

# Revista de Administración Pública



## Formando en competencias éticas a los servidores públicos

Jaime Rodríguez Alba\*

*«La ética no se descubre, se construye»*  
(J. Rubio Carracedo)

### Introducción

Los efectos de la corrupción son múltiples (O. Diego, 2007; Kliksberg, 2005). En lo político conduce a una devaluación del Estado, a la pérdida de credibilidad y legitimidad, a la ineficiencia de los servicios públicos y refuerza el clientelismo. Genera pérdida de confianza de la ciudadanía en sus instituciones, lo que conduce a fomentar aún más las actitudes corruptas. En lo social incrementa las desigualdades, fomentando circuitos de asignación de recursos no reglados y minimizando el impacto que las instituciones tienen en sus políticas de equidad social, perjudicando además los niveles de bienestar social. En lo cultural daña la educación ciudadana, el grado de civismo que es bueno encontrar en una sociedad que permita el adecuado desarrollo de sus ciudadanos. Son también notorios los efectos que tiene la corrupción sobre la economía. No sólo distorsiona los presupuestos públicos y despilfarran recursos, sino que inhibe el desarrollo económico y genera efectos adversos sobre el comercio, la inflación y las inversiones. La corrupción reduce incentivos para invertir, pues constituye una suerte de “impuesto oculto” (Reos, en Kliksberg, 2005: 262). Muchos estudios muestran que mejorar las condiciones éticas aumenta el PIB per cápita, así como aumenta la inversión extranjera en el país. La corrupción parece incidir aún más que los impuestos en las decisiones de inversión (Reos, en Kliksberg 2005: 263). En general, si nos acercamos a cualquier base estadística podremos apreciar que los países menos corruptos son los que ocupan mejores posiciones en los índices de desarrollo humano, así como en otros indicadores de desarrollo económico.

---

\* Universidad Siglo 21, Argentina  
albajaime@hotmail.com

Por eso se apuesta desde hace tiempo por incorporar la ética como objetivo de desarrollo (el modelo OCDE de las tres E: economía, eficacia, eficiencia y ética).

¿Qué se puede hacer para frenar la corrupción? ¿Cómo puede contribuir la Ética a situar un dique frente a la corrupción?

Entendemos que la ética es un freno eficaz de la corrupción desde el momento mismo en que potencia –mediante la interiorización de valores y principios, así como desarrollando y educando el juicio y el razonamiento moral– que los sujetos adquieran conciencia y responsabilidad sobre sus actos. Contribuye a que el locus de control, el lugar desde el que sienten control sobre sus vidas, sea su propio fuero interno, y no la simple reproducción de hábitos o el temor al castigo.

Es beneficioso para los gobiernos y administraciones impulsar la enseñanza de la ética entre los miembros del gobierno y los servidores públicos en todas las administraciones. Así también tomar medidas para desarrollar la educación cívica a nivel ciudadano desde diversos ámbitos: el educativo, los medios de comunicación, los sistemas de participación, etc.

### La educación del carácter moral

La ética como práctica es tan antigua como la humanidad misma. No se conoce cultura alguna que no desarrolle, de forma más o menos explícita, dispositivos para conformar el carácter moral de sus miembros. Entre los griegos comienza una reflexión sobre este aspecto de la educación o formación del ser humano que llega hasta nuestros días. De hecho, el término mismo “ética” deriva del griego “ethos” que hace relación al carácter moral. Esto es, al conjunto de disposiciones que orientan y regulan la construcción de la personalidad para hacerla compatible con la vida en sociedad.

Podría decirse mucho al respecto de esta educación moral. Explícita o implícita, formal o informal, son muchos los modelos de la misma. En el siguiente cuadro recogemos algunos de los mismos:

	Modelo				
	Sociologista	Relativista	Cognitivista	Prudencial	Constructivista
Educación moral	Proceso de socialización. Ajuste a las normas comunitarias	Clarificación axiológica de los horizontes normativos	Facilitación del desarrollo del juicio moral	Formación de hábitos virtuosos	Edificación de la personalidad moral sobre la tensión yo/mundo
Autonomía ética	Conformismo adaptativo	Conciencia valorativa y coherencia actitudinal	Acción conforme a principios de justicia	Construcción del carácter (autogobierno emocional)	Apuesta por la realización de elementos ideales (igualdad, etc.)

Fuente: elaboración propia tomando como referencia Puig Rovira, 1995

A la hora de elaborar planes de capacitación en ética sería importante tener en cuenta los horizontes que estos distintos modelos nos dejan sobre el proceso de formación del carácter moral. Cada uno de estos modelos nos aporta una visión importante que hemos de saber integrar en el proceso de formación en ética pública: el sociologista nos enseña, por ejemplo, cómo la autonomía supone el horizonte previo de normas; el prudencial que la autonomía exige la conquista, mediante la razón práctica, del gobierno de sí, y así sucesivamente.

Partimos del supuesto –experimentalmente contrastado– según el cual la personalidad moral se edifica mediante el desenvolvimiento del sujeto en situaciones de conflicto (Puig 1995; Kohlberg 1992, 2012; Carreño 2014; Lind 2012). Reconociendo además que los conflictos son inherentes a la cultura humana en diversos ámbitos de la existencia. Por supuesto también en el ámbito de la gestión y administración pública, como podemos apreciar en el siguiente cuadro:

Conflicto entre ámbitos de				
Valores políticos y valores organizativos	Valores organizativos y valores sociales	Valores organizativos y valores económicos	Valores organizativos (internamente considerados)	Valores intergeneracionales
-Primer nivel: entre los vinculados a los objetivos del puesto y los de la unidad. -Segundo nivel: entre los objetivos de la unidad y los de la organización. Se prioriza la unidad. Han de aclararse objetivos comunes. -Tercer nivel: entre los de la organización y los del conjunto social.	Muchas veces sucede que la organización ejecuta valores que chocan con los hegemónicos en la sociedad.	El servidor público ha de ser consciente de su orientación al interés general, pero también de la aplicación de los principios a casos particulares.	Por ejemplo: maximizar eficiencia versus rendición de cuentas, eficacia versus participación, responsabilidad frente a las demandas versus objetividad	En una organización, por ejemplo, implicaría priorizar la experiencia por sobre los conocimientos técnicos en nuevas tecnologías, o a la inversa

Fuente: elaboración propia a partir de Villoria, 2000, pp. 131-137.

Al darse siempre la acción humana en un marco de sentido en el que están inscritas las tradiciones, los hábitos, las costumbres, etc., de la organización y cultura de referencia, es preciso entender que toda decisión autónoma supone confrontarse con este horizonte.

El conflicto moral expone al sujeto a una situación de desequilibrio cognitivo que le obliga a reacomodar sus marcos de juicio (García Alandete, 2008). Esta es la razón por la que toda evaluación de los elementos involucrados en el conflicto no puede sumir la forma de un silogismo puramente deductivo, sino más bien la forma de un silogismo

práctico (Santa María, 2007) involucra una premisa mayor que contiene una norma universal, una premisa menor que supone la contextualización y apreciación de la situación concreta, siendo la decisión la conclusión, que tiene la característica de la singularidad. La decisión no es una aplicación mecánica de una regla abstracta, sino la autodirección de la conducta conforme a un juicio –“reflexionante” (Arendt, 2007)– que involucra siempre el reconocimiento colaborativo de la situación problemática. La conciencia moral no juzga aplicando una regla universal de modo unívoco a la pluralidad de situaciones, sino tratando de adaptar la regla a la situación contextual, sin por ello mermar su dimensión de universalidad. La conciencia no es así, una conciencia puramente lógica, sino que involucra elementos de empatía, elementos emocionales. La conciencia crítica es educada así mediante el diálogo y la apertura emocional (Puig, 1995). Las emociones juegan el importante rol de situar ciertos elementos de evaluación del entorno estimativo para facilitar así la *integración emocional* (Solomon, 2007) del sujeto. Una integración que es la base para un juicio imparcial y una acción autorregulada.

No es mi objetivo entrar en este trabajo en las disquisiciones respecto a la relación entre juicio y conducta moral. Sí asumo que el desarrollo de las capacidades de juicio crítico es esencial para una correcta conducta moral. De hecho, los estudios parecen confirmar la hipótesis de la psicología moral kohlbertiana según la cual a mayor grado de “desarrollo” de la capacidad de juicio moral, mayor tendencia a la coherencia conductual: a que las conductas se sigan del juicio y no lo contravengan (García Alandete, 2008). Pareciera así confirmarse la sentencia: «cuanto más alto es el nivel de razonamiento, más probable es que la acción sea consecuente con la elección moral hecha sobre un dilema» (Kohlberg, 1992: 260). Tampoco entraré en la cuestión de si es el juicio una facultad puramente cognitiva o supone elementos intuitivos previos que le den aval, al modo como Hume advirtiera: la razón es esclava de las pasiones; primero se intuye lo correcto luego se lo justifica (juicio). Aunque es preciso tomar en cuenta que el desarrollo de la capacidad de juicio moral no es un proceso diádico (que enfrenta sujeto a objeto), sino triádico: sujeto-objeto-sujeto (Barrerío, 2012:479). Por esta razón el juicio crítico se sitúa siempre en un horizonte de diálogo intersubjetivo: con los otros (respecto a los que es preciso identificarse/distanciarse), con las costumbres, con las normas, etc.

De modo tal que el desarrollo de la conciencia moral como desarrollo de la capacidad de juicio moral está íntimamente ligado al desenvolvimiento de capacidades involucradas en la vida democrática. Para nuestro caso no se trata sólo de que el servidor público haya de ser consecuente con los principios y valores democráticos, sino que ha de vivir la vida democrática –en la sociedad, en la organización, etc.– conforme a la tensión entre una ética convencionalista y una postconvencionalista (Villoria, 2007). El ejercicio crítico del juicio moral supone enfrentarse a dilemas morales que

involucran la presencia de los otros –individual o grupalmente: bien con los grupos socialmente constituidos en la sociedad, bien con los grupos internos a la organización misma. Actuar con juicio crítico no es ni seguir la norma grupal (convencionalismo) y ni actuar necesariamente conforme a esquemas que trascienden elementos grupales (postconvencionalismo). Actuar con juicio crítico es asumir el reto socrático del “pensar” (Arendt, 2007): dejar que las voces del grupo expongan sus razones, bien para seguirlas, bien para apartarse de las mismas, siguiendo siempre el ideal de coherencia entre el juicio autónomo y conforme a principios de justicia y la acción propia.

La construcción de la personalidad moral comporta así un doble proceso de adaptación (Carreño Rojas, 2014): respecto a la sociedad y respecto al individuo mismo. Capacidad para un juicio crítico y autónomo, pero comprensión de las situaciones concretas, son elementos fundantes en lo cognitivo y en lo afectivo. Y la autorregulación esencial en lo conductual. Estos tres elementos –juicio, comprensión y autorregulación– se erigen en los pilares sobre los que han de cimentarse estrategias de capacitación en temáticas de ética pública.

No sólo la organización misma, en la medida que se constituye como organización que aprende y se autorregula (Gairin, 2000) ha de asumir el reto de construcción ética de la personalidad del trabajador. También el ejercicio de la ciudadanía democrática supone (Lind, 2012) ser capaz de: usar y aceptar argumentos como medio para solucionar conflictos; usar orientaciones o principios morales comúnmente aceptados para evaluar argumentos; hacer uso de estas habilidades incluso cuando los oponentes no estén de acuerdo. La democracia se erige así en una suerte de *agonismo* (Mouffe, 2014) en el que la voz propia, el argumento y la acción singular ha de decantarse sobre el trasfondo de la voz común, al modo como en el *agón* del teatro griego el actor tenía que declamar escuchando y posicionándose –junto a, frente a– la voz del coro (que representaba la voz del pueblo, de la costumbre, la tradición, la presión grupal, etc.)

Las competencias democráticas suponen el desarrollo de la escucha y la capacidad de exponer las propias razones argumentando y apelando a marcos cognitivos y afectivos que puedan ser compartidos. Esto es, suponen convocar al “rival” a sostener la misma opinión o al menos a respetar la diferencia. Exigen así no sólo posicionamientos declarativos, sino el despliegue del conocimiento tácito (Lind, 2012) con el que el sujeto interactúa con el entorno. Lo que no obsta para reconocer que: «sólo cuando se han desarrollado los procesos cognitivos al más alto nivel –en la deliberación y el discurso– son capaces las personas de razonar y comportarse de acuerdo a sus propios principios morales y democráticos» (Lind, 2012: 32).

Es importante entender que este proceso de formación en competencias éticas no es un adoctrinamiento en “catálogos de virtudes” (Kohlberg, 2012). La tarea de una tal formación ética es más bien el de sacar a luz las intuiciones sobre lo justo, lo bueno, etc. Llevarlas desde «la penumbra de la caverna hacia la luz de la justicia como forma ideal» (Kohlberg, 2012: 109). Para ello la estrategia por la que se puede apostar es la de confrontar al sujeto a dilemas morales que le conduzcan a tener que elaborar un juicio propio y justificable –asumible intersubjetivamente- sobre los conflictos morales de partida.

### **Formando en ética a los servidores públicos: modelos de capacitación**

En los tiempos actuales la formación, especialmente la formación continua, se ha vuelto más incierta y líquida, tanto en sus contenidos, como en sus métodos y cauces. Esto supone un reto a la hora de generar entornos de aprendizaje (Martínez, 2016). En general reconocer que una cosa es la formación siguiendo el modelo tradicional y otra muy distinta el aprendizaje. El ser humano aprende de modo práctico. Hoy se habla de *learning by doing* (aprender haciendo). Hemos de partir en toda idea sobre la formación de las siguientes constataciones: siempre estamos aprendiendo; lo hacemos mediante construcciones a partir de la experiencia cotidiana; en conexión con otras personas; y gestionando nuestro propio conocimiento.

Las características de los nuevos escenarios del aprendizaje conducen a considerar nuevas tendencias en la formación de los servidores públicos. Así: la formación se introduce en el propio ámbito de gestión; y se vincula a la evaluación (Martínez, 2016: 70). Pueden distinguirse grosso modo tres grandes modelos de formación:

Tradicional	Por competencias	Social y situado
Fuera del lugar de trabajo Protagonismo de las sesiones de formación Basado en la transmisión de conocimientos y metodologías tradicionales	Basado en el desarrollo de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) involucradas en situaciones problemáticas Pedagogía por competencias	Integra trabajo y aprendizaje Se orienta organizacionalmente Desarrolla y se apoya en comunidades de práctica y grupos de trabajo colaborativo

Fuente: elaboración propia a partir de Martínez, 216, pp. 72-79

Es importante reconocer que estos modelos no han de ser presentados como alternativas excluyentes entre sí, sino más bien conforme a la necesidad de integración de modelos. Esto se hace especialmente relevante de considerar en el caso de la formación ética, pues en la misma no se trata de adoctrinar en un “catálogo de virtudes” de modo discursivo -como si la formación fuera una suerte de recitatorio de virtudes, al modo como en muchas tradiciones religiosas se recitan mantras, oraciones, etc.

Se trata más bien de contribuir al desarrollo de competencias de juicio moral, en sus múltiples dimensiones: cognitivas, afectivas y conductuales. Competencias también de juicio crítico que permitan al servidor público actuar con coherencia respecto a principios, comprendiendo situaciones y contextos, sin dejarse arrastrar por los cantos de sirena que constantemente asedian. Desarrollar actitudes democráticas, sin incurrir en clientelismos ni en demagogias.

Por esto tienen cabida en la formación ética los distintos modelos señalados, en diversas fases y quizá también organizándose dinámicas distintas conforme avanza el proceso de formación o según se apuesta por un tipo u otro de servidor a formar.

El modelo tradicional puede desarrollarse apostando por la preparación de materiales literarios, cinematográficos, filosóficos, etc., destinados a sensibilizar y adquirir conceptos básicos de la tradición ética. También tomando en cuenta los grandes referentes y debates de la ética administrativa y gubernamental. Pero este modelo nunca se da de un modo puro. Pues aún en el modelo de transmisión de conocimiento que señalamos se hace preciso, para convocar a la persona a interesarse por las temáticas, tratar de llevar las mismas a la experiencia del propio trabajador. Enfrentándole, por ejemplo, a situaciones de dilemas asociados a responsabilidad, a posicionarse empáticamente con las necesidades de la ciudadanía, etc. Lo que nos conduce ya a elementos vinculados a los dos restantes modelos. El desarrollo de talleres sobre valores, en base a los que pueden articularse elementos para conformar códigos de ética, es otro ejemplo de dispositivos que atraviesan los modelos señalados.

Me centraré en lo que sigue en el desarrollo de competencias de juicio moral. Competencias que están involucradas en los dilemas de gestión, de decisión, etc., así como en las estrategias de orientación al servicio y hacia los valores organizacionales. Apostar por el trabajo con dilemas permitirá también delimitar distintos instrumentos pedagógicos: talleres, jornadas, creación de grupos de trabajo sobre dilemas concretos, grupos puzle en los que se enfocan dilemas asociados, etc.

### **El modelo de competencias**

El término “competencia” tiene una larga data. Aunque existen cuatro grandes momentos pedagógicos (Tobón 2005; García San Pedro, 2007; García Sallán, 2009): las ideas pedagógicas de fines del XIX y principios del XX que, como las de Montessori, postulaban la necesidad de superar el modelo tradicional, en pos de un modelo orientado al desarrollo del aprendizaje práctico; las innovaciones en el terreno de la Lingüística (Chomsky) y la teoría organizacional (McClelland); la articulación de los procesos organizacionales y educacionales (años 80 y 90); y el enfoque

de las competencias ciudadanas (comienzos del siglo XXI). En términos generales, y pese a la gran diversidad de enfoques –no sólo asociados a posicionamientos teóricos sino también a ámbitos de desempeño– mediante el uso del término “competencia” se busca el desarrollo del potencial del sujeto para actuar con idoneidad y ética en su ejercicio encaminado a resolver situaciones problemáticas. Por lo mismo podemos decir que la noción misma de “competencia” involucra elementos éticos fundamentales.

La filosofía de las competencias (Tobón, 2005) supone considerar el proceso de aprendizaje: centrarse no en tareas o reproducción de contenidos, sino en la solución de problemas; más en actuaciones que en conductas puntuales; articulando un tejido en el que se involucra el ser (las características del sujeto), el hacer (las disposiciones vinculadas a la acción), el conocer, el querer (motivación), el convivir, etc. Una formación basada en competencias supone superar los modelos tradicionales de parcelación del saber, pues las competencias son «procesos complejos que las personas ponen en acción para: resolver problemas y realizar actividades; aportando una construcción y transformación de la realidad» (Tobón, 2005: 49). Ciertamente el concepto “competencia” ha transitado desde escenarios multívocos y difusos hacia una cierta sistematización (García San Pedro, 2007; García San Pedro y García Sallán, 2011). En sus diversos enfoques (conductista, funcionalista, holístico, orientación a resultados, relacional, etc.) el lenguaje de las competencias se adapta al contexto de su uso. El *leitmotiv* común en la multiplicidad de usos de este término está asociado a la exigencia de abordar las dificultades que se presentan en el desempeño de un aprendizaje, cara a solucionarlas o encauzarlas (Salazar Botello y Chiang Vega, 2007). Por eso en la competencia son elementos centrales no sólo el conocimiento y la habilidad (destreza, capacidad genérica, capacidad específica, etc.), sino también la actitud (la motivación, la voluntad, las preferencias, etc.)

Las competencias (VV.AA, 2007) se forman por la reunión, integración y relación de saberes diversos; se adquieren por la praxis interactiva en un contexto definido; y se construyen sobre la base de procesos previos. Como resumimos en el siguiente cuadro, las competencias suponen integración, complejidad y contextualidad.

Saber ser	Saber conocer	Saber hacer
Automotivación Iniciativa Trabajo colaborativo	Observación Explicación Comprensión Análisis	Desempeño en base a procedimientos y estrategias

Fuente: elaboración propia a partir de Tobón, 2005, pp.50 y ss.

El desarrollo de una formación por competencias implica variar los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje (Tobón 2005; García



San Pedro, 2007; García Sallán, 2009). Se precisa una evaluación más orientada a los procesos que a los resultados, así como el diseño de herramientas de evaluación que se fijen en elementos observables, con todo lo problemático que esto supone. Dejamos a modo de testimonio algunas ideas al respecto:

Estrategias		
Del saber ser	Del saber conocer	Del saber hacer
Motivacionales (autoconfianza, automotivación, pensamiento positivo, retroalimentación externa) Emocionales (contrastación de temores, serenidad) Sociales (comunicación asertiva, búsqueda de consenso y apoyo)	Cognitivas (selección, organización, comparación selectiva, repetición) Meta-atención Meta-memoria	Diálogo interno Comprensión de la tarea Visualización Modelación Ensayo y error Modificación de creencias erróneas

Fuente: elaboración propia en base a Tobón 2005, pp. 185-193

Un elemento especialmente problemático en la formación por competencias es la evaluación. La misma ha de apostar por el trabajo en equipo, ser focalizada y hacer hincapié en los procesos, tratando de objetivarlos (García Sallán, 2009). La evaluación es aquí un instrumento destinado a reorientar los procesos y permitir el desarrollo de las naturales capacidades de aprender. Por eso es preciso no confundir las competencias con los objetivos ni con los resultados. Es recomendable que en la valoración del grado de competencia ejercido se apueste por mechar elementos de autovaloración, covaloración y heterovaloración. Hacer partícipe del proceso no sólo al propio sujeto, sino también a sus pares, además del tradicional evaluador. Siempre centrando el proceso evaluativo sobre elementos objetivos. No se valorará por ejemplo la “comprensión”, pero sí la destreza con la que se desarrolla una actividad concreta. La valoración ha de focalizarse sobre elementos que puedan ser intersubjetivamente contrastados. Para valorar competencias asociadas al saber ser: constatar valores, actitudes, normas subjetivas, etc. En el caso de la valoración de competencias del saber conocer: conceptos, categorías, proposiciones, discursos, etc. Y en lo relativo a las competencias del saber hacer: procedimientos, técnicas. A modo de ejemplo dejamos estos catálogos de técnicas de valoración de competencias.

Técnicas de valoración de competencias	Instrumentos de valoración
Observación (espontánea o planeada) Entrevistas focalizadas Diario de campo Pruebas de ejecución Ensayos escritos Exposiciones orales	Cuestionarios de preguntas abiertas Pruebas tipo test Pruebas de competencias cognitivas (interpretativas, argumentativas, propositivas) Listas de cotejo Escala de valoración (Lickert, diferencial semántico, escalas de estimación, etc.)

Fuente: elaboración propia a partir de Tobón, 2005 (190-193)

Evaluación tradicional	Evaluación de proceso
Test	Productos: estudios de caso, proyectos de investigación, simulación de ejercicio profesional, etc.
Pruebas escritas	Autoevaluación
Problemas teóricos	Coevaluación
Cuadernos	Practicum
	Dossier de aprendizaje

Fuente: elaboración propia a partir de García Sallán, 2009: 22-23

El catálogo de competencias a desarrollar en el ámbito de la gestión y la administración pública es muy extenso. Tomo como referencia en este texto dos documentos: el *Directorio de competencias para la administración pública* de la Secretaría de Gestión Pública del antiguo Ministerio de Administración Pública de la República Argentina –hoy Ministerio de Modernización–, y la *Guía referencial Iberoamericana de Competencias Laborales en el sector público*, asumida en la XVI Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros de Administración Pública y Reforma del Estado, celebrada en Bogotá el 7 y el 8 de julio del 2016.

Según el directorio se precisa que en las Administraciones Públicas se apueste por el desarrollo no sólo de las competencias técnicas pertinentes, sino también de competencias de gestión (como el liderazgo, la construcción de relaciones, la comprensión del entorno organizacional, la planeación, el desarrollo de personal, etc.) y de competencias institucionales como: la orientación al logro, la orientación al ciudadano y a los usuarios internos, el compromiso con los valores de la organización, la integridad y la ética, la cooperación, la flexibilidad, etc. Destaca la apelación a las competencias éticas, aunque las mismas aparecen de modo difuso y circunflejo en otras competencias.

En el caso de la guía referencial destaca la noción de competencia como «desempeño observable en el propio puesto y equipo de trabajo, intencionadamente orientado a alcanzar las metas esperadas en términos de valor público, situado en el contexto de la organización real» (CLAD, 2016: 7). Se considera aquí importante tomar como instrumentos para la gestión por competencias: el establecimiento previo a la selección de perfiles apropiados; guiarse en la selección de personal por instrumentos como: pruebas, entrevistas de evaluación, evaluación focal, evaluación de desempeño (inter-pares, 360°, etc.) Sería largo detenerse en el catálogo de competencias que considera este texto de referencia, pero es importante destacar, por su vínculo con la ética en la administración pública, las siguientes competencias transversales (CLAD, 2016: 21-22): compromiso con el servicio público, desarrollo de relaciones interpersonales e integridad institucional. También menciona el documento, entre las competencias profesionales estratégicas, el “manejo emocional” (CLAD, 2016: 36)

Especialmente complicadas de manejar resultan las competencias éticas, pues «no se visualizan a simple vista, sino que cobran su rostro en los momentos de resolución de situaciones de conflicto y controversia» (Carreño Rojas, 2014: 127). En general puede entenderse que una competencia ética es un «conjunto de conocimientos, modos de actuar y actitudes propias de una persona moralmente desarrollada, que actúa con sentido ético de acuerdo con una ética profesional, al tiempo que implica al ciudadano que da un sentido social a su ejercicio profesional, lo que conlleva compromiso con determinados valores sociales que buscan el bien de sus ciudadanos» (VV.AA, 2007: 16).

Las competencias éticas aparecen asociadas en lo inmediato con la capacidad de juicio crítico y con el despliegue de las competencias democráticas y ciudadanas. En esta dirección es preciso tomar en consideración los diversos elementos previamente mencionados, pues las competencias conforman una suerte de geometría en la que se asocian unas con otras asumiendo diversos formatos (proximidad, oposición, divergencia, convergencia, etc.) Y, en todo caso, por lo que supone de atravesamiento de conocimientos, habilidades y actitudes –o saber ser, saber conocer y saber hacer-, resulta especialmente relevante la competencia de juicio moral, entendida como «la capacidad para la toma de decisiones y hacer juicios que son morales (esto es, basados en principios internos) y para actuar en concordancia con tales razonamientos» (Kohlberg, 1992: 425)

### **Desarrollar la competencia para el juicio moral**

La gestión pública en contextos de complejidad como los que definen nuestras sociedades exige tener en cuenta que a diario los servidores públicos enfrentan situaciones dilemáticas en las que han de optar por decisiones que apuntalen el servicio en su orientación a la ciudadanía, para lo cual han de desarrollar competencias genéricas como la autorregulación de la conducta (flexibilidad, manejo de la frustración), conciencia organizacional u orientación al ciudadano. Y aunque un adecuado desarrollo del razonamiento moral favorece la cristalización y desenvolvimiento de estas capacidades, no es menos relevante para un servidor público desarrollar competencias como las asociadas a la responsabilidad, un equilibrado desarrollo profesional o la empatía.

Son diversos los antecedentes en investigación sobre el razonamiento moral de los servidores públicos: Stewart, Sprinthall y Siemienska (1997); Stewart, Sprinthall y Kerm (2002); Choi (2007) y en especial la investigación desarrollada con funcionarios chilenos (Plissock, 2009). Por lo común estas investigaciones toman como marco teórico la *Teoría del Desarrollo Moral* de Kohlberg (1992).

Las investigaciones de Kohlberg parten de las bases sentadas entre otros por Piaget, según las cuales la conciencia moral se desarrolla paralelamente a la cognición, desde una etapa de heteronomía moral –que asocia la moralidad al castigo y el premio– a una de autonomía, en la que el sujeto es capaz de cuestionar el horizonte moral en el que se educó y vive, pero también de afrontar con criterios propios situaciones de conflicto moral. Merece especial atención la noción de *dualidad de la conducta moral*, según la cual la conducta moral se mueve siempre marcada por una doble dimensión, el afecto y la cognición. En general se estima que a medida que el sujeto desarrolla estructuras cognitivas es capaz a desapegarse más de su propia afectividad en la evaluación y decisión asociadas a los conflictos morales. Para Kohlberg el razonamiento moral se desarrolla siguiendo tres grandes niveles o estadios, que se dividen a su vez en seis estadios, noción esta, la del desarrollo siguiendo un proceso general de todos los dominios del conocimiento en diversos estadios, que hoy está cuestionada (Barreiro y Castrina, 2012)

Nivel		
Preconvencional Moralidad de coerción	Convencional Moralidad de reglas	Posconvencional Moralidad de principios de justicia
Estadio 1 Castigo y obediencia Perspectiva social egocéntrica	Estadio 3 Conformidad o acuerdo interpersonal Perspectiva social relación interpersonal	Estadio 5 Contrato social y utilidad Perspectiva social: contractualismo
Estadio 2 Instrumentalismo relativista Perspectiva social individualista- concreta	Estadio 4 Sistema social y conciencia Perspectiva social del punto de vista del sistema y orden social	Estadio 6 Principios éticos universales Perspectiva social del punto de vista moral

Fuente: elaboración propia a partir de Kohlberg (1992) y García Alandete (2008)

La mayoría de los seres humanos, según constata Kohlberg en sus estudios longitudinales con diversas culturas, desarrollan su conciencia moral hasta el estadio 4. Pocos hasta el 5 y muy pocos hasta el 6. Lo que no obsta para que los que están en estadios previos no puedan reconocer lo que es la base del liderazgo moral de personas como Luther King (Kohlberg, 2012), la mayor eticidad de los modos de razonamiento del nivel superior.

Kohlberg entiende que la acción moral «no se determina sólo por los juicios deónticos, sino también por los continuados juicios de responsabilidad sobre situaciones concretas» (Kohlberg 1992: 511). Los juicios deónticos nos remiten al deber, los de responsabilidad a nuestra posición respecto al deber, contemplando la situación o contexto. El juicio no es la simple aplicación de la norma, sino que comporta por un lado la evaluación de las situaciones respecto a principios universales, en términos tanto de juicios deónticos, relativos al deber ser de la situación, como juicios

de responsabilidad, relativos a la valoración de las consecuencias de la acción. La acción moral queda así definida por dos vías: la vía de la consistencia personal o responsabilidad personal (Kohlberg 1992: 531), pero también por una vía filosófica, la apelación a principios universales. La acción moral es puesta en relación a la evaluación de las situaciones, lo que supone comprender que existe un paralelismo entre el desarrollo del razonamiento moral y el desarrollo del razonamiento lógico. De modo que: «el razonamiento moral avanzado se basa en un razonamiento lógico avanzado» (Kohlberg 1992: 186). Si bien Kohlberg reconoce que el desarrollo del pensamiento lógico es condición necesaria, pero no suficiente: se precisa también de la voluntad, interpretable en clave de lo que Piaget llamaba el “descentramiento afectivo”. Descentramiento que posibilita la capacidad de orientar la conducta siguiendo escalas valorativas.

Las concepciones de Kohlberg, afines al planteamiento ético kantiano y a la Teoría de la Justicia de J. Rawls, han recibido numerosas críticas (Aguirre Dávila, 2009). Críticas que han incentivado que el propio Kohlberg y colaboradores reformaran elementos de su teoría. Entre las críticas principales a la teoría es preciso considerar las críticas de Guilligan (1982), pero también los desarrollos que sobre su cuerpo teórico realizaron Rest (1999a, 1999b) o Lind (1999).

Las críticas de Guilligan van dirigidas a dos elementos centrales de las concepciones de Kohlberg: el uso de dilemas hipotéticos y su concepción formalista de la moral, asociada al hecho de que Kohlberg considera central la noción de justicia como “imparcialidad”. Guilligan sin embargo (1982) señala que de los estudios de Kohlberg se desprende un menor grado de desarrollo de la conciencia moral en las mujeres. La autora adjudica esta diferencia a que en las mujeres se apuesta antes por la situación concreta y por la ética del cuidado -entendida en el sentido de la justicia concreta, el trato con la diferencia y el cuidado por el bienestar del otro. Kohlberg ha respondido a estas críticas señalando que no hay un menor desarrollo de la conciencia moral en las mujeres. En el caso de investigaciones empíricas en ámbitos profesionales, como el estudio del razonamiento moral en funcionarios chilenos (Pliscoff, 2009), no hay diferencia significativa ni en función del género, ni de la jerarquía en la organización, ni tampoco del nivel educativo.

Rest (1999a, 1999b) supuso la existencia de esquemas que involucran rasgos cognitivos y afectivos y son más flexibles que los estadios, apartándose también de la prelación de una visión rígidamente evolucionista de la adquisición y madurez del juicio moral.

ESQUEMAS DE INTERESES PRIMARIOS (estadios 1 y 2 de Kohlberg)	<ul style="list-style-type: none"><li>· Cooperación a escala micro</li><li>· Lo correcto es actuar conforme al interés personal</li></ul>
ESQUEMAS DE MANTENIMIENTO DE NORMAS (estadio 4 de Kohlberg)	<ul style="list-style-type: none"><li>· Colaboración social</li></ul>
ESQUEMAS POSCONVENCIONALES (estadios 5 y 6)	<ul style="list-style-type: none"><li>· Apuesta por superar la parcialidad</li><li>· Ideales y coherencia lógica</li></ul>

Fuente: elaboración propia a partir de Rest (1999a, 1999b) y Zerpa (2007)

Siguiendo a Rest (1999a) puede considerarse que existen cuatro procesos que intervienen en el comportamiento moral: interpretación de la situación (sensibilidad y empatía moral); determinación del curso de acción adecuado respecto al ideal moral asumido (modo en que el sujeto constituye su juicio moral); decisión conforme a valores (motivación explícita o no); y ejecución (atender a la espinosa cuestión de la relación medio-fin).

La determinación de la calidad del razonamiento ético exige considerar dos dimensiones: la empatía y el juicio, entendido éste al modo de la kantiana “mentalidad ampliada”. Un “buen juicio” exige la capacidad de determinar reglas de acción contextuales, no simples aplicaciones de normas; reglas que contemplen la situación concreta, aspirando a desembarazarse del posicionamiento ideológico y afectivo propio, consolidando pautas de acción que contemplen al otro (ciudadano, compañero, subordinado, etc.) en la diversidad y pluralidad de sus intereses.

Es conveniente tomar en consideración el aporte que Lind hizo al *Test de Juicio Moral* (1999). Test que ha aplicado el mismo Lind y su equipo ha corroborado muchas de las aseveraciones de Kohlberg, pero también de las sospechas de Rest sobre la “flexibilidad” y versatilidad en el desarrollo de las estructuras de razonamiento moral. El *Test C* diseñado por Lind y que pretende subsanar algunas de las críticas que se le presentaron a Kohlberg parte de la siguiente estructura. Primero se presenta una situación dilemática al sujeto, para que se forme su propia opinión y darle mayor significatividad y viveza al mismo. A continuación, se le presentan diversas argumentaciones a favor de cada una de las opciones. En tercer lugar, se pide al sujeto que valore (bien respecto a unos ítems de razones que se le ofrecen; bien dando pie al despliegue de su propia opinión) los argumentos para cada una de las opciones.

Se trata de medir, por lo tanto, no el juicio en sí, sino la calidad del mismo: el grado de elaboración, comprensión, etc., con el que el sujeto valora las diversas opciones. Conforme a esta noción de Lind sobre la calidad del juicio moral, se asume que es preciso contar entre los elementos fundamentales del perfil de un servidor público a la flexibilidad cognitiva y conductual. Flexibilidad que supone la capacidad de no dejarse guiar en las valoraciones por prejuicios ni sesgos de tipo ideológico, afectivo, etc.

Lind señala que se dan usualmente situaciones de rigidez del juicio moral. Aquellas en las que existe una mayor coherencia entre el afecto y el juicio: el sujeto tiende a juzgar la posición de los demás en función de su propia posición, valorando respecto a sus afectos la posición ajena. Para el caso del test C: si el sujeto en la fase primera elige una opción y en la segunda valora con mayor calidad las opciones coincidentes con su postura, y con poca calidad las alternativas. El supuesto implícito es que el sujeto “se deja llevar” por sus afectos, identificaciones, etc., y elabora poco la capacidad de abordar el punto de vista del otro o puntos de vista alternativos al suyo. En una investigación que tenemos en curso adaptamos el Dilema V, utilizado por Kohlberg, conformando una serie de argumentaciones (frases) que el concursante ha de elegir y en función de cuya elección consideramos un nivel genérico de razonamiento moral (preconvencional, convencional y posconvencional). Propusimos a los participantes en un proceso selectivo de la Municipalidad que seleccionaran dos opciones del dilema, una identificándose como soldado, otra como el responsable militar. En la aplicación del dilema hemos seguido la metodología utilizada por Pliscoff (2009): 1°) se presenta el dilema; 2°) se invita al sujeto a elegir entre unas frases que pretenden delimitar una argumentación tipificable siguiendo las orientaciones de los tres niveles (preconvencional, convencional y posconvencional) estudiados por Kohlberg; 3°) valoramos dichas argumentaciones como casos de cada nivel sin especificar las etapas; y 4) establecimos –de modo colaborativo entre diversas áreas de gestión– una puntuación atendiendo a lo que se considera como un juicio moral de calidad para el ejercicio del servicio público. Ejercicio que ha de comprender la empatía, pero también la desidentificación con posiciones o ideales propios, el compromiso con el servicio y el cumplimiento de los fines de la organización. En el siguiente cuadro trasladamos el dilema, junto con las frases mediante las cuales definimos el estadio de razonamiento moral.

A continuación, Ud. se encuentra ante un caso dilemático en donde deberá optar por una opción de acción. Para esto primero se presentará una situación hipotética y luego se le solicita que elija qué opción elegiría.

“En una guerra, una tropa de soldados se estaba retirando ante el enemigo. La tropa intentaba escapar, ya había atravesado un puente del río; tras el asecho del enemigo que estaba próximo a cruzar. Si alguien volviera al puente y lo hiciera volar, dada la posición del resto de los hombres de la compañía, éstos probablemente podrían escapar. Pero el hombre que se quedara atrás para hacer volar el puente no podría escapar con vida. El capitán es la persona que conoce mejor como llevar a cabo la retirada hasta un lugar seguro. Si va él en persona los hombres probablemente no volverían a salvo y él es el único que conoce cómo dirigir la retirada”

1) Siguiendo el caso planteado: ¿qué haría si Ud. fuera el capitán?

a) Elegiría un hombre por sorteo para esta tarea, rechazando la posibilidad de que ninguno se presentara voluntariamente, bajo la idea de que todas las vidas son incuestionables en su valor.

ESQUEMA POST-CONVENCIONAL.

b) Lanzaría la propuesta y dejaría que el grupo deliberara de modo abierto sobre cómo resolver la situación, dando como clave que se considere la posibilidad de éxito y el sentido de la vida de cada uno en relación al grupo y en relación a la propia circunstancia personal.



ESQUEMA CONVENCIONAL.

- c) Dadas las circunstancias, seleccionaría arbitrariamente a un soldado, buscando evitar el enfrentamiento entre ellos, y le encomendaría la tarea, prometiéndole que si salimos vivos me ocuparía de compensar su ausencia ante sus familiares con beneficios simbólicos y materiales.

ESQUEMA CONVENCIONAL.

- d) Consulto si alguien quiere presentarse voluntariamente, y si nadie se presenta, Yo mismo arriesgaría mi vida, dejando primero instrucciones para organizar la retirada y garantizándome que la misma quedó bien organizada.

ESQUEMA POST-CONVENCIONAL.

- e) Decidiría enfrentarnos todos juntos ante el enemigo, no tanto por considerar que todas las vidas valen lo mismo y no es justa la elección arbitraria, sino por no tener una orden clara de mi general superior a mí.

ESQUEMA PRE-CONVENCIONAL.

- f) Considerando el cansancio del grupo y que enfrentar a uno de mis soldados a una muerte segura es algo que me genera rechazo por la responsabilidad de afrontar la situación ante sus familiares, buscaría negociar la rendición con el adversario.

ESQUEMA PRECONVENCIONAL.

Ahora, considerando la misma situación, se le solicita que se posicione en el rol de soldado, desde allí usted ¿qué opción elegiría? :

- a) Considero que en mi vida personal tengo menos responsabilidades (familiares, sociales, etc.) que mis compañeros, por lo que me ofrezco como voluntario, saliendo así al paso de la indefinición del grupo.

ESQUEMA POSTCONVENCIONAL.

- b) Animaría a que se echara por sorteo la decisión, considerando que, aunque pudiera establecerse objetivamente algún criterio para determinar que alguno en concreto de nosotros fuera el idóneo, como la tarea supone la muerte ineludible, no hay modo de decidir con justicia.

ESQUEMA POSTCONVENCIONAL.

- c) Ante la delicada situación, pediría al capitán que sea quien tome la decisión asumiendo el riesgo moral que supone, así como la posibilidad de que no salga bien la operación y considerando además que mi función es simplemente obedecer.

ESQUEMA PRECONVENCIONAL.

- d) Intentaría convencer a la tropa, de que lo mejor para el caso es enfrentarnos todos juntos a la probable muerte, buscando evitar la situación en que cada uno decidiera intentar salvar su propia vida y dando pie así, a que se deliberara sobre la situación sin menoscabar la autoridad del capitán.

ESQUEMA CONVENCIONAL.

- e) Buscaría convencer a aquellos soldados con los que tengo más afinidad pues comparto el hecho de tener responsabilidades familiares para huir aprovechando que el enemigo estaría concentrado en acabar con el resto del grupo, lo que incrementa nuestras posibilidades de éxito.

ESQUEMA PRECONVENCIONAL.

- f) Propondría que, coordinados por el capitán, deliberáramos propuestas para establecer criterios de decisión sobre la situación: considerar la diversidad de condiciones físicas de los soldados, las habilidades diferentes y el aporte que cada uno puede hacer en la logística de la operación.

Fuente: elaboración propia sobre la base del Dilema V de Kohlberg (1992)

El trabajo que se pretende seguir, además de relevar la información obtenida en la discusión de este dilema con la finalidad de delimitar el nivel de razonamiento ético de los participantes, es la construcción de ejercicios dilemáticos con temáticas de gestión pública para contribuir así a la elaboración de pautas de evaluación de proceso en los que podamos contemplar cómo contextualizar el ejercicio del juicio ético en situaciones



concretas. Construcción de dilemas orientados a captar cómo los sujetos aprecian el conflicto de valores implícito en elementos de gestión y administración; y el grado de calidad de juicio moral que esbozan al respecto.

Hemos considerado este ejemplo como un recurso en formación ética, pues el diagnóstico de los elementos de partida nos permitirá diseñar ejercitaciones, talleres, etc., que permitan desarrollar la competencia de juicio ético.

## **Conclusiones**

La competencia de juicio ético se erige como un gozne fundamental para una gestión ética. La formación en ética pública a los servidores ha de contribuir al desarrollo de las competencias asociadas a dicho juicio. Las mismas están en relación con las competencias necesarias para la vida democrática: juicio crítico, escucha y argumentación. Sin olvidar que un juicio ético que sea tal –no una categorización taxativa de lo que es bueno, correcto, etc., sino una evaluación conforme a criterios de prudencia y de justicia– remite también al desarrollo de capacidades de empatía.

El instrumento de los dilemas morales se convierte en una poderosa herramienta en el diagnóstico de la calidad del juicio moral, y por lo mismo posee grandes potencialidades para elaborar repertorios de objetos pedagógicos (diálogos imaginarios, análisis de situaciones de conflicto, etc.) destinados a potenciar las competencias asociadas al juicio ético. Los dilemas son de algún modo expresión del ineludible conflicto al que nos vemos conducidos en la vida privada y profesional. Para orientarse en los mismos se precisa una suerte de “pensar” socrático: cuestionamiento de la posición propia, de las creencias de partida, etc., para arribar a la perplejidad necesaria cara a un enfoque basado en principios de justicia y de equidad.

No se trata en la formación ética de inocular en el sujeto una serie de virtudes al modo de un recetario, sino de potenciar las intuiciones y las capacidades del mismo para arribar a clarear lo correcto, justo, bueno, etc. Por eso considero que es importante tomar en cuenta, como bisagra en los procesos de formación, la pedagogía de las competencias. Éstas se apoyan en un aprendizaje por la práctica y con una perspectiva interdisciplinaria y multiperspectivista. Focalizarse en los procesos y redefinir estrategias pedagógicas.

La tarea no es sencilla, pero viene urgida en los despliegues de competencias que tópicamente se consideran relevantes para la administración pública: integridad, compromiso con la organización, orientación al ciudadano, manejo emocional etc. Las competencias éticas suponen también integrar:

saber ser (motivación, intereses, autoconocimiento, etc.), saber conocer (atender, interpretar, localizar valores, etc.) y saber hacer (aplicar, analizar, sintetizar, organizar, etc.)

La Psicología Moral nos ofrece un repertorio de conceptos y prácticas de evaluación y capacitación muy interesantes al respecto. Hemos tomado en una investigación que tenemos en curso elementos de la misma para, sobre la base de un instrumento como un dilema moral adaptado, detectar el nivel y la calidad de juicio moral, con la finalidad de diseñar, sobre esta base, estrategias de enseñanza-aprendizaje destinadas a potenciar las competencias de juicio ético. Por supuesto que se trata de esbozar el modelo para una metodología (diagnóstico-propositiva) que amparada en el marco de la investigación-acción sirva para establecer acciones concretas en la formación ética en una organización. El contenido de las mismas variará en función del servidor público, las necesidades formativas, los valores de la organización, etc. Pero la metodología habrá de servirnos al modo como a Sócrates le servía la mayéutica para convocar a los conciudadanos de Atenas al ejercicio de la virtud.

## Bibliografía

- Aguirre Dávila, E. (2009) "Aproximación pragmática a la Teoría del juicio moral, desde la crítica a Kohlberg", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 7, N° 2, pp. 1273-1299. Recuperado de: [https://www.google.com.ar/?source=search\\_app&gfe\\_rd=cr&ei=alPHWMqyLqbX8gec4b2AAg&gws\\_rd=ssl#](https://www.google.com.ar/?source=search_app&gfe_rd=cr&ei=alPHWMqyLqbX8gec4b2AAg&gws_rd=ssl#)
- Arendt, H. (2002) *La vida del espíritu*. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid
- (2007) *Responsabilidad y juicio*. Paidós. Barcelona
- Barreiro, A., Castorina, J. A. (2012) "Desafíos a la versión clásica del desarrollo en la investigación sobre el juicio moral", en *Infancia y aprendizaje*, 35 (4), pp. 471-481. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/271674230\\_Desafios\\_a\\_la\\_version\\_clasica\\_del\\_desarrollo\\_en\\_las\\_investigaciones\\_sobre\\_el\\_juicio\\_moral](https://www.researchgate.net/publication/271674230_Desafios_a_la_version_clasica_del_desarrollo_en_las_investigaciones_sobre_el_juicio_moral)
- Carreño Rojas, P. (2014) *Personalidad moral y desarrollo de competencias éticas en el profesorado para educar en valores*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral. Recuperado de: [https://www.google.com.ar/?source=search\\_app&gfe\\_rd=cr&ei=Ld3GWM67BMmB8Qe2s6aABQ&gws\\_rd=ssl#](https://www.google.com.ar/?source=search_app&gfe_rd=cr&ei=Ld3GWM67BMmB8Qe2s6aABQ&gws_rd=ssl#)
- Choi, D. L. "Determinants of Moral Reasoning in Public Service", en *International Review of Public Administration*, vol. 62, N° 3, pp. 81-92.
- CLAD (2016) *Guía referencial Iberoamericana de Competencias Laborales en el Sector Público*. Recuperado de: <http://siare.clad.org/fulltext/0082402.pdf>

- Diego Bautista, O. (2009) *Ética para corruptos*. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- Gairín Sallán, J. (2000) "Cambio de cultura y organizaciones que aprenden" en *Educar*, n° 27, pp. 31-85 Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20734/20574>.
- (2007) "Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje" en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 370, pp: 24-27. Recuperado de: [http://didac.unizar.es/jlbernal/Asignaturas\\_sin\\_docencia/pdf/20\\_compaprend.pdf](http://didac.unizar.es/jlbernal/Asignaturas_sin_docencia/pdf/20_compaprend.pdf)
- (coord.). (2009) *Guía para la evaluación de competencias en Ciencias Sociales*. Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Recuperado de: [https://www.google.com.ar/?source=search\\_app&gfe\\_rd=cr&ei=luTGWIm\\_CayB8QeHr4DYDQ&gws\\_rd=ssl#](https://www.google.com.ar/?source=search_app&gfe_rd=cr&ei=luTGWIm_CayB8QeHr4DYDQ&gws_rd=ssl#)
- García Alandete, J. (2008) *Actitudes religiosas, valores y razonamiento moral*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10211/ALANDETE.pdf?sequence=1>
- García San Pedro, M. J. (2007) *Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral. Recuperado de: <http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/8999/TREBALL%20DE%20RECERCA.pdf?sequence=1>
- García-SanPedro, M.J.; Gairín Sallán, J. (2011) "Competencies: The current reality and perspectives in the Spanish context. A case study research" en *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, vol. 50, núm. 2, pp. 55-76. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333327290004.pdf>
- Gómez, V.; Royo, P. (2015) "Autodescubrimiento ético y deliberación: Hacia un modelo de enseñanza de la ética en el modelo por competencias" en *Estudios Pedagógicos*, vol. XLI, núm. 2, pp. 345-358. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173544018020>
- Kliksberg, B. Compilador (2005). *La agenda ética pendiente de América Latina*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires
- Kohlberg, L. (1992) *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao. Desclée de Brouwer
- (2012) "Educar para la justicia: un planteamiento moderno de la perspectiva socrática" en *Postconvencionales*, N° 5-6, pp. 93-112. Recuperado de: [http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev\\_post/article/view/6368#.WMBnclU1\\_IU](http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev_post/article/view/6368#.WMBnclU1_IU)
- Lind, G. (2011) "Promoviendo las competencias morales y democráticas: expresarse y escuchar a los otros", en *Postconvencionales*, N° 3, pp: 26-41. Recuperado de: [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_post/article/view/6288/6052#.WMBjQF\\_U1\\_IV](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_post/article/view/6288/6052#.WMBjQF_U1_IV)
- Martínez Marín (2016) *Nuevos modelos de formación para empleados públicos*. UOC (Universidad Oberta de Catalunya). Barcelona
- Mouffe, Ch. (2014) *Agonística*. Siglo XXI. Buenos Aires

- Plissock, C. (2009) "Explorando el razonamiento moral de los funcionarios chilenos", en *Reforma y Democracia*, revista del CLAD, N° 45. Recuperado de: <http://old.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/045-octubre2-2009/plissock>
- Puig Rovira, J. M. (1995) "Construcción dialógica de la personalidad moral", en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 8, mayo-agosto, pp. 103-120. Recuperado de: <file:///C:/Users/Jaime/Downloads/rie08a04.pdf>
- Rest, J. et al, (1999a) *Postconventional Moral Thinking: A Neo-kohlbergian Approach*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey
- Rest, J. et al, (1999b) "A Neo-Kohlbergian Approach: The DIT and Schema Theory", en *Educational Psychology Review*, Vol. 11, No. 4, pp. 291-394.
- Sahuquillo Orozco, J.L. (2013). "Diez claves para aplicar políticas de participación ciudadana". *Revista Más poder local*, N° 14, 38-41
- Salazar Botello, C. M.; Chiang Vega, M. (2007) "Competencias y educación superior. Un estudio empírico" en *Horizontes Educativos*, vol. 12, núm. 2, pp. 23-35. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/979/97917592003.pdf>
- Santa María, A. (2007) "" en *Philosophica*, N° 32, págs. 75-103. Recuperado de: <http://www.philosophica.ucv.cl/Phil%2032%20-%20art%2006.pdf>
- Secretaría de Gestión Pública-Oficina Nacional de Empleo Público (2009) *Directorio de competencias para la Administración Pública Nacional*. Recuperado de: [http://www.sgp.gov.ar/contenidos/onep/facilitadores/docs/seleccion/Directorio\\_de\\_competencias\\_2009.pdf](http://www.sgp.gov.ar/contenidos/onep/facilitadores/docs/seleccion/Directorio_de_competencias_2009.pdf)
- Solomon, R. C. (2007) *Ética emocional*. Paidós. Barcelona
- Stewart, D., Sprinthall, N. y Kerm, J. (2002) "Moral Reasoning in Context of Reform: a Study of Russian Officials", en *Public Administration Review*, vol. 62, N° 3, pp. 282-297.
- Stewart, D., Sprinthall, N. y Siemienska, R. (1997) "Ethical Reasoning in a Time of Revolution: a Study of Local Officials in Poland", en *Public Administration Review*, vol. 57, N° 5, pp.445-453.
- Tobon, S. (2005) *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ed. Ecoé, Bogotá
- Villoria, M. (2000). *Ética pública y corrupción. Curso de ética administrativa*. Tecnos. Madrid
- Villoria, M. (2007). "Ética posconvencional e instituciones en el servicio público". *REIS (Revista Española de Investigaciones Sociológicas)* N° 117, pp. 109-142
- VV.AA (2007) "Evaluación por competencias de la dimensión ética de la formación de psicólogos en Colombia", en *Revista Diversitas*, Vol. 3, N° 1, pp: 12-23. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/679/67930101/>
- Zerpa, C. E. (2007) "Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind", en *Laurus*, vol. 13, N° 23, pp. 137-157. Recuperado de: [https://www.google.com.ar/?source=search\\_app&gfe\\_rd=cr&ei=aIPHWMqyLqbX8gec4b2AAg&gws\\_rd=ssl#](https://www.google.com.ar/?source=search_app&gfe_rd=cr&ei=aIPHWMqyLqbX8gec4b2AAg&gws_rd=ssl#)