medio para evaluar con un mejor criterio las competencias con las que debe salir formado de la universidad un profesional en administración, de forma que se constituya en un medio evaluativo para que las IES puedan informarse y detectar a tiempo de las actualizaciones y ajustes que deben implementar en su proceso de mejoramiento continuo de la enseñanza impartida, en pro del desarrollo de mayores competencias éticas en sus profesionales y no de una cuantificación de resultados.
- El trabajo de investigación realizado permitió alcanzar el propósito de determinar un conjunto de competencias éticas deseables en profesionales de Administración que podrían abordarse y evaluarse en diferentes espacios tanto educativos como laborales y que incluso podrían ser adoptados por el mismo Proyecto Tuning como complemento de sus análisis.
- Es claro que para el caso de la formación ética en administración, los principios deontológicos no pueden fundamentarse exclusivamente en la productividad pues existe un espectro mucho más amplio de ellos para la disciplina. En el trabajo se evidencian algunos de ellos.

- Las diferentes aproximaciones realizadas al tema de la ética, cada una desde un enfoque diferente, parecen confluir en un mismo aspecto común, es decir, en el hecho de que la formación debe conllevar a que el individuo desarrolle su carácter moral, es decir, a ampliar su capacidad para sentir y pensar de una manera tal que se vea impulsado a actuar de una forma correcta, es decir, que sus acciones se desarrollen en pro de alcanzar no solo su propio bienestar y su felicidad, sino también el bienestar común y la felicidad colectiva.
- Únicamente por medio de una adecuada y oportuna formación ética se puede lograr ser feliz y convivir en comunidad, actuando con justicia, inteligencia y responsabilidad. Estas son tres competencias básicas en cualquier individuo, pero especialmente en un buen profesional de Administración.
- Este estudio aporta un mayor conocimiento del papel que desempeña la universidad en la formación de individuos y profesionales éticos, así como también en la construcción de una mejor sociedad. Esto representa un punto clave para mejorar los modelos pedagógicos y a su vez potencializar el desarrollo de las competencias éticas en los profesionales en Administración, pues para poder evaluar antes se debe enseñar. la formación ética en administración tiene un impacto directo sobre las organizaciones y en la sociedad.
- El proyecto Tuning es una herramienta efectiva en el proceso de evaluación de las competencias tanto genéricas como específicas, en las universidades y es por ello es que

se extrajeron de él, algunos aspectos considerados importantes para la elaboración de este modelo. Sin embargo, en este estudio se pudo evidenciar que solo tres de las veinte competencias específicas que señala el Proyecto Tuning corresponden a la ética y la responsabilidad social. Esto solo que deja ver que, pese a que en la actualidad se habla mucho de estos temas y de su importancia, hace falta dar una mayor relevancia al desarrollo y evaluación de estas competencias en la enseñanza de América Latina y el mundo.

- Es importante que todas las universidades en sus distintos programas consideren la adopción de un modelo como el propuesto para la evaluación de competencias éticas. Ellas deberían también permitir que las competencias evaluadas sean de pleno conocimiento para todos los involucrados en el proceso formativo para que, así, todos puedan contribuir en pro del desarrollo y la consecución de dichas competencias necesarias para la formación integral de toda su comunidad estudiantil.
- Las IES deben considerar el realizar la evaluación de competencias éticas no solo a los estudiantes formados sino también a todos sus docentes, especialmente los que tendrán la responsabilidad de formar en estas competencias a sus estudiantes, pues es muy importante determinar el grado de conocimientos y compromiso que estos tienen pues en ese mismo grado podrán contribuir en la formación que imparten. Para ello se ha creado este modelo que les facilitará la implementación de estos procesos evaluativos.
- Ahora que es necesario que las IES deben auto-evaluarse permanentemente, para

determinar si sus programas, procesos y herramientas metodológicas son adecuados para desarrollar todas las competencias éticas en la comunidad universitaria, un modelo como el MECEA puede ayudar en tal propósito. El modelo puede ayudar también a las IES a medir su grado de eficiencia en cuanto al cumplimiento de sus compromisos con la sociedad.

- La esperanza de la humanidad está puesta en la educación ética y la formación que imparte las universidades y su aplicabilidad en las organizaciones por cuanto son estas las que potencialicen el desarrollo de las competencias en los estudiantes desde lo humano hasta lo profesional, aportándoles con ello las bases necesarias para actuar con habilidad, honestidad y responsabilidad. Todo ello puede generar un impacto positivo que construya una mejor sociedad y un mejor futuro para todo ser viviente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social. (2011 - 2013). *Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Disponible en: [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC). Llamado el 16 de Noviembre de 2013,
- Álvarez Vásquez, L. F., & Cabrera, D. P. (2006). *Modelo de evaluación de la gestión ética para la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales*. Manizales (Colombia): Unal.
- Aranguren L., J. L. En F. Blázquez (Ed.). (1997). *Obras completas. Volumen 6, Estudios literarios y autobiográficos / José Luis L. Aranguren ; ed. a cargo de Feliciano Blázquez*. Madrid (España): Trotta.
- Aristóteles (2007). *Ética Nicomaquea* (1ª edición ed.). Buenos Aires (Argentina): Lozada S.A.
- Barbero, J. (2009). *La universidad vive hoy en el mundo una relación esquizofrénica con la sociedad*. Conferencia magistral en XIII Encuentro de FELAFACS. La Habana: Cubadebate.
- Bennet, R. (2002). Employer's demands for personal transferable skills in graduates: a content analysis of 1000 job advertisements and an associated empirical study. *Journal of Vocational Education and Training*, 54(2), 457-475.
- Bernal Chavez, J. A., & Giraldo Aguirre, G. M. (s.f.). *El Concepto De Competencias En Colombia*: Disponible en [http://cmsstatics.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles.249429\\_recurso\\_3.pdf?binary\\_ran d=2690](http://cmsstatics.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles.249429_recurso_3.pdf?binary_ran d=2690). Llamado el 6 de Noviembre de 2013.
- Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina Cambios y desafíos*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Bunge, M. (1989). *La Investigación Científica: su estrategia y su filosofía*. Barcelona: Ariel.

- Cano de Pablo, J. (2000). *El discurso filosófico de Foucault y Habermas. Poder y Control Social*. Cuaderno de Materiales No. 13. Asignatura: "Crítica del poder: Foucault y Habermas". Madrid, 12 de marzo del 2000. Disponible en <http://www.filosofia.net/materiales/num/num13/num13b.htm>. Llamado el 03 de agosto de 2013.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, España: Alianza.
- Cortina, A. (1996). *Ética de la empresa*. Madrid: Trotta.
- De Sousa Barcelar, L. (2009). *Competencias Emocionales y Resolución de Conflictos Interpersonales en el Aula*. Tesis doctoral. Disponible en: <http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/uploads/archivos/Tesis/Competencias%20emocionales%20y%20resoluci%C3%B3n%20de%20conflictos%20interpersonales.pdf>. Llamado el 28 de Marzo de 2013.
- Fernández, G.; Cubeiro, J. y Dalziel, M. (1996). *Las Competencias. Clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Segunda edición, Bilbao: Ediciones Deusto SA.
- Gilli, J. (2011). *Ética y empresa: Valores y responsabilidad social en la gestión*. Buenos Aires: Granica S.A.
- Guerrero, C. (2005) *Implementación de la gestión por competencias en la empresa española* Tesis doctoral Univesitat Rovira I Vigili.
- Guillén Parra, M. (2006). *Ética en las organizaciones. Construyendo confianza*. En J. L. Posada (Ed.). Madrid, España: Pearson educación, S.A.
- Gutiérrez Broncano, S., & Heredero de Pablos, C. (2010). Análisis y evaluación de la gestión por competencias en el ámbito empresarial y su aplicación a la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 323-343.
- Habermas, H. (1996). *Conciencia moral y acción comunicativa*. (R. García Cotarelo, Trad.) Barcelona (España): Ediciones Península.
- Hortal Alonso, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Desclée De Brouwer.

- Jaik Dipp , A., & Barraza Macías , A. (2011). *Competencias y Educación. Miradas Múltiples de una Relación*. México: En Instituto Universitario Anglo Español , & Red Durango de Investigadores Educativos A.C. (Edits.). p.18).
- Kant, I. (2003). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid (España): Ediciones Encuentro.
- Kant, I. (2009). *Lecciones de ética*. (R. R. Aramayo, Ed., & R. R. Panadero, Trans.) Barcelona (España): Crítica.
- Lozano, J. M. (1999). *Ética y empresa*. Madrid (España): Editorial Trota.
- Mertens, L. (2000). *La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Ministro de Educación Nacional, N. D. (7 de junio de 1998). Mineducación: Ministro de Educación Nacional. disponible en [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-89869\\_archivo\\_pdf7.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-89869_archivo_pdf7.pdf). Llamado el 6 de 11 de 2013.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del Futuro*. UNESCO.
- Pena, R. P. M. (2004). Ética y estrategia en un marco teórico referencial de la ética de negocios. Journal: *RAC- Revista De Administração Contemporânea. Edição Especial 2004* 8(Esp), 229-252.
- Ortega P., A. J. (Enero de 2008). *Lineamientos Estratégicos De Formación Gerencial Basados en las Competencias Desarrolladas por los Gerentes Universitarios a Través de Experiencias de Gestión Administrativa. Caso: Universidad Pedagógica Experimental Libertador* . Tesis doctoral Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas (Venezuela).
- Real Academia Española - RAE (2001). *Diccionario de la lengua española (DRAE)*. 22 edición. Versión Electrónica disponible en <http://www.rae.es/rae.html>.
- Rocha, L. , Niño, E. & Forero, M. (2011 Mayo). Ensayo:\_ *El compromiso de la universidad con la formación de nuevas generaciones y la producción de conocimiento propio*. Bogotá, Colombia.

- Sánchez, M.; Osorio, F. & Franco, R. (2004). *Jóvenes de hoy en el mundo de los valores morales y de la ética*. Manizales (Colombia): Universidad de Caldas.
- Savater, F. (2012). *Ética para Amador*. Barcelona (España): Editorial Planeta, S.A.
- Savater, F. (1998). *La dimensión ética de la empresa*. Bogotá D.C. (Colombia): Siglo del Hombre Editores.
- Sánchez, A. (1969). *Ética*. México: México: Grijalbo S.A.
- Sesento, G. L. (11 de Septiembre de 2008). *Modelo Sistémico Basados en Competencias para Instituciones de Nivel Superior*. Tesis Doctoral. Disponible en: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lsg/ficha.htm>. Llamado el 4 de Octubre de 2013.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara. Curso IGLU, Guadalajara, Jal. México Recuperado el 18 de octubre 2013, de [http://www.uag.mx/curso\\_iglu/competencias.pdf](http://www.uag.mx/curso_iglu/competencias.pdf)
- González, J., Universidad de Deusto, Wagenaar, R., Universidad de Groningen. *Tuning Educational Structures in Europe*. (2003). Universidad de Deusto (ES), Rijksuniversiteit Groningen (NL) Recuperado el 16 de Noviembre de 2013, de <http://www.unideusto.org/tuningeu/>
- Universidad ARCIS - Escuela de Filosofía (1785). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*.
- Wikipedia. *Ética*. Disponible en (<http://es.wikipedia.org/wiki/%C3%89tica>) Llamado el 22 de agosto de 2012.
- Yurén, M.T. (1998). *Leyes, teorías y modelos*. México: Trillas.
- Zuluaga Duque, J. F. (Junio de 2009). *Enseñabilidad y fomento de los valores y competencias éticas a partir de la enseñanza de la filosofía, las matemáticas, la física y la química*. Colciencias. Disponible en [http://www.colciencias.gov.co/centro\\_recursos/ense-abilidad-y-fomento-de-los-valores-y-competencias-eticas](http://www.colciencias.gov.co/centro_recursos/ense-abilidad-y-fomento-de-los-valores-y-competencias-eticas). Llamado el 24 de 05 de 2013.