



Cuadernos de Administración

ISSN: 0120-3592

revistascientificasjaveriana@gmail.com

Pontificia Universidad Javeriana

Colombia

Rodríguez Córdoba, María del Pilar; Bustamante Lozano, Uriel
Desarrollo de competencias para el comportamiento ético-gerencial: un enfoque de responsabilidad
Cuadernos de Administración, vol. 21, núm. 35, enero-junio, 2008, pp. 205-228
Pontificia Universidad Javeriana
Bogóta, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20503509>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA EL COMPORTAMIENTO ÉTICO-GERENCIAL: UN ENFOQUE DE RESPONSABILIDAD*

*María del Pilar Rodríguez Córdoba***

*Uriel Bustamante Lozano****

* Este artículo es uno de los productos de la investigación titulada *Comportamiento ético gerencial*, la cual se viene desarrollando desde 1997. Específicamente, de la cuarta fase, titulada “Desarrollo de competencias para el comportamiento ético gerencial”, que se realizó entre febrero de 2004 y febrero de 2006 y fue financiada por la Dirección de Investigaciones de la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales (Dima). La entidad ejecutora fue el grupo de investigación Ethos, adscrito al Departamento de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales. El artículo se recibió el 17-03-2007 y se aprobó el 20-05-2008.

** PhD, Universidad de Bradford, Inglaterra, 2001; Especialista en Traducción Inglés-Español, Universidad Autónoma de Manizales, Colombia, 1996; Especialista en Administración de Recursos Humanos, Universidad de Manizales, Colombia, 1991; Ingeniera industrial, Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia, 1990. Profesora asociada, Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ingeniería y Arquitectura, Universidad Nacional de Colombia, Manizales. Coordinadora del grupo de investigación Ética Empresarial y Empresariado (Ethos). Correo electrónico: mdrodriguezco@unal.edu.co.

*** Candidato a Doctor en Filosofía, Pontificia Universidad Bolivariana, Medellín, Colombia; Magíster en Lingüística, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 1995; Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia, 1995; Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia, 1989. Profesor asociado, Departamento de Ciencias Humanas, Facultad de Administración, Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia. Correo electrónico: ubustamantel@unal.edu.co.

Desarrollo de competencias para el comportamiento ético-gerencial: un enfoque de responsabilidad

RESUMEN

Este artículo responde la pregunta ¿cómo fomentar el comportamiento ético gerencial? Con este fin, se utiliza una metodología hermenéutica para sugerir programas de formación orientados al desarrollo de competencias éticas en los gerentes, a partir de los resultados empíricos obtenidos en investigaciones realizadas por el grupo Ethos, de la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales. El texto presenta una discusión sobre la ética gerencial, enmarcada en el concepto de responsabilidad, y sobre el desarrollo de competencias para el comportamiento ético de los gerentes; ilustra y discute los resultados de la investigación *Desarrollo de competencias para el comportamiento ético gerencial*, en que se basa el artículo, y concluye que el enfoque de responsabilidad hace hincapié en el compromiso del gerente para crear, aplicar y transmitir conocimientos que respondan a las necesidades sociales, así como para gestionar proyectos de desarrollo sustentable.

Palabras clave: ética empresarial, ética gerencial, responsabilidad, desarrollo de competencias, comportamiento ético-gerencial, comportamiento organizacional.

Ethical Management Behavior Competence Development: An Approach from the Perspective of Responsibility

ABSTRACT

This article answers the question, “How can we develop ethical management behavior?” It employs a hermeneutic methodology to suggest training programs aimed at developing ethical managerial competences, using the empirical results obtained from research conducted by the Universidad Nacional de Colombia Manizales campus research group Ethos. This article discusses management ethics, within the context of the concept of responsibility, and developing competences for ethical management behavior. It presents and illustrates the results of the research project *Developing Competences for Ethical Management Behavior*, on which this article is based, and concludes that an approach from the perspective of responsibility emphasizes the manager’s commitment to create, apply, and transmit knowledge that responds to company needs, as well as to manage sustainable development projects.

Key words: Company ethics, management ethics, responsibility, developing competences, ethical management behavior, organizational behavior.

Introducción

El quehacer gerencial implica una estrecha relación con la ética y, en particular, con el concepto de responsabilidad. Dicha relación se asocia con el poder y se encuentra ligada al reconocimiento del importante papel sociohistórico desempeñado por la gerencia. Esto se une al incremento del conocimiento administrativo, que engendra un conjunto de actividades desde sus prácticas y, de hecho, un aumento de la responsabilidad social gerencial. Ello, así mismo, genera una demanda creciente de sensibilización de los gerentes frente a su contexto.

Lo anterior necesita que el papel de la ética en la formación gerencial se fortalezca, y ya está operando en las empresas y facultades de administración de más prestigio mundial. Dos razones justifican este crecimiento: primera, la ética está presente en todos los aspectos de la vida humana, pues es una forma de asegurar la confianza entre las personas y de contribuir a la armonía social. Segunda, la ética ayuda al profesional, en sus contextos laborales, a cumplir sus compromisos con la sociedad y ayudar a que estos se constituyan en un modelo positivo para la comunidad.

Consideramos que estas son dos razones de peso para que la ética sea uno de los componentes principales en las actividades relacionadas con la formación del talento humano para la gerencia. Esta formación debe partir del reconocimiento de las relaciones interdisciplinarias fundamentales para comprender realidades concretas y proponer la gestión del conocimiento gerencial como un tema-

problema que atañe a nuestra condición humana, profesional y ciudadana.

En consecuencia, la ética gerencial se concibe con la intención de que el gerente se aproxime de manera crítica y propositiva a su quehacer, con un enfoque de formación que le permita, por un lado, acercarse a los conocimientos e implicaciones que configuran su profesión y, por el otro, habituarse a unas prácticas que evidencien sus responsabilidades e impactos en un contexto como el colombiano. En consecuencia, se inclina por la creación de un nuevo gerente, inventor de soluciones a las necesidades específicas que plantea el medio empresarial.

Un proceso de esta naturaleza debe ser orientado en una dirección dinámica y creativa. Por ello es necesario que la ética gerencial fomente una conciencia del carácter evolutivo de ese proceso y de las condiciones que lo impulsan, lo inhiben o lo modifican. Es decir, que se comprenda cómo la vida política, económica y social interactúa con la formación profesional y se evidencia en los comportamientos profesionales que exhibe el gerente.

Creemos que las exigencias esenciales de la ética gerencial no sólo sirven para satisfacer los objetivos de una organización, sino también para tener profesionales conscientes de sus responsabilidades sociales y más capacitados para considerar los diferentes factores relacionados con el proceso de toma de decisiones. Confiamos en que con ello excluiríamos la idea y el imaginario de una ética que enseña disciplinas interesantes, pero sin ningún valor formativo y práctico.

Este artículo parte de investigaciones empíricas previas sobre el comportamiento ético-gerencial, realizadas por el grupo de investigación Ética Empresarial y Empresariado (Ethos), de la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales, y presenta algunos resultados del proyecto titulado *Desarrollo de competencias para el comportamiento ético-gerencial (CEG)*. A continuación se expone el tema de la siguiente manera: antecedentes de la investigación, metodología, discusión teórica, resultados y conclusiones.

1. Antecedentes

El proyecto base del presente artículo se titula *Desarrollo de competencias para el comportamiento ético-gerencial*, y es la cuarta fase de la investigación en CEG, que se viene desarrollando desde 1997 por el grupo Ethos de la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales. El Cuadro 1 muestra una síntesis de lo realizado.

Cuadro 1

Antecedentes de la investigación en comportamiento ético-gerencial (CEG)

Fase	Participantes	Objetivos
1. Comportamiento ético gerencial en Colombia, España e Inglaterra (Rodríguez, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales Universidad de Bradford, Inglaterra Universidad Politécnica de Valencia, España 499 personas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encontrar respuestas de gerentes y empleados a la pregunta: ¿qué significa ser un gerente ético? 2. Conocer los comportamientos éticos que más valoran los empleados de sus gerentes 3. Definir una taxonomía para el CEG 4. Realizar un estudio comparativo entre países
2. Comportamientos éticos de gerentes colombianos (Rodríguez, 2005)	<ul style="list-style-type: none"> Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales, y grupo Ethos 566 personas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los mismos objetivos 1, 2 y 3 de la Fase 1, pero aplicados a Colombia 2. Validar la metodología de la Fase 1 3. Ajustar para Colombia los resultados de la Fase 1
3. Comportamientos éticos de gerentes manizaleños (Rodríguez, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales, grupo Ethos 546 personas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los mismos objetivos 1, 2 y 3 de la Fase 1, pero aplicados a Manizales 2. Validar la metodología de las fases 1 y 2 3. Ajustar los resultados de las fases 1 y 2
4. Desarrollo de competencias para el CEG (Rodríguez, Jaramillo y Valencia, 2005; Rodríguez, 2008)	<ul style="list-style-type: none"> Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales, grupo Ethos Una investigadora, tres coinvestigadoras y una asesora 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consolidar los resultados de las tres fases de la investigación en CEG y, con base en ellos, diseñar programas de formación para el desarrollo de competencias éticas en los gerentes

Fuente: basado en Rodríguez (2006).

Las tres fases previas de la investigación se llevaron a cabo utilizando una metodología que, por un lado, permitió recolectar información de personas con experiencia laboral y, por el otro, permitió identificar los com-

portamientos éticos-gerenciales más importantes para los empleados en Colombia. Esta metodología se basa en la técnica *Escalas de Evaluación Ancladas en Comportamientos* (BARS, por su nombre en inglés: *Behavio-*

rally Anchored Rating Scales), propuesta por Smith y Kendall (1963), en un intento por encontrar una manera de evaluar el desempeño laboral que, a la vez, evitara los problemas de subjetividad presentados por los métodos usuales (Cuadro 2).

Las BARS se basan en la *Técnica de los Incidentes Críticos* (CIT, por su nombre en inglés: *Critical Incidents Technique*), desarrollada en 1947 con fines de selección, capacitación y evaluación (Flanagan, 1954). El objetivo de la CIT es recoger información sin sacrificar su significado, especificidad y validez. Las BARS toman la información cualitativa que resulta de la CIT y la lleva al

plano de lo cuantitativo, lo cual es de gran utilidad en el momento de elaborar jerarquías o priorizar los comportamientos.

Las técnicas CIT y BARS estimularon el interés de los investigadores en psicología organizacional; de ahí que se hayan realizado una gran cantidad de aplicaciones en áreas ocupacionales como la ingeniería, la mecánica, la enfermería, la seguridad pública y la gerencia en más de 120 países alrededor del mundo (Bailey, 1983; Gulliford, 1991; Rodríguez, 2001). Igualmente, estas técnicas se han utilizado con éxito en la elaboración de códigos éticos profesionales y empresariales (Hobbs, 1948; Rodríguez y Díaz, 2004).

Cuadro 2

Etapas de las BARS

Etapa	Descripción
Generación de incidentes críticos	Recolección de comportamientos importantes para el tema objeto de estudio. Los incidentes se obtienen por medio de cuestionarios, entrevistas o ambos. Con los datos se construye una lista de comportamientos donde los incidentes repetidos se descartan y sólo se deja la información relevante. En las tres fases de la investigación se utilizó un cuestionario abierto con la indicación: <i>Piense en aquellos gerentes que usted considere éticos. Haga una lista de lo que hacen o no hacen y que lo llevan a usted a pensar que son éticos.</i> En las tres fases de la investigación se recolectaron 4.788 incidentes críticos.
Generación de dimensiones	Los incidentes se clasifican en grupos (dimensiones) de acuerdo con sus afinidades. Una vez se generen las dimensiones, se hace una definición para cada una de ellas de acuerdo con los incidentes que la conforman.
Ubicación de incidentes críticos	Los incidentes son ubicados de nuevo en su respectiva dimensión. El propósito de esta etapa es revisar los incidentes que pertenecen a cada grupo y juntar, crear o borrar dimensiones. En las fases 1, 2 y 3 quedaron 12, 13 y 14 dimensiones, respectivamente.
Reubicación de incidentes críticos	Se encarga de validar el proceso de ubicación, para descartar los incidentes cuya pertenencia a una dimensión sea ambigua. Personas diferentes a los investigadores ubican los incidentes en las dimensiones provistas junto con las definiciones. El resultado final son aquellos incidentes en los cuales las personas coincidieron al ubicarlos en una dimensión determinada. Al final de la etapa quedaron 1.199 incidentes en la fase 1, 476 en la fase 2 y 543 en la fase 3.
Evaluación de incidentes críticos	Se califica la importancia de cada incidente. Para ello se solicita a personas, con un conocimiento profundo del tema, que evalúen cada incidente en una escala determinada. En las tres fases la escala seleccionada fue de 1 (comportamiento ético no importante) a 100 (comportamiento ético muy importante). Para la fase 1 participaron 30 evaluadores, y para las fases 2 y 3, 20 evaluadores en cada una.

Continúa

Etapa	Descripción
Análisis de consistencia	Después de la evaluación, los incidentes muestran un alto rango de variabilidad. Esto significa que para un mismo incidente la importancia varía de acuerdo con el evaluador. A fin de resolver este problema se usa la desviación estándar de la media de cada incidente, para escoger aquellos con menos variabilidad. En general, el rango de desviación estándar de un incidente debe ser menor que 20. En la fase 1 se seleccionaron los 300 incidentes con desviación estándar <20; en la fase 2, los 164 con desviación estándar <15, y en la fase 3 los 100 con desviación estándar <16.
Generación de categorías	Se utiliza para organizar las dimensiones en grupos más amplios (categorías) y conformar taxonomías que permitan clasificar el comportamiento ético. En la fase 1, las 12 dimensiones se agruparon en seis categorías a través de un proceso de triangulación que combinó el método de los componentes principales con un método gráfico-lógico. En las fases 2 y 3, las 13 dimensiones se agruparon en cuatro categorías.

Fuente: basado en Rodríguez (2006).

A partir de una amplia revisión de la literatura existente sobre las técnicas CIT y BARS, podemos afirmar que tres de sus fortalezas indiscutibles son la confiabilidad, la validez y la relevancia de la información generada (Bailey, 1983; Morgan, 1995; Rodríguez, 2005). Las etapas de las BARS se resumen en el Cuadro 2. Cabe anotar que los cuatro primeros pasos corresponden a la técnica CIT.

En consecuencia, de las tres primeras fases de la investigación, se han obtenido resultados con alto nivel de confiabilidad, validez y relevancia, como son: una taxonomía para el CEG, una jerarquía de las dimensiones y categorías que lo conforman y los 100 comportamientos éticos que más valoran los empleados de sus gerentes en Colombia. En los cuadros 3 y 4 se muestra una parte de estos resultados.

Cuadro 3

Taxonomía para el comportamiento ético-gerencial (CEG)

Nivel	Categoría	Dimensión
Individual	Valores	<ul style="list-style-type: none"> Honestidad Respeto y tolerancia Justicia y equidad Responsabilidad, cooperación y amor
Organizacional	Desempeño gerencial	<ul style="list-style-type: none"> Comportamiento hacia la empresa Uso de poder Comunicación Manejo de conflictos Gestión del talento humano
Social	Relaciones externas	<ul style="list-style-type: none"> Responsabilidad social Relaciones con clientes, competencia y proveedores

Fuente: basado en Rodríguez (2006).

Cuadro 4

Jerarquía de categorías y dimensiones

Categoría	Dimensión
1. Valores 2. Desempeño gerencial 3. Relaciones externas	1. Honestidad 2. Comportamiento hacia la empresa 3. Uso de poder 4. Responsabilidad, cooperación y amor 5. Relaciones con clientes, competencia y proveedores 6. Respeto y tolerancia 7. Responsabilidad social 8. Justicia y equidad 9. Manejo de conflictos 10. Comunicación 11. Gestión del talento humano

Fuente: basado en Rodríguez (2006).

De igual manera, se encontraron los comportamientos éticos que más valoran los empleados de sus gerentes en Colombia (Rodríguez, 2006). Los 10 más importantes son:

1. No aceptan la corrupción.
2. Respetan a sus empleados.
3. No roban a la empresa.
4. No cometen atropellos contra la dignidad humana de sus trabajadores.
5. Sancionan ejemplarmente la deshonestidad.
6. No incumplen acuerdos.
7. Negocian de forma transparente y honesta.
8. Aceptan la responsabilidad por sus acciones.

9. No obligan a sus empleados a cometer acciones que vayan contra la ley.

10. Apoyan con sus actuaciones las campañas anticorrupción.

El propósito de las tres fases de la investigación fue, desde un punto de vista ético, extraer de personas con experiencia laboral y conocimientos en el tema lo que creían significativo del comportamiento de sus gerentes. En este punto, es necesario aclarar que los resultados muestran lo que los consultados (1.616 en total) pensaban y no lo que los investigadores querían. Así mismo, estos resultados no se pueden tomar como algo determinante, sino como una muestra representativa del sentir de un número de empleados sobre el comportamiento ético de sus gerentes.

Los resultados mostrados en el Cuadro 4 ubican a la categoría valores como la más importante. Incluso, si se analiza la información específica (Rodríguez, 2005 y 2006), se notará cómo varias de las dimensiones de esta categoría se encuentran en los primeros lugares de la jerarquización (v. g. honestidad, justicia, equidad, respeto y tolerancia).

Con el objetivo de permitir la apropiación social del conocimiento, se propuso la cuarta fase de la investigación, que parte de los resultados de las tres fases previas para sugerir programas de formación que lleven al desarrollo de competencias para el CEG. Dados los antecedentes aquí mencionados, se optó por iniciar los programas de desarrollo de competencias para el CEG con el diseño de unos talleres de formación en valores. En

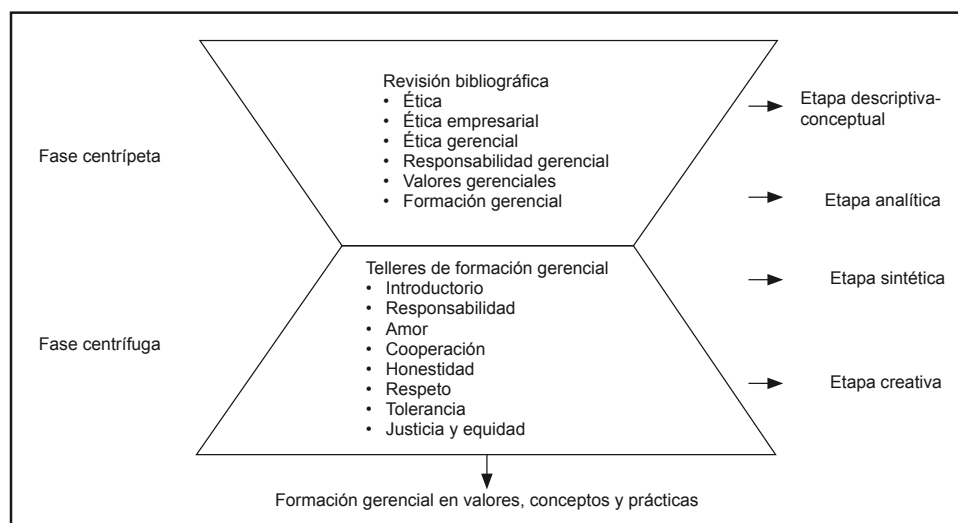
investigaciones posteriores, se abordarán otras dimensiones importantes, como uso de poder y comportamiento hacia la empresa.

2. Metodología

La cuarta fase de la investigación utilizó la hermenéutica como enfoque central, puesto que se quería interpretar y comprender los mensajes enviados por las 1.616 personas que participaron en las tres fases previas de la investigación. Y con ello, desde esa compren-

sión, aportar a la práctica mediante la creación de estrategias para el fortalecimiento del CEG. Con ese fin nos inspiramos en el modelo metodológico propuesto por Cuesta (1991). El Gráfico 1 muestra el modelo en el que, en primer lugar, se comprende, interpreta y contextualiza la bibliografía (fase centripeta); en segundo lugar, se plantean conceptos y caracterizaciones propias del análisis, que permiten generalizar y trascender (fase centrífuga) con fines prácticos, y, en tercer lugar, se diseñan talleres de formación gerencial en valores.

Gráfico 1
Modelo metodológico para la investigación



Fuente: basado en Rodríguez (2008).

La etapa descriptiva conceptual hace parte de la fase centripeta. En ella se hace acopio de los conceptos básicos y se delimitan los temas que permitirán contextualizar y profundizar el objeto de estudio. La etapa analítica permite desglosar la información obtenida para comprenderla, explicarla y extraer ele-

mentos clave, con un enfoque crítico-reflexivo (Méndez, 1995).

La etapa sintética está en el medio de las fases centripeta y centrífuga, en ella se toman los elementos provistos en la etapa analítica y se relacionan entre sí, para formar de nue-

vo el todo pero, esta vez, enriquecido por las miradas que emergieron del análisis.

La etapa creativa hace parte de la fase centrífuga. Reúne los aportes de la etapa anterior para crear un *constructo* diferente que complementa los conceptos ya existentes y que sirva de base para generalizaciones y usos prácticos. Como resultado de las etapas anteriores se tienen varios productos, entre los que están el presente artículo y un libro titulado *Formación gerencial en valores: conceptos y prácticas* (Rodríguez, 2008). Seguidamente, presentamos algunos resultados de la fase centrípeta que servirán de sustento teórico del artículo.

3. Sobre la ética gerencial

Para los autores, la ética se entiende como un cuerpo de conceptos filosóficos, un grupo de principios que involucran los comportamientos humanos (correctos e incorrectos), el mundo espiritual y la vida diaria. El objetivo de la ética es el mejoramiento de la existencia humana, y para ello se tiene en cuenta que las personas viven en sociedad, dentro de un entorno. Por lo tanto, la ética incluye la responsabilidad por los efectos de nuestros actos en los demás y en el medio ambiente.

La ética es fundamental en la empresa, puesto que los negocios están basados en la confianza, el honor y la responsabilidad. ¿Sobrevivirían las empresas si los gerentes malversaran los recursos a ellos asignados? ¿Qué pasaría si los empleados no estuvieran protegidos contra riesgos laborales? ¿Los consumidores volverían a comprar un producto defectuoso? La respuesta a todas estas preguntas es una

sola: el comportamiento ético de una empresa construye confianza y genera compromiso de los diferentes grupos de interés (*stakeholders*); el comportamiento no ético destruye la imagen de la organización y la lleva inexorablemente a su desaparición.

En las empresas, los gerentes son personas decisivas para fomentar una cultura organizacional enraizada en la ética. Externamente, los directivos moldean la imagen corporativa, establecen el rol social de la compañía e influyen en las decisiones que toma la junta directiva. Internamente, son un grupo de referencia para los empleados y motivadores de sus acciones éticas o no éticas. En este sentido, Webley (1997) plantea que uno de los elementos que ilustran cómo una empresa maneja los asuntos éticos es el comportamiento de sus gerentes de alto nivel.

Y es que los gerentes se han convertido en referentes críticos para evaluar el comportamiento de una empresa (Knouse y Giacalone, 1992), aunque existan otros grupos influyentes, como los empleados, la junta directiva, los consumidores y los proveedores. Una de las razones que explican lo anterior es el poder y la autoridad que, debido a sus cargos, tienen los gerentes sobre otras personas (Logsdon y Yuthas, 1997).

Específicamente, en el caso de los empleados, Ferrell y Fraedrich (1994) proponen una variable que afecta ostensiblemente las decisiones éticas en las empresas, la denominada *los otros importantes*, y se refiere a los superiores, colegas y subordinados que son importantes para una persona y que influyen sus decisiones éticas. Estos autores en-

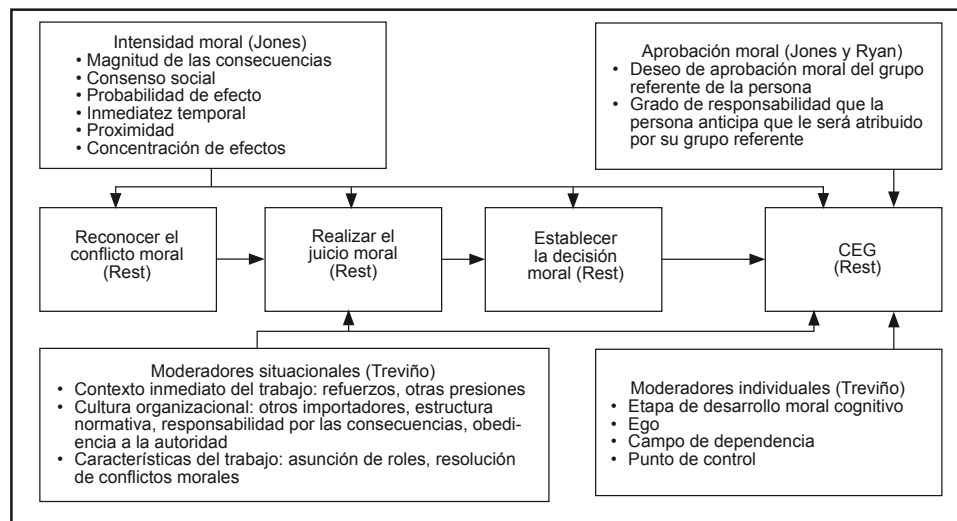
contraron que los gerentes están en capacidad de ofrecer ejemplos de conducta, tienen el poder para motivar a los empleados y pueden recompensarlos o castigarlos.

En consecuencia, la investigación en ética gerencial es importante para la comunidad empresarial, puesto que puede ofrecer elementos que permitan a las empresas incentivar el comportamiento ético de sus gerentes, con repercusiones positivas en otros grupos de interés. Uno de esos elementos tiene que ver con el entendimiento del CEG y de las fuerzas que lo afectan, pues de esa manera con el diseño de técnicas y herramientas se podría influir en los gerentes de tal forma que se reforzara su inclinación a comportarse de una manera catalogada como ética, es decir, de una manera *bueno, correcto y responsable*. Por ejemplo, evitando hacer daño a los

demás, teniendo en cuenta los derechos de los empleados, buscando mejorar las condiciones de vida de otros, respetando la dignidad humana y cuidando del medio ambiente.

Por lo anterior, consideramos necesario una conceptualización del CEG y una explicación de sus variables. En consecuencia, definimos el CEG como las acciones que los gerentes exhiben en su trabajo diario, de manera que respeten los principios y las normas establecidas por ellos mismos, la organización para la que trabajan y la sociedad de la que son miembros (Rodríguez, 2005). El Gráfico 2 muestra un modelo del proceso para el CEG y algunas variables que lo conforman, de acuerdo con varios investigadores (Rest, 1979 y 1986; Treviño, 1986; Jones, 1991; Jones y Ryan, 1997).

Gráfico 2
Modelo para el CEG



Fuente: basado en Rodríguez (2005).

El gráfico se centra en uno de los modelos más ampliamente aceptados para la toma de decisiones éticas, como lo es el propuesto por Rest (1979 y 1986), quien se basó en la *teoría de desarrollo moral cognitivo* (CMD, por su nombre en inglés: *Cognitive Moral Development Theory*) de Kohlberg (1976, 1984)¹, y diseñó un instrumento para medir las etapas del desarrollo moral: el test de definición de problemas (DIT, por su

nombre en inglés: *Definition Issues Test*). Rest se preocupó por que la aplicación de dicho instrumento fuera simple, de aquí su popularidad entre los investigadores (Jones y Ryan, 1998). Este modelo se compone de cuatro etapas: (1) reconocimiento del conflicto moral, (2) reflexión usando el razonamiento moral, (3) decisión de actuar de acuerdo con la reflexión moral y (4) comportamiento ético.

Para complementar el modelo anterior, Jones (1991) sostiene que las características del conflicto moral influyen cada una de las cuatro etapas planteadas por Rest. Este concepto es llamado *intensidad moral* y se compone de seis dimensiones:

- Primera, magnitud de consecuencias, definida como la suma de los beneficios o daños que pueda ocasionar la acción moral.
- Segunda, consenso social, definido como el grado de acuerdo social sobre lo adecuado o inadecuado de la acción.
- Tercera, probabilidad de efecto, entendida como la probabilidad de que el acto en cuestión pueda ocurrir o causar beneficios o daños.
- Cuarta, inmediatez temporal, definida como el período entre la toma de la decisión y sus consecuencias.
- Quinta, proximidad personal, referida a la cercanía que se tiene con las personas que sufrirán las consecuencias de la acción.

¹ La CMD dice que el desarrollo moral tiene una secuencia de etapas en jerarquía, que proceden en una ruta ascendente e invariable, que busca llegar a la etapa de la aplicación de principios universales. Desde la infancia hasta la adultez, las personas avanzan de una etapa a otra en un proceso de desarrollo del pensamiento moral, pero sólo las personas que alcanzan un razonamiento de justicia moral estructurado pueden llegar a las etapas más altas. Estas son: Etapa 1. Moralidad heterónoma. Lo correcto es evitar romper las reglas para obedecer a un poder superior o autoridad. Las razones subyacentes se basan en evitar el castigo o los daños físicos. Etapa 2. Moralidad individualista e instrumental. Lo correcto es cumplir las normas para obtener beneficios individuales. Las personas actúan de esta manera para satisfacer sus necesidades e intereses, pero a la vez reconocen los derechos de los demás. Etapa 3. Moralidad interpersonal y normativa. Lo correcto es tener en cuenta los intereses y normas de los grupos de referencia propios a la hora de actuar, manteniendo las relaciones interpersonales y el cuidado por las personas cercanas. Etapa 4. Moralidad del sistema social. La acción moral es cumplir con las obligaciones y acatar la ley para contribuir al orden y buen funcionamiento de la sociedad. En lugar de tomar posiciones que favorecen las relaciones privadas, las personas toman posiciones que incluyen el beneficio de la sociedad en general. Etapa 5. Moralidad de los derechos humanos y el bienestar social. Las acciones correctas están relacionadas con el respeto a los derechos y valores compartidos por el género humano. Las razones para actuar de esta manera se basan en la búsqueda del mayor beneficio para el mayor número de personas. Etapa 6. Moralidad de los principios universales. Lo correcto es respetar los principios éticos universales, como el respeto por la dignidad humana y el respeto por la vida. Las personas en esta etapa defienden estos principios sobre las leyes o normas particulares que estén en contraposición.

- Sexta, concentración de efectos, definida como el número de personas afectadas por un acto de determinada magnitud.

Jones propone que entre más alta la intensidad moral, más alta la frecuencia de comportamientos éticos. Aunque se necesita mayor investigación empírica para demostrar la validez de lo planteado por Jones, se puede afirmar que la idea de *intensidad moral* es una contribución importante a los modelos de toma de decisiones existentes (Marshall y Dewe, 1997; Wimbush, Shepard y Markham, 1997). Además, es una crítica importante a la ética kantiana y a otras éticas derivadas, puesto que muestra como un evento debe tener en cuenta tanto los principios universales como los factores contextuales relacionados con el evento en sí mismo.

Jones y Ryan (1997 y 1998) proponen un modelo para ayudar al entendimiento de las relaciones entre la reflexión y el comportamiento ético. Ellos asumen que fuerzas organizacionales influyen cada una de las etapas propuestas por Rest y afectan profundamente los vínculos entre el pensamiento y las acciones éticas. En este sentido, los autores afirman que el concepto de *aprobación moral* –el deseo de las personas de ser catalogadas como éticas por sí mismas, su grupo de referencia en la empresa y las demás personas en general– tiene una gran influencia en la toma de decisiones y en el comportamiento ético.

Esta propuesta necesita validación empírica, aunque es un intento interesante para mejorar el entendimiento del CEG. Además, el modelo trata de explicar por qué, en algunos

eventos, los gerentes no actúan éticamente, aun sabiendo cuál es el comportamiento por seguir. La *aprobación moral* puede ayudarnos a entender mejor el CEG y motivar a más investigadores a estudiar la última etapa del proceso de la toma de decisiones éticas: el comportamiento ético.

Basándose en la teoría CMD de Kohlberg, Treviño (1986) propone un modelo interaccionista de persona-situación, que combina variables individuales (etapa de CMD, ego, campo de dependencia y punto de control) con variables situacionales (contexto de trabajo inmediato, cultura organizacional y características del trabajo) para explicar el comportamiento ético. Uno de los puntos más importantes de Treviño es que incluye nuevas variables en el modelo, como las características individuales y las influencias organizacionales. Además, trata de unir la reflexión y las acciones éticas y llama la atención sobre la necesidad de llevar a cabo mayor investigación centrada en las interacciones de estas dos etapas.

Consideramos que los tres modelos conceptuales descritos son la base para el CEG, al igual que el modelo de toma de decisiones éticas de Rest. Primero, las ideas de Treviño (1986) contribuyen por sus moderadores individuales y situacionales del comportamiento ético. Segundo, el modelo de Jones (1991) es clave porque toma lo mejor de modelos previos y construye el propio, adicionándole a la teoría existente el nuevo concepto de intensidad moral. Finalmente, Jones y Ryan (1997) contribuyen, puesto que integran modelos micro y macro y los complementan con el concepto de aprobación moral, el cual es

un aporte al mapa de variables que afectan el comportamiento ético.

En el siguiente acápite nos detenemos en uno de los valores más importantes en la ética gerencial, la responsabilidad. Además de conceptualizarlo, pretendemos argumentar por qué lo consideramos el punto de partida para el desarrollo de competencias para el CEG.

4. Sobre la responsabilidad gerencial

Ya hemos planteado que la mayor parte de las cuestiones que atañen al gerente deben considerarse desde el campo ético. Ahora proponemos que se relacione ética y gerencia en términos de responsabilidad, pero antes de argumentarlo es preciso llevar a cabo un examen más amplio del concepto.

El término *responsabilidad* es de origen reciente. Sus raíces provienen del latín *respondere*, que significa prometer a cambio, responder. Según el *Diccionario de uso del español* se refiere a:

Cualidad de responsable (consciente de sus obligaciones). Circunstancia de ser alguien responsable (culpable) de cierta cosa: “No le incumbe responsabilidad en el accidente”. Circunstancia de ser el responsable (encargado) de ciertas cosas: “Tiene la responsabilidad de toda la oficina”. Obligación que resulta de ella. Cualidad, graduable, de la cosa que hay que responder: “Un cargo de (mucho) responsabilidad”. Circunstancia de sentirse responsable de cierta cosa; particularmente, de cierta cosa que puede resultar mal: “No quiero sobre mí la responsabilidad

de impedirle que siga su vocación”. (Moliner, 1992, p. 1020)

En el derecho, la noción legal de responsabilidad se construye a partir de los procedimientos mantenidos por el Estado para proteger el interés público. En la empresa, la responsabilidad se encuentra estrechamente relacionada con centros de trabajo industriales y con el consumo de productos, en especial cuando los daños y perjuicios se encuentran vinculados a una colectividad.

Sin embargo, a pesar de las anteriores definiciones, es menester afirmar que la ampliación de la responsabilidad va más allá de responder por los accidentes laborales, de la responsabilidad legal del empresario o de evitar la degradación medioambiental. Es cierto que en un principio la relación empresa-gerente consideraba la responsabilidad sólo desde las actividades técnicas, pero nuestro contexto le ha asignado al término un carácter plural, dado el incremento del conocimiento gerencial y de las responsabilidades sociales que la empresa asume. Esto ha engendrado relaciones con otras actividades y, por lo tanto, un incremento de las responsabilidades legales, sociales y profesionales. Es decir, una ampliación de la forma legal de la responsabilidad y una mayor sensibilidad de los gerentes respecto a las cuestiones de ética profesional, evidentes en el desarrollo de códigos de ética para profesiones administrativas.

Actualmente, hay tres condiciones para la construcción del concepto de responsabilidad: primera, la causal, es decir, actuar para ejercer un impacto en el mundo; segunda, este actuar está bajo el control de un agen-

te, y, tercera, este agente obra en libertad, es decir, tiene la capacidad de prever las consecuencias. Estas situaciones se ven inmersas en el hecho de que los seres humanos aplicamos a nuestras acciones un grupo especial de conceptos, los cuales nos permiten emitir un juicio (en particular, respecto a las acciones y decisiones de los gerentes).

Las acciones y los comportamientos responsables se manifiestan desde estos referentes en dos sentidos. El primero, cuando decimos que alguien es responsable por lo que sucedió, pero este criterio sólo nos narra el hacerse cargo de las consecuencias de las acciones, y niega todo discernimiento y voluntad. El segundo, cuando decimos que alguien se anticipa a las consecuencias de sus actos, y de esto sale fortalecido, pues previene y evita situaciones que podrían causar daño a terceros. Los dos referentes son necesarios, pues no se trata, simplemente, de acciones sin contexto, sino de la necesidad de investigar nuevas formas de proceder que van más allá de los medios e instrumentos subordinados a la realización de fines puramente productivos.

En este sentido, podemos hablar de un concepto de *responsabilidad integral* que tiene en cuenta la rica y problemática complejidad de la praxis gerencial y responde a la gran variedad de factores que intervienen o modifican el quehacer gerencial. Esta *responsabilidad integral* es el punto de partida en el desarrollo de competencias para el CEG, pues se proyecta al futuro y está presente a lo largo del proceso de toma de decisiones. Para ello la responsabilidad cumple un doble papel, pues es la base de la ética gerencial y, a la vez, requiere el uso de principios éticos

como: la regla de oro (haz con los demás lo que quisieras que hicieran contigo), el respeto a la dignidad humana, el respeto a la libertad de conciencia, el principio de que no todo lo que se puede hacer se debe hacer y el primer principio de la razón práctica, buscar y hacer el bien y evitar el mal (Guillén Parra, 2006).

La responsabilidad integral también plantea que el gerente es libre en doble sentido: por un lado, una *libertad para*, la cual le brinda sentido a la vida profesional y la proyecta, porque sin objetivos, la libertad sería inútil; por el otro, *libertad de*, quien elige entre las múltiples posibilidades no se está arrojando al desarraigo, más bien al compromiso, si no existe compromiso, no hay libertad en acto. Desde este doble sentido se establecen los pilares que permiten construir una ética profesional del gerente, donde se resuelve el problema de la intervención y la regulación interna de su quehacer, pues los profesionales que toman decisiones de alta gerencia pueden ser fácilmente instrumentalizados.

En conclusión, proponemos enfocar una ética gerencial bajo el concepto de responsabilidad integral, permeada desde los comportamientos gerenciales y bajo las rúbricas de la investigación empírica. Esta última, ofrecerá luces al diálogo con una realidad presente en el contexto gerencial y caracterizada por la articulación concepto-aplicación, teoría-práctica, que establezca una relación recíproca donde el aumento de una infiere de manera directa en la otra.

El siguiente aparte se adentra en el desarrollo de competencias para el CEG. Para ello,

conceptualizamos el término *competencias* y lo relacionamos con la ética gerencial enmarcada en el enfoque de responsabilidad.

5. Sobre el desarrollo de competencias para el CEG

Las competencias en el ámbito gerencial son rasgos fundamentales que indican formas de comportamiento o de pensar. Son la suma de conocimientos, aptitudes y experiencias. Se refieren a saber cómo se debe hacer algo, ajustado con capacidad para ello y ponerlo en práctica. El concepto de competencia encierra tres dimensiones: el saber hacer (conocimientos), el querer hacer (factores emocionales y motivacionales) y el poder hacer (factores situacionales y de estructura de la organización).

Por ejemplo, si hablamos de un gerente que tiene competencias para el comportamiento responsable, ese gerente conocerá lo que significa el valor de la responsabilidad y cuáles son los aspectos específicos de su quehacer; además, ese gerente desea comportarse de un modo ético y tiene motivos para ello. Finalmente, el gerente está en la capacidad de actuar de acuerdo con sus convicciones, pues la organización tiene políticas y normas definidas frente a los valores que promueve.

El conocimiento de las competencias gerenciales permite constituir un enfoque que admita adquirirlas y aprenderlas, pues los gerentes deben entender y manejar procesos básicos en un contexto determinado, desarrollando acciones concretas. La formación de cada gerente debería ser reforzada a través de una capacitación continua que re-

quiera un contenido práctico y experiencias en situaciones de trabajo, estrategias que se constituyen como elementos esenciales para la gestión del talento humano y exigen para ello la atención de parte de la organización, bajo el objetivo de lograr que las organizaciones alcancen y mantengan desempeños que respondan a las condiciones cambiantes del mundo de hoy.

Desde este contexto, las competencias se consideran referentes esenciales de cualquier propuesta de formación, puesto que la competencia se actualiza (se hace acto) en las acciones profesionales sometidas a las influencias y limitaciones de múltiples variables del contexto laboral en el que se desenvuelve. Por lo tanto, un programa ambicioso de desarrollo de competencias en el marco del CEG deberá centrarse en facilitar la clara formulación de cuestiones profundas emanadas del fuero profesional. Es asumir un estudio de los mecanismos comportamentales, desde las capacidades propias de un gerente, es decir, los factores profesionales que intervienen en los actos directivos. Por lo tanto, la competencia se identifica con una gramática o conjunto de reglas que explican la estructura de posibles comportamientos.

Indudablemente, el acento del desarrollo de competencias para el CEG radica en la importancia que se le otorga a la actividad creadora del gerente en su proceso de toma de decisiones, articulado al desarrollo del ser humano, pues el gerente, como persona, es capaz de contribuir a un ambiente de convivencia social deseable. Así es como en su tarea formativa, el desarrollo de competencias para el CEG consiste en la creación de

condiciones que guían y apoyan al ser humano en su crecimiento como un ser capaz de vivir en el autorrespeto y respeto por el otro (Maturana y De Rezepka, 1998).

Por ello se debe establecer una mayor precisión cuando se refiere al concepto de competencia aplicado a la gerencia, desde la caracterización de dos saberes en interacción: primero, el contexto laboral del gerente, referido al estricto conocimiento interiorizado de las reglas que lo rigen, en cuanto propicia la asociación; segundo, el comportamiento ético, que comprende las acciones que realiza en determinadas condiciones contextuales.

Aquí es necesario tener en cuenta que cada momento de la historia, al igual que determina el tipo de gerente y, en general, de ser humano que la sociedad requiere, también indica la forma de enseñanza y de transmisión de conocimientos, costumbres, hábitos y virtudes que se necesita, lo cual obliga a que el gerente reconozca sus propias huellas, las interprete y construya un proceso integral que ofrezca luces nítidas y alumbre el desarrollo de la fase de formación, al igual que el sendero por el cual transita la investigación en ética gerencial.

La construcción interdisciplinaria del proceso de formación gerencial tiene como primer requisito el comprender que ella se realiza compartida-disputada. Ello depende de la participación en los contextos interactivos, los cuales evidencian la existencia de un vínculo directo que une al gerente con lo real, pero es un vínculo de pertenencia fundamental, natural, de responsabilidad social y ética. Por ello es necesario acentuar el papel de la formación “en

especial la formación de hombres y mujeres íntegros que contribuyan a crear una sociedad donde se pueda vivir con dignidad humana” (Maturana y De Rezepka, 1998, p. 15).

En consecuencia, los nuevos gerentes de nuestro contexto deben formarse con objetivos que les permitan incrementar una estrecha colaboración entre las disciplinas y reducir las fronteras entre ellas, con un enfoque ético-humanista. Ello confiere seguridad para articular las competencias, para que tengan mayor alcance los estudios que habrán de abarcar las complejas interrelaciones que tejen la vida profesional y laboral del gerente –un ser capaz de integrar competencias–, y con ello generar alternativas de desarrollo que respondan a nuestra realidad. Una metáfora pertinente es que el gerente es una persona que se hace cargo:

... de los marineros, pero es hacerse cargo al mismo tiempo del navío, de la carga [...] es tener en cuenta los vientos, escollos, las tormentas, las inclemencias y esta puesta en relación de los marineros que hay que salvar con el navío que hay que salvaguardar con la carga que hay que llevar al puerto, y sus relaciones con todos esos elementos que son los vientos, los escollos, las tormentas. (Foucault, 1999, p. 184)

Desde esta analogía que caracteriza el quehacer interdisciplinario del gerente, se deben tener en cuenta los acontecimientos que pueden ocurrir, las decisiones que hay tomar y las acciones que es responsable realizar. En conclusión, es un proceso de formación comprendido como una práctica en constante construcción, un proceso que tiende a

enunciar problemas nuevos derivados de una elaboración interactiva y, por ello, debe generar una condición profesional, académica e investigativa que tiene en cuenta prácticas intelectuales e institucionales.

6. Resultados

Una vez esclarecido el término *competencias* y establecidas algunas relaciones con la ética gerencial, queda clara la importancia para las empresas de desarrollar competencias para el CEG. Precisamente, la cuarta fase de la investigación en CEG se propuso diseñar talleres que permitieran a las personas encargadas de la capacitación y el desarrollo en las empresas ejecutar programas de formación gerencial en valores. A continuación mostramos algunos de los resultados alcanzados en dicha fase.

6.1 Enfoque pedagógico

El punto de partida fue seleccionar, entre varios enfoques pedagógicos, aquel que consideráramos más apropiado a la hora de diseñar y ejecutar programas de formación gerencial en valores. Así es como identificamos tres grandes enfoques (De Zubiría, 2004):

Primero, el heteroestructurante, caracterizado por privilegiar el rol del maestro en la formación de los participantes. Su estrategia metodológica fundamental es la conferencia.

Segundo, el autoestructurante, caracterizado por dar el protagonismo de su propia formación a los participantes. Su estrategia metodológica fundamental es la lectura.

Tercero, el interestructurante, caracterizado por reconocer el papel activo de los participantes en el aprendizaje, a la vez que da importancia a los mediadores en este proceso y al mismo espacio formativo. Su estrategia principal es el aprendizaje activo.

Un primer resultado fue la selección del enfoque interestructurante, por considerarlo más completo y pertinente, dadas las particularidades de la población a la que van dirigidos los programas de formación y el tema específico seleccionado.

6.2 Modelos pedagógicos

Teniendo elegido el enfoque, pasamos a analizar varias clasificaciones de modelos pedagógicos, y la clasificación propuesta por Flórez (1994) fue la que más nos satisfizo (Cuadro 5), especialmente por estar cercana al contexto colombiano. Lo anterior es importante, ya que como respuesta a las necesidades de cada contexto han surgido varios modelos pedagógicos a lo largo del tiempo y, entre ellos, debemos escoger aquel que garantice la efectividad del proceso formativo que nos convoca. Entonces se parte de qué se debería enseñar (valores éticos), a quiénes (gerentes de todo nivel), con qué procedimientos (enfoque interestructurante) y bajo qué instrucciones (aprendizaje activo).

El segundo resultado de la investigación es la selección del *desarrollismo pedagógico* (DP) como el modelo que más se adecua a las necesidades de formación en CEG, pues se diferencia de los demás en el énfasis que pone en la construcción interna del ser hu-

Cuadro 5

Modelos pedagógicos

Modelos	Rol del maestro	Método	Objetivo
Modelo tradicional	Autoritario	Academicista-verbalista Imitación del buen ejemplo	Formar el carácter
Transmisionismo o conductista	Intermediario Ejecutor	Fijación y control de los objetivos, formulados y reforzados minuciosamente	Moldear la conducta técnico-productiva Relativismo ético
Romanticismo pedagógico	Auxiliar	Suprimir obstáculos que inhiban la libre expresión	Lograr la máxima autenticidad, espontaneidad y libertad individual
Desarrollismo pedagógico	Facilitador Estimulador de experiencias	Creación de ambiente y experiencias de afianzamiento según cada etapa del alumno	Acceder al nivel superior de desarrollo intelectual según las condiciones biosociales Desarrollar estructuras mentales
Pedagogía socialista	Educador en la formación integral Agente para dar a conocer la realidad social	Énfasis en el trabajo productivo. La estrategia es multivariada, depende del método de la ciencia, del grado de desarrollo y de diferencias individuales	Desarrollar al máximo y lo multifacético de las capacidades e intereses del individuo

Fuente: basado en Flórez (1994).

mano e intenta llevarlo al máximo grado de desarrollos intelectual y personal, incluidas la esencias ética, espiritual y emocional. La aplicación del DP se materializa en dos tendencias: el constructivismo pedagógico y la enseñanza por procesos. Cada una de ellas presenta sus propias características y formas de poner en práctica la tarea formativa. A continuación se puntualiza en el constructivismo pedagógico, puesto que hemos detectado que tiene relación directa con la formación axiológica del ser humano.

6.3 Constructivismo pedagógico

El constructivismo pedagógico plantea que el aprendizaje contribuye al desarrollo integral de la persona, al lograr que cada quien modifique su estructura mental y alcance así una mayor diversidad, complejidad e integración.

Más allá de los conceptos y conocimientos, pretende proporcionar una formación humanizante para facilitar la convivencia social (Flórez, 1994).

Por lo tanto, el constructivismo permite que el sujeto participe de la experiencia formativa, de modo que se enriquezca y enriquezca a otros durante el proceso de aprendizaje. De igual manera, permite la asimilación del conocimiento y brinda un impacto tal que la vivencia educacional se convierte en un fuerte estímulo formador de hábitos.

En el constructivismo, el rol desempeñado por el facilitador tiende a estimular al participante para que experimente y aprenda a partir de los resultados alcanzados, lo cual hace que el proceso con directivos sea más enriquecedor y motivante. Igualmente, se focaliza en el

desarrollo continuo del individuo, haciendo hincapié en lo axiológico.

El constructivismo permite trabajar sobre lo ya asimilado y aprender a partir de la experiencia, buscando alcanzar altos grados de desarrollo personal. Esto es clave, ya que los programas de formación están dirigidos a directivos, personas que llegan con un caudal propio de conocimientos y experiencias. Además, brinda la posibilidad al participante de equivocarse y de aprender de sus errores para hacerlos conscientes y corregirlos, ya que cuando se ha adquirido un mal hábito, a pesar de reconocer el error, es factible que el participante, en este caso el gerente, pueda repetirlo en el proceso.

En síntesis, dado que todo acto humano es cuestionable, más aún en la sociedad actual, es pertinente demostrar a los directivos, por medio de situaciones reales, las consecuencias de sus actos, ya que las experiencias pueden ser enriquecedoras en el momento de realizar una prospección de su comportamiento ético. De aquí surgen las bases para el siguiente resultado.

6.4 Talleres de formación gerencial en valores

El tercer resultado de la investigación está constituido por ocho talleres²: introductorio, amor, cooperación, honestidad, responsabilidad, respeto, tolerancia y justicia y equidad. En general, la estructura de cada uno de los talleres es la siguiente:

- Finalidad.
- Presentación del taller y sus orientadores.
- Presentación de los participantes y compromiso con el programa de formación.
- Presentación conceptual del valor específico.
- Actividad de sensibilización.
- Actividad central.
- Desenlace.
- Otras actividades recomendadas.

Los talleres se basan en un enfoque interestructurante, en el que el aprendizaje activo es su principal estrategia metodológica y donde se da el rol protagónico a los participantes, a la vez que se asigna al facilitador la responsabilidad de establecer los medios para que las experiencias lleven a la formación buscada y de guiar el proceso de reflexión que permita a cada participante expresar sus pensamientos y asimilar las conclusiones obtenidas por el grupo. Igualmente, se basan en el constructivismo pedagógico, pues permiten que los participantes construyan de una manera colectiva y dinámica sus experiencias formativas alrededor de ciertos valores éticos.

Los talleres tienen como consigna principal el trabajo en equipo, ya que la disposición física y mental de los involucrados hace que cada tarea se convierta en un reto, en

² Los ocho talleres con sus actividades se pueden consultar en Rodríguez (2008).

una responsabilidad y en una enseñanza a la vez. Adicionalmente, se tuvo en cuenta que los valores éticos se fundamentan en las experiencias histórico-culturales de cada ser humano y que a través de las personas y los grupos sociales estos cobran sentido. Por eso, todo lo relacionado con la práctica se comprende e interioriza fácilmente, pues se deja que los sentidos expresen el poder de aprender y se incorporen los aprendizajes a la vida diaria, en este caso, al contexto empresarial.

7. Discusión

Si relacionamos los resultados anteriores con el modelo teórico propuesto para el CEG, vemos cómo una forma de fortalecer el comportamiento ético de los gerentes es por medio de una formación que les permita avanzar en su etapa de desarrollo moral cognitivo, según el enfoque teórico seleccionado por los facilitadores (v. g., ética de las virtudes, ética del cuidado, ética kantiana). Esto se puede lograr a través de los talleres propuestos, pues ellos permiten un acercamiento vivencial a la ética, a partir de actividades que llevan a una introspección al oficio de la gerencia desde valores éticos.

Por medio de experiencias y retos reales, los talleres permiten a los gerentes aplicar de una manera continuada los conceptos de intensidad moral y de aprobación moral. Esta aplicación es monitoreada por los facilitadores, de tal manera que en la etapa de reflexión de cada actividad se puede hacer consciencia de los mecanismos internos que llevan a las personas a actuar de determinada manera frente a una situación en particular. Nuestra

propuesta radica en que si un gerente logra sacar del inconsciente (con la ayuda del facilitador y de los compañeros del curso) los mecanismos de valoración ética que posee, puede reflexionar sobre ellos y, conscientemente, decidir qué valores va a privilegiar en adelante.

Así mismo, y dado que en el enfoque interestructurante no sólo son importantes el participante y el facilitador, sino también el medio en que se desarrolla la experiencia, la empresa puede utilizar a su favor ciertos moderadores situacionales que le permitan reforzar dicha formación. Por ejemplo, podría tener un código ético (Rodríguez y Díaz, 2004), realizar auditorías éticas (Rodríguez et al., 2006), participar en programas de voluntariado, entre muchas estrategias para el fortalecimiento del entorno ético en una empresa.

Creemos que los moderadores individuales ocupan el centro de un proceso de formación gerencial en valores. Ya mencionamos que un fin es buscar que los gerentes avancen en su etapa de desarrollo moral cognitivo, pero también es importante prestar atención a otras variables como el ego, el campo de dependencia y el punto de control. Para ello sería de gran utilidad el apoyo de un profesional de la psicología a la hora de seleccionar a los facilitadores de los talleres.

Finalmente, es necesario recalcar que todos los talleres parten del supuesto de la voluntad de los gerentes para participar en ellos y de su deseo de avanzar en su desarrollo ético. De ahí que todo proceso de formación se deba complementar con la autocrítica y con una

permanente autoevaluación, dirigida a una constante reorientación e implementación del proceso que no se agota por sí mismo, dada la dinámica gerencial.

Conclusiones

Se puede afirmar que la ética es la base para que las personas logren un comportamiento aceptable en el ámbito general que las hace idóneas para ser miembros de una comunidad y, desde allí, lograr sus fines y contribuir al logro del bien común. Es el caso de los gerentes, quienes desde un buen desempeño laboral³ buscan el logro de fines personales relacionados con la satisfacción de sus necesidades, tanto físicas como espirituales y, a la vez, contribuyen al logro de los objetivos de sus empresas y a la satisfacción de las necesidades de otras personas de su ámbito privado y público.

No se nace siendo éticos, sino que por medio de la interacción social se van adquiriendo valores que guían el carácter individual hacia el logro de unos objetivos y un modo de vida socialmente aprobado. Es allí donde las empresas, como comunidad moral, pueden contribuir a obtener el bien humano. Sin embargo, en muchos casos enfocan sus esfuerzos hacia la consecución de resultados

financieros y productivos (Feuerman, 2002) y descuidan elementos intangibles que representan un papel importante dentro del clima laboral y el desempeño organizacional.

Entre esos elementos, la ética desempeña un papel preponderante, porque una organización no debe buscar sólo la generación de beneficios económicos, sino también trascender lo material y buscar beneficios sociales, a fin de satisfacer las expectativas de los grupos de interés internos y externos, como medio de retribución a la posibilidad que la sociedad les brinda para el desarrollo de su actividad empresarial. En este punto, la figura del gerente se destaca como protagonista del compromiso ético de las empresas, pues tal compromiso se materializa en acciones a través de los gerentes. Por esta razón, los gerentes son componentes decisivos en el rompecabezas organizacional no sólo como medios de eficiencia, sino como puntos de referencia a la hora de enfrentar decisiones éticas en los ámbitos estratégico, táctico y operativo.

Al ser objetivo de la ética crear un mundo donde se pueda vivir bien, y tomando en cuenta los resultados de las tres fases de la línea de investigación en CEG y la discusión desarrollada en el artículo, se propusieron unos talleres enfocados en la formación de gerentes íntegros con cualidades y valores necesarios para alcanzar óptimos resultados organizacionales.

La reflexión presente en el artículo se enmarcó en una relación entre teoría y práctica, inscrita en escenarios de interacción compleja existente en la trama gerencial, desde

³ La primera obligación ética de un gerente es trabajar bien. “En realidad, esta, correctamente entendida, incluye todas las demás obligaciones, pues un trabajo que descuida el verdadero servicio a los demás, en el que se sucumbe ante cualquier presión del ambiente, se miente o se degradan de cualquier otro modo las relaciones humanas, aunque puede ser llamado bueno en algún aspecto no lo es en su integridad. Las faltas de ética son, en realidad, auténticos fallos profesionales, por mucho prestigio o dinero que puedan reportar.” (Escolá y Murillo, 2000, p. 43).

lo profesional y lo social. En consecuencia, hicimos hincapié en la necesidad de una lectura holística que posibilite la composición del saber gerencial tanto en sus análisis como en sus decisiones y comportamientos. Al final, el peso de estas relaciones nos permite entender el desarrollo de competencias para el CEG como la *construcción* de nuevos laberintos por donde transcurre la acción del gerente.

Es en el desarrollo de competencias para el CEG donde evidenciamos el principal artífice de la formación, puesto que aporta al proceso y a la vida profesional la peculiaridad de sus prácticas, su sensibilidad y su fuerza renovadora propia del mundo laboral donde se está. Los talleres diseñados en la investigación aportan, junto con la calidad y madurez humana, herramientas basadas en la formación disciplinaria o profesional y en la experiencia. Por lo tanto, llevan a los gerentes a trabajar por una mayor excelencia personal, académica y profesional, al tiempo que se abren al avance epistemológico del saber gerencial.

Por ello nuestro enfoque de responsabilidad subrayó que un gerente ético debe responder a principios democráticos participativos, colectivos, públicos y académicos, teniendo en cuenta el deber y el derecho de participar, proponer y auditar el proceso profesional gerencial.

En síntesis, entender el quehacer gerencial desde una construcción ética nos demanda la puesta en escena de nuestros verdaderos intereses y perspectivas. Sólo atender a una motivación y participación efectiva nos

impedirá errar en el difícil, pero necesario, reto que aparece ante nuestros ojos: la construcción de una ética gerencial que permita aplicar el conocimiento al conocimiento y posibilite el umbral de una civilización más humanizada.

Lista de referencias

- Bailey, C. T. (1983). *The measurement of job performance*. Aldershot: Gower.
- Cuesta, J. M. (1991). *Teoría hermenéutica y literatura*. Madrid: Gráficas Rogar.
- De Zubiría, J. (2004). *¿Qué modelo pedagógico subyace a su práctica educativa?* Recuperado el 2 de mayo de 2008, de <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/Que%20modelo%20pedagogico%20subyace.pdf>.
- Escolá, R. y Murillo, J. I. (2000). *Ética para ingenieros*. Pamplona: Eunsas.
- Ferrell O. C. and Fraedrich, J. (1994) *Business ethics* (2da ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Feuerman, A. (2002). *Los valores en las organizaciones*. Buenos Aires: Libertas.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Foucault, M. (1999). La gubernamentalidad. En M. Foucault, *Estética, ética y hermenéutica* (vol. III, pp. 175-198). Barcelona: Paidós.

- Guillén Parra, M. (2006). *Ética en las organizaciones: construyendo confianza*. Madrid: Pearson.
- Gulliford, R.A. (1991). *Conceptual and methodological problems in the identification of management potential*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Bradford, Inglaterra.
- Hobbs, N. (1948). The development of a code of ethical standards for psychology. *The American Psychologist*, 3, 80-84.
- Jones, T. M. (1991). Ethical decision making by individuals in organizations: An issue-contingent model. *Academy of Management Review*, 16 (2), 366-395.
- y Ryan, L. V. (1997). The link between ethical judgment and action in organizations: A moral approbation approach. *Organization Science*, 8 (6), 663-680.
- (1998). The effect of organizational forces on individual morality: judgment, moral approbation, and behavior. *Business Ethics Quarterly*, 8 (3), 431-445.
- Knouse, S. B. and Giacalone, R. A. (1992). Ethical decision making in business: Behavioral issues and concerns. *Journal of Business Ethics*, 11 (5), 369-377.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. En T. Likona, *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- (1984). *The psychology of moral development: Moral stages and the life cycle* (vol. 2). San Francisco: Harper & Row.
- Logsdon, J. M. and Yuthas, K. (1997). Corporate social performance, stakeholder orientation, and organizational moral development. *Journal of Business Ethics*, 16, 1213-1226.
- Marshall, B. and Dewe, P. (1997). An investigation of the components of moral intensity. *Journal of Business Ethics*, 16, 521-529.
- Maturana, H. y De Rezepka, N. (1998). *Formación humana y capacitación*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Méndez, C. E. (1995). *Metodología, guía para la elaboración de diseños de investigaciones en ciencias económicas, contables y administrativas* (2da ed.). Bogotá: McGraw Hill.
- Moliner, M. (1992). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Morgan, P. G. (1995). *Managerial concern in context*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Bradford, Inglaterra.
- Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota.
- (1986). *Moral development: Advances in research theory*. New York: Praeger.
- Rodríguez, M. P. (2001). *Managerial ethical behavior in Colombia, Spain and Britain*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Bradford, Inglaterra.
- (2005). *Comportamiento ético gerencial*. Manizales: Centro de Publicaciones Universidad Nacional de Colombia.

- Rodríguez, M P. (2006). Ética gerencial: comportamientos éticos que más valoran los empleados de sus gerentes en Colombia. *Revista Universidad EAFIT*, 42 (143), 41-54.
- (2008). *Formación gerencial en valores: conceptos y prácticas*. Bogotá: Unibiblos.
- , Castaño, C. F., Osorio, V., Zuluaga, H. F. y Duque, V. (2006). La auditoría ética: herramienta para fortalecer la integridad del carácter organizacional. *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 16 (27), 25-46.
- Rodríguez, M P. y Díaz, A. F. (2004). Códigos éticos: construcción colectiva del carácter organizacional: el caso de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales. *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 24, 39-54.
- Rodríguez, M P., Jaramillo, S. y Valencia, J. E. (2005). Valores Gerenciales. En G. Calderón y G. A. Castaño (Eds.). *Investigación en administración en América Latina: evolución y resultados* (pp. 457-478). Manizales: Edigráficas.
- Smith P. C. and Kendall L. M. (1963). Retranslation of expectations: An approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales. *Journal of Applied Psychology*, 47, 149-155.
- Treviño, L. K. (1986). Ethical decision making in organisations: A person-situation interactionist model. *Academy of Management Review*, 11 (3): 601-607.
- Webley, S. (1997). The business organization: A locus for meaning and moral guidance. En P. W. F. Davies (Ed.), *Current issues in business ethics*. Londres: Routledge.
- Wimbush, J. C., Shepard, J. M. and Markham, S. E. (1997). An empirical examination of the relationship between ethical climate and ethical behavior from multiple levels of analysis. *Journal of Business Ethics*, 16, 1705-1716.