

IMPACTO DE LA COMPETENCIA MORAL EN LAS COMPETENCIAS DE LIDERAZGO DIRECTIVO EN DOS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

IMPACT OF MORAL COMPETENCE ON MANAGEMENT LEADERSHIP COMPETENCES IN TWO HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Luis Alonso Ramos Franco

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-4388-5451>

Universidad Católica San Pablo • laramos@ucsp.edu.pe

Resumen

Se investigó el impacto de la competencia moral sobre las competencias de liderazgo directivo en dos instituciones de educación superior. Participaron 99 directivos en puestos de liderazgo. Se utilizó el Test de Competencia Moral de Lind para identificar el índice C de competencia moral, así como también los estadios de juicio moral que los directivos valoraron más; y el Cuestionario de Competencias de Liderazgo Directivo y Motivos de la Acción desarrollado por Jiménez (2017), el cual identificó la percepción en los comportamientos habituales y evidenciables que conducen al éxito en la función directiva, además del tipo de motivo que dinamiza la acción. Se encontró una correlación estadísticamente significativa e inversamente proporcional entre la competencia moral y la autovaloración de las competencias directivas de autocrítica e iniciativa; hallando además que, según el modelo de regresión lineal múltiple, la competencia moral sí tiene un impacto sobre estas dos competencias directivas. Se halló una distribución de los estadios de juicio moral y de competencia moral correspondiente a otros estudios, agrupando a la gran mayoría en los primeros estadios y disminuyendo hasta el último de ellos; mientras que la evaluación de liderazgo muestra una percepción sumamente positiva de las competencias directivas.

Palabras clave: competencia moral, liderazgo, juicio moral, competencias directivas, motivos de la acción.

ILLUSTRO | UNIVERSIDAD CATÓLICA SAN PABLO, AREQUIPA | VOL. 14, 2025, PP. 104-145 | E-ISSN 2710-2440



Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons Attribution 4.0 Internacional (CC BY 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Abstract

This study investigates the impact of moral competence on managerial leadership competencies in two higher education institutions. 99 executives participated in leadership positions. The Lind Moral Competence Test was used to identify the C-index of moral competence, as well as the stages of moral judgment that managers valued the most; and the Managerial Leadership Competencies and Motives for Action Questionnaire developed by Jiménez (2017), which identified the perception of habitual and evident behaviors that lead to success in the managerial function, as well as the type of motive that energizes the action. A statistically significant and inversely proportional correlation was found between moral competence and self-assessment of managerial skills of self-criticism and initiative; also finding that, according to the multiple linear regression model, moral competence does have an impact on these two managerial competencies. A distribution of the stages of moral judgment and moral competence corresponding to other studies was found, grouping the great majority in the first stages and decreasing until the last of them; while the leadership evaluation shows an extremely positive perception of managerial skills.

Keywords: moral competence, leadership, moral reasoning, managerial competencies, motives for action.

Introducción

El ejercicio del liderazgo es ineludible a la acción directiva. Los puestos de mando no solo despliegan funciones estratégicas y ejecutivas; sino que, dado el rol jerárquico que representan, tienen un nivel de influencia exponencial sobre el personal de la organización que depende de ellos. Esta influencia, al ser humana, no es éticamente neutra: o contribuye a crear vínculos de comunión y confianza o los va destruyendo. Por ambas razones –es decir su cualidad jerárquica y humana–, se considera al liderazgo como uno de los factores que más condiciona el ecosistema cultural de las organizaciones. Bien llevado, puede provocar el florecimiento personal a todo nivel. Evidentemente, si se lo deslinda de su dimensión ética, puede llegar a corromper seriamente las relaciones de confianza, el clima y la cultura organizacional. En efecto, la moralidad está incluida dentro de los factores que predicen el éxito, sea a nivel personal como profesional, y especialmente a nivel institucional (Covey, 2018; Havard, 2017; Pérez López, 1991). Es más, lo moral puede definirse como la experiencia de dirigir la acción personal a partir de un conjunto de axiomas o valores que cualifiquen la vida humana como bien lograda o justa (Gorczyca, 2011). En el mundo empresarial o institucional –aunque es igualmente válido en cualquier sistema de relaciones–, la colaboración efectiva, duradera y sobre todo consciente y voluntaria –es decir, responsable–, requiere la formación de vínculos de confianza. Éstos se logran únicamente bajo el supuesto de un marco axiomático compartido, es decir, bajo concepciones compatibles sobre el significado de lo que es bueno, importante, justo, valioso, verdadero, real, deseable, etc. Por

lo dicho, la comprensión del fenómeno del liderazgo queda seriamente comprometida si no es abordado desde un marco teórico capaz de dar razón de la experiencia moral (Argandoña, 2006). Sin una reflexión ética (Filosofía Moral) el fin último del trabajo humano, es decir su esencia y finalidad propias (Juan Pablo II, 1981) en un sentido antropológico, económico y político fácilmente podría obviarse, y con ello incluso destruirse. Aunque esto pueda parecer relativamente obvio a nivel teórico, el ejercicio concreto del liderazgo directivo en entidades públicas y privadas muestra serios síntomas de estar sucumbiendo –con demasiada facilidad y frecuencia– a la normalización de la inmoralidad y la corrupción (Proética, 2019; Huamán, 2019; Morales, 2018). En la dirección de empresas parecería haber un divorcio de facto –muchas veces tácito– entre la ambición por los resultados económicos y el respeto y promoción de una vida lograda. Podría parecer, incluso, que preocuparse por lo primero implicaría necesariamente desentenderse de lo segundo. Ante esta situación, es significativo que se promueva el uso y formulación de modelos teóricos e instrumentos empíricos que tomen en cuenta variables del plano moral para estudiar y predecir fenómenos de liderazgo en la acción directiva (Covey, 2018; Havard, 2017; Pérez López, 1991).

El presente trabajo recurre a un contraste y asociación entre elementos de la teoría de la acción humana en las organizaciones, de Juan Antonio Pérez López (1991), y a la teoría del desarrollo del juicio moral, iniciada por Jean Piaget y continuada por Lawrence Kohlberg (1927); mediante una aplicación de instrumentos que acercan ambas teorías al ámbito empírico, por un lado con la evalua-

ción de competencias de liderazgo directivo y motivos de la acción (Jiménez, 2017), y por otro lado desde la evaluación de los estadios del juicio moral y el índice C de competencia moral (Lind, 1977-2020, 2019b) en puestos de autoridad de dos instituciones de educación superior.

En Perú existen investigaciones que aplican la teoría de Pérez López para el estudio del clima organizacional (Anaya, 2015; Álvarez & Díaz, 2017; Quevedo, 2003); para elaborar modelos de evaluación y planeamiento institucional (Alcázar, 2007; Ferreiro, 2013) y para crear modelos de desarrollo de competencias directivas basados en Pérez López (Cardona & Chinchilla, 1999; Cardona & Pilar García-Lombardía, 2009). Mucho de lo investigado se utiliza en capacitaciones y consultorías (Gorrochotegui, 2007; Lacunza, 2002). Por otro lado, si bien se ha utilizado el Test de Competencia Moral en algunas investigaciones relacionadas al ámbito educativo y social (Cotrina & Cahuata, 2017; Dasso, 2016; Murillo, 2015; Loza, 2004; Osorio, 2011); y otros estudios han intentado describir las relaciones entre aspectos de la moral y aspectos de la gestión de directivos (Llacsá, 2017); no ha habido hasta la fecha estudios que investiguen la aplicabilidad de los constructos de la Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg y Lind a la Teoría de la Acción Humana en Organizaciones de Pérez López.

Marco teórico: Teoría de la Acción Humana en Organizaciones en contraste con la Teoría del Desarrollo del Juicio Moral

Iniciando la década de los 90', Pérez López publicó su Teoría de la Acción Humana en las Organizaciones (Pérez López,

1991; 2000). Por ser una formulación eminentemente racional que hace uso de la ética clásica y tomista, así como de aportes de la teórica cibernética de toma de decisiones, es considerado como uno de los modelos teóricos más completos desde el punto de vista de la necesaria integración entre Dirección de Empresas y Ética (Pérez López, 1974; Melé, Chinchilla, & López-Jurado, 2018). Otros autores, siguiendo la teoría *perezlopiana*, han desarrollado modelos de evaluación sobre dinámicas propias del ámbito empresarial. En esa línea, Pablo Cardona (Cardona & Chinchilla, 1999; Cardona & García-Lombardía, 2009) fue pionero en proponer un modelo teórico de evaluación de competencias de liderazgo directivo basándose en la teoría de Pérez López. Un paso ulterior importante hacia el ámbito empírico fue dado por Jiménez (2017), quien dedicó su tesis doctoral a validar la teoría de Cardona, creando un instrumento de evaluación que permite asesorar a directivos al respecto de sus competencias de liderazgo y los motivos de su acción simultáneamente. Sin ningún desmérito al aporte teórico de Pérez López, es importante ponerlo en diálogo con algunos autores de otras disciplinas cuyas contribuciones permiten validar la utilidad del modelo de acción personal en organizaciones y explorar la posibilidad de ampliar la fundamentación de sus variables.

Así, por ejemplo, se puede decir que ambos modelos teóricos abordan el fenómeno del desarrollo de la conciencia moral por medio de procesos sociales altamente definidos; no obstante, mientras que Pérez López (1991) se enfoca específicamente en el modelo decisional mínimo donde interviene dos agentes y se proyecta su apren-

dizaje, Kohlberg (1992) especifica cuáles son los principios y las etapas evolutivas de la forma de dicho aprendizaje. Así también se puede decir que, mientras que Kohlberg prescinde de un discernimiento sobre el tipo de intenciones que podría tener un agente decisor, Pérez López mencionará explícitamente el tipo de combinación más apropiada para provocar un aprendizaje virtuoso: motivación racional y motivos trascendentes. No obstante, los principios psicológicos que Kohlberg retoma de Piaget ayudan a aclarar bajo qué paradigmas podría fomentarse dicha motivación. En ese sentido, se expone a continuación las contribuciones de Lawrence Kohlberg a la Psicología del Desarrollo Moral desde su teoría de los estadios de desarrollo moral (Kohlberg, 1927), junto con la obra de Georg Lind, continuador de sus estudios con sus investigaciones sobre competencia moral y desarrollo del juicio moral (Lind, 2008b). Se presentarán también algunas hipótesis teóricas para el liderazgo directivo que surgirían del contraste de ambos marcos teóricos.

El aprendizaje moral desde el cambio cualitativo en la mente

Kohlberg es posiblemente uno de los más grandes continuadores de la obra del psicólogo Jean Piaget, pionero en el estudio de la epistemología genética y de la teoría del desarrollo cognitivo en niños (Piaget, 1978). Piaget en cierto sentido inició una revolución en la comprensión del desarrollo cognitivo y del desarrollo del juicio moral, ya que en vez de enfocarse en el contenido del juicio —como usualmente habrían hecho sus predecesores—, diseñó un método clínico de investigación (Piaget, 1991)

para verificar que los cambios en el desarrollo cognitivo suceden principalmente en la *forma* del juicio. En otras palabras, la inteligencia humana evoluciona no solo ni principalmente porque adquiere contenido nuevo, sino especialmente porque va incorporando nuevos *modos* o *formas* de razonar, incluso si el contenido es el mismo de etapas previas. Piaget propuso que estas formas se adquieren porque la mente es una realidad activa capaz de ejecutar funciones de organización y adaptación, así como procesos de asimilación y acomodación (Piaget, 1991) que le permiten lidiar con realidades nuevas o paradójicas que exigen una transformación cualitativa en el modo de comprender el mundo. Es importante mencionar que Piaget se interesó también por el componente afectivo de la cognición (Piaget 1976; Hersh, Reimer & Paolitto, 2002). Según su planteamiento, las cogniciones siempre se desarrollan dentro de una situación afectiva específica; y viceversa, no hay afecto que no presuponga una estructura cognitiva. Esta unidad podría deberse al hecho de que las personas, en cuanto seres sociales, utilizan los afectos como una forma preliminar de evaluación y toma de decisiones en contextos interpersonales. En concreto, los afectos en situaciones sociales, señalan cómo siente uno que se debe tratar a los demás y cómo debe ser tratado por ellos (Hersh, Reimer, & Paolitto, 2002). En ese sentido, el juicio moral, en su dimensión racional y afectiva, se comprende como una estructura cognitiva que otorga a la persona la capacidad de interpretar contextos sociales. Éstos se van tornando más sofisticados con la edad, y por ende, la persona se ve desafiada a desarrollar —como respuesta— formas cognitivas que le permitan dar razón de sus

afectos interpersonales cada vez más complejos, y que resuenan en torno a lo que se interpreta como bueno o malo, justo o injusto, etc. La dinámica de ambos aspectos de la cognición (las estructuras racionales y afectivas), permite que se vayan configurando estadios de desarrollo moral según la edad y lo que normalmente sucede en cada etapa de la vida. Así, con el tiempo y la experiencia surgen en la persona nuevas y cada vez más sofisticadas formas de interpretar qué es lo bueno o lo malo, lo justo o lo injusto en interacciones sociales. Piaget (1991) pudo identificar hasta 4 formas que cualifican los periodos de desarrollo cognitivo desde la infancia hasta la adolescencia (aproximadamente hasta los 12 años). Sin embargo, a pesar de que sentó las bases para entender cómo evoluciona, no llegó a especificar qué etapas existen para el desarrollo del juicio moral en concreto.

No obstante, Kohlberg (1927; 1992) amplió los resultados de Piaget descubriendo que las personas podrían llegar a utilizar hasta seis formas o estadios de juicio moral agrupados en 3 grandes niveles. La noción de “estadio”, para Kohlberg, cumple con cuatro criterios: cada estadio debe representar una forma de razonamiento cualitativamente distinta; dicha diferencia debe manifestarse como una totalidad que reestructura el modo en que se razona un conjunto completo de temas morales; en tercer lugar, cada estadio debe incorporar la lógica del estadio previo, constituyendo una secuencia invariable; finalmente, al ser estructuras funcionales, los estadios actúan de forma jerárquica, llevando a que el sujeto priorice las formas más elevadas de juicio moral en su uso concreto (Hersh, Reimer, & Paolitto, 2002). Por otro lado, la noción de “nivel” significa, en este contexto, tres formas distintas de aproximarse a las normas sociales: desde lo preconvencional, pasando por lo convencional hasta llegar a los posconvencional. En otras palabras, el primer nivel reunirá estadios que permiten juzgar moralmente la realidad antes de que la persona introyecte consensos sociales sobre lo que debe ser considerado bueno o justo (segundo nivel), para finalmente pasar a un nivel donde el sujeto es capaz de ir más allá de las convenciones sociales logrando comprender y utilizar principios universales de razonamiento moral. Con esta estructura de niveles y estadios, y su verificación empírica, Kohlberg buscaba ofrecer un aporte científico para superar un contexto de relativismo moral mostrando evidencias de que existen formas de razonamiento universales presentes en todas las personas independientemente de su orientación filosófica, política y religiosa.

illustro

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS ECONÓMICAS, CONTABLES Y EMPRESARIALES

Tabla 1

Niveles y estadios de desarrollo del juicio moral (Kohlberg, 1927; Hersh, Reimer & Paolitto, 2002, tomado de Kohlberg, 1976).

<i>Nivel y estadio</i>	<i>Lo que está bien</i>	<i>Razones para hacer el bien</i>	<i>Perspectiva social del estadio</i>
<i>Nivel I: Moralidad heterónoma</i> Estadio 1: Moralidad heterónoma	Someterse a reglas apoyadas por el castigo; obediencia por sí misma; evitar daño físico a personas y propiedad.	Evitar el castigo, poder superior de las autoridades.	<i>Punto de vista egocéntrico.</i> No considera los intereses de otros o reconoce que son distintos de los de él; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.
Estadio 2: Individualismo. Fines instrumentales e Intercambio	Seguir reglas solo cuando es por el propio interés inmediato; actuar para cumplir los propios intereses y necesidades y dejar a otros hacer lo mismo. El bien es lo que es justo y es un intercambio igual, pacto, acuerdo.	Servir los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses.	<i>Perspectiva concreta individualista.</i> Consciente de que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto; el bien es relativo (en el sentido concreto individualista).
<i>Nivel II: Convencional.</i> Estadio 3: Expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y conformidad interpersonal.	Vivir de acuerdo con lo que espera la gente cercana de un buen hijo, hermano, amigo, etc... "Ser bueno" es importante y quiere decir tener buenos motivos, mostrar interés por los demás. También significa mantener relaciones mutuas como confianza, lealtad, respeto y gratitud.	La necesidad de ser buena persona a los propios ojos y a los de los demás: preocuparse de los demás; creer en la Regla de Oro; deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoyan la típica buena conducta.	<i>Perspectiva del individuo en relación a otros individuos.</i> Conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos, y expectativas que toman primacía sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la Regla de Oro concreta poniéndose en el lugar del otro. Todavía no considera una perspectiva de sistema generalizado.

Estadio 4: Sistema social y conciencia.	Cumplir deberes a los que se han comprometido; las leyes se han de mantener excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas. El bien está también en contribuir a la sociedad, grupo o institución.	Mantener la institución en marcha y evitar un parón en el sistema "si todos lo hicieran"; imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas de uno. (Fácilmente confundido con la creencia del estadio 3 en las reglas y la autoridad).	<i>Diferencia el punto de vista de la sociedad de acuerdos o motivos interpersonales.</i> Toma el punto de vista del sistema que define roles y reglas; considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema.
<i>Nivel III: Postconven- cional o de principios.</i>	Ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de sus valores y reglas son relativas a su grupo. Las reglas son normalmente mantenidas por el bien de la imparcialidad y porque son el contrato social. Algunos valores y reglas no relativas (ej. la vida y la libertad) se deben mantener en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría.	Sentido de obligación de ley a causa del contrato social de ajustarse a las leyes por el bien de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso de contrato que se acepta libremente, para con la familia, amistad, confianza y las obligaciones del trabajo. Preocupación de que las leyes y los deberes se basen en cálculos racionales de utilidad general "el mayor bien para el mayor número posible".	<i>Perspectiva anterior a la sociedad.</i> El individuo racional consciente de los valores y derechos antes de acuerdos sociales y contratos. Integra las perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. Considera puntos de vista legales y morales; reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos.
Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales.			
Estadio 6: Principios éticos universales.	Según principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes y los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se apoyan en tales principios; cuando las leyes los violan, uno actúa de acuerdo con sus propios principios. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.	La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos.	<i>Perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales.</i> La perspectiva es la de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales se las debe tratar.

El aprendizaje que genera confianza vs el aprendizaje “negativo” en la acción directiva

Por otro lado, retornando a la teoría de la acción personal en organizaciones, Jiménez (2017) ha sido una de las personas que más han acercado al ámbito empírico aspectos esenciales de la teoría original de Pérez López (1991) mediante la validación empírica del constructo de competencias de liderazgo directivo que inicialmente había planteado Pablo Cardona (Cardona & Chinchilla, 1999; Cardona & García-Lombardía, 2009). Aunque el término “competencia” no ha estado exento de polémicas en el ámbito académico, un aspecto que confiere utilidad a dicho instrumento es la definición de competencia como “comportamientos observables y habituales que conducen al éxito en la función directiva” (Jiménez, 2017). Ello permite recurrir a la noción de “hábito”, que es de suma importancia para hablar de virtudes en ética clásica. Sin embargo, hay un aspecto que hace que este modelo tenga una originalidad propia, y que lo distingue de otros modelos de competencias: el instrumento permite asociar la posesión efectiva de competencias directivas (hábitos) con una correspondiente configuración de *motivos de la acción*. Esta asociación – hábitos y motivos– es una herencia del planteamiento original de Pérez López (1991; 2000), ya que, como indica el autor, cuando se evalúa la toma de decisiones en la acción directiva, es importante evaluar el set completo de tipos de resultados posibles, los cuales dependerán, en buena medida, de los motivos de la acción que tengan los agentes decisores y colaboradores.

En ese sentido, Pérez López (2000) plantea una correspondencia entre tres tipos de ne-

cesidades humanas (materiales, de conocimiento y afectivas) y tres tipos de resultados y motivos (extrínsecos, intrínsecos y trascendentes), que configuran tres tipos de variables en cualquier plan de acción (eficacia, eficiencia y consistencia); y que, además, según el acento que se les dé, son capaces de configurar distintos modelos de organización (mecánico, orgánico e institucional). Esta composición *trial* sería estaría en plena sintonía con una comprensión de la naturaleza humana –y una respectiva proyección en fenómenos relacionales– que hunde sus raíces en la antropología aristotélico-tomista. De ese modelo se derivan algunos axiomas para la acción directiva. Quizá el más importante sea el siguiente: para que la colaboración humana dé mejores resultados a largo plazo en una organización, la motivación de las personas debe estar configurada de tal manera que se busquen siempre los motivos trascendentes de manera consciente y voluntaria, es decir con una motivación racional. En otras palabras, cualquier plan de acción que busque resultados materiales (extrínsecos), debe priorizar que dicha obtención redunde en un acrecentamiento de la confianza interpersonal (motivos trascendentes) entre los agentes involucrados en un plan de acción. La confianza surgiría cuando los colaboradores perciben que el plan de acción en el que están involucrados busca provocarles un bien como personas, y que no están siendo instrumentalizados como medios materiales para alcanzar los fines del directivo (es decir, que se perciba que las personas son siempre un fin, nunca un medio). Este tipo de motivos respondería a una necesidad humana llamada *necesidades afectivas* (Pérez López, 2000), cuyo desarrollo crea en la organización el estado de unidad, el cual le confiere el estatuto de

institución, y por ende acrecienta también su contribución política y cultural a la sociedad.

Sin embargo, así como una persona cualquiera, al intentar resolver un problema, puede ir perdiendo libertad si condiciona su conducta, en su día a día, a priorizar la obtención de aquellos placeres más intensos e inmediatos (vs los resultados que implican sacrificio y logros a largo plazo) –lo cual la introduce en un bucle que reduce progresivamente la gama de experiencias gratificantes, es decir la va volviendo adicta–; así también un directivo podría estar volviéndose “adicto” a los resultados extrínsecos (económicos, generalmente) si no toma en cuenta ningún otro tipo de motivo o resultado al ejecutar y evaluar un plan de acción para resolver un problema organizacional. A eso se le llama aprendizaje negativo y equivale a la noción clásica de “vicio moral” (Pérez López, 1991). Lo agrava el hecho de que cualquier configuración de motivos en la toma de decisiones, si se repite en una organización, se vuelve sistémica (habitual y cultural), con lo cual la empresa entera puede desarrollar esa especie de condición “adictiva” a los resultados extrínsecos, más inmediatos y placenteros: ergo, se forma una adicción sistemática a la rentabilidad, por ejemplo. En otras palabras, la marginación de los otros dos tipos de motivos y resultados no es neutra: pone a la organización en riesgo de estar generando un tipo de aprendizaje a nivel personal –y una cultura a nivel organizacional– que cristaliza una mecánica instrumentalización de las personas hacia el aumento indiscriminado de bienes materiales, que bien tienden a configurar un escenario donde se acrecienta el poder al margen las consideraciones morales. Bajo ese paradigma, las personas van convenciéndose cada

vez más de que la obtención de bienes materiales, a expensas de los criterios éticos y hasta legales, puede ser siempre beneficiosa (*el fin justifica cualquier medio*). A nivel moral y relacional, las personas que contribuyen a planes de acción de esta naturaleza sufren los efectos del *aprendizaje negativo* en su estado interior, viciando sus propias intenciones de seguir colaborando. Se enseña así, a nivel organizacional, que el motivo de colaboración más importante siempre será el beneficio individual e inmediato, con lo cual se atrofia la capacidad sistémica de reconocer bienes superiores que justifican y confieren propósito a la colaboración humana, como por ejemplo, los bienes relacionales o el bien común. Así, el propósito organizacional se reduce a lo meramente contractual, material e individualista. Además de ello, dirigir una organización viciada con este tipo de *calidad motivacional* puede llegar a ser sumamente ineficiente por el nivel de gastos que implicaría controlar y persuadir contractualmente a los colaboradores.

En una situación como esta, no pocas veces las consecuencias morales o legales demoran en llegar. Por ello, no es extraño que, cuando estas empiezan a notarse, los responsables de la dirección organizacional no hayan desarrollado la capacidad estructurada de evaluar los criterios de eficiencia y consistencia (es decir la consideración de motivos intrínsecos y trascendentes) en la toma de decisiones institucionalizada. Precisamente, por el contrario, lo que se habría institucionalizado sería la marginación de dichos criterios. Se puede decir que, como norma general, para una persona con una condición moral viciosa será muy difícil –y hasta imposible– que reconozca, en otros sujetos, intenciones o motivos éticamente superiores a los suyos, por

ejemplo la intención de hacer el bien por el bien. El egoísta sospecha de que los demás también estén actuando por egoísmo, y se da por sentado que esta es la condición humana por defecto. Cuando las consecuencias empiezan a notarse –se venía diciendo–, la normalización del materialismo individualista rige ya como criterio de evaluación, y por ende, sus conclusiones no atinan a identificar el error; y las medidas correctivas implementadas difícilmente logran que se corrija el curso, a menos que sea por casualidad. Así, la institucionalización de relaciones extrínsecas y contractuales, es decir, la prescindencia de la confianza en la acción organizacional, la puede conducir a sufrir constantemente una fuga de talento y la consolidación de una actitud mercenaria al interior de la empresa. En estas circunstancias, el intento por recuperar el control del talento humano (por ejemplo, contratar servicios de empresas consultoras y ofrecer mayores incentivos, prestaciones y reconocimientos para mantener o recuperar niveles óptimos de motivación, compromiso e involucramiento laboral) no solo suele demandar un gasto demasiado importante como para ser sostenible a largo plazo, sino que, además, su puesta en marcha podría incluso reforzar culturalmente la idea de que toda confianza organizacional debe ser siempre contractual, y que lo trascendente como motivación es inoperativo y marginal. En suma, el riesgo más grande, a nivel personal y organizacional, puede ser denominado “aprendizaje negativo”: un tipo de sesgo sistémico que atrofia la capacidad humana e institucional para identificar causas morales, y por ende, para diseñar e implementar soluciones que mejoren el estado de unidad de la organización y la consistencia de sus planes de acción. Su acción es sigilosa porque se va consolidando al ritmo de los hábitos humanos, y para cuando ya se manifiesta el problema sistémico, suele ser muy tarde para reaccionar o no se cuenta, a nivel institucional, con los criterios para si quiera comprender qué ha pasado. Por ello es de suma importancia que dicho sesgo se evite mucho antes de que se manifiesten sus consecuencias.

La evaluación de competencias y motivos en la acción directiva

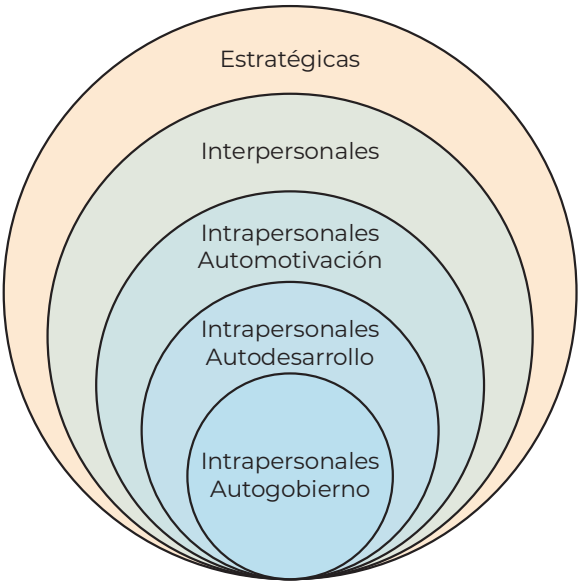
La investigación de Jiménez (2017) permite asesorar este riesgo y mitigarlo, ofreciendo a los directivos un panorama que evalúe competencias directivas considerando también la configuración motivacional. La validación empírica del modelo de Cardona le permitió confirmar de 5 dimensiones competenciales: (1) estratégica, (2) interpersonal, e intrapersonal ([3]autogestión, [4] automotivación y [5] autoliderazgo); mientras que la validación de motivos de la acción arrojó la existencia de 4 motivos: extrínsecos, intrínsecos, prosociales y trascendentes.

Tabla 2
Competencias de liderazgo directivo planteadas por Jiménez (2017).

Intrapersonales				
Estratégicas	Interpersonales	Automotivación	Autodesarrollo	Autoliderazgo
Visión de negocio	Trabajo en equipo	Iniciativa	Ambición	Autocontrol
Networking	Coaching	Optimismo	Aprendizaje	Integridad
Visión de la organización	Organización	Gestión del estrés	Autocrítica	Equilibrio emocional
Orientación al cliente	Comunicación	Gestión del tiempo	Autoconocimiento	Toma de decisiones

La lógica de la clasificación de las competencias busca integrar el logro de resultados empresariales (1), el logro de vínculos de confianza (2), y el logro de un estado personal virtuoso (3, 4 y 5). Idealmente, los comportamientos habituales del directivo deberían ser notados por las personas con las que colabora (evaluación 360), así como también es deseable que el directivo sostenga su eficacia organizacional en una lógica que vaya “desde adentro hacia afuera” (Covey, 2018): el líder debe poseer en primer lugar un carácter moral (3, 4 y 5), que se transmita en sus relaciones personales para configurar dinámicas grupales y de equipo (2) que le permitan una efectiva dirección hacia el logro de los objetivos estratégicos de la organización (1). Por esa razón se pone tanto énfasis en la dimensión de competencias intrapersonales (3 subdimensiones).

Figura 1: Niveles de Competencias (adaptado de Jiménez, 2017)



Este modelo de competencias busca ser exhaustivo: permite asesorar un total de 60 ítems (5 dimensiones; 4 competencias por cada dimensión; 3 ítems por cada competencia; y 3 rasgos comportamentales por cada ítem para ayudar al evaluador a identificar si el directivo posee o no el comportamiento [ítem]). Por ende, no se espera que los resultados sean positivos en absolutamente todos los ítems, sino que exista un equilibrio entre lo estratégico, lo inter y lo intrapersonal; y el puesto o misión que tiene el directivo en la organización, aunque esto último tendría que ser asesorado por una actividad de coaching profesional. En cuanto a los motivos de la acción, se mantiene la estructura original de Pérez López, salvo por el hecho de que Jiménez (2017) identifica que conviene separar los motivos prosociales de los motivos trascendentes, aunque tengan semejanzas. Como indica la autora, si bien ambos dirigen la motivación hacia otras personas, eso no necesariamente significa que la acción sea siempre altruista (trascendente), sino que podría estar involucrado un beneficio propio (intrínseco).

Tabla 3
Tipos de motivos (adaptado de Jiménez, 2017).

Motivos	Características
Extrínsecos	
	Aprendizaje
Intrínsecos	Retos
	Satisfacción
Prosociales	
Trascendentes	

Los motivos *extrínsecos* mueven al sujeto a poseer, ganar, utilizar beneficios tangibles e intangibles provenientes del exterior de la persona; por ejemplo status, influencia, reputación, reconocimiento y prestigio (Jiménez, 2017). Los motivos *intrínsecos*, en cambio, mueven a la persona por la satisfacción que le provoca la ejecución de una actividad en sí misma, como aprendizajes, retos y actividades que contribuyan al sentimiento de seguridad, bienestar consigo mismo, competencia y satisfacción personal (Jiménez, 2017). Los motivos *prosociales* bus-

can la satisfacción personal de beneficiar a otras personas, como por ejemplo atender necesidades ajenas, mejorar el clima laboral y facilitar el trabajo a otros. Finalmente, los motivos trascendentes se distinguen por buscar satisfacer las necesidades reales de los demás (el bien auténtico de la persona) al margen del beneficio propio; lo cual implica, por ejemplo, interesarse por la opinión de otros sin buscar imponer el propio criterio, acoger críticas dominando la molestia que pueda provocar, anticipar las consecuencias de la conducta y reacciones propias sobre los demás evitándoles perjuicios (Jiménez, 2017). Aunque los motivos se pueden distinguir teóricamente, en la praxis lo normal es que se combinen todos dando lugar a distintas configuraciones de la *calidad motivacional* según sea inclinación de la persona hacia un tipo de motivo u otro (Jiménez, 2017). No se puede decir a priori que una configuración motivacional sea mejor, en definitiva. Lo que realmente cualifica a la persona es el modo en que ella resuelva efectivamente los posibles conflictos motivacionales a la hora de actuar (Jiménez, 2017). Es decir, es normal que ante cualquier problema de acción haya un influjo específico de cada tipo de motivo sobre la persona (una persuasión psicológica con intensidad propia, una cierta valoración del bien que constituye para sí mismo cualquiera de las posibles soluciones); pero, si la persona no es meramente impulsiva, reactiva o *espontánea* también habrá lugar para una decisión voluntaria y *racional* (Pérez López, 1991). Así, lo ideal es que, independientemente de cuál sea la configuración motivacional por cada plan de acción, lo determinante será que la persona se conduzca siempre priorizando, sobre todo, los *motivos tras-*

cendentes por motivación racional (Pérez López, 1991).

Eso, sin embargo, puede ser estudiado solo *in actu*; y sus efectos tendrían que evaluarse longitudinalmente para verificar si se está produciendo un aprendizaje *positivo* (virtud) o *negativo* (vicio) en la calidad motivacional de la persona. No obstante, aunque el instrumento de Jiménez no permite evaluar qué tipo de motivación se da (racional o espontánea), al ofrecer una evaluación 360 sobre los motivos de la acción, ofrece al directivo la oportunidad de considerar cuál es el estado actual de su calidad motivacional, una suerte de fotografía del momento. Con ese resultado, y el de la configuración de sus competencias de liderazgo, podrá ser asesorado –por ejemplo, en un proceso de coaching– en relación a su puesto de trabajo y a los objetivos o misiones que le son conferidos en su organización. Es precisamente en ese escenario de asesoría donde puede fomentarse el uso y desarrollo de la motivación racional en la toma de decisiones.

El índice C de competencia moral, una forma de evaluar los aspectos afectivos y cognitivos del juicio moral

Volviendo a la teoría del desarrollo del juicio moral, es importante tomar en cuenta que Kohlberg define *juicio moral* como la “capacidad para tomar decisiones y hacer juicios que sean morales (es decir, basados en principios internos), y de actuar en coherencia con esos juicios” (Kohlberg, 1964, p. 425; ver también Kohlberg & Candee, 1992, p. 463ss). Esta definición va más allá de lo que podría estudiarse desde el punto de vista

exclusivamente ético-filosófico o teórico, y se enfoca en lo que compete a la moral desde un punto de vista psicológico, en este caso desde la necesaria vinculación con los principios internos y las conductas en la toma de decisiones. Así, Kohlberg no parte de una presuposición objetiva y prescriptiva sobre el contenido de la moral, es decir, qué debe ser considerado bueno o malo; sino que hace recaer el énfasis sobre el aspecto formal del juicio, siguiendo en ello las huellas de Piaget. Es notorio el relieve que Kohlberg pone sobre los principios internos y la coherencia con la conducta. Esto significa que, por un lado, el juicio moral evoluciona según se asuman como propios ciertos principios de acción (*principios internos*), es decir, según se vaya consolidando un *locus de control interno* (Deci & Ryan, 1985); a diferencia, por ejemplo, del comportamiento impulsivo y voluble –más susceptible de ser manipulado por influencias externas– característico de la etapa infantil o de una personalidad inmadura en adultos. Por otro lado, el énfasis de Kohlberg sobre la coherencia con la conducta significa que la madurez del juicio moral no es teórica, es decir, no depende del contenido de lo que se cree (de la filosofía moral que se adopte, por ejemplo), sino de qué tan efectivamente se puede utilizar ese contenido –sea cual fuere– en el comportamiento y en decisiones concretas. Por el contrario, la inconsistencia en el uso efectivo de los valores internos para dirigir la acción personal concreta es signo de inmadurez en el juicio moral, por más sofisticado y filosóficamente fundamentado que estén los principios éticos en el sujeto.

En ese sentido, continuando la impronta de Kohlberg (1958, 1964, 1992) de integrar el plano ideal con el plano comportamental, Georg Lind dedicó 30 años de su

ejercicio investigativo y formativo para perfeccionar su Test de Competencia Moral (Lind, 1977-2020, 2019b) y su Método de Discusión de Dilemas de Constanza (KMDD) desarrollando un índice de Competencia Moral (Lind, 2002, 2008b, 2019a) para evaluar la eficacia en el uso del juicio moral. En ese sentido, Lind asume la definición de juicio moral que formula Kohlberg como una manera válida de entender su constructo. Pero, además, propone una definición más específica: la Competencia Moral puede definirse teóricamente como “la habilidad para resolver problemas y conflictos con base en una moral de principios a través de la deliberación y discusión, en vez de utilizar la violencia, el engaño o la sumisión a otros” (Lind, 1977-2020, 2019); y, operativamente, la define como “la capacidad de una persona de juzgar los argumentos de otros con relación a los estándares morales que ellos han aceptado como válidos para ellos [para sí mismos]” (Lind, 2008). Se puede ver que, desde el punto de vista teórico, hay influencia directa de los dos aspectos presentes en la definición de Kohlberg, es decir, la necesaria referencia a la interiorización de principios y a la verificación de los mismos en el comportamiento. Pero, además, Lind condiciona la toma de decisiones morales con la discusión racional y empática como alternativa al uso de la violencia –es decir, uso de fuerzas coercitivas externas (*violencia, engaño, sumisión*)–. Esa discusión tendría que llevarse a cabo desde los principios morales internos, aspecto que Lind forma de manera práctica con su Método de Discusión de Dilemas de Constanza (KMDD). No obstante, a nivel operativo se puede ver

cómo Lind resalta un elemento que revelaría más consistentemente el uso efectivo del juicio moral: la capacidad de juzgar argumentos de otros del mismo modo que juzgaría sus propios argumentos – es decir según los mismos estándares morales con los que se identifica internamente–.

Esto último está en plena sintonía con un hallazgo en las investigaciones de Piaget sobre la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo (Piaget, 1976). Aparentemente, entre los factores que promueven la formación de la conciencia moral desde la infancia, uno de los más importantes consiste en desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar de los demás. La importancia de dicho factor yace probablemente en el hecho de que tal acción implica necesariamente la superación del egocentrismo –característico de los primeros estadios de desarrollo cognitivo, pero moralmente hablando también es característico de personalidades viciosas en la etapa de adultez–; y tal acción fundamenta los vínculos sociales como tales. Solo así se ven a los demás como semejantes, no como instrumentos sometidos al interés propio. La asunción de la perspectiva ajena implicará no solamente ponerse en el lugar de otro –a quien se considera semejante– para juzgarlo desde su propia perspectiva, sino también implica saber asumir el punto de vista de otros para ponerse frente a uno mismo y juzgarse desde criterios ajenos. Esta capacidad permite adquirir la habilidad asumir roles o personajes sociales (Hersh, Reimer, & Paolitto, 2002). Su importancia es incalculable, ya que podría constituir incluso uno de los mecanismos evolutivos más importantes que permiten al ser humano codificar la sabiduría moral ancestral y transmitirla de generación en generación (Peterson, 2022, pp. 157ss.). Kohlberg habría seguido la misma pauta, puesto que el juicio moral según sus planteamientos también puede ser entendido como una capacidad para ponderar las demandas ajenas en relación con las de uno mismo. En esa línea, Lind recoge sus planteamientos formulando un modelo de aspectos duales de *comportamiento moral* (Lind, 2008a)

Para Lind, el componente afectivo se refiere a las orientaciones morales; mientras que el cognitivo es específicamente la Competencia Moral. Estas orientaciones morales pueden ser categorizadas según los 6 estadios de desarrollo del juicio moral que encontró Kohlberg. Tal modelo se considera un verdadero aporte a la teoría del desarrollo moral que inició Piaget y continuó Kohlberg (Zerpa, 2007).

illustro

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS ECONÓMICAS, CONTABLES Y EMPRESARIALES

Figura 2: El Modelo Dual del Comportamiento Moral (adaptado de Lind, 2007, 2008a).

En cierto sentido, el desarrollo de este modelo nace de una constante en el trabajo de Lind: su preocupación por la formación de personas desde edades tempranas para resolver conflictos razonablemente en contextos democráticos en vez de recurrir a la violencia (Lind, 2008). Su preocupación pedagógica lo condujo a notar que el factor clave para tomar decisiones morales no está en los valores o ideales del decisor, sino en la capacidad para aplicarlos de forma efectiva en su vida cotidiana (Lind, 1994, 1998, 2008); y que estos dos aspectos (los valores y la capacidad moral) son distinguibles. En ese sentido, resulta necesario aclarar que esta aproximación al juicio moral no coincide con todas las definiciones de “moralidad” posibles, y en concreto no es una expresión exacta de lo que, en Ética Clásica o Ética Eudaimónica, podría denominarse una mejor condición moral de la persona. Sin embargo, es una definición que ayuda a identificar ciertos aspectos propios de la cognición a nivel psicológico (no filosófico), que inevitablemente estarán presentes en todo juicio moral, independientemente de qué escuela de pensamiento juzgue la bondad o maldad (juicio moral en sentido clásico) de un acto concreto, sea interno o externo. He ahí la utilidad investigativa de los aportes de Lind en un esfuerzo por dilucidar un aspecto crucial de la consistencia de los juicios morales.

Coincidencias teóricas entre los modelos de Acción Personal en las Organizaciones y Desarrollo del Juicio Moral

Es posible formular cierto nivel de convergencia teórica entre lo planteado por Piaget, Kohlberg y Lind, en relación a lo propuesto por Juan Antonio Pérez López y sus continuadores. En términos generales, si lo que cuenta en el liderazgo directivo no es únicamente el *logro*, sino *el modo en que se aprende* (aprendizaje positivo o negativo) con el logro, se ve ya una coincidencia a nivel de principios: ambos modelos buscan enfocarse en el aspecto formal (subjetivo o *intrínseco*, así como intersubjetivo o *trascendente*) del juicio y no solo en el contenido (objetivo o *extrínseco*). Esto permitiría realizar un análisis *dinámico* de la acción, humana, y no solo *estático*. Las formas de aprender van cambiando hasta consolidar estructuralmente la confianza o unida en un sistema de relaciones personales.

Además de lo dicho, también conviene notar que el aprendizaje positivo solo podría darse si la persona modifica tanto su intención como su percepción, es decir, tendría que utilizar

la *motivación racional* (cambio a nivel de intención) para buscar provocar un bien al otro, es decir tener *motivos trascendentes* (cambio a nivel de percepción). El plan de acción se mantiene invariable, pero lo que cuenta para provocar un aprendizaje positivo, es que se realice una evaluación de los tres tipos de resultados y, en adelante, se busque conscientemente (motivación racional) corregir o evitar un curso negativo. Esto combina dos criterios a tomar en cuenta en una decisión de liderazgo directivo. Por un lado, que el directivo debe ser consistente con su forma de analizar un plan de acción, independientemente de cuál sea esa forma (recuérdese que puede equivocarse y eso no invalida su decisión). Eso implica tener un nivel de autonomía suficiente (también denominado *locus de control interno*) para no ejecutar planes de acción (o lo que es igual, emitir juicios morales en la toma de decisiones directiva) por meras presiones externas. Recuérdese que eso, más bien, coincidiría con algunos estadios de juicio moral. Por ejemplo, podría referirse al nivel preconvencional como el de un niño que actúa por reflejos o impulsos (*motivación espontánea*) especialmente orientados a la obtención de un placer o a evitar el castigo. También podría referirse al nivel convencional, precisamente por reaccionar buscando acatar acuerdos sociales que uno ha introyectado. Pero el único nivel de desarrollo moral, según Kohlberg, en donde la persona actuaría por principios propios, sería el nivel posconvencional. En otras palabras, el escenario ideal propuesto por Pérez López, es decir, el modelo completo de toma de decisiones que él propone donde una persona actúa bajo el influjo de sus *motivos trascendentes por motivación*

racional es solo posible en el último nivel descubierto por Kohlberg.

Es más, lo propuesto por Georg Lind plantearía como una condición necesaria que el directivo esté resolviendo dilemas morales poniéndose en el lugar de los demás, evaluando las formas de juicio moral de sus colaboradores o pares, y siendo consciente y coherente con los propios esquemas. En otras palabras, para hacer de los *motivos trascendentes por motivación racional* un hábito (*aprendizaje positivo*), el directivo debe igualmente hacer de la discusión moral un hábito directivo e interpersonal. El índice C de competencia moral, como indicador empírico, mide qué tan coherente es el directivo en su juicio moral cuando se evalúa a sí mismo (es decir cuando elige qué argumentos validan su decisión, y qué argumentos invalidan la decisión contraria). El acto de juzgarse a sí mismo se ve reflejado en el acto de juzgar los argumentos de una postura contraria a la propia. Aunque es relativamente fácil autojustificarse, la consistencia de una forma de razonamiento moral se nota, bajo este método empírico, calificando qué tanta coincidencia hay con el modo en que valida las mismas formas de razonamiento moral de una decisión (aunque dicha decisión sea opuesta a la de uno mismo). Dicho en pocas palabras, lo que cataliza el *aprendizaje positivo* sería el índice C de competencia moral. Se podría decir que un directivo que propone solucionar un problema con un plan de acción específico, solo ganará aprendizaje positivo si es consciente de su motivación y si evalúa si dicha motivación es compartida con las personas con las que colabora o a las que afecta su decisión.

La mente es una realidad activa: aprende, tiene una suerte de intencionalidad plasmada en funciones como organización y adaptación, asimilación y acomodación. Estos incluyen el rol de los afectos, que para Piaget sería el de ofrecer motivos a las operaciones intelectuales, provocando un “sentirse movido” que confiere a la inteligencia su cualidad dinámica, activa, y no meramente reactiva o pasiva. Esta especie de “interés” innato en la acción de la inteligencia puede incluso experimentarse como un conflicto entre lo que se razona y lo que se siente (Hersh, Reimer, & Paolitto, 2002). Hay en ello una posible vinculación teórica a lo propuesto por Pérez López, en el sentido de que lo que realmente cuenta para mejorar la calidad motivacional en la toma de decisiones es el *modo* en la persona resuelve sus conflictos motivacionales. Por otro lado, la asunción de roles (capacidad de ponerse en el lugar del otro), inspirada por el aspecto afectivo de la cognición, es un requisito indispensable para desarrollar el juicio moral así como también lo sería para generar confianza y unidad organizacional. Piaget y Lind señalan que la asunción de la perspectiva ajena es lo que permite superar el egocentrismo, que en la vida adulta se manifiesta como personalidades viciosas que instrumentalizan a los demás. Un directivo capaz de “ponerse en los zapatos” de sus colaboradores puede evaluar la consistencia de sus decisiones, promoviendo un estado de unidad donde el colaborador se reconoce valorado como persona y no solo como recurso instrumental. Hay en ello una posible vinculación con las nociones de motivación espontánea y motivación racional; y, por ende, con el tipo de aprendizaje (positivo o negativo) que se puede llevar a cabo en un plan de

acción. Después de todo, Pérez López considera que un modelo de interacción humana que dé razón (mínima pero completa) del proceso de aprendizaje negativo o positivo, necesariamente tiene que ser un modelo dinámico, es decir que muestre un proceso de aprendizaje. En esa línea, los procesos de organización, adaptación, asimilación y acomodación (descritos por Piaget), así como la capacidad de ponerse en el lugar del otro (para juzgar su situación como un semejante, y también para juzgarse a sí mismo desde la perspectiva ajena) podrían tomarse en consideración como parte del fundamento del aprendizaje dinámico de Pérez López. Si la mente no es un receptor pasivo, sino una entidad activa que busca adaptarse al entorno modificando sus propias estructuras lógicas cuando la realidad supera sus esquemas previos, el aprendizaje positivo que busca inculcar un estado de unidad y de confianza en la empresa podría implicar que cada acción de un directivo deba tener, en cierto sentido, una cualidad suficientemente sorpresiva (es decir de una calidad motivacional superior) para estimular la mente del colaborador a generar un cambio cualitativo en su estado interno, de forma similar a cómo la mente se transforma cualitativamente al incorporar nuevas formas de razonar para resolver realidades paradójicas.

En pocas palabras, el modo en que se resuelven conflictos motivacionales debería estimular las funciones de organización, adaptación, asimilación y acomodación, así como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, para provocar un aprendizaje positivo en dirección hacia la consolidación de un recurso habitual hacia los motivos trascendentes por motivación racional. En

ese sentido, lo propio del decisor (agente activo) sería el uso efectivo de esquemas morales cualitativamente superiores a los del colaborador (agente reactivo), y que los primeros cuestionen significativamente a los segundos. De ahí la importancia de formar a los directivos verificar que posean de forma efectiva niveles de competencia moral suficientes para estimular los niveles de sus colaboradores. De lo contrario, sería poco probable que se produzcan cambios cualitativos hacia la formación de estadios superiores, es decir, un aprendizaje positivo.

Formulación de hipótesis

Nivel III postconvencional y estadio 6 de desarrollo del juicio moral como condición de posibilidad del estado de unidad en las organizaciones

La presencia del nivel III (postconvencional) y del estadio 6 (razonamiento basado en principios universales) del desarrollo del juicio moral está en correlación positiva con la presencia de competencias de liderazgo directivo y motivos de la acción que más exijan un desempeño orientado por principios universales y por el afán tratar a los demás como semejantes.

Un liderazgo basado en motivos trascendentes (buscar el bien real del otro) requeriría haber alcanzado el nivel III y el estadio 6, ya que en los niveles previos (preconvencional y convencional) la persona puede actuar por miedo al castigo, por interés propio o por presión social (moralidad heterónoma y mantenimiento de un sistema social aceptable). Esto podría limitar su capacidad de buscar el bien común en

caso de que este choque con las expectativas del entorno (conflicto motivacional o con su propio beneficio). Sólo al utilizar el nivel postconvencional el directivo estaría recurriendo a la forma de razonamiento suficiente para defender como propios los principios éticos universales y actuar de manera autodeterminada (locus de control interno). Ese desempeño motivado por principios éticos universales podría coincidir con la definición misma de actuar por motivos trascendentes de forma racional. Por ende, el desarrollo de la confianza y el estado de unidad en una organización podrían estar condicionales al uso consistente del nivel III posconvencional y del estadio 6 de principios éticos universales. Sin embargo, no queda del todo claro por qué tendría que tener mayor correlación con cierto tipo específico de competencias de liderazgo directivo, ya que estas se evalúan solo por sus comportamientos habituales.

La competencia moral como correlato operativo de las competencias de liderazgo directivo y motivos de la acción

El índice C de competencia moral está positivamente correlacionado con la posesión de competencias de liderazgo directivo y con la priorización de los motivos trascendentes.

A nivel de la efectividad (es decir en el desempeño concreto), es posible que la identificación de estadios de desarrollo moral no sea suficiente —aunque sí necesaria— para identificar una toma de decisiones motivada racionalmente hacia los motivos trascendentes. Es fundamental que exista un índice de efectividad que señale un nivel de coherencia suficiente como indicador del uso de la motivación racional. El índice C

de competencia moral –definida por Lind como la habilidad para resolver conflictos mediante la deliberación basada en principios internos– podría servir como tal indicador. En ese sentido, un índice C elevado podría impactar de forma positiva sobre las competencias de liderazgo directivo y la configuración de los motivos de la acción, siempre y cuando estos reflejen, en su definición operativa, un recurso a los motivos trascendentes por motivación racional. Esto debería ser así ya que el índice C de competencia moral reflejaría un uso consciente de la racionalidad para resolver conflictos motivacionales a nivel intra e interpersonal. En otras palabras, la competencia A nivel de la efectividad (es decir en el desempeño concreto), es posible que la identificación de estadios de desarrollo moral no sea suficiente –aunque sí necesaria– para identificar una toma de decisiones motivada racionalmente hacia los motivos trascendentes. Es fundamental que exista un índice de efectividad que señale un nivel de coherencia suficiente como indicador del uso de la motivación racional. El índice C de competencia moral –definida por Lind como la habilidad para resolver conflictos mediante la deliberación basada en principios internos– podría servir como tal indicador. En ese sentido, un índice C elevado podría impactar de forma positiva sobre las competencias de liderazgo directivo y la configuración de los motivos de la acción, siempre y cuando estos reflejen, en su definición operativa, un recurso a los motivos trascendentes por motivación racional. Esto debería ser así ya que el índice C de competencia moral reflejaría un uso consciente de la racionalidad para resolver conflictos motivacionales a nivel intra e interpersonal. En otras palabras, la competencia

moral debería actuar como un mecanismo psicológico que hace posible la motivación racional en el directivo. Mientras que Pérez López define la motivación racional como la capacidad de la voluntad para ser movida por conocimientos (racionalidad) y no solo por impulsos (espontaneidad), la competencia moral podría proveer la estructura cognitiva necesaria para que esa racionalidad sea efectiva en la praxis, independientemente el esquema moral que se utilice (estadios de juicio moral).

Materiales y Método

Metodológicamente, el presente estudio se define como una investigación empírica de estrategia asociativa y diseño explicativo, fundamentada en variables observables de corte transversal. Esta estructura permitió analizar los vínculos funcionales entre los constructos planteados con el fin de contrastar e integrar los marcos teóricos expuestos, buscando así una explicación fundamentada de los hallazgos obtenidos (Ato, López-García & Benavente, 2013). Bajo esta premisa, se empleó un muestreo no aleatorio para recolectar datos cuantitativos en una medición única por participante, abarcando dos conjuntos de variables principales según cada modelo teórico. Posteriormente, la información se procesó mediante una matriz de correlaciones (covarianzas) y modelos de regresión para aquellas variables que evidenciaron nexos estadísticamente significativos (Ato, López-García & Benavente, 2013).

La presente investigación se articuló en torno a la siguiente interrogante fundamental: ¿de qué manera influye la competencia moral en el desarrollo de las

capacidades de liderazgo directivo dentro de dos instituciones de educación superior? Bajo esta premisa, el estudio se planteó como meta principal la determinación del impacto de la competencia moral sobre las competencias de liderazgo directivo en dos instituciones de educación superior. Ello implicó tener como objetivos específicos los siguientes:

- Describir los niveles de competencia moral y estadios de juicio moral en los directivos de dos instituciones de educación superior.
- Evaluar las competencias de liderazgo directivo y motivos de la acción en dos instituciones de educación superior.
- Correlacionar la competencia moral y los estadios de juicio moral con las competencias de liderazgo y los motivos de la acción en los directivos de dos instituciones de educación superior.

Se utilizó un muestreo no probabilístico (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) orientado por las características de esta investigación. Se escogió a los participantes bajo los siguientes criterios de inclusión:

- Trabajar en una de las dos instituciones educativas.
- Desempeñar un cargo de director, jefe o coordinador según el organigrama vigente de su organización.
- Desempeñar algún otro cargo que –por sus funciones y en opinión de sus superiores directos– pueda ser considerado como puesto de liderazgo.

Para preservar el anonimato solo se registraron los siguientes datos demográficos: sexo (hombres o mujeres),

edades con los siguientes rangos: 20 a 24, 25 a 29, 30 a 34, 35 a 39, 40 a 44, y 45 a más; y los años de experiencia en la institución, que van en rangos de 0 a 3, 4 a 8, y 9 a más. El total de participantes fue de 99 directivos. El 46.5 % estuvo compuesto de mujeres, cuyas edades fueron las siguientes: 3 % de 25 a 29 años, 6.1 % de 30 a 34 años, 12.1 % de 35 a 39 años, 12.1 % de 40 a 44 y 13.1 % de 45 a más. Sus años de experiencia se distribuyeron por rangos y fueron los siguientes: 8.1 % de 0 a 3 años, 13.1 % de 4 a 8 años y 25.3 % de 9 a más años. La población masculina abarcó el 53.5 % de directivos, con edades del 4 % de 25 a 29 años, 8.1 % de 30 a 34 años, 17.2 % de 35 a 39 años, 13.1 % de 40 a 44 y 11.1 % de 45 a más. Sus años de experiencia fueron de 13.1 % de 0 a 3 años, 21.2 de 4 a 8 años y 19.2 de 9 a más.

Instrumentos

Test de Competencia Moral

Para evaluar el primer conjunto de variables se utilizó el Test de Competencia Moral (TCM) en su versión mexicana (Lind, 2001) según la teoría dual del comportamiento moral. Este instrumento evalúa el aspecto cognitivo y afectivo del juicio moral utilizando dilemas morales, soluciones y argumentos que las justifican a favor y en contra, y que la persona deberá calificar. Es un instrumento sensible al cambio que ha sido utilizado para investigaciones grupales. Sus resultados no son falsificables al tratarse de una prueba de desempeño (Lind, 2008b). Permite evaluar simultáneamente los aspectos competenciales del uso del juicio y las actitudes morales distinguiendo un aspecto del otro. Ha sido utilizado en nuestro medio para investigaciones

cualitativas y cuantitativas (Cotrina & Cahuata, 2017; Dasso, 2016; Murillo, 2015; Osorio, 2011; Vilcapoma, 2012).

El aspecto cognitivo del juicio moral es evaluado por el TCM con el “índice C”, que representa la competencia moral (Kohlberg, 1964; Lind, 1977-2020, 2008, 2019), haciendo visible su definición operacional (Lind, 2020). Esto permite evaluar la capacidad de juzgar argumentos por su calidad moral en vez de hacerlo por otros criterios no morales, como por ejemplo por la presión externa o según qué tan agradable parezca. El cálculo del índice C requiere que se manifiesten los estándares morales del participante. Para ello se presenta al participante un dilema moral, es decir una situación en la que el personaje principal toma una decisión que puede ser juzgada como correcta o incorrecta desde distintos puntos de vista. El participante escoge su postura a favor o en contra de la decisión tomada en el dilema (se utiliza una escala tipo Likert que va del -3 al +3, donde -3 significa *totalmente en desacuerdo* y +3, *totalmente de acuerdo*) y se le ofrece una serie de argumentos que apoyan ambas posturas. Se le pide que asigne una valoración a cada uno de ellos de acuerdo con qué tan válidos los considera en una escala tipo Likert del -4 al +4, donde -4 significa *rechazo totalmente* y +4, *acepto totalmente*.

Los argumentos están diseñados de tal manera que representan las seis formas esenciales de juicio moral identificadas por Kohlberg (1958, 1984; Hersh, Reimer & Paolitto, 2002) agrupadas en tres niveles: Nivel I: Moralidad Heterónoma (estadio 1, con el mismo nombre, y estadio 2, moral

de individualismo, fines instrumentales e intercambio); Nivel II: Moral Convencional (estadio 3, moral de expectativas interpersonales mutua, relaciones y conformidad interpersonal; y estadio 4: moral de sistema social y de conciencia); Nivel III: Moral Postconvencional o de Principios (estadio 5, moral de contrato social o de utilidad y derechos individuales; y estadio 6, moral de principios éticos universales). De ese modo, a partir de una jerarquía en su valoración, se podrá saber espontáneamente cuáles son aquellas a las que da más valor y, por consiguiente, representaría el aspecto afectivo del juicio moral, es decir, el estadio de juicio moral del participante o las *actitudes morales* hacia los estadios de juicio moral (Kohlberg, 1992; Lind, 2008). El participante obtendrá un resultado más elevado en la medida en que le dé más puntaje a los argumentos que representan los estadios superiores del desarrollo del juicio moral. Esto denota la capacidad de identificar qué formas de razonamiento son más completas lógicamente hablando para juzgar una decisión moral, independientemente de que apoyen o no la propia postura frente al dilema. Se puede interpretar estos resultados utilizando la descripción de cada estadio en la teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg.

Simultáneamente, el test permite analizar qué tan congruente fue la valoración que el participante hizo de ambos grupos de argumentos (pro y contra). El participante obtiene una puntuación más elevada en la medida en que se refleje una puntuación semejante en ambos grupos de argumentos. En este caso, no importaría a qué estadios de juicio moral el participante le está

asignando más puntaje; sino únicamente qué tan congruente es con esa forma de juzgar. Así, se estaría evaluando si el participante juzga argumentos por convicciones internas (al margen de cuáles son), y no por otros factores externos a la persona. Esto último constituye el índice C de competencia moral que arroja resultados en los siguientes rangos: bajo, de 1 a 9; medio, de 10 a 29; alto, de 30 a 49, y muy alto, de 50 a más. Esta escala no tiene una distribución normal, ya que la población de personas con índices de competencia moral cada vez más altos disminuye progresivamente (Kohlberg & Nisan, 1992; Kohlberg & Reimer, 1992). Lind (2015) sugiere algunos criterios para interpretar estos rangos:

Tabla 4
Diferentes niveles de competencia moral

Puntaje	Comportamiento	Interpretación
Sin calificación	El participante expresa su opinión, pero se rehúsa a calificar los argumentos.	La persona no distingue entre “argumentos” y “opiniones” sobre un tema.
0 • • • • • 100	El participante acepta fuertemente todos los argumentos que apoyan su opinión, y rechaza fuertemente todos los que se le oponen.	La persona usa argumentos solo como justificación de una opinión (“racionalización”), pero no permite que los argumentos le iluminen su opinión.
	La persona usa argumentos solo como justificación de una opinión (“racionalización”), pero no permite que los argumentos le iluminen su opinión.	La persona puede distinguir la calidad moral de los argumentos independientemente de que concuerden con su opinión.
	El participante también otorga una calificación alta a los argumentos contrarios a su postura si es que se relacionan a un principio moral compartido.	La persona usa los argumentos contrarios como una fuente de conocimiento propio y de reflexión.

Nota: adaptado de Lind, 2015.

El TCM ha sido desarrollado bajo un enfoque particular de cuestionarios experimentales (Lind 1982, 1980), y está diseñado como un experimento N=1 multivariante de 3 factores, una de cuyas variables es una tarea de desempeño moral (los dos dilemas morales planteados). Esta tarea consiste en calificar argumentos por su calidad moral –en vez de calificarlos por otros motivos como su agradabilidad– incluyendo los contraargumentos a la propia postura. El índice C evalúa precisamente el grado con que los participantes pueden efectuar esta tarea (Lind, 2019b, 1982). Lind (2019b) señala que los criterios puramente em-

píricos que se utilizan mayormente para la construcción de test psicométricos –como por ejemplo la “confiabilidad”, “consistencia interna” y correlaciones de test-retest o “validez” empírica– no son aplicables al TMC, ya que se trata de un instrumento que ubica las respuestas individuales ($N=1$) en un universo estructurado a priori de forma lógica bajo la teoría de Kohlberg. Así, el TCM requiere únicamente que se realice una correcta validación de constructo y que esta se exprese en la traducción oficial. Lind asesora los análisis de validez de su instrumento en todas las versiones traducidas y certificadas del TCM. Para que éste sea considerado válido interculturalmente (Lind, 1985) debe cumplir con cinco criterios empíricos (Lind, 2008b) que se derivan de la teoría del desarrollo cognitivo y de la teoría dual del comportamiento moral (Kohlberg, 1958, 1964, 1992; Lind, 1978, 2000, 2002). La validación del instrumento en nuestro medio fue realizada por Osorio (2011), mostrando un coeficiente de validez de contenido $r \geq 0,95$; y un coeficiente de estabilidad $\alpha = 0,90$ confirmando su confiabilidad.

Cuestionario de competencias y motivos para el liderazgo directivo

Para evaluar las competencias de liderazgo y los motivos de la acción se utilizó el aplicativo online TalentApp360, gestionado por la empresa Taket desde España, y que automatiza la aplicación de los cuestionarios desarrollados por Jiménez (2017) según los planteamientos de Cardona y Chinchilla (1997) para el diseño y evaluación de competencias de liderazgo directivo y motivos de la acción, cuya configuración nace de la teoría de Pérez López (1991). Al

evaluar comportamientos habituales de los directivos en el desempeño de su función, así como también los tipos de razones que los conducen a actuar, el instrumento proporciona feedback a directivos para facilitar el conocimiento de sus competencias de liderazgo y los motivos que orientan su acción. Esta retroalimentación se recoge con una metodología de 360 grados (superiores, pares o subordinados.), la cual incluye una autoevaluación. Dicho instrumento se utiliza para consultorías privadas en organizaciones, así como también en programas de posgrado para directivos en formación. El aplicativo permite enviar directamente, y de manera completamente confidencial, los resultados individuales a cada participante. Además, otorga a las instituciones los resultados de forma agregada y anónima por grupos. De ese modo el directivo puede utilizar sus resultados para tomar medidas individuales con respecto a su formación; mientras que la organización puede utilizar los datos agregados para el diseño de planes de formación.

Las competencias que evalúa el instrumento están agrupadas en 5 dimensiones (estratégicas, interpersonales, autogestión, automotivación y autoliderazgo), cada una de las cuales incluyen 4 competencias distintas. Estas poseen 3 comportamientos característicos (ítems), los cuales cuentan con 3 rasgos que ayudan al participante a comprender su significado operativo, de tal manera que su evaluación sea más objetiva. Las competencias se evalúan en una escala tipo Likert que va del 1 al 5, donde 1 corresponde a *nunca* y 5, a *siempre*. El instrumento también evalúa motivos, agrupados en 4 dimensiones: extrínsecos,

intrínsecos, prosociales y trascendentes. Los intrínsecos están divididos en 3 subdimensiones: aprendizaje, retos y satisfacción. Para evaluar cada dimensión y subdimensión se utilizan 4 ítems.

Para llegar a la versión final del instrumento, Jiménez (2017) realizó un primer listado de competencias y motivos durante el último trimestre de 2014 con el cual realizó un estudio cualitativo con la participación de directivos y expertos en selección de personal; luego de lo cual se suprimieron y rediseñaron algunas competencias obteniendo una nueva versión del cuestionario, el cual fue utilizado en 2015 con una muestra aleatoria de 1000 directivos representativos de toda España en diversos sectores y empresas. Las propiedades psicométricas se midieron en una muestra de 11204 directivos, con una participación de 49.52 %. El análisis de consistencia interna arrojó un Alpha de Cronbach de 0.7 y 0.9 en todas las competencias; al igual que el análisis de componentes rotados, indicando una correlación alta entre las competencias asociadas a cada una de las dimensiones (entre 0.7 y 0.9). El análisis confirmatorio (CFA) mostró un buen ajuste en el modelo de cuatro factores con el que se diseñó cada una de las dimensiones. Las correlaciones entre los factores dieron nexos significativos para las 5 dimensiones. La validación por expertos también fue realizada por diversos profesores y científicos. El instrumento fue validado lingüísticamente en Arequipa por un investigador experto en la materia sin encontrar variaciones semánticas en la versión original para su uso en nuestro contexto. Por indicación de la autora y respetando las políticas de “copyright” del

instrumento no fue posible realizar más pruebas de validez y confiabilidad.

Procedimientos

Se preparó un material en PDF para todos los participantes en el que se explicó el objetivo del estudio, los procedimientos de recolección de datos, los criterios para garantizar el anonimato de los participantes, los criterios de agrupación de participantes para facilitar el análisis y las etapas del estudio. Asimismo, se preparó un documento de consentimiento informado. Adicionalmente, se coordinó con Jiménez y con todo el cuerpo de directivos para participar de dos sesiones de capacitación sobre el uso del aplicativo Talentapp360. Por último, se conversó personalmente con cada uno de los participantes para explicarles todos los detalles del estudio, cómo llenar el TCM, absolver dudas y firmar el consentimiento informado.

Análisis de datos

Para el análisis descriptivo se aplicó frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y de dispersión que describan las variables evaluadas. Para el análisis inferencial la relación entre las variables se procesó utilizando el coeficiente producto momento de Pearson o el coeficiente de Spearman dependiendo de que las variables tengan o no una distribución normal. Asimismo, el impacto de la competencia moral sobre las competencias directivas se estimó utilizando un modelo de regresión lineal múltiple. Para el procesamiento estadístico descriptivo e inferencial se utilizó el software JASP versión 0.13.1 (JASP, 2018).

Resultados

El análisis de los datos recabados con ambos instrumentos arrojó los siguientes resultados:

Tabla 5

Estadios de juicio moral identificados

Nivel	Estadio	Frecuencia	%
Nivel I: <i>Preconvencional</i>	Estadio 1	31	31.3%
	Estadio 2	29	29.3%
Nivel II: <i>Convencional</i>	Estadio 3	20	20.2%
	Estadio 4	10	10.1%
Nivel III: <i>Posconvencional</i>	Estadio 5	8	8.1%
	Estadio 6	1	1.0%
Total		99	100%

En la Tabla 5 se observa que la mayoría de evaluados se encuentra en el estadio 1 (31.3%) y 2 (29.3%) del juicio moral, los mismos que se encuentran dentro del nivel preconvencional. Por el contrario, la menor proporción de evaluados se halla en el estadio 5 (8.1%) y 6 (1%), los cuales corresponden al nivel posconvencional.

Tabla 6

Estadios de juicio moral identificados

Índice C	Frecuencia	%
Muy Alto	0	0.0%
Alto	15	15.2%
Medio	36	36.4%
Bajo	48	48.4%
Total	99	100%

En la Tabla 6 se aprecia que respecto al índice C, la mayoría de evaluados presenta un nivel bajo (48.4%); el 36.4% tiene un nivel medio y el 15.2% un nivel alto de competencia moral.

Tabla 7

Autoevaluación de competencias directivas

n= 99	Media	DE	Asimetría	Curtosis
Ambición	4.34	0.515	-.218	-.878
Aprendizaje	4.02	0.546	-.705	2.438
Autoconocimiento	4.04	0.601	.017	-.818
Autocrítica	4.16	0.505	-.200	-.286
Gestión del Estrés	3.70	0.588	.104	-.362
Gestión del Tiempo	4.05	0.586	-.593	.199
Iniciativa	4.28	0.551	-.257	-.398
Optimismo	4.16	0.594	-.251	-.779
Autocontrol	4.20	0.522	-.038	-.856
Equilibrio Emocional	4.20	0.573	-.626	.546
Integridad	4.61	0.416	-.610	-.987
Toma de Decisiones	4.24	0.526	-.078	-.583
Networking	3.83	0.699	-.633	.321
Orientación al Cliente	4.32	0.464	-.318	-.267
Visión de la Organización	4.47	0.437	-.592	-.369
Visión Estratégica	3.95	0.606	.374	-1.101
Coaching	4.36	0.643	-1.011	.927
Comunicación	4.26	0.592	-.413	-.481
Delegación	4.08	0.529	.012	-.482
Trabajo en Equipo	4.49	0.465	-.401	-.984

En la Tabla 7 se observa que las tres competencias directivas mejor autovaloradas fueron: integridad (M= 4.61), trabajo en equipo (M= 4.49) y visión de la organización (M= 4.47). Por otro lado, las tres competencias directivas menos autovaloradas fueron: visión estratégica (M= 3.95), networking (M= 3.83) y gestión del estrés (M= 3.70). Se aprecia que la mayoría de competencias

presenta una distribución normal dado que su asimetría y curtosis se encuentran dentro del intervalo $[-1.5; 1.5]$; salvo la competencia de aprendizaje, que no tiene distribución normal.

Tabla 8*Evaluación 360 de competencias directivas*

<i>n</i> = 91	Media	DE	Asimetría	Curtosis
Ambición	4.37	0.413	-1.808	5.903
Aprendizaje	4.17	0.403	-1.727	8.065
Autoconocimiento	3.93	0.477	-1.511	8.884
Autocrítica	4.13	0.466	-1.563	7.523
Gestión del Estrés	3.99	0.444	-1.519	7.114
Gestión del Tiempo	4.24	0.360	-.421	-.078
Iniciativa	4.23	0.388	-1.451	5.418
Optimismo	4.30	0.347	-.508	.182
Autocontrol	4.37	0.363	-1.319	4.252
Equilibrio Emocional	4.30	0.377	-.133	-.694
Integridad	4.49	0.402	-1.904	7.980
Toma de Decisiones	4.21	0.362	-1.485	6.841
Networking	4.08	0.334	-.244	-.572
Orientación al Cliente	4.21	0.319	-.604	1.389
Visión de la Organización	4.31	0.328	-.310	.050
Visión Estratégica	4.12	0.282	-.826	2.195
Coaching	4.24	0.440	-1.521	6.105
Comunicación	4.28	0.374	-1.381	6.704
Delegación	4.15	0.337	-.461	.704
Trabajo en Equipo	4.37	0.413	-.982	2.333

En la Tabla 8 se observa que las cuatro competencias directivas mejor valoradas por los jefes inmediatos y pares de los evaluados fueron: integridad ($M= 4.49$), trabajo en equipo ($M= 4.37$), ambición ($M= 4.37$) y visión de la organización ($M= 4.31$). Por otro lado, las tres competencias directivas menos autovaloradas fueron: networking ($M= 4.08$), gestión del

Evaluación 360 de competencias directivas Correlación entre los resultados de la autoevaluación de competencias de liderazgo y los índices de competencia moral

Nota: 1: ambición; 2: autoconocimiento; 3: autocrítica; 4: gestión del estrés; 5: gestión del tiempo; 6: iniciativa; 7: optimismo; 8: autocontrol; 9: equilibrio emocional; 10: integridad; 11: toma de decisiones; 12: networking; 13: orientación al cliente; 14: visión de la organización; 15: visión estratégica; 16: coaching; 17: comunicación; 18: delegación; 19: trabajo en equipo

Evaluación 360 de competencias directivas Correlación entre los resultados de la autoevaluación de competencias de liderazgo y los índices de competencia moral

Nota: ambición; 2: aprendizaje; 3: autoconocimiento; 4: autocrítica; 5: gestión del estrés; 6: gestión del tiempo; 7: iniciativa; 8: optimismo; 9: autocontrol; 10: equilibrio emocional; 11: integridad; 12: toma de decisiones; 13: networking; 14: orientación al cliente; 15: visión de la organización; 16: visión estratégica; 17: comunicación; 19: delegación; 20: trabajo en equipo

estrés ($M= 3.99$) y autoconocimiento ($M= 3.93$). Tanto las competencias mejor y peor valoradas en la evaluación 360 coinciden en su mayoría con la autovaloración.

Al contrario de la autovaloración, en la evaluación 360 se aprecia que la mayoría de competencias no presenta una distribución normal dado que su asimetría y curtosis se encuentran fuera del intervalo $[-1.5; 1.5]$; salvo las competencias de gestión de tiempo, optimismo, equilibrio emocional, networking, orientación al cliente, visión de la organización y delegación, las cuales presentan una distribución normal.

En la Tabla 9 se puede apreciar que existe una correlación estadísticamente significativa e inversamente proporcional entre la competencia moral (índice C) y la autovaloración de las competencias directivas de autocrítica ($r= -.223$; $p= .027$) e iniciativa ($r= -.254$; $p= .011$), lo cual indica en ambos casos que una mayor competencia moral está asociada a una calificación más negativa al respecto de las competencias de autocrítica e iniciativa.

Los resultados de la Tabla 10 muestran que no existe ninguna correlación estadísticamente significativa entre la competencia moral del participante (índice C) y los resultados de la evaluación 360 de las competencias directivas ($p> .05$). Estos resultados indican que la evaluación de la competencia moral en los directivos no se vincula ni directa ni inversamente a la percepción que tienen los jefes y compañeros de trabajo de los evaluados sobre las competencias de liderazgo directivo de estos últimos.

Tabla 11

Modelo de regresión de la competencia directiva de autocrítica autovalorada

1	Modelo	Coeficientes no estandarizados		t	p-valor
		B	Desv. Error		
	(Constante)	4.210	.153	27.518	.000
	Sexo	.039	.103	.380	.705
	Edad	.027	.037	.729	.468
	Años de experiencia	.008	.070	.113	.910
	Índice C	-.010	.004	-2.205	.030

Nota: 1: $R^2= .057$

En la Tabla 11 se aprecia que la competencia moral (índice C) sí impacta de una forma estadísticamente significativa sobre la autovaloración de la competencia directiva de autocrítica, siendo dicho impacto negativo ($\beta= -0.010$; $p= .030$), lo cual indica que conforme

aumente la competencia moral la autocrítica disminuirá. Las variables de control: sexo, edad y años de experiencia laboral no fueron significativas ($p > .05$).

Tabla 12

Modelo de regresión de la competencia directiva de autocrítica autovalorada

1	Modelo	Coeficientes no estandarizados		t	p-valor
		B	Desv. Error		
	(Constante)	4.603	.163	28.216	.000
	Sexo	.091	.109	.833	.407
	Edad	-.057	.040	-1.439	.153
	Años de experiencia	-.018	.074	-.238	.812
	Índice C	-.013	.005	-2.693	.008

Nota: 1: $R^2 = .100$

En la Tabla 12 se observa que la competencia moral (índice C) sí impacta de una forma estadísticamente significativa sobre la autovaloración de la competencia directiva de iniciativa, siendo dicho impacto negativo ($\beta = -0.013$; $p = .008$), lo cual indica que conforme aumente la competencia moral la calificación de la iniciativa disminuirá. Las variables de control: sexo, edad y años de experiencia laboral no fueron significativas ($p > .05$).

Conclusiones

El hecho de que los resultados estén agrupados principalmente en los primeros tres estadios, disminuyendo progresivamente mientras se asciende hasta el sexto está respaldado por estudios longitudinales que demostraron la universalidad cultural de los estadios de desarrollo moral, donde se ve que su distribución en poblaciones interculturales no es equitativa, encontrándose una disminución exponencial de personas que utilizan de manera consistente estadios superiores (Kohlberg & Nisan, 1992; Kohlberg & Reimer, 1992). En otras palabras, a pesar de que existe evidencia del uso de hasta 6 estadios de juicio moral, no hay una distribución normal de dichos estados: son mucho menos los que llegan a utilizar los últimos, mientras que la mayoría se ubica en los primeros estadios. Esto corresponde al aspecto afectivo del juicio moral.

El aspecto cognitivo del juicio moral se evaluó a partir del índice C de competencia moral. Existe una distribución de resultados similar a la de estadios de juicio moral, lo cual es de

esperarse. A mayor competencia moral más se utiliza el estadio como un principio interno, y no como una influencia de su entorno. Así, existe una relación entre los estadios y la competencia moral ya que solo los estadios superiores permiten superar la perspectiva egocéntrica que ve la moral como algo impuesto extrínsecamente, sea por una persona, una cultura o una institución. Por otro lado, la competencia moral no se desarrolla a menos que se cultive con formación práctica especialmente orientada a la toma de decisiones basada en la discusión y valoración de motivos racionales, exceptuando la violencia o cualquier otro tipo de medio coercitivo. Es posible que el no incluir experiencias formativas orientadas a esos fines en las instituciones educativas pueda estar afectando el desarrollo de esta capacidad, salvo situaciones excepcionales. Las investigaciones realizadas por Lind muestran que la distribución de resultados en poblaciones adultas es asintótica, disminuyendo exponencialmente en los niveles más altos.

Casi la totalidad de directivos se autocalificó con altos puntajes en sus competencias, lo cual demuestra que ellos perciben que hacen un uso efectivo de las 5 dimensiones; y la porción restante se calificó con un puntaje regular en las competencias directivas. La evaluación 360 arrojó resultados aún mejores, lo cual podría estar confirmando la autopercepción de los directivos. Naturalmente es posible encontrar puntajes más bajos en comportamientos específicos, lo cual es utilizado como insumo para planes de mejora individuales. Sin embargo, en términos globales hay una percepción muy positiva de las competencias evaluadas. Es importante recordar que, a pesar de

que el instrumento utilizado busca evaluar competencias, se basa en la percepción de las mismas, mas no en una evaluación de desempeño, que podría estar libre de un posible sesgo en las respuestas.

A partir del estadio 3, donde ya existe la capacidad de ponerse en el lugar del otro, podría esperarse hallar una relación con los motivos trascendentes. Sin embargo, esta no existe. Por otro lado, es sorpresiva la diferencia que hay entre la percepción tan positiva de competencias directivas (tanto la autoevaluación como la evaluación 360) y las grandes porciones de directivos que utilizaron los estadios más bajos de juicio moral y que obtuvieron un desempeño bajo en el índice C de competencia moral. Hipotéticamente, las competencias del instrumento describen a un directivo que es ético, no solo a nivel individual, sino socialmente hablando, ya que además de poderse autogestionar, sabe cómo gestionar y promover el desarrollo de su equipo y su organización.

Al analizar la relación que entre los estadios (procesos racionales preferentes), la competencia moral (uso de la estructura moral como principio interno) con las competencias de liderazgo y los motivos de la acción se encontraron correlaciones negativas y estadísticamente significativas entre la competencia moral y la autoevaluación de la autocrítica y la iniciativa. Se vio, además –con una prueba de regresión–, que existe una relación causal que nos sugiere que un mayor nivel de competencia moral promueve una autopercepción más negativa de esas dos competencias. Estos resultados son sorpresivos, ya que teóricamente podría suponerse que los motivos de la acción deberían tener algún tipo de relación positiva

con los estadios de desarrollo moral, pues en ambos casos se trata de preferencias afectivas. Sin embargo, debe recordarse que los niveles altos de competencia moral están asociados a una menor tendencia a encubrir errores (Kohlberg & Candee, 1984; Lind, 2008, 2010), pudiendo suponer, así que, los directivos tienden a ser más críticos consigo mismos en algunas competencias. De ese modo, en concreto, respecto a la autocrítica, los directivos con mayor competencia moral podrían llegar a ser más críticos consigo mismos al evaluar los siguientes comportamientos que hacen parte de esa competencia: reconoce sus limitaciones y su responsabilidad frente a sus fallas sin excusarse ni buscar otros culpables, reconociendo que hay aspectos en los que puede mejorar; sabe pedir disculpas además de dejarse ayudar en los aspectos en los que necesita mejorar; así como también acepta feedback sin miedo, con actitud abierta, agradecida y afán de superación. Los directivos también serían más críticos al autoevaluar los siguientes comportamientos propios de la competencia de iniciativa: no es conformista y cree en el cambio, actuando con independencia en su trabajo sin consultar cada paso, dedicando tiempo a pensar de forma individual y participativa, desde diversos puntos de vista, planteando varias posibles soluciones con actitud de curiosidad para promover mejoras y asumir nuevos retos sin miedo al error.

Una limitación importante fue que las instituciones evaluadas cuentan en su cultura interna con un fuerte componente de valores humanistas. Al utilizarse un instrumento de competencias de liderazgo con un fundamento teórico también humanista, es posible que se genere

una identificación con el mismo, y un posible sesgo positivo. La afinidad por los comportamientos descritos podría sesgar a los participantes con una actitud favorable hacia ellos. Por lo tanto, se sugiere investigar competencias de liderazgo directivo con esta base moral y humanista en instituciones que no necesariamente partan de una visión ética de la persona humana, ya que podría ser que, un escenario en cierto sentido profano podría permitir evidenciar más fácilmente las diferencias en la percepción que se tiene de los comportamientos descritos por el instrumento. Así, las correlaciones entre la percepción negativa de competencias directivas con los resultados bajos de competencia moral podría llegar a ser significativa, mostrando más claramente las relaciones causales.

Todo esto lleva a la suposición de que no necesariamente es lícito deducir que el juicio moral de los directivos puede ser evaluado por medio de la percepción de competencias directivas, especialmente si estas no se basan sobre una evaluación de desempeño; mientras que el índice C de competencia moral sí lo hace. Esto puede ser particularmente relevante si se toma en cuenta que el instrumento de evaluación de competencias de liderazgo directivo fue escogido específicamente por su íntima fundamentación en la teoría moral clásica, razón por la cual su autora –así como los autores sobre cuyos fundamentos se basa–, busca ir más allá de una mera evaluación de resultados, para evidenciar lo importante que es evaluar el modo de conseguirlos, ya que, de otro modo, se correría el riesgo legitimar medios antiéticos o que destruyan las condiciones éticas en una organización

con la finalidad de alcanzar buenos y mejores resultados económicos (Cardona, 2009). De ese modo, se pone de manifiesto que, a pesar de que dicha estrategia podría ser un avance importante en el planteamiento de nuevos modos de evaluar al talento directivo, es importante notar que algunos aspectos trascendentales del desarrollo del

juicio moral escaparían completamente a la consideración empírica si no se utiliza una prueba de desempeño en la evaluación de las competencias. Como señala Jiménez (2017), se sugiere plantear investigaciones que correlacionen las competencias y los motivos con los objetivos y resultados concretos de la organización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcázar, M. (2007). *Versión ampliada de Introducción al octógono: una teoría de empresa centrada en el conocimiento y querer de las personas*. Pamplona: Instituto Empresa y Humanismo. Cuaderno 93 - Universidad de Navarra.
- Álvarez Q., N. E., & Díaz L., C. P. (2017). *Diagnóstico del clima organizacional basado en el modelo de funcionamiento de las organizaciones (Octógono) para la empresa solar representaciones S.A.C.* (Tesis de grado). Universidad Católica San Pablo, Arequipa.
- Anaya V., A. A. (2015). *Propuesta de un nuevo sistema de motivación para los trabajadores de la empresa Nor Autos Chiclayo S.A.C. basado en la teoría antropológica de la motivación de Juan Antonio Pérez López* (Tesis de grado). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo.
- Andreu, R., & Rosanas, J. M. (2010). *Manifiesto para un Management mejor. Una visión racional y humanista* (Documento de Investigación DI-885). Barcelona: IESE Business School - Universidad de Navarra.
- Argandoña, A. (2006). *La ética en la Economía y en las organizaciones: ¿es posible una integración efectiva?* Barcelona: IESE Business School - Universidad de Navarra.
- Ariño, M. Á. (2005). *Toma de decisiones y gobierno de organizaciones*. Barcelona: Deusto.
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Barnard, C. (1938). *The Functions of the Executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cardona, P., & Chinchilla, N. (marzo-abril de 1999). Evaluación y desarrollo de las competencias directivas. *Harvard-Deusto Business Review*(89).
- Cardona, P., & García-Lombardía, P. (2009). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo* (4ta ed.). Navarra: EUNSA.
- Centro de Liderazgo para el Desarrollo. (2020). Presentación. Obtenido de Centro de Liderazgo para el Desarrollo: <https://ucsp.edu.pe/liderazgo/>
- Chiavenato, I. (2011). *Administración de Recursos Humanos: el capital humano de las organizaciones*. México: McGraw-Hill.

- Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Hower, A., Candee, O., Gibbs, J., & Power, C. (1987). *The Measurement of Moral Judgement. Volume II, Standard issue scoring*. New York: Columbia U. Press.
- Cotrina Tellez, M., & Cahuata Hernández, B. (2017). Desarrollo del juicio moral según el plan de estudios de dos universidades de Arequipa. *Revista de Psicología. Universidad Católica San Pablo*, 7(1), 33-47.
- Covey, S. R. (2018). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Lima: Planeta.
- Darley, J. M., & Latane, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibilities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4, Pt. 1), 377-383.
- Dasso Vassallo, A. F. (2016). *Competencia Moral y Satisfacción con la vida en profesores de educación básica* (Tesis de maestría). PUCP Escuela de Posgrado, Lima.
- Dávila A., R. (2019). *Ensayo. Costumbres e historia de los peruanos. Vicios, defectos y virtudes. ¿Cuándo se jodió el Perú?* (Edición Kinle). Amazon Digital Services LLC – KDP Print US. https://smile.amazon.com/Los-Peruanos-Costumbres-peruanos-virtudes-ebook/dp/B01GW9N7HA/ref=smi_www_rco2_go_smi_g4368549507?_encoding=UTF8&%2A-Version%2A=1&%2Aentries%2A=0&ie=UTF8
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Espinoza Freire, E. E. (2018). La hipótesis en la investigación. Mendeive. *Revista de Educación*, 16(1), 122-139.
- Ferreiro, P. (2013). *El Octógono. Un diagnóstico completo de la organización empresarial*. Lima: PAD - Escuela de Dirección.
- Ferreiro, P., & Alcázar, M. (2012). *Gobierno de personas en la empresa* (6ta ed.). Piura: Planeta.
- García Cuadraro, J. Á. (2014). *Antropología Filosófica. Una introducción a la Filosofía del Hombre* (6ta ed.). Navarra: EUNSA.
- Gibbs, J., Basinger, K., & Fuller, R. (1992). *Moral Maturity: Measuring the Development of Socio-moral Reflexion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gilligan, C. (2003). *In a different voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gorczyca, J. (2011). *Essere per l'altro. Fondamenti di etica generale*. Roma: Gregorian & Biblical Press.
- Gorrochotegui M., A. (2007). Un modelo para la enseñanza de las competencias de liderazgo. *Educación y Educadores - Universidad de La Sabana*, 10(2), 87-102.
- Grimaldo, M. (2007). La teoría de L. Kohlberg, una explicación del juicio moral desde el constructivismo. *Cultura*, XXI(21), 325-340. Obtenido de http://www.revistacultura.com.pe/images/pdf/21_12.pdf

Gus Machado College of Business. (2019). About College of Business. Obtenido de STU Gus Machado College of Business: <https://www.stu.edu/business/about/>

Habermas, J. (1985). Philosophical Notes on Moral Judgment Theory. En G. Lind, H. A. Hartmann, & R. Wakenhut (Edits.), *Moral Development and the Social Environment. Studies in the Psychology and Philosophy of Moral Judgment and Education* (T. E. Wren, Trad., págs. 3-20). Chicago, Illinois: Precedent Publishing, Inc.

Hartmann, H. A. (1985). What is Social about Morality? Morals, Morality, and Ethis in Social Science Perspectives. En G. Lind, H. A. Hartmann, & R. Wakenhut (Edits.), *Moral Development and the Social Environment. Studies in the Psychology and Philosophy of Moral Judgment and Education* (T. E. Wren, Trad., págs. 275-295). Chicago, Illinois: Precedent Publishing, Inc.

Hartshorne, H., & May, M. A. (1928). *Studies in the nature of character. Vol. I: Studies in Deceit, Book one and two*. New York: Macmillan.

Havard, A. (2017). *Liderazgo virtuoso*. Madrid: Palabra.

Heidbrink, A. (1983). Moralische Urteilskompetenz und politisches Lernen. En A. Hartmann, & R. Wakenhut (Edits.), *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt* (págs. 237-248). Beltz: Weinheim.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hersh, R. H., Reimer, J., & Paolitto, D. P. (2002). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg* (4ta ed.). Madrid: Narcea.

Huamán, G. (10 de Junio de 2019). *Hay más de 1400 empresarios investigados por corrupción en el Perú*. Obtenido de <https://ojo-publico.com/1235/hay-mas-de-1400-empresarios-investigados-por-corrupcion-en-el-peru>

IESE Business School. (2020). *IESE Business School: Nuestra misión y valores. Integridad, excelencia y espíritu de servicio*. Obtenido de <https://www.iese.edu/es/conoce-iese/mision-valores/>
<https://www.iese.edu/es/conoce-iese/mision-valores/>

Instituto Empresa y Humanismo. (2020). *Conócenos*. Obtenido de <https://www.unav.edu/web/instituto-empresa-y-humanismo/conocenos>

JASP. (2018). *JASP - A fresh way to do statistics*. Obtenido de <https://jasp-stats.org/>

Jiménez López, E. (2017). *Validación de una escala de competencias y de una escala de motivos para el desarrollo del talento de los directivos* (Tesis doctoral). Universidad de Navarra - Instituto Empresa y Humanismo, Pamplona.

Juan Pablo II. (1981). *Carta Encíclica Laborem Exercens*. Obtenido de http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091981_laborem-exercens.html.

Kant, I. (1788). *Kritik der Praktischen Vernunft. Kritik der Urtheilskraft*. Obtenido de <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/Kant/aa05/030.html>

Kohlberg, L. (1927). Moral Stages and Moralization: the cognitive-developmental Approach. En L.

- Kohlberg, *Essays on Moral Development Volume II: The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages* (págs. 170-205). San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1958). *The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years 10 to 16* (Tesis doctoral). University of Chicago, Chicago.
- Kohlberg, L. (1964). Development of Moral Character and Moral Ideology. En M. L. Hoffman, & L. W. Hoffman (Edits.), *Review of Child Development Research* (Vol. 1, págs. 381-431). New York: Russel Sage Foundation. Obtenido de https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=0-u4BgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA383&dq=kohlberg+-+Development+of+moral+character+and+moral+ideology&ots=2kh51Pcc5V&sig=K2PH4K_Cjs-D2Bi_hp9n9SgqWbPw#v=onepage&q=kohlberg%20-%20Development%20of%20moral%20character%20an
- Kohlberg, L. (1978). Revisions in the Theory and Practice of Moral Development. *New Directions for Child Development*, 2, 83-88.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral* (2da ed.). (C. Medrano, Ed.) Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., & Candee, D. (1992). Relación del juicio moral con la acción moral. En L. Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral* (2da ed., pp. 463-534). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., & Nisan, M. (1992). Universalidad cultural de los estadios de juicio moral: un estudio longitudinal en Turquía. En L. Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral* (2da ed., pp. 535-545). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., & Reimer, J. (1992). Universalidad cultural de los estadios de juicio moral: un estudio longitudinal en Israel. En L. Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral* (2da ed., pp. 547-569). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., Levine, C., & Hewer, A. (1992). La formulación actual de la teoría. En L. Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral* (2da ed., pp. 221-312). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., Levine, C., & Hewer, A. (1992). Sinopsis y respuestas detalladas a los críticos. En L. Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral* (2da ed., pp. 313-368). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Krebs, D. (1982). Altruism: A rational Approach. En N. Heisenberg, *The Development of Prosocial Behavior* (pp. 53-77). New York: Academic.
- Kuhn, D. (2005). *Education for Thinking*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lacunza, R. (2002). Dimensión educativa de un Director de Recursos Humanos. El desarrollo de la empresa, piedra de toque, dentro del marco de políticas de gestión y retención de RR.HH. *Estudios sobre Educación*, 2, 167-179.
- Lind, G. (1977-2020). *Moral Competence Test* (MCT). Obtenido de <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-engl.htm>

- Lind, G. (1978). Wie misst man moralisches Urteil? Probleme und alternative Möglichkeiten der Messung eines komplexen Konstrukts. En G. Portele (Ed.), *Sozialisation und Moral* (pp. 171-201). Weinheim: Belz.
- Lind, G. (1980). Zum Stand der Moral Judgment-Forschung. Überlegungen zum Gehalt und zur Bewährung von Kohlbergs Theorie. (T. Universität, Ed.) *Newsletter Soziale Kognition*, 3, 75-85.
- Lind, G. (1982). Experimental Questionnaires: a new Approach to Personality Research. En A. Kossakowski, & K. Obuchowski (Edits.), *Progress in Psychology of Personality* (pp. 4-23). Berlin: Deutscher Verlag.
- Lind, G. (1985a). The Theory of Moral-Cognitive Development: a socio-psychological Assessment. En G. Lind, H. A. Hartmann, & R. Wakenhut (Edits.), *Moral Development and the Social Environment. Studies in the Psychology and Philosophy of Moral Judgment and Education* (T. E. Wren, Trad., pp. 21-54). Chicago: Precedent Publishing, Inc.
- Lind, G. (1985b). Attitude Change or Cognitive-Moral Development? En G. Lind, H. A. Hartmann, & R. Wakenhut (Edits.), *Moral Development and the Social Environment* (T. E. Wren, Trad., págs. 173-192). Chicago: Precedent Publishing, Inc.
- Lind, G. (1992). Rekonstruktion des Kohlberg-Ansatzes: Das Zwei-Aspekte-Modell der Moralentwicklung. En F. Oser, & W. Althof (Edits.), *Moralische Selbstbestimmung* (pp. 204-208). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lind, G. (1994). Jugendliche Gewalt-Fakten und Fiktionen. *Politisches Lernen*, 26-37.
- Lind, G. (1998). Gewalt und Krieg als niedrigste Stufe der Konfliktbewältigung. En W. Kempf, & I. Schmidt-Regener, *Krieg, Nationalismus, Rassismus und die Medien* (pp. 273-282). Münster: LIT-Verlag.
- Lind, G. (2000). *Content and Structure of Moral Judgment* (Tesis doctoral). Social Science Faculty, University of Konstanz, Kontanz. Obtenido de http://moralcompetence.net/pdf/Lind-1985_Inhalt-und-Struktur.pdf
- Lind, G. (2001). *Validity Study of the Mexican Version of the Moral Judgment Test, MJT*. Kontanz: University of Kontanz.
- Lind, G. (2002). *Ist Moral lehrbar?* Berlin: Logos-Verlag.
- Lind, G. (2008a). *La moral puede enseñarse*. México, D. F.: Trillas.
- Lind, G. (2008b). The Meaning and Measurement of Moral Judgment Competence. A dual-aspect Model. En D. Frasko, & W. Willis, *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education* (pp. 185-220). Creskill: Hampton Press. Obtenido de http://moralcompetence.net/pdf/Lind-2008_Meaning_measurement.pdf
- Lind, G. (2010). Die Förderung moralisch-demokratischer Kompetenzen mit der Konstanzer Methodeder Dilemma-Diskussion (KMDD). En B. Latzko, & T. Malti (Edits.), *Moralentwicklung und -erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (pp. 285-302). München: Juventa-Verlag.
- Lind, G. (2015). *The Meaning and Measurement of Moral Competence: the Moral Competence Test*

(MCT) - PDF Slides. Obtenido de http://moralcompetence.net/material/moral/messen/_MC-T_e.pdf

Lind, G. (2019a). *How to teach moral competence*. Berlin: Logos.

Lind, G. (Enero de 2019b). *The Moral Competence Test (MCT) as an N=1 Experiment*. Obtenido de <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-experiment.htm>

Lind, G. (Julio de 2020). *Moral Competence Test (MCT)*. Obtenido de <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-engl.htm>

Lind, G., & Wakenhut, R. (1985). Testing for Moral Judgment Competence. En G. Lind, H. A. Hartmann, & R. Wakenhut (Edits.), *Moral Development and the Social Environment. Studies in the Psychology and Philosophy of Moral Judgment and Education* (T. E. Wren, Trad., pp. 79-105). Chicago: Precedent Publishing, Inc.

Lind, G., Sandberger, J.-U., & Bargel, T. (1985). Moral Competence and Democratic Personality. En G. Lind, H. A. Hartmann, & R. Wakenhut (Edits.), *Moral Development and the Social Environment. Studies in the Psychology and Philosophy of Moral Judgment and Education* (T. E. Wren, Trad., pp. 55-78). Chicago, Illinois: Precedent Publishing, Inc.

Llaca Sotomayo, V. M. (2017). *Valores morales y gestión de los directivos en las instituciones educativas públicas del distrito de chaclacayo-Lima* (Tesis de maestría). Universidad Nacional del Centro del Perú, Lima.

Loza Adaui, C. R. (2004). *Actitudes hacia temas éticos, herramientas de gestión ética y nivel de reflexión moral en veinte gerentes-ejecutivos de compañías de seguros y reaseguros de la ciudad de Arequipa* (Tesis de grado). Universidad Católica San Pablo, Arequipa.

Mansbart, F.-J. (2001). *Motivationaler Einflüsse der moralischen Urteilsfähigkeit auf die Bildung von Vorsätzen* (Tesis de grado). Universität Konstanz - Fachbereich Psychologie, Konstanz.

Martínez, F. G., & Chaves, J. Ó. (2011). *Psicología del Desarrollo II*. Madrid: UNED.

McNamee, S. (1977). Moral Behavior, Moral Development and Motivation. *Journal of Moral Education*, 7(1), 27-31.

Medina-Vincent, M. (2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 67, 83-98.

Melé, D. (1991). *Desarrollo humano y teorías de la organización* (Documento de Investigación nº 224). Barcelona: IESE Business School - Universidad de Navarra.

Melé, D., Chinchilla, N., & López-Jurado, M. (2018). The "Freely Adaptive System". Application of this Cybernetic Model to an Organization Formed by Two Dynamic Systems. *Philosophy of Management*, 18(1), 89-106.

MINEDU. (2005). *Propuesta pedagógica de formación ética*. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/02-bibliografia-comun-a-ebr-eba-y-etp/1-propuesta-pedagogica-par-la-formacion-etica.pdf>

- Morales Zegarra, K. (10 de Diciembre de 2018). *¿Cómo funciona la corrupción en el Perú? Análisis del caso Odebrecht*. Obtenido de <https://www.esan.edu.pe/conexion/actualidad/2018/12/10/como-funciona-la-corrupcion-en-el-peru-analisis-del-caso-odebrecht/>
- Murillo Deglane, M. G. (2015). Desarrollo del Juicio Moral en personas casadas y divorciadas de la ciudad de Arequipa. *Avances en Psicología. UNIFE*, 23(1), 73-85.
- Osorio Cokting, J. F. (2011). Competencia del juicio moral en escolares de quinto año de secundaria y universitarios de primer semestre en la ciudad de Arequipa. *Revista de Psicología. Universidad Católica San Pablo*, 1, 27-38.
- PAD Escuela de Negocios. (2020). *Nuestra Escuela*. Obtenido de <https://pad.edu/nuestra-escuela/>
- Papalia, D. E., & Wendkos, S. (1999). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw Hill.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Marorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill.
- Pérez López, J. A. (1974). *Organizational Theory: a Cybernetic Approach*. Barcelona: IESE Business School - Universidad de Navarra.
- Pérez López, J. A. (1990). El poder... ¿para qué? *Cuadernos Empresa y Humanismo*, 29, 3-19. Obtenido de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/3660/1/Cuaderno029.pdf>
- Pérez López, J. A. (1990). El sentido de los conflictos éticos originados por el entorno en que opera la empresa. En C. Llano Cifuentes, J. A. Pérez López, G. Gilder, & L. Polo, *La vertiente humana del trabajo en la empresa* (pp. 33-58). Madrid: Rialp, S. A.
- Pérez López, J. A. (1991). *Teoría de la acción humana en las organizaciones. La acción personal*. Madrid: Rialp.
- Pérez López, J. A. (1996). *Sociología y santificación del trabajo* (Documento de Investigación n. 306) Barcelona: IESE Business School - Universidad de Navarra.
- Pérez López, J. A. (2000). *Fundamentos de la Dirección de Empresas* (4ta ed.). Madrid: Rialp.
- Peterson, J. B. (30 de enero de 2017). *Personalidad 06: Jean Piaget y el Constructivismo*. YouTube Obtenido de https://youtu.be/BQ4VSRg4e8w?list=PLPySkm-cA4XE8_ISBS-NWzxb-jg-Vy3shD.
- Peterson, J. B. (2022). *Mapas de sentidos: La arquitectura de la creencia* (J. J. Estrella, Trad.; 2ª ed.). Editorial Ariel. (Obra original publicada en 1999).
- Piaget, J. (1976). The affective unconscious and the cognitive unconscious. En B. Inhelder & H. H. Chipman (Eds.), *Piaget and his school* (pp. 63-71).
- Piaget, J. (1978). *Introducción a la Epistemología Genética*. Buenos Aires: PAIDOS.
- Piaget, J. (1984). *El juicio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. (J. Marfà, Trad.) Barcelona: Labor, S. A.

- Proética. (2019). *XI Encuesta Nacional sobre percepciones de la corrupción en el Perú*. Obtenido de <https://www.proetica.org.pe/contenido/xi-encuesta-nacional-sobre-percepciones-de-la-corrupcion-en-el-peru-2019/>
- Quevedo C., A. V. (2003). *Estudio de clima organizacional basado en el modelo de funcionamiento de organizaciones: octógono*. Piura: Universidad de Piura.
- Quiroz, R. (28 de marzo de 2021). "La ética de la criollada en el Perú": ¿qué tienen que ver los relatos de Ricardo Palma con el Vacunagate? *El Comercio*. Obtenido de <https://elcomercio.pe/eldominical/filosofia/la-etica-de-la-criollada-en-el-peru-por-ruben-quiros-lo-que-revelan-el-vacunagate-y-nuestra-historia-ricardo-palma-tradiciones-peruanas-don-dimas-de-la-tijereta-impunidad-corrupcion-noticia/>
- Rest, J. R. (1979). *Development in Judging Moral Issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J., & Bebeau, M. J. (2000). Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. *Journal of Moral Education*, 29(4), 382-395.
- Rice, F. P. (1997). *Desarrollo Humano*. México: Prentice Hall.
- Rosanas, J. M. (2001). La esencia de la Dirección. *IESE - Revista de antiguos alumnos*, 46-54.
- Rosanas, J. M. (2006). ¿Qué cosas diferentes dijo Juan Antonio Pérez López? *IESE - Revista de antiguos alumnos*, 38-42.
- Sommers, C. H. (2001). *The war against Boys: How misguided Feminism is harming our young Men*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Vilcapoma, H. J. (2012). *Competencia del juicio moral en estudiantes de odontología y factores asociados* (Tesis de maestría). Facultad de Odontología - Universidad Nacional de San Marcos, Lima.
- Yamamoto, J. (09 de julio de 2015). *Psicólogo social: Egoísmo, chisme y envidia están creciendo en el Perú*. Obtenido de <https://rpp.pe/lima/actualidad/psicologo-social-egoismo-chisme-y-envidia-estan-creciendo-en-el-peru-noticia-815296>
- Zerpa, C. E. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. *Laurus*, 13(23), 137-157.

Fecha de recepción: 11 diciembre de 2025

Fecha de aceptación: 30 de marzo de 2026

*Trabajo basado en la tesis de grado del autor