

# Desarrollo moral en estudiantes de postgrados de gerencia: una comparación

Zerpa García, Carlos E.  
y Ramírez Landaeta Jorge J.\*

Recibido: 22/03/2012

Revisado: 20/04/2012

Aceptado: 25/05/2012

## Resumen >>

El propósito de esta investigación fue comparar el nivel de desarrollo moral alcanzado por dos grupos de estudiantes de postgrado de gerencia de universidades venezolanas, al final del primer año de sus cursos. Para ello se realizó un estudio no experimental, de campo, de tipo correlacional. El primer grupo estuvo conformado por treinta y siete estudiantes de postgrado de gerencia de proyectos de una universidad privada y el segundo grupo, lo conformaron veinte estudiantes de postgrado de gerencia y responsabilidad social de una universidad pública. Se utilizó el Test de definición de criterios morales (Defining Issues Test, DIT), versión de tres dilemas, traducida, adaptada y validada al contexto venezolano. Se describen los estadísticos de cada uno de los grupos y se comparan con base a una prueba de significación estadística *t*. Los resultados obtenidos muestran que el grupo de estudiantes que cursa postgrado en gerencia y responsabilidad social obtiene un mayor nivel de desarrollo moral que el grupo de estudiantes de gerencia de proyectos al final del periodo evaluado. La diferencia fue significativa, lo que puede sugerir un importante efecto formativo sobre el cambio en las estructuras de razonamiento moral en programas académicos con un componente moral-valorativo como eje transversal. Los resultados permiten justificar y orientar la importancia del cambio en la concepción curricular de los estudios de postgrado en gerencia para el diseño e implantación de ejes curriculares de desarrollo de competencias morales y educación en valores, dirigido a estudiantes de estos programas.

**Palabras clave:** desarrollo moral, educación moral, estudiantes de postgrado de gerencia.

## Abstract >>

### MORAL DEVELOPMENT IN POSTGRADUATE MANAGEMENT STUDENTS: A COMPARISON

*The aim of this research was to compare the level of moral development achieved by two groups of postgraduate management students from Venezuelan universities, after finishing the first year of the career. To do this research, a non experimental, field, co-relational study was performed. The first group was made up of thirty seven postgraduate management students from a private university and the second group was made up of twenty postgraduate management and social responsibility students from a public university. The Defining Issues Test, DIT was used, three dilemmas version, translated and adapted to the Venezuelan environment. The statistical of each group is described and they are compared to a statistic significance test *t*. The results obtained at the end of the evaluated period showed that the group of students who are in the management and social responsibility studies obtain a greater moral development than the project management students. The difference was significant, which may suggest an important formative effect on the change of the moral reasoning structures in the academic syllabuses with a moral-evaluative component as a cross curricular theme. The results allow us to justify and direct the importance of a change in the curriculum conception of the postgraduate management studies in order to design and implant cross curricular themes on the development of moral responsibilities and value education, directed to the students of these careers.*

**Key words:** moral development, moral education, postgraduate management students, defining issues test.

\*Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento. Universidad Simón Bolívar, Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento, Edificio EGE, piso 1, Valle de Sartenejas, Baruta, Edo. Miranda; czerpa@usb.ve; jramirez@usb.ve

## 1. Introducción

El interés en la educación moral y formación en valores ha sido un tema que en los últimos años ha cobrado fundamental importancia no sólo en el contexto educativo de la escuela básica o la escuela secundaria, sino también en el nivel de educación superior y los estudios de postgrado o de cuarto nivel. Muestra de ello puede evidenciarse en investigaciones recientes en las que los temas de la moralidad y los valores son el centro de atención: Allen, Bacdayan, Berube, Kellyann, y Mathew (2005), Bosco, Melchar, Beauvais y Desplaces (2010); Soule, (2005), entre otros.

Existe un movimiento de importancia en el ámbito del diseño curricular orientado a dar un giro en la enseñanza de contenidos éticos y valorativos en los diferentes niveles educativos. Específicamente en educación superior, estos temas son de gran relevancia debido a las preocupaciones que naturalmente se han elevado por el denominado espíritu de los tiempos o *zeitgeist*. Dicha expresión es atribuida a Johann Gottfried Herder, filósofo alemán de 1769 (Iggers, 1983), según la cual, en un particular período sociocultural pueden prevalecer caracteres distintivos. En la actualidad, este *zeitgeist* parece matizado de conductas transgresoras por parte de algunos altos ejecutivos de grandes empresas, y como ejemplo puede citarse el escándalo de Parmalat en Italia en el año 2003 o la bancarrota de Enron en Estados Unidos en el año 2001. Lo que llama la atención es que los líderes de estas empresas se han formado en postgrados gerenciales universitarios.

Después de múltiples escándalos corporativos, las escuelas de negocios se han hecho más responsables por el desarrollo de líderes de negocios con mayores competencias morales (Gioia, 2002; Swanson y Frederick, 2005; Evans, Treviño y Weaver, 2006). No en vano, Kliksberg (2004) afirma que se requieren gerentes con más ética, en un intento por llamar la atención frente a la crisis moral y de formación en valores en el contexto gerencial.

La alternativa obligada es incorporar los temas de valores y reflexión moral en los programas en gerencia de pregrado y postgrado, lo cual, efectivamente, se ha hecho en muchas universidades del mundo a través de cursos particulares (como los que se pueden ubicar en *Open Course Ware*, un repositorio digital de materiales académicos de un gran número de universidades internacionales<sup>1</sup>).

Sin embargo, evaluar el efecto que tienen los programas educativos a nivel de postgrado para lograr tal meta, no resulta tarea fácil, menos aún cuando lo que interesa saber es si un programa de formación en gerencia puede mover las estructuras de juicio moral hacia niveles más adecuados (Kohlberg, 1992). Sin embargo, pueden utilizarse algunos indicadores que den una aproximación a la solución de dicho problema y permitan establecer relaciones de interés para los planificadores curriculares que diseñan los programas de formación en postgrados de gerencia. En tal sentido, la investigación que se presenta buscó la comparación del desarrollo moral entre dos grupos de estudiantes de gerencia a nivel de postgrados universitarios en Venezuela, que se encontraban al final del primer año de sus programas académicos. El propósito final es concluir si la inclusión de un eje transversal en ética puede favorecer el desarrollo del juicio moral de los estudiantes.

### 1.1 Fundamentación teórica

La reflexión moral, los valores y en general la ética, deben ser elementos determinantes en los programas de postgrado de formación gerencial, pues “son los cimientos... (en los que se apoyan) ... la formación de actitudes y las preferencias personales” (Whetten y Cameron, 2005: 59). A pesar de los muchos programas que pretenden integrar dichos temas, pocos autores han examinado la forma en que están logrando esa integración, y menos aún, han explorado la naturaleza de *la* integración. De acuerdo con Narvaez y Lapsley (2008), recientemente se ha destacado en importantes publicaciones internacionales la relevancia del desarrollo moral, la ética y la educación en valores en la formación profesional, en

---

1 <http://www.ocwconsortium.org>

especial en las revistas *Educational Leadership*, *Phi Delta Kappan* y en el *Journal of Teacher Education*. Autores como Vallaeys en el contexto latinoamericano también han destacado la necesidad de innovar en el tema de enseñanza de contenidos éticos, morales y valorativos en la universidad. Plantean la necesidad de superar la tendencia a diseñar cursos “aburridos” o de “relleno” que en realidad no cumplen los objetivos por los cuales se insertan en la curricula de estudios en los diferentes programas académicos (Vallaeys, 2005).

Para Narvaez y Lapsley (2008), existen básicamente dos estrategias útiles para tales fines: a) una "minimalista" que requiere que los docentes hagan explícito el currículo oculto en educación moral y revelar el vínculo indisoluble entre la instrucción de buenas prácticas y los resultados de carácter moral; y b) la estrategia "maximalista" cuyo enfoque exige que los profesores aprendan un conjunto de herramientas pedagógicas que apuntan al carácter moral directamente como un objetivo curricular.

En otras palabras, estos autores plantean que los contenidos éticos, morales y valorativos en la instrucción, pueden incorporarse curricularmente en dos sentidos:

1. Enseñanza eficaz del carácter moral alineada a la instrucción de las mejores prácticas para el logro académico. La base de conocimiento que soporta mejor la formación práctica es coincidente con lo que se sabe que influye en la formación moral de los estudiantes. Los docentes deben considerar no sólo la manera cómo la práctica instruccional influye en el aprendizaje académico, sino también la manera cómo se puede formar el carácter moral de sus estudiantes. La enseñanza eficaz promueve la excelencia moral y académica (Solomon, Watson y Battistich, 2001) y se considera que la mejor formación implica la puesta en práctica de los saberes, lo cual genera beneficios para la educación moral, puesto que asigna gran importancia al desarrollo de habilidades socio-emocionales. Para lograrlo, no se requiere ningún programa de estudios o herramientas especializadas, sólo se necesita la intencionalidad reflexiva sobre las implicaciones de la instrucción práctica; es decir, los contenidos y actividades transversales en el

currículum vinculados a temas éticos, morales y valorativos.

2. Instrucción diseñada para la preparación de las personas moralmente competentes (por ejemplo, ciudadanía moral de Jargowsky y Sawhill, 2006; algo similar plantean Lapsley y Narváez, 2006). Este diseño de la instrucción es básico, pues aunque son necesarias las mejores prácticas de instrucción (es decir, el curso especializado en temas éticos) no son suficientes para formar a los estudiantes con las habilidades necesarias para negociar las demandas de la vida moderna. No hay garantía de que los estudiantes tengan experiencia de formación moral positiva fuera de la academia, y por ende, que logren prepararse para ser personas moralmente competentes. En otras palabras, a diferencia de la estrategia minimalista, en lugar de un eje transversal de educación moral en valores, en la estrategia maximalista se requieren asignaturas específicas que aborden contenidos morales y valorativos.

En ambos casos, la fundamentación de tales estrategias no sólo se deriva de consideraciones estrictamente pedagógicas, sino que también están inspiradas en las aportaciones de los teóricos cognitivo-evolutivos del desarrollo moral, especialmente Kohlberg (1992) y Rest, Narvaez, Bebeau y Thoma (1999).

Kohlberg, estudió cómo la conducta de las personas guarda relación con el nivel de desarrollo del razonamiento moral alcanzado. Amplía las concepciones de Piaget (1971) llevándolas al plano del desarrollo socio-moral, entendido como el avance progresivo hacia estadios superiores de juicio o razonamiento moral (Kohlberg, 1976, 1992). Plantea tres niveles de desarrollo moral, definidos como modos estructurales de analizar la información y tomar decisiones en el campo de la moralidad, que se pueden evaluar según la postura que se adopte ante un dilema o problema de naturaleza socio-moral (Escamez, 1996). Cada nivel incluye dos estadios que constituyen criterios utilizados para emitir un juicio. Estos niveles y sus estadios son descritos en la tabla 1.

Kohlberg (1992), reconoció la influencia de factores socio-culturales y educativos en el desarrollo moral de la persona y en el modo de

razonar y juzgar sobre aspectos morales. Afirma que lo cognitivo y lo moral se encuentran en estrecha relación. Además sostiene que el juicio moral sigue un mismo patrón de desarrollo y considera que la forma de reaccionar ante distintos dilemas de naturaleza moral es similar en diferentes culturas, siempre que sus actores tengan el mismo nivel de desarrollo intelectual. La educación también influye y los resultados de investigaciones interculturales en diversos países como Israel, Turquía, Estados Unidos, Honduras, México, Kenya, Taiwán, entre otros, reportan hallazgos que apoyan dicha afirmación.

Tabla 1 >>>  
Niveles y estadios de desarrollo moral según Kohlberg

Nivel de desarrollo moral	Estadio
<b>I Pre-convencional.</b> Perspectiva individualista, auto-centrada.	1: Moral heterónoma: orientación del castigo-obediencia y perspectiva social egocéntrica.
	2: Moral individualista, de propósito instrumental e intercambio: se siguen las reglas de acuerdo con el propio interés y necesidades; dejar a otros hacer lo mismo.
<b>II Convencional.</b> Perspectiva de miembro de la Sociedad.	3: Expectativas interpersonales mutuas, de relaciones y de conformidad interpersonal: la perspectiva social del individuo con otras personas.
	4: Moral del sistema social y de conciencia motivada por cumplir el deber aceptado y sustentar las leyes: la perspectiva social; distinguir entre el punto de vista interpersonal y el social.
<b>III Post-convencional.</b> Perspectiva "anterior a la sociedad", no relativa o de razonamiento moral de principios.	5: Moral del contrato social o de utilidad y de los derechos individuales: la perspectiva social es la del individuo racional consciente de los valores y derechos previos al contrato social; considera los puntos de vista moral y legal.
	6: Moral de principios éticos universales: la perspectiva social consiste en el reconocimiento de principios morales universales de los cuales se derivan los compromisos sociales, debido a que las personas son fines en sí mismas y así deben ser reconocidas.

**Fuente:** elaboración propia sobre la base de la propuesta de Kohlberg (1976,1992).

En estrecha vinculación con los planteamientos Kohlbergianos, Rest (1977), elaboró un instrumento de evaluación del desarrollo moral denominado Defining Issues Test (DIT). En este instrumento se formulan dilemas socio-morales que generan conflictos cognitivos entre valores y que permite evaluar el nivel de razonamiento moral mediante

la obtención de un “índice de razonamiento moral de principios o moral post convencional” -índice P-. El mencionado índice expresa el grado en que la persona juzga los problemas desde una perspectiva de moral de principios (estadios 5 y 6 de la teoría de Kohlberg).

Las perspectivas propuestas por Kohlberg (1976, 1992) y Rest (1977) asumen que el desarrollo moral presenta cambios graduales en dirección al uso de un pensamiento moral más desarrollado. En este sentido, la evaluación del desarrollo moral consiste en determinar el grado en que la persona utiliza diversos tipos de pensamiento, en especial el pensamiento basado en la moral de principios. Bebeau (2002), sugiere que las investigaciones que usan el DIT en los estudios profesionales, pueden incrementar la comprensión que se tenga de la medida e intervención del desarrollo moral.

Si bien es cierto que el pensamiento moral se hace más complejo en la medida que la persona tiene más experiencia educativa, se esperaría que estudiantes que cursan asignaturas específicas con temáticas vinculadas a asuntos éticos (estrategia maximalista) o bien, con ejes curriculares transversales centrados en los aspectos éticos y morales y responsabilidad social de la gerencia (estrategia minimalista), mostrarán mayor desarrollo moral en niveles avanzados de sus estudios de postgrado, pero, diferencialmente en uno u otro esquema curricular. No obstante, la literatura no reporta a ciencia cierta si este avance en las estructuras del pensamiento moral realmente es posible en uno u otro contexto instruccional.

En vista de lo anterior, en esta investigación se comparó el nivel de desarrollo moral alcanzado por dos muestras de estudiantes de postgrado de gerencia en los que podía haber o no un eje curricular vinculado a los valores, la moralidad y en general a la ética y la responsabilidad social.

## 1.2 Objetivos

La presente investigación se planteó como objetivos el diagnóstico del nivel de desarrollo del juicio moral en estudiantes de postgrados de

gerencia de dos universidades venezolanas y la caracterización de ambas muestras con base a variables socio-demográficas de interés (sexo, estado civil, área de conocimiento del título y tipo de universidad donde cursa estudios de postgrado). Asimismo, se pretende comparar ambas muestras en términos del nivel de desarrollo moral alcanzado y evaluar la influencia de dos programas de formación gerencial que cursan las personas de las muestras sobre sus niveles de desarrollo moral.

## 2. Método

La investigación realizada es de tipo no experimental, de campo y correlacional. La población en estudio se corresponde a dos grupos: 1) estudiantes del primer año avanzado académico (más de ocho meses de estudios) de los programas de postgrado de especialización en gerencia de proyectos de una universidad privada y 2) estudiantes de postgrado de especialización en desarrollo gerencial y gestión de empresas socialmente responsables, de una universidad pública, ambas con sede en Venezuela.

La muestra, total fue de cincuenta y siete participantes y se seleccionó de forma intencional, no probabilística, distribuyéndose de la siguiente manera: el grupo A lo conformaron treinta y siete participantes de la sección 1 del programa de gerencia de proyectos de una institución superior del sector privado; el grupo B, pertenece a la universidad pública y la conformaban veinte estudiantes de la sección U del programa de desarrollo gerencial y gestión de empresas socialmente responsables.

Para ambos grupos se realizó su caracterización con base a las variables sexo, estado civil, área de conocimiento del título y tipo de universidad donde cursa estudios de postgrado. Estas variables se consideraron de interés para los propósitos de la investigación. Esta caracterización, puede ser observada en la tabla 2.

De acuerdo a los resultados de la primera administración del Defining Issues Test (DIT), aplicado al inicio de los programas de estudio, ambos grupos no mostraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a sus niveles de desarrollo moral, el cual era predominantemente convencional o de mantenimiento de normas. Hacia el final del primer año del programa (ocho meses después del inicio de los cursos académicos) se aplicó nuevamente el instrumento DIT, el cual permitió conocer el nivel de razonamiento moral de principios, también denominado Índice P o índice de desarrollo moral y puntajes para cada estadio moral de acuerdo a la teoría de Kohlberg (1992).

Se aplicó la versión corta de tres dilemas morales hipotéticos adaptados a la población venezolana por Zerpa y Ramírez (2004). El DIT, asume que personas con diferente nivel de desarrollo moral definirán criterios de un dilema moral de forma diferente. Cada dilema de este instrumento tiene a su vez doce ítems construidos conforme al enfoque teórico del desarrollo moral de Kohlberg (1992). Algunos son de nivel pre-convencional, otros de nivel convencional y otros de moral de principios (post-convencional).

Se pide valorar cada ítem según una escala tipo Lickert y luego se pide seleccionar los cuatro de mayor importancia de los doce ítems de cada dilema y ordenarlos del más importante hasta el menos importante según el criterio personal. La confiabilidad del instrumento es de 0,71 en la prueba total (Alpha de Cronbach) y de 0,65 estimada con el método test-retest (Zerpa y Ramírez, 2004).

Los grupos de estudiantes se evaluaron en relación con su nivel de desarrollo moral al finalizar el octavo mes de actividades académicas (final del primer año de sus programas). La muestra A, se caracteriza por pertenecer a un programa de postgrado que pretende formar profesionales con alta capacidad para el manejo de las metodologías y herramientas de la gerencia de proyectos; que sean capaces de analizar estudios de factibilidad de un proyecto así como generar las conclusiones pertinentes para planificar, formular, evaluar la factibilidad, controlar,

contratar y negociar las actividades requeridas para diseñar y ejecutar con éxito un proyecto. El programa aborda contenidos éticos, morales o valorativos de forma no sistemática; es decir, sólo algunas asignaturas se vinculan de forma directa o indirecta con dichos temas.

Por el contrario, el programa de estudios que cursaba la muestra B, se centra en la formación de profesionales con competencias genéricas que se vinculan con la gerencia de riesgos y la gestión empresarial socialmente responsable; promueve una visión de desarrollo humano, ético, sustentable y equitativo. En otras palabras, el programa comprende un eje ético transversal de suma importancia que articula todos los aspectos académicos, considerando la idea de la ética y moral como fundamento de la responsabilidad social.

Finalmente, se compararon los puntajes obtenidos por ambas muestras de estudiantes resultantes de la aplicación del instrumento DIT, por medio de una prueba de significación estadística *t*, evaluando de esta forma la contribución de los programas que cursaban los estudiantes en las estructuras de conocimiento moral.

### 3. Resultados y Discusión

La tabla 2 describe en términos generales, las muestras de participantes de la investigación. La muestra A estuvo conformada por treinta y siete estudiantes de un postgrado en gerencia de proyectos de una institución privada de la ciudad de Caracas. Mayoritariamente la conformaban mujeres (54,05%) y el 72,97% eran personas solteras; así mismo, el 75,68% había egresado de carreras universitarias de las áreas de ciencias básicas (ingeniería y arquitectura), frente a un 24,32% que provenía de carreras de ciencias sociales. Asimismo, un alto porcentaje (70,27%) se graduó en universidades privadas.

En la misma tabla se observa que la muestra B estuvo conformada por veinte estudiantes de un programa de postgraduados en gerencia y

responsabilidad social empresarial, de los cuales un 55% era de género femenino y 50% de estado civil soltero; un 80% provenía de carreras de ciencias básicas (ingeniería o arquitectura) y el 70% egresó de universidades del tipo públicas.

En términos generales ambas muestras resultan muy parecidas, salvo en lo que respecta al tipo de universidad de egreso, donde se observan las mayores diferencias.

Tabla 2 &gt;&gt;&gt;

## Variables socio-demográficas de estudiantes de postgrados de gerencia

Variable	Muestra A		Muestra B	
	Estudiantes de gerencia de proyectos		Estudiantes de gerencia y responsabilidad social	
	fi	%	fi	%
<b>Género</b>				
Masculino	17	45,94	9	45,00
Femenino	20	54,05	11	55,00
<b>Edad (años)</b>				
Entre 22 y 30	29	78,37	10	50,00
Entre 31 y 40	8	21,62	7	35,00
Más de 40	0	0	3	15,00
<b>Estado Civil</b>				
Soltero	27	72,97	10	50,00
Casado	9	24,32	8	40,00
Viudo	1	2,7	2	1,00
<b>Área del conocimiento</b>				
<b>Título</b>				
Ciencias Sociales	9	24,32	4	2,00
Ciencias Bás., Ing y Arquit <sup>1</sup> .	28	75,68	16	80,00
<b>Tipo de universidad de egreso</b>				
Pública	11	29,73	14	70,00
Privada	26	70,27	6	30,00
<b>Totales</b>	<b>N= 37</b>		<b>N = 20</b>	

Fuente: elaboración propia.

<sup>1</sup>Ciencias Bás = Ciencias Básicas; Ing= Ingeniería; Arquit. = Arquitectura.

La tabla 3 muestra las puntuaciones promedio obtenidas por las personas que participaron en la investigación y a las cuales se les aplicó el instrumento DIT. Ambas muestras obtienen mayor puntaje, en promedio, en el estadio cuatro del desarrollo moral (de acuerdo a los planteamientos de Kohlberg, 1992). Se evidencia que para la muestra A (gerencia de proyectos) el promedio de dicho puntaje es de  $M = 35,77$ , con valores de desviación altos por el orden de  $D.T. = 16,67$ . En el caso de la muestra B (gerencia y responsabilidad social), el promedio obtenido es de  $M = 35,83$ , con valores de desviación altos por el orden de  $D.T. = 13,72$ .

Estos valores entre ambas muestras no presentan diferencias estadísticamente significativas, tal como se puede observar en la tabla 3 ( $t = -0,17$ ,  $\text{sig} = 0,987$ ,  $g.l. = 55$ ) e indican que los grupos promedio, tienden a enfrentar situaciones que implican toma de decisiones morales con base a la lealtad con las instituciones sociales. Hacer lo correcto se corresponde con cumplir las normas socialmente establecidas (en el grupo o la sociedad) para proporcionar un bien común. Asimismo, se cumplen las normas por responsabilidad (y no por obligación) dado que la persona tiene conciencia de los intereses generales de la sociedad y despiertan en ella un compromiso personal.

Kohlberg (1992) considera que éste es el estadio en el cual se encuentran la mayoría de las personas en una sociedad y su función es preservar al grupo de la anarquía (Rest, et al, 1999).

Tabla 3 >>>  
Puntuaciones promedio de cada estadio de desarrollo moral  
de los estudiantes de postgrados de gerencia

Estadio	Muestra A Estudiantes de gerencia de proyectos		Muestra B Estudiantes de gerencia y responsabilidad social	
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica
2 <sup>1</sup>	7,57	7,64	5,17	6,53
3	17,84	12,87	11,67	10,79
4	35,77	16,67	35,83	13,72
5	23,33	14,10	30,83	11,49
6	8,01	6,64	8,17	5,67
Tta <sup>2</sup>	1,98	3,89	2,33	4,20
Ttm <sup>3</sup>	5,23	5,47	6,00	4,79
<b>Índice P</b>	<b>31,35</b>	<b>14,06</b>	<b>39,00</b>	<b>12,80</b>

Fuente: elaboración propia.

- <sup>1</sup> El instrumento DIT arroja valores de desarrollo moral a partir del estadio 2 de la teoría de Kohlberg. Para muestras latinas, el valor promedio de P oscila entre los 24 y 30 puntos en estudiantes mexicanos (Barba, 2011) y entre 23 y 29 puntos en estudiantes venezolanos (Ramírez, Zerpa e Itriago, 2008); los valores de Tta oscilan entre 0 y 2 puntos y los valores de Ttm entre 4 y 5 puntos para las mismas muestras.
- <sup>2</sup> Tta se corresponde con un puntaje que evidencia la tendencia a razonar en contra del sistema social; se espera, por teoría (Rest, et al, 1999) que arroje valores bajos en el DIT.
- <sup>3</sup> Ttm se corresponde con un puntaje que deriva de ítems sin mayor relación con el instrumento y se emplea como un puntaje de validación: debe ser bajo para no invalidar un protocolo de respuesta pues se asocia con la comprensión de la tarea a realizar, es decir, ranquear preferencias por ítems de diferente nivel moral (Rest et al., 1999).

El puntaje promedio obtenido para el estadio 2, resulta bajo tanto para la muestra A como para la B (muestra A,  $M = 7,57$ ; muestra B,  $M = 5,17$ ), pero con una variabilidad no muy alta cuando el valor de la dispersión se contrasta con el resto de los puntajes (muestra A, D.T. = 7,64; muestra B, D.T. = 6,53). Estos valores de media no presentan diferencias estadísticamente significativas entre las muestras, lo cual se observa en la tabla 4 ( $t = 1,246$ ;  $\text{sig} = 0,219$ ;  $\text{g.l.} = 55$ ). Este resultado puede esperarse dado que el estadio 2 es un índice de la moralidad pre-conventional (ver tabla 1) y característico de personas de menor edad y nivel educativo.

Según lo que se evidencia en la tabla 4, para el estadio 3 también se obtuvo un puntaje promedio bajo en ambos grupos (muestra A,  $M = 17,84$ , D.T. = 12,87; muestra B,  $M = 11,67$ ; D.T. = 10,79) siendo valores con diferencias de medias estadísticamente no significativas ( $t = 1,924$ ;

sig = 0,061; g.l. = 55). Normalmente, los valores del estadio 3 suelen ser algo más elevados en muestras de estudiantes latinoamericanos, por el orden de los 24 puntos (Barba, 2011). El estadio 3 refiere un juicio moral caracterizado por el cumplimiento de las expectativas de otras personas para satisfacer el deseo de agradar. Las muestras A y B evidencian no tener preferencia por la resolución de dilemas morales a este nivel, lo cual explica los puntajes de mayor promedio en los estadios 4, 5 y 6.

Destaca en los resultados, el valor obtenido para el índice P (suma de los estadios 5 y 6), cuyos puntajes promedios fueron de  $M = 31,35$ , para la muestra A con D. T. = 14,06; y  $M = 39$ , para la muestra B, con D.T.= 12,80. La tabla 4 sugiere que estas medias de ambos grupos tienen diferencias estadísticamente significativas ( $t = -2,079$ ; sig. = 0,044 <  $p = 0,05$ ; g.l.= 55), a favor del grupo del postgrado en gerencia y responsabilidad social (muestra B). Esta diferencia significativa se evidencia también en relación al promedio obtenido por ambos grupos en el estadio 5 ( $t = -2,167$ ; sig = 0,035 <  $p = 0,05$ ; g.l. = 55), lo cual evidencia que el mayor aporte al índice P está representado en los puntajes que en el DIT obtuvieron las dos muestras (estadio 5, muestra A,  $M = 23,33$ ; estadio 5, muestra B,  $M = 30,83$ ).

El estadio 5 se corresponde con una moralidad de nivel post-convencional que implica que la persona reconoce que además de la propia familia, grupo y sociedad, existen derechos como la igualdad, la vida y la libertad que están por encima de todas las instituciones sociales o convenciones. Supone el reconocimiento de que las normas y valores pueden ser relativos a un grupo y que las leyes sólo son legítimas si se promulgan por consenso o contrato social. En este orden de idea, las leyes que van contra derechos elementales, imponen la obligación moral de no aceptarlas y de enfrentarse a ellas.

Las diferencias halladas para el estadio 5 y el índice P sugieren que la presencia de un eje transversal de contenidos éticos y valorativos dentro de la estructura curricular de un programa de gerencia en postgrados universitarios, puede tener una mayor influencia sobre el desarrollo del juicio moral que la incorporación de iniciativas instruccionales puntuales,

no totalmente articuladas a los objetivos de un programa de formación en gerencia en postgrado.

Resulta evidente en la investigación, el hecho de que seguir un programa formativo en gerencia a través de docentes que modelan comportamientos éticos y juicios morales post-convencionales y que además incluya la formación moral y en valores, temas éticos y la exposición a experiencias repetidas de reflexión moral, constituye un proceso de mayor prestación para mover la estructura del juicio moral hacia estadios más allá de lo convencional. Esta orientación, promueve la articulación entre los contenidos y el pensamiento moral de forma apropiada y a la vez, estimulan formas de razonamiento moral también de nivel post-convencional.

En tal sentido, el grupo de estudiantes del programa de gerencia y responsabilidad social evidencian mayor desarrollo del razonamiento moral que estudiantes del programa de gerencia de proyectos.

Tabla 4 &gt;&gt;

Estadio	Muestra	Media	Desviación Típica	t	Sig.
2	A	7,57	7,64	1,246	0,219
	B	5,17	6,53		
3	A	17,84	12,87	1,924	0,061
	B	11,67	10,79		
4	A	35,77	16,67	-0,17	0,987
	B	35,83	13,72		
5	A	23,33	14,10	-2,167	0,035*
	B	30,83	11,49		
6	A	8,018	6,64	-0,089	0,930
	B	8,167	5,67		
Tta	A	1,98	3,89	-0,309	0,759
	B	2,33	4,202		
Ttm	A	5,23	5,47	-0,554	0,583
	B	6,00	4,79		
Índice P	A	31,35	14,06	-2,079	0,044*
	B	39,00	12,80		

Fuente: elaboración propia.

\* significativo a un valor  $p < 0.05$

Los resultados apoyan la importancia que tiene para los programas de formación de gerentes en postgrados universitarios, el hecho de incluir la capacitación en temas morales y valorativos de forma integrada a través de la estructura curricular. Visto así, resultan más efectivos los aprendizajes de estas temáticas que cuando los contenidos éticos, morales y valorativos se incorporan como contenido no completamente articulados al programa de estudio.

Bajo una mirada ética, formar líderes organizacionales con elevado juicio moral puede garantizar a futuro, la toma de decisiones acertada frente a situaciones que tenga que abordar el gerente y que implique aspectos morales. Lo anterior puede ser un insumo de importancia para justificar la necesidad de cambio en el diseño curricular de programas de postgrado universitarios de gerencia, desarrollando transversalmente competencias para un comportamiento moral más apropiado, en un intento por formar profesionales con integridad y pensamiento moral autónomo.

#### 4. Conclusiones

Esta investigación muestra la importancia de incorporar un eje de formación moral y de educación en valores de forma sistemática en los programas de formación de líderes organizacionales que se capacitan en temas de gerencia en la universidad. Se diagnosticó el nivel de desarrollo moral de estudiantes de postgrado de gerencia de dos universidades de Venezuela y los resultados evidencian que los estudiantes que participaron del programa académico que incluía la educación en temas morales como eje transversal del currículo de formación en habilidades gerenciales (estrategia minimalista; Narvaez y Lapsley, 2008), tienden a obtener mayores puntajes en mediciones del desarrollo moral que aquellos estudiantes que en su educación gerencial no tienen incluido el aspecto de formación moral y educación en valores directamente articulado al desarrollo de habilidades gerenciales. Lo anterior permite suponer que, en efecto, es mayor la contribución del primer programa

que la del segundo en el cambio de las estructuras de razonamiento moral.

Aunque los resultados constituyen una primera aproximación al complejo tema de la educación moral y en valores en el nivel de postgrado universitario, permiten suponer o justificar la conveniencia de introducir un eje ético en el currículo de postgrado de gerencia para desarrollar niveles morales más adecuados en los líderes en formación. Investigaciones subsecuentes con un mayor tamaño muestral y que incluyan programas de postgrados gerenciales de diferentes regiones geográficas del país, así como de programas con diferentes orientaciones minimalistas o maximalistas en lo que se refiere a la estrategia instruccional de educación moral y en valores, pudieran ser comparadas para establecer relaciones más precisas entre las variables que se consideren.

Las repercusiones que la presente investigación tiene son de diferente orden, pero se puede partir de la premisa de que un estudiante de gerencia formado en temas morales y valorativos puede constituirse en un mejor líder (con mayor nivel de juicio moral) capaz de ejercer adecuadamente su ciudadanía en sociedades plurales y democráticas, que un estudiante que no se someta a la experiencia formativa moral. En consecuencia, es necesaria una reflexión profunda acerca de la pertinencia de los diseños curriculares en temas morales y valorativos de los programas de estudios de postgrado gerenciales, para la transformación de los perfiles de egreso de los gerentes en formación.

## Bibliografía >>

- Allen, R., Bacdayan, P., Berube, K., Kellyann, R. and Mathew, H. (2005). Examining the Impact of Ethics Training on Business Student Values. *Education + Training*, 47 (3) 170-182.
- Barba, B. (2011). Desarrollo moral en educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 49 (16), 68-92.
- Bebeau, M. J. (2002). The Defining Issues Test and the Four Component Model: Contributions to Professional Education. *Journal of Moral Education*, 31 (3), 271-295.
- Bosco, M., Melchar, E., Beauvais, L., and Desplaces, E. (2010). Teaching Business Ethics: The Effectiveness of Common Pedagogical Practices in Developing Students' Moral Judgment Competence. *Ethics and Education*, 5 (3) 263-280.
- Escamez J. (1996). Teorías contemporáneas del desarrollo moral. En: *Un Mundo de Valores*. Cortina A., Escamez J. y Pérez, E. (Eds). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Evans, M., Treviño, K., and Weaver, R. (2006). Who's in the Ethics Driver's Seat? Factors Influencing Ethics in the MBA Curriculum. *Academy of Management Learning & Education*, 5 (3), 278-293.
- Gioia, A. (2002). Business Education's Role in the Crisis of Corporate Confidence. *The Academy of Management Executive*, 16 (3), 142.
- Iggers, G. (1983). *The German Conception of History: The National Tradition of Historical Thought from Herder to the Present*; 2da ed.; Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Jargowsky P. and Sawhill, I. (2006). The Decline of the Underclass. *Policy Brief #36*, Washington DC: The Brookings Institution.
- Kliksberg, B. (2004). *Más ética, más desarrollo*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Development Approach. In: *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*, Lickona, T. (Ed).. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Madrid: Desclée de Brouwer.
- Narvaez, D., & Lapsley, D. K. (2008). Teaching Moral Character: Two Alternatives for Teacher Educators. *Teacher Educator*, 43 (2), 156-172.
- Piaget J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Ramírez, J., Zerpa, E. e Itriago, M. (2008). Confiabilidad y validez de un índice objetivo de medición del desarrollo moral en estudiantes venezolanos. *Psicología Iberoamericana*, 16 (2), 30-39.
- Rest, J. (1977). Charting the Course of Development Through Cross-Sectional and Longitudinal Studies. *Development in Judging Moral Issues-A Summary of Research Using the Defining Issues Test*. Minnesota

Moral Research Projects. Technical Report No 3. Minneapolis: Minnesota University Press.

- Rest, J., Narvaez D., Bebeau M., and Thoma, S. J. (1999). *Postconventional Moral Thinking: A Neo-kohlbergian Approach*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Solomon, D., Watson, M., & Battistich, V. (2001). Teaching and Schooling Effects on Moral/prosocial Development. In *Handbook of Research on Teaching*, V. Richardson (Ed.), Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Soule, E. (2005). *Embedding Ethics in Business and Higher Education: From Leadership to Management Imperative*. Washington: Business-Higher Education Forum.
- Swanson, L. and Frederick, C. (2005). Denial and Leadership in Business Ethics Education. In: *Business Ethics: The New Challenge for Business Schools and Corporate Leaders*, Peterson A. and Ferrell, C. (Eds.), Armonk, New York: M.E. Sharpe, Inc.
- Vallaeys, F. (2005). *El desafío de la responsabilidad social universitaria: ¿cómo diagnosticar y reformar el Ethos universitario?* [Monografía]. Washington: INEAM-OEA.
- Whetten, A. y Cameron, S. (2005). *Desarrollo de habilidades directivas*. México: Pearson Educación.
- Zerpa E. y Ramírez, J. (2004). Un instrumento de medición del desarrollo moral para estudiantes universitarios: Defining Issues Test (DIT). *Revista de Pedagogía*, 25 (74), 411-423.