

**EVALUACIÓN DE LA MATERIA DE ÉTICA PROFESIONAL, DE LOS  
PROGRAMAS DE PREGRADO EN DERECHO, DESDE LA TEORÍA DEL  
DESARROLLO MORAL DE KOHLBERG**

Investigación para Optar al Título de Abogado

**JOSÉ GUILLERMO MARTÍNZ ROJAS**

Director

**DR. ALBERTO BERNAL DUPLAT**

**POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO**

**PROGRAMA DE DERECHO**

**FACULTAD DE SOCIEDAD, CULTURA Y CREATIVIDAD**

**BOGOTÁ, NOVIEMBRE DE 2018**

Nota de Aceptación

---

---

---

---

---

Directora del Programa de Derecho

---

Director del Proyecto

Bogotá, Noviembre de 2018

## TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO .....	3
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES .....	5
RESUMEN .....	6
INTRODUCCIÓN .....	7
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	10
OBJETIVOS .....	17
General .....	17
Específicos .....	17
ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN .....	18
MARCO TEÓRICO .....	46
Evolución y Desarrollo Moral .....	47
Nociones de lo Moral y lo Ético .....	48
Teorías Psicológicas y Conducta Moral .....	51
Teoría Psicoanalítica .....	51
Teoría Cognitiva – Evolutiva .....	52
Teoría del Aprendizaje .....	54
Génesis del Desarrollo Moral .....	57
La Moral desde el Enfoque Cognitivo-Evolutivo – Piaget .....	57
La Moral desde el Enfoque Cognitivo-Evolutivo – Kohlberg .....	64
Metodología Empleada por Kohlberg .....	69
Supuestos de la Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg .....	71
Seis Estadios del Juicio Moral .....	72
Estadio I: Heterónomo .....	77
Estadio II: Hedonista-Instrumental del Intercambio .....	78
Estadio III: Conformidad de las Expectativas y Relaciones Interpersonales .....	80
Estadio IV: Sistema Social y la Conciencia .....	81
Nivel B/C: Nivel Transicional .....	82
Estadio V: Contrato Social, la Utilidad y los Derechos del Individuo .....	85
Estadio VI: Principios Éticos Universales .....	86
Los Estadios y el Desarrollo Moral .....	87
Lógica y Juicio Moral .....	89
La Teoría del Desarrollo Moral y la Educación Moral de Kohlberg .....	92
Educación para el Desarrollo Moral .....	95

Desarrollo Histórico de la Educación Moral .....	96
Vértices Específicos de la Educación Moral .....	103
Representaciones y Esferas de la Educación Moral .....	108
Propósitos que Encierran las Metas de la Educación Moral.....	109
La Dimensión Moral, Categoría Necesaria para la Madurez Humana .....	111
Diversos Planteamientos de la Educación Moral .....	116
El Relativismo Moral.....	117
La Moral como Proceso de Socialización.....	118
La Moral como Proceso Cognitivo.....	119
La Moral como Proceso de Maduración.....	120
La Madurez Humana, Condición y Canal Necesario para la Reunión con los Valores Morales .....	121
Necesidad de una Educación Alternativa .....	122
MÉTODO .....	128
Paradigma Investigativo.....	128
Diseño.....	130
Participantes .....	131
Instrumentos .....	133
Procedimiento.....	134
Consideraciones Éticas.....	134
Resultados .....	135
Caracterización de los Syllabus .....	135
Principales Características de los Syllabus .....	150
Particularidades de los Syllabus Analizados .....	154
Discusión.....	156
CONCLUSIONES.....	171
BIBLIOGRAFÍA .....	178

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 – Número de Abogados por cada 100.000 Habitantes .....	11
Ilustración 2 – Histórico de Sanciones a Abogados desde 1992 .....	13
Ilustración 3 – Categorías Implicadas en la Educación Moral y Ética.....	33
Ilustración 4 – Marco Teórico de la Conducta Moral .....	56
Ilustración 5 – Desarrollo de la Práctica y Conciencia de la Regla.....	59
Ilustración 6 – Etapas del Desarrollo del Juicio Moral según Piaget .....	60
Ilustración 7 – Niveles y Estadios del Desarrollo Moral según Kohlberg .....	74
Ilustración 8 – Propuesta Teórica de Lawrence Kohlberg de los Niveles y Estadios del Desarrollo Moral .....	75
Ilustración 9 – Correspondencia entre las Etapas del Desarrollo Lógico y las Etapas del Desarrollo Moral .....	90
Ilustración 10 – Caracterización de las Instituciones Educativas Participantes en el Estudio .....	131
Ilustración 11 – Institución Educativa # 1.....	135
Ilustración 12 – Institución Educativa # 2.....	136
Ilustración 13 – Institución Educativa # 3.....	137
Ilustración 14 – Institución Educativa # 4.....	139
Ilustración 15 – Institución Educativa # 5.....	140
Ilustración 16 – Institución Educativa # 6.....	142
Ilustración 17 – Institución Educativa # 7.....	145
Ilustración 18 – Institución Educativa # 8.....	147

## RESUMEN

El presente estudio se ocupa de analizar los syllabus, para la enseñanza de ética profesional, en programas de pregrado de derecho, de diferentes universidades del país, con el fin de evaluarlas desde la perspectiva del desarrollo moral de Kohlberg, para poder formular recomendaciones de mejora para dicho espacio formativo. Para el alcance de este objetivo se construyó un marco de referencia de la teoría del desarrollo moral y sus implicaciones para la formación ética de las personas, se evaluaron ocho planes de estudio de la materia de ética profesional, de diferentes universidades del país, usando análisis de datos como diseño cualitativo de investigación. Posteriormente se compararon dichos planes de estudio con la teoría del desarrollo moral, para poder formular recomendaciones. Los resultados evidencian, que ninguno de los syllabus analizados tienen como sustento teoría alguna de desarrollo moral; que todos están centrados en procesos de acercamiento y conocimiento conceptual de las grades teorías de la ética, desde una perspectiva filosófica; y que finalmente, ninguno se propone potenciar o buscar el desarrollo moral de los estudiantes que asisten a dicho curso o lograr que ellos maduren su consciencia moral. Todo esto permitiría explicar los bajos resultados en la práctica ética concreta de los abogados, cuando se enfrentan a decisiones de su práctica profesional y se pone en evidencia, actitudes o acciones que son corruptas, que faltan al código deontológico o que evidencian niveles muy bajos de desarrollo moral.

**Palabras Clave:** Ética Profesional del Abogado, Desarrollo Moral, Lawrence Kohlberg, Evaluación Curricular, Formación Ética y Moral.

## INTRODUCCIÓN

La profesión del abogado está pasando por un época de crisis y de crítica puesto que hay casos de corrupción, faltas al Código Deontológico, faltas a la ética y la moral tanto personal como profesional, lo que claramente pone en evidencia un problema de formación de este ámbito de la profesión del abogado. Frente a esta realidad, hay una necesidad de salir al paso a la misma, no sólo para analizarla o encontrar las causas y las consecuencia de la misma, sino para proponer salidas o hacer recomendaciones que desde el ámbito académico y de quienes se interesan en proponer soluciones a dichos problemas, creen las condiciones o hagan las propuestas que aporten a la solución.

Desde esta perspectiva, la presente investigación se ocupa de analizar los syllabus de la materia de ética profesional de algunos programas de derecho, de diferentes universidades del país, con el fin de evaluarlos a la luz de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, para que desde dicho constructo conceptual, se puedan identificar condiciones, características y posibles recomendaciones, que permitan reorientar dicha asignatura en la perspectiva de lograr que efectivamente los abogados, al tomar este curso, logren avanzar en su desarrollo moral, y por ende, tomar decisiones más ajustadas la ética.

Se hace una opción por la teoría del desarrollo moral de L. Kohlberg en tanto que esta provee un sustento sobresaliente y significativo para los procesos evaluación de la formación ética moral de las personas. Ella es fuerte en proveer elementos que permitan explicar porqué razón, las personas podrían actuar inmoralmente en determinadas circunstancias o momentos de su vida, pero sobre todo, provee a los educadores de elementos que les permiten llevar a cabo procesos de formación ética y moral de los estudiantes. Desde esta perspectiva, antes que llevar a cabo un análisis estadístico o cuantitativo sobre el fenómeno de los comportamientos

inmorales de los sujetos, la presente investigación se centra en llevar a cabo una análisis más de corte cualitativo en donde antes que explicar, se busca comprender en profundidad, cómo son los procesos formativos éticos y morales que se llevan a cabo con los futuros abogados, pero además y sobre todo, por qué razón las acciones educativas no dan resultado, en qué están centradas dichas prácticas educativas, entre otros aspectos.

Para el alcance de este objetivo, se dieron los siguientes pasos. Inicialmente se hizo una revisión de antecedentes de investigación en esta perspectiva, con el fin de identificar posibles trabajos que se hubiesen hecho en esta perspectiva. Luego construyó un marco teórico de referencia en donde se desarrollo ampliamente la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, así como sus implicaciones para educación moral. Luego se procedió al desarrollo de la parte metodológica de la investigación. Se eligió un paradigma cualitativo, con un diseño de análisis de datos. Desde esta perspectiva analizaron los ocho syllabus de la materia de ética profesional de los abogados, de ocho programas de derecho. Una vez hecho este análisis concluyó haciendo la discusión de los hallazgos.

A partir del trabajo realizado se hicieron importantes hallazgos que van en la dirección de que efectivamente los programas de ética profesional de los pregrados de derecho, están centrados en llevar a cabo un acercamiento de orden conceptual, desde una perspectiva filosófica, a conceptos y categorías éticas. Esta perspectiva podría explicar porqué razón no se logra generar con dicho espacio formativo, un mayor impacto en los procesos de maduración de la consciencia moral para la toma de decisiones éticas por parte de los abogados.

Los hallazgos, además arrojar esta información, no deja de ser preocupante, puesto que pretender cambiar el enfoque y proponer una manera diferente de llevar a cabo este proceso formativo, no es algo sencillo en sí mismo por muchas razones. Las instituciones educativas son



renuentes a modificar la didáctica, los enfoques formativos, los perfiles docentes, entre otros, lo que efectivamente habría que hacer si se quisiera buscar otro tipo de resultados. Para ellas –las universidades- la autonomía de cátedra que les confiere la Constitución Política de Colombia es un principio casi que sagrado e inamovible, razón por la cual, se resisten a este tipo de modificaciones. De hecho, para la presente investigación se contactó a cerca de treinta o más programas de derecho, para acceder a sus syllabus, y a pesar de ofrecer como compromiso, compartir con ellos los resultados y no hacer mención explícita a la institución educativa, sólo de las treinta, respondieron ocho.

Lo anterior es un síntoma de lo poco que les preocupa que se haga un proceso de evaluación curricular de sus syllabus, o también que consideran que esto no es un problema significativo, ya sea porque están seguros de lo que hacen, ya porque simplemente no les interesa cambiar lo existente.

A partir de este trabajo de investigación se llevarán a cabo otras acciones en la misma dirección, con el fin de que los resultados de la misma, trasciendan más allá de un ejercicio académico para aportar de verdad a la transformación de la educación del país, pero además, para avanzar o contribuir en el proceso de dignificación de la profesión del abogado en el país.

En la parte final de este trabajo, se hacen algunas recomendaciones que pueden tomarse como pistas o elementos sobre los cuales se puede construir un plan de mejora en la institución educativa que de verdad quiera crear las condiciones para que los procesos de formación en ética profesional de los abogados, sea diferente, y por su puesto, efectiva. El reto está en querer hacerlo.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el contexto nacional, el ejercicio del derecho, en donde se pone en práctica la profesión de la abogacía, ya sea como abogados litigantes, como jueces, como magistrados o como otros operadores de la justicia, está siendo cuestionado por los altos niveles de corrupción que se están dando en todos los ámbitos en donde los profesionales del derecho, se desempeñan.

Según información de El Tiempo, durante el primer semestre del año 2017, 60 funcionarios de la Fiscalía y 34 de la Rama Judicial, han sido procesados por cargos de torcer el curso de la justicia (Justicia., 2017). Durante el 2017 se empezó a investigar también a los magistrados de los tribunales y de las Altas Cortes, por los casos de corrupción, especialmente en la modificación de las sentencias en beneficio de quienes han pagado los sobornos.

Según El Tiempo, la Fiscalía tiene documentados pagos de sobornos por no menos de 10.000 millones de pesos, que son apenas la punta del iceberg, porque faltan aún resultados de las investigaciones en no menos de una docena de distritos judiciales diferentes a los ya tocados por los escándalos (Justicia., 2017).

Mientras que la Comisión de Acusación e Investigación de la Cámara y la Fiscalía apenas inician las investigaciones por el escándalo en el que aparecen tres ex presidentes de la Corte Suprema y al menos tres poderosos políticos, el ente acusador viene trabajando en el último año en un plan para combatir actos de corrupción en la misma justicia.

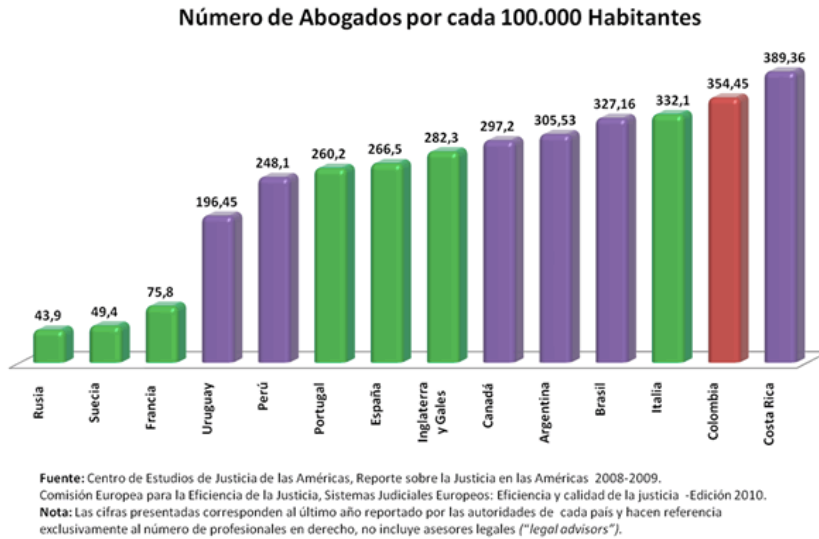
Pero avanzan también decenas de casos menos visibles. Así, un ex secretario de juzgado de Bogotá está detenido porque movió 500 millones de pesos para dejar en libertad a hombres de 'don Mario'. También, dos funcionarios del CTI que cobraban hasta dos millones de pesos por entregar información sobre procesos judiciales (Justicia., 2017).

En la lista aparece la fiscal Hilda Niño Farfán, señalada de beneficiar a postulados de Justicia y Paz y a quien se le descubrió una casa en Estados Unidos avaluada en casi medio millón de dólares; la funcionaria de la Fiscalía Bibiana del Carmen Coronado, capturada cuando recibía 15 millones de pesos para no vincular a un concejal de Villeta, Cundinamarca, en un caso de ‘parapolítica’; y un juez civil de Bogotá que habría expedido un pagaré por 25 millones de pesos de un título judicial a una persona que nada tenía que ver con el cobro (Justicia., 2017).

Todos estos casos, sólo por mencionar algunos de los datos que muestran cómo efectivamente en los distintos ámbitos de la justicia, se presentan diferentes casos de corrupción, de falta a los deberes propios del código deontológico de la abogacía, pero además, falta importante a los deberes como funcionarios de la justicia.

De otra parte, no deja de ser paradójico que en el contexto internacional, Colombia sea uno de los países del mundo con mayor número de abogados por cada 100.000 habitantes (Redacción Negocios y Economía., 2017), junto con el hecho de que proliferen las facultades de derecho, los programas de pregrado y posgrado, y muchos de los procedimientos requieren de la asesoría o de la actuación de un abogado que los lleve adelante. Según fuentes de *Ámbito Jurídico* (2018) el siguiente gráfico muestra la situación de algunos países del mundo en donde se puede observar la tasa de abogados por cada 100.000 habitantes.

### **Ilustración 1 – Número de Abogados por cada 100.000 Habitantes**



Fuente: *Ámbito Jurídico*

Un país como Colombia en donde existe una de las tasas más altas de abogados del mundo, parece ser que también, en esa misma proporción, se presentan casos de corrupción, de prácticas inadecuadas, de violaciones al código deontológico, de ilegalidad en los procedimientos y de toda suerte de actuaciones contrarias a aquello que exige la profesión del abogado.

Según fuente de *Ámbito Jurídico* (2018), las principales fallas de los abogados, que podrían evidenciar deficiencias en su formación ética o en su desarrollo moral, que se hallan contempladas en el Código Disciplinario del Abogado (Ley 1123 de 2007), son las siguientes: contra la dignidad de la profesión, contra el decoro profesional y contra el respeto debido a la administración de justicia; otras se relacionan con la lealtad debida al cliente, faltas a la honradez, a la debida diligencia y el incumplimiento del deber de prevenir litigios y facilitar mecanismos alternativos de solución de conflictos.

Dichas faltas pueden ser sancionadas con: a) Censura que consiste en la reprobación pública que se hace al infractor por la falta cometida; b) Multa: que es una sanción de carácter pecuniario que no puede ser inferior a un salario mínimo mensual ni superior a cien; c) Suspensión: consiste

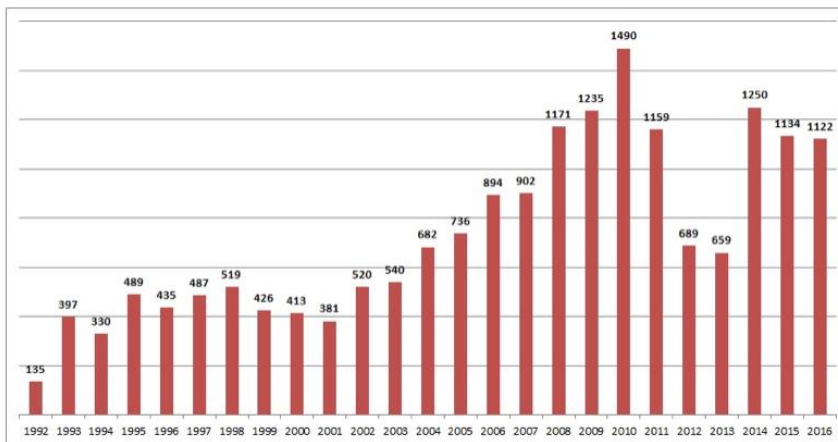
en la prohibición de ejercer la profesión por el término señalado en el fallo, oscila entre dos meses y tres años; y d) Exclusión: consiste en la cancelación de la tarjeta profesional y la prohibición para ejercer la abogacía.

El Código Disciplinario del Abogado ha servido para que claramente se identifiquen prácticas de corrupción y de falta a la ética profesional, de una manera más clara, y por lo mismo, se las pueda juzgar, obviamente respetando el debido proceso, de tal manera que a partir del 2007, se han podido identificar de una manera más clara, las conductas y prácticas contrarias a lo establecido en dicho Código, pero también faltando a la ética profesional.

En la siguiente gráfica de *Ámbito Jurídico* (2017) se puede ver cómo ha sido la evolución de las sanciones a los abogados por las faltas a sus responsabilidades y tareas en el sistema judicial colombiano.

## **Ilustración 2 – Histórico de Sanciones a Abogados desde 1992**

Histórico de sanciones a abogados desde 1992



Fuente: *Ámbito Jurídico*

Frente a la anterior realidad que como se viene afirmando, pone en evidencia un problema como lo puede ser la falta de una formación en ética profesional de los futuros abogados, por

parte de las facultades de derecho, o si esta existe, no generado suficiente impacto y trascendencia en sus procesos formativos, pues ellos, han pasado por facultades de derecho, han recibido una formación profesional y han recibido una formación en ética profesional, que claramente no se evidencia en su manera de proceder.

De otra parte, según fuente del SNIES (2018), en Colombia hay 275 programas de pregrado en derecho, ofrecidos por diferentes universidades, incluyendo los programas de pregrado en derecho que existen en extensión o en diferentes ciudades pero de una misma universidad. En la gran mayoría de ellas se incluye dentro del Plan de Estudios la materia de ética profesional. La gran mayoría de los programas ofrecen una sola materia de ética, otros pocos ofrecen dos o más materias de ética, y en un porcentaje aproximadamente del 10%, no se pudo identificar si incluían o no esta materia dentro del Plan de Estudios del pregrado. Lo que claramente se puede concluir es que en un 90% aproximadamente de los programas de pregrado en derecho, se ofrece un espacio formativo o una materia, relacionada con la formación ética de los futuros abogados.

Si bien esta es la realidad de los programas de pregrado, no deja de ser cuestionante el hecho de que incluyendo esta asignatura en los Planes de Estudio, de todas maneras, no se logre un adecuado proceso de formación en el campo de la ética y del desarrollo moral de los futuros abogados. Probablemente esto se daba al enfoque con el cual se ha adelantado este proceso formativo, de tal manera que el mismo probablemente está enfocado en dar unos elementos de orden conceptual y cognitivo a los futuros abogados, para que ellos asuman en su actuar, dichos valores o criterios éticos, los que posteriormente, con el paso del tiempo o el cambio en las circunstancias que dieron origen a dichos procesos formativos, se transformen, conduce a que los mismos desaparezcan de tal manera que el abogado se encuentra de nuevo a la intemperie, volviendo a actuar ajustado a los elementos que son propios de su nivel de desarrollo moral.

Habiendo planteado la anterior situación en relación con el proceso de formación en ética de los futuros abogados en contraste con la realidad y el ejercicio de la abogacía, se puede concluir que es evidente que las estrategias didácticas y pedagógicas o el enfoque que se viene dando a los procesos de formación en ética profesional de los abogados, no ha logrado su cometido o está mal direccionado, puesto que efectivamente la realidad es que cada vez, existen más situaciones y casos en los que, los profesionales de las ciencias jurídicas, se ven envueltos en sanciones por corrupción y por faltas a dicha ética profesional.

El anterior panorama, pone en evidencia, que independientemente de que haya o no, en los distintos programas de pregrado en derecho, una estrategia para formar a los futuros abogados en ética, y más exactamente en la profesional, dicha estrategia no está funcionando adecuadamente puesto que los datos anteriores ponen en evidencia que el poco éxito de dicha formación o importantes deficiencias en la misma. De acuerdo con lo anterior, la presente investigación se enfoca en evaluar los procesos de formación ética de los futuros abogados desde los desarrollos conceptuales de Piaget y Kohlberg, para identificar cuáles son las fortalezas y cuáles las debilidades.

A partir de los elementos planteados anteriormente, se pueden plantear la siguientes preguntas para que guíen la presente investigación:

¿Cómo está estructurada curricularmente la materia de ética profesional de los programas de derecho, en universidades de Colombia, para la formación integral de profesionales del derecho?

¿Qué le puede aportar la teoría del desarrollo moral de Kohlberg a los actuales programas de formación en ética profesional de los estudiantes de derecho?

¿Por qué no es suficiente con realizar un acercamiento de orden conceptual a la ética, para lograr que quienes lo hacen, adquieran niveles más altos y complejos de desarrollo moral que les permitan actuar éticamente en su vida profesional?

¿Cómo generar estrategias significativas que hagan posible el conflicto moral en los estudiantes de pregrado de derecho, que toman la asignatura de ética profesional, de tal manera que ellos pongan en juego los principios, criterios y valores que subyacen a sus decisiones, de tal manera, que los mismos sean examinados y validados desde una perspectiva ética y moral?



## **OBJETIVOS**

### **General**

Analizar los planes de estudio, para la enseñanza de ética profesional, en programas de pregrado de derecho, de diferentes universidades del país, con el fin de evaluarlas desde la perspectiva del desarrollo moral de Kohlberg, para poder formular recomendaciones de mejora de dicho espacio formativo.

### **Específicos**

Identificar, cómo están estructurados los planes de estudio de la materia de ética profesional, de programas de derecho del país.

Comparar los planes de estudio de los programas de la materia de ética profesional de programas de pregrado en derecho, con la teoría del desarrollo moral de L. Kohlberg.

Generar recomendaciones, a partir de los hallazgos, que permitan ajustar los planes de estudio de la materia de ética profesional de los programas de derecho del país.

## ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Generalmente los estudios existentes en el ámbito de la ética y de la moral se han centrado en indagar porqué hay crisis en la toma de decisiones de carácter ético, en describir fenomenológicamente el problema y de indagar las causas de dicha situación; así mismo, se encuentran importantes estudios y propuestas de trabajo para la mejora de los niveles de razonamiento moral de los estudiantes y para el trabajo en torno a su formación ética y moral, sin embargo, no ocurre lo mismo cuando se indaga por los procesos de formación de los profesores que, a su vez, tienen a cargo la formación de los estudiantes en los ámbitos de las competencias ciudadanas y sociales, la formación ética, el cuidado del otros, entre otros.

Erazo, E. (2004) en su artículo titulado *Contexto de crisis de sentido y su relación con el desarrollo moral en la escuela*, presenta cómo los escenarios escolarizados, así como los maestros, se convierten en dinamizadores en el procesos del desarrollo moral de los estudiantes, en un contexto de crisis de sentido, especificado desde la socialización. Este autor estima que los maestros, como principales incidentes en los procesos de formación, deben hacer un replanteamiento en su quehacer en lo concerniente a la autonomía y el sentido moral de sus estudiantes, desde un horizonte de la ética de la justicia y la ética del cuidado.

Erazo determina en su investigación, la moral como el sistema de normas, legitimadas social y culturalmente, que permiten el sostenimiento del orden social a través de la mediación de las acciones humanas, y la ética como los fundamentos racionales de las normas morales. Desde este planteamiento, especificado desde un horizonte de sentido, plantea el desafío educativo y escolar, determinado por la crisis de tal horizonte y la urgencia ante la reconstrucción del mismo. Apela a las teorías de desarrollo cognitivo, desde las cuales el desarrollo moral no es la clarificación individual de valores personales y relativos, ni la

adquisición simple de las normas convencionales sociales o culturales, sino un proceso que surge de los esfuerzos que hacen los niños para razonar tomando en cuenta valores, contradictorios y las necesidades de las personas, para enfatizar la responsabilidad de los docentes ante la creación de escenarios que propicien la reflexión, el razonamiento, el juego de roles, la empatía, la resolución de problemas y sobre todo la capacidad para hacer elecciones autónomas.

En suma, plantea que más allá de crear recursos aislados, la escuela y en particular los maestros, necesitan reconceptualizar sus metas en función del conocimiento actual de la cognición humana, lo que permitirá pasar de un enfoque centrado en la adquisición y cumplimiento de reglas a otro que se dirija a desarrollar las concepciones que los estudiantes tienen sobre la justicia, la equidad, el cuidado mutuo, los derechos y el bienestar de las personas.

Barba, B. & Romo, J. (2005) en su artículo *Desarrollo del juicio moral en la educación superior*, presentan una investigación sobre la evaluación del desarrollo moral de estudiantes universitarios, bajo los objetivos de evaluar el desarrollo del juicio moral de estudiantes que ingresan a los programas y los de semestres avanzados de carreras profesionales, además, determinar los niveles de desarrollo moral de los grupos de estudiantes, con variables como semestre, sexo, edad, institución de adscripción y carrera que cursan; de igual manera, determinar si los niveles de desarrollo moral, alcanzados por los estudiantes de licenciatura son correspondientes con aquellos de los estudiantes de secundaria y de bachillerato.

Estos autores parten de la idea que la experiencia escolar, dependiendo de sus características curriculares, vivenciales y de calidad, así como de las motivaciones y actividades del estudiante, tiene influencia en el crecimiento moral. Afirman que los trabajos asociados a la promoción del crecimiento moral son muy escasos, atribuyendo la mayoría de investigaciones a la educación

básica, y que esta cuestión, centralizada específicamente en México, apenas comienza a ser estudiada y se ha enfocado más al conocimiento de los valores como rasgos de los individuos y como elemento de la formación o de los proyectos universitarios.

De este modo, realizan una conceptualización general de la teoría del desarrollo cognitivo-evolutivo propuesto por Kohlberg, para luego selecciona una muestra de 1.656 estudiantes de primer ingreso y de semestres avanzados pertenecientes a ocho Instituciones educativas superiores del estado de Aguascalientes, siendo el 58.60% mujeres y 41.40% hombres. El instrumento que fue aplicado a los estudiantes fue la Prueba de Definición de Criterios (Defining Issues Test, DIT) diseñada por Rest (1990).

Los datos indican que el total de alumnos de la muestra así como los grupos por sexo y por semestre tienen un perfil similar de desarrollo del juicio moral: las puntuaciones crecen del estadio 2 hacia el 4 y a partir de éste los promedios descienden en los sub-estadios 5A y 5B8 y en el estadio 6. Así mismo, los resultados apuntaron a que las mujeres de una institución privada aventajan a los hombres en la moralidad de principios; sólo en tres instituciones los estudiantes de semestres avanzados logran un desarrollo moral mayor que los de primero; las carreras con mayor ventaja son Filosofía y Derecho y las de menor, Mantenimiento industrial y Procesos de producción; las instituciones con mayor avance moral son una normal privada y una universidad pública y las de menor, una universidad tecnológica y un instituto tecnológico agropecuario.

Vargas, Z. (2004) en *Desarrollo moral, valores y ética; una investigación dentro del aula*, presenta una experiencia de investigación, llevada a cabo dentro del curso llamado “Desarrollo Profesional”, con estudiantes de Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, de la Universidad de Costa Rica y enfocada a conocer y trabajar sobre los conocimientos que tienen y que deben tener los jóvenes sobre el desarrollo moral, la ética y los valores. La autora muestra

los temas expuestos por lo jóvenes, las generalidades teóricas que surgen frente a los vacíos temáticos que éstos poseen y da a conocer un modelo de educación total en el que se combina el currículo académico con el desarrollo moral.

La investigación parte de la necesidad de formar a los jóvenes, de forma creativa y novedosa, desde el componente teórico de la moral y la ética, pues se afirma que educadores, orientadores y profesionales de ayuda, deben preguntarse de qué forma educan y orientan a los demás, y de qué forma la orientación esta mediada por su ser y su quehacer, con su pensamiento, sentimientos y forma de vida.

Así mismo, la investigación parte del movimiento de investigación educativa, que busca potenciar la acción dentro del aula, involucrando a cada uno de los actores y sus aprendizajes. La estrategia utilizada fue la aplicación de un cuestionario a estudiantes (40) del programa de Orientación en la Universidad de Costa Rica, ubicados en cuarto ciclo y segundo nivel, matriculados en el curso de Desarrollo Profesional. La estrategia metodológica dentro del aula consistió en presentar la información obtenida al grupo, con el fin de compartir el estado de la cuestión, para proceder conjuntamente a clarificar el tema, a partir de una constructiva discusión al respecto.

Luego de obtener los resultados de la encuesta se analizaron las respuestas dadas, para luego, con base en éstas, crear las unidades de análisis: ética, moral y lo que sobre esto, necesitan saber estos profesionales. Las respuestas permitieron crear diferentes categorías para cada una de las unidades de análisis. La primera unidad de análisis fue ética, de ella resultaron cinco categorías; la segunda fue moral y resultaron tres categorías; y la última, conocimiento del profesional, lo que deben saber los profesionales en orientación con relación a la ética, se

establecieron seis categorías. Una vez realizada la organización de la información en categorías, se procede con el análisis ético.

En general en el grupo total existe un porcentaje de personas que consideran que no poseen ética y responden no saber qué es moral. También un alto porcentaje del grupo repetidamente señala como necesidad, la clarificación conceptual del término valores. En lo que corresponde al ítem de lo que debe saber este profesional sobre ética, la mayoría de participantes coinciden en la respuesta “todo”.

Finalmente, con el propósito de favorecer una transformación en el aprendizaje de la población estudiantil, esta investigación presenta el fundamento teórico, de los temas mostrados. Se clarifica el significado de las tres unidades de análisis: ética y moral, y el conocimiento del profesional se incorpora en éstas, las cuales también se amplían con los contenidos de las categorías que se construyeron, y con la discusión de los participantes.

La autora añade la responsabilidad de los profesionales de educación y orientación, emplear un modelo curricular de calidad total, en donde se incluya la atención de las personas desde su integralidad, en el que se enfatice en el desarrollo moral, los valores y actitudes propuestos desde la filosofía institucional y el que permita y promueva el trabajo conjunto e interdisciplinario, basado en actitudes éticas, para favorecer, desde su disciplina, desde su rol profesional, desde su familia y su comunidad, a la sociedad como un todo.

Por su parte, Rionda, H., Pino, L. & Cabrera, L. (2011), en su artículo *El desempeño profesional pedagógico desde el enfoque ético, axiológico y humanista*, argumenta la importancia del enfoque ético, axiológico y humanista para el mejoramiento del desempeño profesional pedagógico de los docentes, por ser a quienes les recae la responsabilidad de la conducción de la formación humana y ciudadana de los jóvenes.

Esta investigación parte del hecho de que el profesional de la educación debe atender a las demandas de un mundo en constante cambio y movimiento, pues es el único agente socializador que está preparado profesionalmente para ejercer las obligaciones que implican la planificación, la dirección, el control y la evaluación de la educación de los demás. Por esto, le es necesario apropiarse de los logros científicos y tecnológicos, la formación humana y ciudadana, y así contribuir a la conformación de una sociedad democrática, justa y en paz.

Según las autoras, el enfoque ético, axiológico y humanista aplicado a la pedagogía, permite profundizar en las potencialidades humanas, coincidiendo con la relación del ser moral y su transformación inmediata de lo malo o lo defectuoso al bien, a la luz de las representaciones del deber ser y el ideal moral. Lograr esto, significa que los profesores deben poner mayor énfasis en la sensibilidad, la experimentación y los procesos educativos personales que le permitan aprender, producir, crear, innovar y perfeccionar.

Frente a la educación en valores, concretamente, se ve implícita la búsqueda de soluciones a los conflictos entre los motivos y las posibilidades, involucrando los conflictos viejos, los nuevos y los que surgen renovados desde los sentimientos, las valoraciones y las acciones consientes.

Es necesario, entonces, colocar al enfoque ético, axiológico y humanista, en un lugar protagónico, para lograr el mejoramiento del desempeño profesional pedagógico; además de conseguir que el comportamiento de los docentes se puntualice en actos de conducta desde todas las instancias humanas: cognoscitivas, valorativas, ideológicas y morales.

Nur, S., (2014) en su estudio *A Study of Moral Education and its Relationship with Character Education* se focaliza en analizar los pensamientos y nociones conceptuales de autores como Kohlberg, en relación a la educación moral en detalle por profesionales en el

campo de la educación, adicional a ello, se exponen puntos de los cuales las universidades deben tener presentes para el cuidado del desarrollo moral de sus estudiantes; y cómo la educación moral esta conexas con la educación del carácter, si bien, existen estudios previos que permiten identificar y clarificar el vínculo que se dibuja entre la moral y el buen carácter, ya que comparten puntos y cualidades en común.

Paralelo a lo anterior, Nur expone que la postura del rol del profesorado y por ende el de los académicos como profesionales deben estar dispuestos a guiar a sus estudiantes en la búsqueda de identidades morales, aspecto destacado por muchos investigadores en el tema.

El estudio presenta que la educación moral es un campo empleado ampliamente por los académicos en ciencias de la educación, además existe una ligadura con la educación del carácter, que es un movimiento ampliamente conocido en el campo.

La investigación desarrollada por Nur, se concentra en un estudio de revisión breve, del cual la educación moral y la educación de la personalidad son puntos de comparación llevados a cabo mediante el examen de las similitudes; adicional a ello, el estudio pone su punto focal en acentuar la importancia que tienen los profesores de educación superior en el desarrollo moral de sus estudiantes, si bien, es un proceso que no se reduce a edades juveniles, sino que los valores morales pueden fomentarse sin limitaciones en los estudiantes de educación superior desde diversos autores y conexos a los discursos conceptuales.

Nur se fundamenta desde Candee y Kohlberg (1987), al exponer desde estos referentes, que la moral puede ser considerada como un comportamiento interpersonal, que incluye la derechos, deberes, o bien de cualquiera de las partes. En su opinión, una acción puede ser considerada moral si se teje desde una esfera de coherencia con lo que un sujeto independiente juzga para ser moralmente correcto.



De este modo y partiendo desde la exposición anterior, el autor busca especificar que desde Candee y Kohlberg, existe la moralidad entre dos personas y se trata de los derechos, las responsabilidades y el bienestar de cada uno. La condición para que una acción sea moral es decir, su coherencia con lo que un individuo juzga libremente ser moralmente correcto. Por tal razón, el autor se fundamenta en la exposición de los estadios de Kohlberg, centrando dicha exposición en la última etapa, pues indica que es especialmente importante, ya que afecta tanto a las escuelas secundarias e instituciones de educación superior debido al grupo de edad de los estudiantes. Argumenta que desde adolescentes llegan a esa etapa sólo después de la edad de dieciséis años, se puede deducir que el desarrollo moral de los jóvenes continúa durante los primeros años de su vida universitaria. Por lo tanto, Nur plantea bajo las nociones de Kohlberg, que no sería erróneo sugerir que se podía hacer algo para ayudar a desarrollar los valores morales de los estudiantes mientras están en la universidad.

En este sentido y acorde a lo anterior, el estudio plantea que el hallazgo de Kohlberg es particularmente vital para los defensores de la educación moral en la educación superior, acentúa Nur en su estudio investigativo; adicional a ello, indica que debido a las diferentes condiciones en las sociedades, adquiriendo el papel de un adulto toma emocionalmente lugar entre las edades de 15 y 24 años y este grupo de edad es el nombre de la juventud. El término juventud es un concepto amplio que comprende los adolescentes y etapa de la edad adulta. Durante esta fase, el desarrollo de la identidad se ha completado y la integridad en el sentimiento de identidad es alcanzada. Entre los factores que tienen un papel importante para la adquisición de la identidad, se expresan en la elección de una profesión, la determinación de un estilo de vida, el establecimiento de relaciones basadas en el amor con el sexo opuesto, el desarrollo de puntos

de vista religiosos, filosóficos, políticos, miembros de un grupo y de pertenencia a un grupo, y la formación propia de un sistema de valores.

Por lo tanto y dentro de la indagación conceptual de Nur, cuando la identidad del sujeto se empieza a desarrollar, están iniciando los estudiantes la vida universitaria, por ello, plantea el autor que cabe destacar que este es el tiempo que los estudiantes formen su propio sistema de valores y por eso las universidades pueden y deben desempeñar un papel en el desarrollo moral de sus estudiantes. La oportunidad y el deber de asistir a los estudiantes en todo su viaje interior y sí de mismo, no deben ser pasados por alto este punto crucial de desarrollo, en relación a la moralidad.

En conexo a lo anterior, Nur basado en los supuestos de Kohlberg sobre el desarrollo moral y la educación moral en la educación y la instrucción, presenta que el básico principio de la escuela, es la consolidación y construcción de una vida escolar en términos de una "comunidad justa" y tomar la responsabilidad de sus consecuencias. A través de este método, se pretende que las normas morales y las normas de convivencia para los estudiantes serán obligatorias; se considera las escuelas sólo como instituciones de enseñanza pura. Se hace hincapié en el hecho de que el papel de la escuela es la de una sociedad que "educa" a los estudiantes. En realidad, proporciona a los estudiantes círculos sociales y se encarga de su desarrollo moral.

Es por ello y partiendo del estudio realizado por Nur, que expresa que la profesión docente tiene ciertas reglas establecidas, una responsabilidad mayor en su quehacer, y es una de las profesiones más antiguas. Los principios morales en los que los profesores estarán de acuerdo aumentarán la calidad del servicio prestado y también aumentarán conciencia profesional. Los principios básicos que son asesorados respecto este problema son: el ser responsables, competentes como profesionales, conocer los límites de la experiencia, el manejo del tiempo

con eficacia, manejo de técnicas de enseñanza adecuadas y oportunas, no olvidar la particularidad de los estudiantes, entregar conocimiento, ser objetivo en la medición y evaluación, protección y atención de los intereses de los estudiantes, respetuoso con los derechos de los estudiantes, atento y cuidadoso en la transmisión de valores.

Nur señala la necesidad de que un profesional de la enseñanza tiene que tener ciertos principios morales. Un profesor acepta comportarse como un líder o guía para sus estudiantes a adquirir una actitud, adoptar la objetividad, y actuar sobre ella. Para reiterar, principios morales serán tanto para mejorar la calidad de la enseñanza y aumentar el conocimiento profesional. Él hace hincapié en el hecho de que un profesor no debe ser considerado exclusivamente como un proveedor de conocimiento. La educación moral debe concentrarse en los estudiantes, permitiéndoles considerar críticamente y revisar sus propios compromisos en un proceso discursivo, con la ayuda de, entre otras cosas, los conceptos científicos de la ética, como una parte de su construcción reflexiva de sus narrativas de identidad. Por lo tanto, él quiere decir que la educación moral implica discusiones entre los estudiantes durante el cual tienen que pensar en sus acciones de manera analítica y reflexionar después sobre las acciones hechas. Además, declara que el aprendizaje del razonamiento moral (es decir, el enfoque de Kohlberg), es beneficioso para comprender intelectualmente, qué ideas pueden ayudar como medio de justicia, y por lo tanto, podría ayudar a la reflexión sobre la calidad moral de las acciones y decisiones, así como dar instrumentos intelectuales para la reflexión.

Frente a este punto Nur en su estudio de revisión, destaca algunos puntos o principios en relación a las comunidades educativas moralmente: la comunidad escolar se desarrolla en colaboración, establece claramente, y celebra moral núcleo valores; los adultos deben ejemplificar los valores morales positivos en su trabajo con los otros y con los estudiantes; la

escuela funciona como el centro de la comunidad de vecinos; los estudiantes desarrollan habilidades en la fijación de metas, resolución de problemas, cooperación, resolución de conflictos y la toma de decisiones; los estudiantes están involucrados en la toma de decisiones dentro de su salón de clases y la escuela; educadores usan un enfoque de resolución de problemas para la disciplina; comunidades escolares proveen oportunidades para el servicio dentro y fuera de la escuela. En síntesis, se deben propiciar y orquestar condiciones para la educación moral en un ambiente escolar, se hacen eco de la función de los docentes para la mejora de los valores morales de los estudiantes.

Bajo a las indagaciones adelantadas por Nur, expresa que los programas de desarrollo moral han entrado en las escuelas y los programas de formación del profesorado en Israel, Europa, y América del Norte. En 1996, hubo más de 150 centros para la educación del carácter en los Estados Unidos, de los cuales cabe resaltar cuatro elementos que ofrece una carrera docente: carácter, compromiso, conocimiento de la materia, y la pedagogía; teniendo como base la encarnación de una dimensión moral e intelectual en la que la carrera intelectual implica el crecimiento de la sabiduría, y la carrera moral implica el desarrollo de la virtud.

Adicionalmente la revisión observa que, desde el principio en Gran Bretaña el idioma común utilizado en el discurso educativo para el principal elementos de la educación del carácter ha sido educación moral y, en tiempos más recientes, educación en valores. Él explica que los dos últimos conceptos son más amplios en su alcance y menos específica sobre los componentes de carácter la educación. Como resultado, se llega a la conclusión de que la educación del carácter es un enfoque específico para la educación moral o valores. Se puede observar que la educación del carácter y la educación moral son conceptos entrelazados.

Para consolidar el estudio, se eligieron variables dependientes para complementar y ampliar la literatura sobre la moral y cívica del desarrollo de los estudiantes universitarios. Tres de ellos eran medidas compuestas cuyas variables constituyentes se derivaron a través de análisis factorial exploratorio: los valores cívicos y sociales, la conciencia cultural y el voluntariado. También anticipan que las instituciones que promueven el servicio comunitario y el voluntariado, y que valorar la diversidad, sería más probable, que apoyar o buscar el desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

Algunos de los compuestos desarrollados por análisis factorial son: valores cívicos y sociales, valores sociales influencia, desarrollar una filosofía de vida significativa, ayudar a los demás que están en dificultad, capacidad para trabajar cooperativamente, comprensión de los problemas de la comunidad, llanee hacer trabajo voluntario después de la universidad, entre otros.

Consecuente a la revisión, el estudio expresa que los valores morales son inseparables de buen carácter, consideran la educación del carácter como un acercamiento a la educación moral; expresa que los educadores son capaces de hacer frente a la ruptura de la sociedad y la moral entre los estudiantes por la educación del carácter una parte del plan de estudios de la escuela, dicho estudio hace hincapié en que los tiroteos en escuelas son un síntoma de un problema mayor: el cuidado mutuo, la orientación moral, y la descomposición de la sociedad.

Como resultados se afirma acorde y en relación a lo anterior, que la educación debe ser un lugar no sólo para cultivar los hábitos de la mente, sino también para educar la personalidad y el sujeto en toda su integralidad, transmitir valores, y proporcionar un foro de preparación para la ciudadanía, liderazgo, y el comportamiento responsable. Según Nur en su revisión, plantea como reflexión, que el logro de una mejor comprensión de las complejas interrelaciones de

intelectual, afectiva, y factores de comportamiento que contribuyan al desarrollo del carácter moral es un reto importante para promover el carácter en la educación superior.

En resumen, la educación y la educación del carácter moral comparten muchas características comunes. Uno no puede ser pensado sin la presencia de la otra. Son corrientes altamente interrelacionadas que tienen objetivos muy similares. Resultados de la investigación revelan que el desarrollo moral de los estudiantes continúa durante sus tempranos años en la universidad. Esta es la razón por la que educación moral debe ser un aspecto importante de la vida universitaria. Nur dentro de su estudio afirma que sería correcto educar el carácter de los estudiantes como un punto central y necesario, así como la enseñanza y la investigación.

En este orden de ideas por su parte Torres, M. (2006) en el artículo titulado *El profesor universitario, un agente de desarrollo moral*, plantea una reflexión sobre cómo la interacción entre estudiantes y profesores y las relaciones que estos establecen con el conocimiento, dinamizan el desarrollo moral y contribuyen a la formación integral; de este modo, presenta el aula como un escenario en el que se construye identidad, autonomía y responsabilidad, a partir de relaciones abiertas, con posibilidad de diálogo y debate.

Entiende la ética como la reflexión sobre las consecuencias de los actos humanos, por lo que ésta directamente relacionada con la acción humana, con el reconocimiento de la legitimidad del otro, que a su vez permite construir autonomía e identidad propia. El referente ético, entonces, sugiere incluir en la relación entre profesor y estudiantes, un escenario plural, de discusión racional, en donde se respete las diferencias y la diversidad; un escenario que se desarrolle a partir del encuentro de perspectivas, la escucha y la valoración intersubjetiva.

Así mismo Torres, desde lo que propone la Universidad del Rosario acerca de la formación integral, se centra en la construcción de criterio y sensibilidad ética, que incluye procesos de

reflexión sobre las decisiones, tanto en lo individual como en lo colectivo, para llamar la atención sobre la importancia de la cotidianidad de encuentros éticos en el aula, que demandan la posición de estudiantes y profesores para construir realidades compartidas expresadas mediante capacidades, necesidades e intereses. Estos encuentros, donde se pone en tensión la heteronomía y la autonomía, motivan a los individuos a reflexionar sobre la manera como, mediante su actuar, transforman y son transformados por el entorno.

Para la autora, la formación integral, y en especial su aspecto ético, requieren un profesor comprometido, capaz de aprovechar su acompañamiento en la práctica educativa, para posibilitar procesos reflexivos que involucren el disenso, la discusión racional, el valor de la diversidad y el reconocimiento de la legitimidad del otro. Un profesor que a partir del plan de la asignatura (micro-currículo), concrete de forma clara los objetivos, estrategias y logros que aporten al desarrollo moral en el contexto de su clase; además, que emplee criterios equitativos para crear aprendizajes formativos e identificar las posibilidades de hacerlos explícitos en un ambiente multicultural. El componente ético se incentiva cuando se puede leer la manera como el profesor atiende situaciones inesperadas, se subordina o subordina a otros, y cuando, efectivamente, permite la participación de los estudiantes en la toma de las decisiones que los involucra.

Por su parte, Temli, Y., Sen, D., & Akar, H., (2011), en su artículo *A Study on Primary Classroom and Social Studies Teachers' Perceptions of Moral Education and Their Development and Learning*, presentan un estudio, del cual buscan examinar las percepciones de la educación moral de los docentes; en qué medida la formación del profesorado, antes y sobre la práctica, forman maestros para hacer frente a la moralidad y por ende, a la educación moral

en sus prácticas pedagógicas, estudio que se elabora en el diseño de investigación encuesta transversal.

Este estudio concentra una tensión dentro del campo educativo y todo los procesos escolares que le conciernen, puesto que los autores expresan que la educación es considerada como un importante influyente en el desarrollo moral de los y las niñas, hay poca investigación que intenta responder si los profesores han adquirido las habilidades necesarias y el conocimiento para crear ambientes en el aula que tocan aspectos de educación moral, sus actitudes y creencias hacia la misma educación moral.

En este orden, el estudio desarrollado por Temli, Sen, & Akar presentan como propósito del mismo, medir hasta qué medida los docentes de primaria encontraron o hacen visible aspectos de educación moral como un componente importante en sus prácticas de enseñanza, y a la vez tratar de comprender las percepciones de los docentes y actitudes hacia la educación moral.

De este modo, los autores acuden para examinar en profundidad las percepciones y actitudes los profesores de primaria, a la elaboración de una encuesta que se empleó para recoger datos tanto cuantitativos como cualitativos. El diseño de la encuesta se utilizó para explicar un caso que requiere investigación sin intervención. En la sesión desarrollada, la muestra, de instrumentos, procedimientos de análisis de recolección de datos y los datos se describe respectivamente. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario que incluía elementos de información básica demográfica y preguntas abiertas que apuntaban a explorar las percepciones de los profesores sobre la materia. Los participantes fueron un número representativo (N = 824) de maestros de primaria y profesores con diferentes estudios sociales en 15 provincias de Turquía. Dentro de cada provincia seleccionada, fueron a su vez escogidas



al azar un número proporcionado de escuelas primarias de entidades privadas y públicas, para llegar a una simetría uniforme en dicha selección.

El cuestionario de la encuesta consistió en elementos cerrados y elementos de composición abierta y se desarrolló en varias fases. Las primeras entrevistas informales con los docentes, permitieron dar cuenta de comprender y explorar cómo los profesores son recursivos y se enfrentaron con la educación moral en su vida profesional y en su propio contexto personal; cómo fue el impacto de la educación moral en sus primeros años de escolaridad y sus procesos en general, a la vez, como dicho impacto se ha generado o reflejado en su trabajo de aula.

En este orden, los autores del estudio basados en las experiencias de los profesores, y en conexión con la literatura sobre la moral y la educación moral, elaboraron y desarrollaron dichas encuestas. En consecuencia, la encuesta consistió en 17 artículos que tratan de explorar la información demográfica y en qué medida los docentes percibieron que eran responsables de la educación moral; si el maestro está capacitado para llevar a cabo una educación moral; y qué temas o métodos de educación se consideraron los fundamentales durante los procesos de formación docente.

Toda la participación del estudio se realizó y contó sobre una base voluntaria. Los datos descriptivos se informan en la estadística descriptiva en medias, desviaciones típicas y porcentajes. Los datos cualitativos, por otro lado, se sometieron al análisis de contenido; los datos se analizaron por separado y los investigadores en consenso y en reflexión llegaron a un acuerdo para contribuir la fiabilidad y la validez de este estudio.

El análisis de contenido arrojó tres categorías, como se muestra en siguiente tabla:

### **Ilustración 3 – Categorías Implicadas en la Educación Moral y Ética**

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>TEMAS</b>
1. Importancia de la educación moral.	1.1. Importancia de las perspectivas sociales
	1.2. Modelo Objetivo
	1.3. Función de la escuela
	1.4. Importancia de la perspectiva personal
2. Maestro: desarrollo y aprendizaje	2.1. Contenido de la educación moral (Currículo)
	2.1.1. Las preocupaciones sobre el contenido (contenido de la enseñanza).
	2.1.2. Seguimiento de la enseñanza, proceso
	2.2. Efectividad y calidad del Maestro en educación
	2.3. Los profesores como un modelo a seguir
	2.4. La familia y los factores ambientales
	2.4.1. Familia
	2.4.2. Factores ambientales
3. Sugerencias de educación moral, currículo	3.1. La calificación del profesorado (Educación)
	3.2. Valores (Educación)
	3.3. Sociocultural (Estructura)
	3.4. Medios de comunicación y la moralidad
	3.5. La religión y la moralidad
	3.6. La educación nacional

Fuente: Temli, Sen, & Akar

Los resultados del estudio se presentan en línea con las categorías que emergieron: la importancia de educación moral, el desarrollo docente y el aprendizaje, y sugerencias para el currículo de educación moral.

Este estudio señala que los esfuerzos de los maestros de formar a los estudiantes a convertirse en personas morales se destacaron más allá de la capacitación para convertirse en personas académicamente exitosos, y aunque ambos fueron cruciales, se estableció una

diferencia entre la instrucción y la educación. Los profesores de este estudio destacaron que la educación efectiva incluye la educación moral en todo proceso educativo, del cual será efecto en una esfera social.

Por tal razón, las conclusiones que arrojó el estudio, se centran en resaltar la importancia de destacar que los resultados de este estudio se limitan a respuestas que se proporcionan a la información de un cuestionario de la encuesta, los investigadores sugieren que una mayor investigación arrojar más luz sobre cómo los maestros con credenciales diferentes, especialmente en matemáticas y ciencias, frente a la educación moral puede enriquecer el estudio, a través de la investigación etnográfica en profundidad.

Los datos finales, mostraron que la mayoría de los profesores consideran la educación moral como esencial, y base para todo estudio académico como social, lo que genera atención al gremio y necesidad de llevarlo a la práctica en sus procesos, sin embargo, se denuncia que tanto en la formación o la preparación previa al trabajo docente se desdibuja un énfasis pedagógico sobre este asunto. Los maestros pensaban que ayudar a los estudiantes a adquirir los valores globales y dejando disposiciones morales en la clase eran activos o dispositivos de amplio significado durante la educación formal, mientras que reclamaron una necesidad en cómo enseñar esos valores. La cooperación entre las escuelas, la familia, los medios de comunicación y las personas con quienes educandos estaban en una relación cercana se encontraron esenciales en la implementación de la educación moral.

Con base en los datos analizados, los investigadores llegaron a la conclusión que los maestros, a excepción de algunos de ellos, querían hacer frente y poner en escena todo lo concerniente a la educación moral en sus aulas, sin embargo, pensaron que no eran lo suficientemente equipado para abordarla la educación moral, al ser poco enfatizado durante su

formación inicial como así como durante su formación en el campo laboral. Además, los investigadores encontraron que la educación moral que la maestros querían inculcar en sus aulas era tratar de ayudar a los estudiantes a aprender los valores globales, lo que desfigura la intención y sentido mismo de una educación moral.

En respuesta al artículo, los participantes sienten que la educación moral es importante, siendo un número mínimo que expone que carece de importancia. En cuanto a por qué los participantes piensan que la educación moral es importante, el análisis de la artículo indefinido arrojó los siguientes temas: el papel de la escuela, el contenido del curso, su impacto en la sociedad, e impacto en la persona, el desarrollo de los individuos sensibles en temas de la sociedad, la familia y el entorno social, eficacia de los docentes y la calidad de la educación.

Si bien, los docentes en el análisis de los datos se encuentran expresiones y reflexiones que giran alrededor de que la educación moral se considera como una parte de la economía formal de la educación y se considera indispensable, por lo tanto, el papel de la escuela era proporcionar para los estudiantes no sólo con habilidades y conocimientos académicos pero también la educación moral para que los estudiantes poder internalizar y adquirir esos valores.

Finalmente, desde las percepciones encontradas, los docentes enuncian que los docentes son un modelo a seguir, sobre todo, en la forma en que actúan en la sociedad. El impacto de la educación moral en el individuo podría ser catalogado como una forma de obstaculizar o deshacerse de productos nacionales problemas; una contribución positiva en desarrollo de la salud humana; un medio para lograr el niveles de satisfacción y felicidad, y similares que pueden contribuir a la sociedad y la humanidad. El camino que la educación moral traza, es contribuir a desarrollar y generara personas sensibles, al tratarse hacia valores globales tales como la

honestidad y la honradez, el respeto, la toma de responsabilidad, valores humanos, y similares, incluyendo la sensibilidad a los valores nacionales.

Barba, Bonifacio., (2002) en la investigación *Influencia de la edad y de la escolaridad en el desarrollo del juicio moral*, muestra la información sobre el desarrollo del juicio moral de un conjunto de personas adultas, la mayoría docentes de educación básica, con el propósito de evaluar los niveles de desarrollo moral de los mismos, para posteriormente determinar comparativamente el nivel de desarrollo del juicio moral de los partícipes en el estudio, con algunas variables definidas y finalmente, contrastar el desarrollo moral de los adultos, con los del grupo de estudiantes de secundaria y bachillerato.

Este estudio parte del interés de ocuparse del conocimiento del juicio moral de personas adultas, con variables de especial significación en el ámbito cognitivo-evolutivo, como son la edad y la escolaridad; además de responder a la necesidad creciente del carácter moral en la educación.

El total de los sujetos que participaron en este estudio fue de 111, organizados según su nivel de escolaridad (Maestría en educación 19; Especialidad o diplomado en educación para los derechos humanos 53; Maestros de secundaria 20; y Técnico superior en policía preventiva 19). La variable fundamental del estudio es el juicio moral o el tipo de juicio que se realiza sobre lo bueno y lo justo de una situación, por lo que se aplicó a los grupos la prueba de definición de criterios: Defining Issues Test, (diseñado por James Rest), que evalúa los niveles de razonamiento moral de acuerdo con la teoría de Lawrence Kohlberg. Cabe señalar que esta investigación, incluye, debido a que la mayoría de los sujetos del estudio son docentes, categorías de la variable laboral en la evaluación del juicio moral, dadas las distintas perspectivas pedagógicas que supone el trabajo docente en los niveles de educación básica.

En general, este estudio muestra que los sujetos tienen un crecimiento moral que va del estadio 2 al 4, con preeminencia del 4, seguido del estadio 3., por lo que, según la estructura de los niveles de juicio moral de Kohlberg, el nivel más utilizado por el conjunto de sujetos es el de la moralidad convencional; ahora bien, si se atiende a los tres esquemas de la moralidad, éstos muestran un desarrollo equilibrado.

Así mismo, muestra que la diferencia de medias entre los hombres y las mujeres en los estadios 2 al 6 no son estadísticamente significativas, lo cual indica que la pauta de su desarrollo moral es semejante.

Entre los grupos de adultos establecidos, se presentan diferencias significativas, relacionadas con la edad la escolaridad y el nivel educativo en que trabajan los docentes. Así, en los grupos de Maestría en Educación y Maestros de Secundaria predomina el nivel post-convencional, mientras que en el de Derechos Humanos y en el Técnico Superior de Policía Preventiva, predomina el esquema de mantenimiento de las normas; en ningún grupo predomina el esquema del interés personal, sin embargo, en la muestra de secundaria y bachillerato, predomina éste esquema, seguido del de mantenimiento de las normas. En este sentido, se afirma que el aumento de la edad y de la escolaridad, muestra una relación positiva en el desarrollo del razonamiento moral.

Al analizar los valores de acuerdo con el nivel educativo en el que se desempeñan los profesores, el grupo de preescolar manifiesta un desarrollo de la moralidad post-convencional menor a otros grupos de docentes e igual al conjunto de adultos que no desempeña trabajo docente. Lo que lleva a preguntarse por qué en estos sujetos la edad y la escolaridad no tienen la misma influencia que en los otros grupos.

Barba concluye que es necesario construir ambientes que promuevan estilos pedagógicos que, por un lado, se busquen o impacten el desarrollo moral del docente, y por el otro, contribuyan a comprender la naturaleza moral, de la acción educativa, pero además, que lo capaciten ampliamente, para realizar una práctica docente que impulse el desarrollo moral, de los estudiantes.

Jordán, J., (2003) en su artículo *Influencia tácita del profesor y educación moral informal*, muestra un análisis acerca de las influencias tácitas que los profesores ejercen sobre sus estudiantes a través de su forma cotidiana de ser, actuar y enseñar. De esta forma, se ponen de manifiesto, algunos de los mecanismos que los profesores utilizan normalmente, de forma inconsciente, en su práctica educativa a la hora de transmitir a los alumnos valores y de suscitar habilidades y actitudes morales. Se presenta un ejemplo de dicha educación moral, con un caso extraído de una clase de matemáticas y se concluye haciendo un llamado de atención acerca de la responsabilidad moral de los profesores que los ayude a ser reflexivos y expertos morales respecto a su tarea docente y educadora.

El objeto de atención en este estudio es el conjunto de cualidades que configuran la personalidad moral básica, como la tolerancia, la responsabilidad, el autocontrol, la cooperación, la honestidad, la equidad, la autocrítica, la imparcialidad, la transparencia, la autonomía, la solidaridad, el diálogo, el cuidado, la alteridad, entre muchas otras y, principalmente, cómo pueden influir los profesores en la formación de ese tipo de cualidades de carácter moral en sus alumnos.

Parte de la idea que las acciones que realizan día a día los profesores, constituyen una discreta y constante invitación a adoptar conductas y actitudes del mismo tipo; no sólo en

momentos concretos, en los que puede pretenderse influir intencionalmente en ellos sino, ante todo, en la sombra de la cotidianidad inscrita en la vida escolar.

Se afirma que toda persona transmite en sus más sencillas acciones, miradas, gestos, palabras y silencios, verdaderos contenidos morales. Así, el primer paso en una dinámica de interacción es la percepción de sentimientos y saberes prácticos, que van desde el profesor al estudiante, por el influjo del ser y actuar del docente. Sólo en un segundo momento se le abre al alumno la oportunidad de razonar o reflexionar de forma consciente sobre el contenido de lo sentido o percibido.

En suma, la mayoría de las acciones propias de la vida cotidiana del aula, en las que interviene el profesor y en donde se expone su esencia personal y profesional encierran un significado cargado de valores morales. Son estos los que se brindan a los estudiantes, en la repetitiva y habitual vida escolar y es ahí, en donde reside su importancia, en el hecho de tener siempre más fuerza para impactar la personalidad de los alumnos lo transmitido de forma latente, oculta, experiencial, inconsciente y continúa.

Desde este marco, parte el interés de observar las rutinas educativas de profesores de niveles diversos, poniendo prioritariamente la atención en los valores que transmiten los docentes a sus alumnos de forma oculta, involuntaria y constante, en su práctica docente. El método utilizado fue el de observación de experiencia anecdóticas y el objetivo fue entresacar, a través de una reflexión hermenéutica posterior, la esencia de un asunto pedagógico escondido en formas de ser y actuar cotidianas. Se trata de una realidad tomada de la observación de la dinámica educativa usual de un aula concreta de un centro escolar de primaria. Lo que interesa es captar algunos de los significados morales escondidos en las formas de ser y proceder de la profesora,



analizando brevemente qué tipo de influencia moral ha podido tener ella en sus alumnos al actuar de ese modo.

Este estudio se realizó con el objetivo de contribuir a despertar la conciencia ético-profesional de los docentes acerca de esa influencia moral informal que ejercen a través de los más sencillos incidentes de su actividad educativa, pues se cree que esta conciencia profesional implica adoptar una reflexión importante respecto a su forma habitual y ordinaria de relacionarse con sus alumnos. Si el profesor ha de tomar conciencia de la influencia que tiene a través de su enseñanza, puede reflexionar sobre los propios hábitos docentes y sobre los mensajes que envía constantemente.

Hernández, A., & Planchuelo, L., (2012) en la investigación denominada *Una Herramienta Observacional para la Evaluación del Desarrollo Moral en las Clases de Educación Física en Primaria*, presentan una investigación que expone el desarrollo y optimización de un instrumento, para el registro y codificación de las conductas pro-sociales que aparecen durante el transcurso de las sesiones de Educación Física en un Centro de Educación Infantil y Primaria. Técnicamente, se trata de un sistema mixto, que combina los sistemas de formatos de campo con los sistemas de categorías, los cuales se han desarrollado bajo el marco teórico de los postulados del desarrollo moral de Piaget (1977) y Kohlberg (1981, 1992).

El estudio parte del interés de determinar si un programa de Educación Física determinado, incrementa el desarrollo moral de algunos de los alumnos de primaria de una institución; además de abordar la utilización de la Metodología Observacional (MO), y el uso de Teoría de la Generalizabilidad (TG). La muestra está constituida por alumnado distribuido en 6 grupos, de tercero a quinto.

La importancia de este trabajo se centra en la construcción y validación de una herramienta que proporcione información precisa, válida y fiable, pero además, que ha permitido en un segundo estudio, evaluar (en conjunto con otras herramientas) la eficacia y efectividad de un Programa de Desarrollo Moral para ser implementado en las clases de educación física que se dictan en primaria.

Los autores exponen que el desarrollo moral de los niños, es crucial para la sociedad actual y para el sistema educativo, ya que la crisis de valores a las que las sociedades están sometidas, ha apostado por la búsqueda de cambios eficaces y efectivos en los programas curriculares educativos. De esta forma, se han aumentado el número de investigaciones científicas en éste ámbito, y más concretamente en el área de educación física. Éstas han demostrado la importancia de esta asignatura, y el deporte, como un proceso óptimo para promover el desarrollo moral en los niños y adolescentes.

El desarrollo y optimización de la herramienta, incluye el control y análisis de calidad del dato, por lo que se calculó la fiabilidad inter e intra observadores, a partir del índice Tau de Kendall y la Kappa de Cohen. Posteriormente se complementó con un análisis de componentes de variancia desde el cual se realizó un análisis de generalizabilidad. La taxonomía conductual presentada, es un sistema mixto de formatos de campo y sistemas de categorías. Los formatos de campo garantizan el registro de varios aspectos de una misma realidad, y en cada criterio de este sistema se desarrolla un sistema de categorías. El sistema está constituido por 10 criterios y 39 categorías, cada una de ellas recoge el marco teórico proporcionado por los modelos de Piaget (1977) y Kohlberg (1981, 1992).

La codificación se realizó a través de la hoja de cálculo Excel XP, realizada por dos equipos de observación compuestos cada uno de ellos por tres observadores, entrenados previamente

con esta herramienta. Se emplearon tres sesiones de treinta minutos de duración cada una, correspondientes a la parte central de la sesión de educación física. La codificación en cada uno de los grupos se realizó mediante concordancia consensuada, escogiendo sesiones donde no existían circunstancias excepcionales de ruptura del flujo conductual.

En primer lugar se procedió a realizar una codificación previa, esta se efectuó mediante la grabación de tres sesiones de observación, con el fin de contrastar las decisiones metodológicas. Dichas sesiones sirvieron para optimizar la herramienta observacional. En segundo lugar, se procedió a la realización del análisis Kappa de Cohen, el cálculo se realizó en función de la distribución por grupos a fin de asegurar la homogeneidad en la fiabilidad de la herramienta con independencia del grupo. En tercer lugar, se ha llevado a cabo un estudio de generalizabilidad. Para determinar la fiabilidad inter e intra observadores se ha tomado un diseño de dos facetas (categorías y observadores).

Los resultados de la investigación permitieron establecer que la herramienta “ad hoc” que se presentó, permite obtener registros fiables del comportamiento del alumnado durante las sesiones de educación física. La ventaja de este sistema es su fácil manejo, al mismo tiempo es exhaustivo y las categorías son mutuamente excluyentes. Esta herramienta es un instrumento útil y sencillo para el desarrollo de investigaciones; obtiene, en cuanto a la calidad del dato, unos resultados satisfactorios, tanto en los coeficientes de correlación, como los de asociación y en los índices de fiabilidad y generalizabilidad. Es viable pues realizar este tipo de evaluación de programas aplicados en el ámbito de la docencia de la educación física y su incidencia en el desarrollo moral de los participantes en función de diversos criterios.

Misco, T. (2014) en su artículo “*We are only looking for the right answers*”: *the challenges of controversial issue instruction in South Korea*, plantea las percepciones de los docentes

surcoreanos encargados de la educación moral y social, formadores de docentes y estudiantes, sobre las promesas y los desafíos de la introducción y discusión de temas controvertidos dentro de sus aulas.

Los hallazgos sugieren que los exámenes de ingreso a la universidad, los libros de texto, la didáctica, el dualismo, los administradores, las normas, el temor de parcialidad, el tiempo de instrucción escasa, los climas de aula, entre otros, quebrantan la educación impartida en Corea del Sur. Los pocos caminos que contrarrestan estas problemáticas, incluyen generar temas curriculares y lecciones que permitan tener una mirada actual, pues al igual que en otras sociedades democráticas, la escasez de Corea del Sur del pensamiento reflexivo sobre temas controvertidos, representa claramente un peligro para el desarrollo de los ciudadanos que toman decisiones informadas y razonadas para el bien común.

Esta investigación tiene como fundamento que el trabajo para el desarrollo de ciudadanos democráticos tolerantes, reflexivos y comprometidos con el conocimiento y el compromiso con los derechos humanos fundamentales, se hace avanzar a través de la discusión de los temas polémicos y morales en el aula. Para el autor, sin este mandato educativo, los estudiantes están mal preparados como ciudadanos democráticos y están expuestos a los esfuerzos empresariales perjudiciales y propagandísticos. Toda sociedad democrática está preparada para afrontar las problemáticas, según el grado en que su sistema educativo proporciona las condiciones para que los profesores y los estudiantes aborden temas polémicos y sean capaces de realizar investigaciones reflexivas.

Así pues, es de precisar que las controversias y planteamientos morales, constituyen un anclaje normativo dentro currículo de la educación ciudadana y moral, y que el grado en que las cuestiones controvertidas y morales estén sometidas a la reflexión, tiene profundas

implicaciones para la construcción de una democracia. Involucrar temas controversiales y morales, aumenta, entonces, la participación ciudadana, las destrezas de pensamiento crítico, las habilidades interpersonales, la comprensión del contenido y la actividad política. Estos juicios también elevan el interés en temas de actualidad, en estudios sociales y aumentan el desarrollo de la tolerancia y el desarrollo de los valores democráticos.

Bajo este marco, si la aplicación de cuestiones controvertidas y morales, depende del profesor y sus creencias acerca de la relevancia de este tema, el conocimiento del mismo, y, la convicción de los resultados comprometidos con libertad académica; es labor y responsabilidad de estos agentes de educación, generar dinámicas de investigación reflexiva en los que estén presentes puedan generar debates acerca de temas controversiales y morales de su interés.

## MARCO TEÓRICO

La situación de violencia que vive la sociedad tiene en gran medida, como trasfondo, un problema de moralidad. La violencia es un vehículo que se emplea para lastimar al otro, para solucionar los problemas o para conseguir los fines propuestos, que actúa como reflejo de la ausencia de normas morales: no hay respeto por la vida o por la dignidad del ser humano y éste es tratado como un medio para el alcance de los propios fines propuestos. La falta de moralidad subyace en muchos de los problemas sociales, al existir una pérdida de los valores y patrones de comportamiento, siendo este panorama uno de los factores que afecta visiblemente la convivencia y la seguridad, resultado de una decadencia moral.

En este orden de ideas y al ubicarse en el campo educativo, existe una tensión que se marca con total densidad, aquella que se ha intentado atender desde todos sus vértices: una sólida formación ética que intenta atender las múltiples problemáticas que aquejan a los estudiantes de hoy en día, como por ejemplo: la crisis y ausencia de valores, las carencias y vacíos en el sentido de vida, la relativización de principios y valores a la hora de tomar decisiones relevantes en la vida; además, la búsqueda permanente a la resolución de problemas como la corrupción, trasgresión moral, violencia, pérdida del valor de la vida, entre otros aspectos.

Bajo este marco, el presente apartado, busca dar cuenta de algunos de los asuntos principales de lo moral, su desarrollo y sus factores asociados, así como lo concerniente a la educación moral, con el objetivo de identificar aspectos conceptuales que permitan definir líneas de acción para determinar cómo la implementación de un Programa de Formación Ética y Moral para profesores, incrementa sus niveles de desarrollo moral y, por lo mismo, les permite mejorar e impactar la práctica de los procesos de formación con sus estudiantes y el nivel de desarrollo moral de estos.

En primera instancia se hará relevancia a la evolución y el desarrollo moral, pasando por las nociones y teorías que permiten entender los enfoques desde los que se ha hablado de moralidad, para luego exponer la génesis del desarrollo moral a partir de los autores más relevantes que han trabajado este tema.

Finalmente, se realiza una sesión sobre la educación para el desarrollo moral, trabajando temas como su historicidad, sus vértices, sus representaciones y propósitos, los diversos planteamientos que han existido, para finalmente, cerrar con el papel del profesor en el interés de convertirse en educador moral.

### **Evolución y Desarrollo Moral**

La evolución del interés por el estudio de los fenómenos morales, se sustenta a partir de diversas tendencias que marcan la evolución general de lo que se ha entendido por moralidad y ética. Son muchas las nociones que desde la psicología, la filosofía, la antropología, la pedagogía y demás ciencias humanas, han surgido; así, lo moral se ha expresado a lo largo de su historia a través de tópicos diferentes entrelazados, a saber, valor moral, actitud moral, juicio moral, entre otros. A continuación se muestran algunas perspectivas de lo moral, abordando las nociones que se han tenido de ella, las teorías que la han explicado y los autores que se han encargado de advertir cómo los sujetos adquieren y desarrollan la moralidad.

## Nociones de lo Moral y lo Ético

Aunque es posible coincidir con el bienintencionado propósito de educar en lo moral o para lo moral, no es legible del todo a lo que se refiere dicha palabra, por tanto, conveniente hacer unas distinciones, especialmente acerca de lo que se entiende por moralidad y por ética.

Ambas palabras encierran un mismo significado: “costumbres”, la palabra moral viene del latín, en tanto que ética viene del griego. Sin embargo, por esta última “suele entenderse la reflexión y el discurso acerca de la moralidad y es una rama de la filosofía” (Villegas, 2002, p. 1). La ética se concentra en la preocupación de dar respuestas acerca de qué es lo bueno o lo moralmente correcto. La moral por otro lado, se concentra a la forma en que actúan, piensan y sienten las personas en cuestiones morales. Se habla entonces, de juicios morales, acciones morales, decisiones morales.

El fenómeno del sentido ético da lugar al hecho moral. La moralidad forma parte del entramado de la vida humana, constituyendo así uno de los datos de la existencia del ser humano. Toda reflexión ética se apoya inevitablemente sobre los pilares del hecho moral.

La vida del ser humano está configurada por la acción, acciones cotidianas que se marcan en satisfacer necesidades, acciones orientadas a ciertas metas, acciones dirigidas hacia otras personas. No todas estas acciones están determinadas por un mismo nivel de importancia, ni tampoco tienen la misma repercusión en la vida de los sujetos. Frente a la de mayor repercusión, surge entonces la pregunta por el deber hacer, es entonces donde la moralidad proporciona la decisión y la acción.

Las teorías éticas o las teorías morales han surgido como una forma de corroborar al ser humano en la búsqueda de respuestas a dicho interrogante. Dewey (1965) expone que “el ser



humano tiene necesidades y deseos que busca satisfacer de manera inmediata, pero que también se plantea fines a largo plazo” (p. 30)

La moralidad sirve al hombre para que determine cuáles fines son deseables y por ende, debe dibujar fines a largo plazo, qué es lo bueno. Pero además, el hombre también vive en conexión mutua con otros en una esfera o sistema de exigencias reciprocas, en donde la moralidad le permite determinar qué es lo recto o justo bajo esas exigencias.

La moralidad o la moral conciernen, entonces, a un conjunto de pautas, normas o guías de conducta. La pregunta que gira en torno a ella de manera inmediata es la de normas o conductas conexas a qué.

Además, se tiene lo moral como adjetivo, para indicar la cualidad o grado de moralidad de las personas, instituciones o acciones, y se emplea moral como sinónimo de bueno, justo o correcto. Así, “se habla de una persona moral como buena o justa, y de una acción moral, como de aquella referida a lo moral y que puede ser catalogada como correcta, buena o justa, por oposición a la inmoral” (Villegas, 2008, p. 40).

Por otro lado, existe el término ética, que en algunas veces se emplea como equivalente de moral. Aunque ambos términos difieren sólo en su origen, han adquirido connotaciones disímiles. La ética, término acentuado frecuentemente, empleado por los antiguos, desde Sócrates hasta el siglo XVIII, su referencia se concentra en las costumbres conexas con el buen vivir, con la felicidad.

Con Kant acontece un quiebre de dos focos: por un lado, se pasa hablar de moralidad como relacionado no con felicidad sino con el deber; por otro lado, se reserva el término ética como sinónimo de filosofía moral o de estudio de lo moral. Esta distinción se salvaguarda, de manera

tal que se emplea en el término moral para significar el comportamiento de las personas o de sus juicios, siendo éste un campo de estudio y análisis de la filosofía como de la psicología, en tanto que la ética se ocupa del estudio y reflexión de lo moral.

En términos de Dewey (1965):

La ética es la ciencia que trata de la conducta en lo que respecta a que se le considere correcta o equivocada, buena o mala. La conducta así considerada puede llamarse “conducta moral” o “vida moral”. Puede expresarse lo mismo de otra manera diciendo que la ética tiene por objeto dar una explicación sistemática de nuestros juicios acerca de la conducta, siempre que estos juicios la evalúen desde el punto de vista de lo correcto o lo equivocado, lo bueno o lo malo (p. 13).

Por otro lado, dentro de la naturaleza de la acción moral, Dewey (1965), quien a su vez se entrelaza con las nociones aristotélicas, considera que el acto o la acción moral debe configurarse en un acto voluntario, ejecutado por un sujeto que sabe lo que hace. En otros términos, el sujeto debe saber lo que está haciendo; debe optar por ese acto y escogerlo por el acto mismo. Con respecto al primer punto, el sujeto debe atender a un objetivo, un fin, un propósito; y con respecto al segundo, debe haber una elección y una intención. Finalmente, se señala que este acto no es un hecho aislado, sino el resultado de una cierta personalidad que le da equilibrio a la acción moral.

Entonces, hay diversas aproximaciones y matices a lo que es moral o moralmente correcto. Mientras que para algunos la moral se ajusta al deber (Kant) o a la norma (Piaget), para otros es lo que origina mayor felicidad o mayor bien para la mayor cantidad de personas (utilitarismo). Para autores como Rawls y Kohlberg lo moral se acentúa en lo justo. Finalmente se podría mencionar a Habermas (1992) quien considera tanto el aspecto de la autorrealización y de ajuste a la norma, como de lo justo (Díaz-Aguado, María José., & Medrano, Concepción., 1994).

## **Teorías Psicológicas y Conducta Moral**

El sentido moral se concentra en la conducta. Al convertirse en comportamiento, el sentido moral florece como una respuesta significativa del sujeto ante estímulos que para él son significativos, lo que pone de primicia la existencia de una estructura psicológica en la configuración y la construcción del sentido moral.

Las teorías morales emergen, de este modo, como una respuesta natural a las inquietudes del ser humano y son una reflexión estructurada, sistemática y organizada. Algunas se orientan por la noción del bien, de lo bueno, de la felicidad, y otras, por el deber, lo recto o lo justo.

Así, no existe una sola teoría psicológica que comprenda y abarque la exposición del comportamiento moral. Son numerosas teorías de la moralidad como son las corrientes generales del pensamiento psicológico. Cada sistema u orientación psicológica entiende la conducta moral dentro del peculiar cuadro teórico.

Si bien, se puede identificar y delimitar algunos marcos teóricos como prevalentes a la hora de exponer psicológicamente la conducta moral, definiendo específicamente tres grandes familias o teorías psicológicas, que explican y abordan desde su especialidad el significado u estructura del comportamiento moral.

### **Teoría Psicoanalítica**

El tema de la moralidad, es quizás un contenido que cobija la constatación de su importancia en la teoría psicoanalítica, si bien, son un conjunto amplio de autores que han fundado sus tesis de trabajo en este tema. Desde el fundador, Freud, hasta sus epígonos, como Erikson, circulando por los seguidores relativamente críticos, como Fromm, la teoría psicoanalítica se ha

concentrado profundamente de la conducta moral. Comprimiéndolo a sus trazos estructurales, el marco conceptual y teórico psicoanalítico del comportamiento moral se ocupa en los vértices siguientes:

- Aspecto prevalente que la teoría psicoanalítica acentúa en la conducta moral: la dimensión emotiva de la moralidad. Esta emerge del mundo afectivo y coloca toda su atención en el mundo de la afectividad, identificándose con la instancia psíquica del superyó.
- Ruta en la que se orienta el proceso de la moralización (o desmoralización) bajo los parámetros de la teoría psicoanalítica: “la utilización de los procesos psicológicos de identificación/-rechazo y de idealización del yo” (Vidal, 1996, p. 25). La idealización y el rechazo son dos aspectos que aluden directamente a la imagen parental (a todo lo que tenga figura y función de lo parental); la idealización del yo es la proyección sistemática del mundo del deseo.
- El método empleado por la teoría psicoanalítica para el conocimiento de la estructura, configuración y función de la moralidad: el método psicoanalítico.

### **Teoría Cognitiva – Evolutiva**

El segundo marco teórico, pilar en la comprensión y abordaje psicológica del comportamiento moral, es el proporcionado por la teoría cognitiva-evolutiva. Esta teoría tiene como precursor y con mayor representación cualificada a Piaget, y como discípulos de la línea piagetiana a valiosos e importantes psicólogos y pedagogos tales como Kohlberg, Bull, Sugarman, Wilson, Williams, entre otros.

Piaget inició la consideración cognitiva-evolutiva del comportamiento moral de un modo “accidental”. Se concentraba su objetivo primordial y directo en la realización de los estudios sobre los criterios morales del niño, si bien, no era analizar psicológicamente la conducta moral en cuanto tal, como a la vez, la de originar una pedagogía moral específica. La brújula de sus estudios se concentraba dentro de la preocupación de la epistemología genética: conocer y comprender el contenido de la forma y evolución del pensamiento infantil (Kohlberg, L., 1992).

Sin preverlo, los estudios de Piaget respaldaron una nueva orientación en el análisis psicológico de la conducta moral. Esta orientación permitió, fundir la base teórica de otros estudios directamente concernidos con la educación pedagógica y didáctica del sentido moral.

En este sentido, Kohlberg, toma la teoría de Piaget, la reelabora y la complementa, a partir de sus extensas investigaciones en el plano de lo moral; así, construye toda una metodología que permite, a través de la noción de justicia y la resolución de dilemas morales, situar a los sujetos en determinado estadio del desarrollo del juicio moral.

Así pues, la teoría del desarrollo moral planteada por Kohlberg, está estructurada a partir de la noción de estadio, según la cual cada uno de los sujetos va pasando por una serie de etapas con características específicas (estadios del desarrollo moral), con el concurso de una estructura mental fundamental, resultado de la interacción entre tendencias que organizan el organismo y la estructura del mundo exterior.

La teoría cognitivo-evolutiva del comportamiento moral ha sido y sigue siendo la más fecunda en estudios de corte analítico teórico, y en planteamientos de corte educativo del sentido moral. Cabe señalar que dentro de esta corriente, no todos la conciben unísonamente desde la óptica de la moralidad, como a la vez, se expresan anotaciones críticas desde varios autores a las intuiciones piagetianas; sin embargo, existe un hilo que los teje a todos: el marco cognitivo-

evolutivo desde el cual analizan la moralidad del niño, del adolescente y del joven (Kohlberg, L., 1992).

El marco teórico de la teoría cognitivo-evolutiva puede ser expuesto dentro de los siguientes rasgos, recíprocos a los expresados en la teoría psicoanalítica:

- Aspecto prevalente que matiza la teoría cognitivo-evolutiva en la conducta moral: la dimensión intelectual de la moralidad. Esta se mide esencialmente por el juicio o criterio moral, es decir, desde un punto más concreto, se coloca particular énfasis en el aspecto de dónde viene la moralidad (heteronomía, socio-nomía, autonomía).
- Ruta en la que se orienta el proceso de moralización (o desmoralización) según la teoría cognitivo-evolutiva: el propiciado por los dispositivos de equilibrio psico-social, es decir, la moralización se lleva a cabo a través de una mixtura de procesos derivados del medio. La “equilibración” (entre sujeto y medio) es la palabra que encierra apropiadamente el cauce de los procesos moralizadores (o desmoralizadores).
- Método empleado por la teoría cognitivo-evolutiva para el conocimiento de la ordenación estructural y de la función de la moralidad: el método clínico (entrevista) y la utilización de la estadística.

### **Teoría del Aprendizaje**

Las teorías psicológicas del aprendizaje ofrecen el tercer marco significativo para estudiar y analizar la conducta moral. La singularidad de este marco referencial viene dada por la naturaleza conductista de estas teorías y por su colocación experimentalmente marcada.

Debido a esta singularidad, las teorías del aprendizaje brindan, más que construcciones definidas, orientaciones de corte global y en perspectivas de futuro. Si bien, las propuestas que la definen requieren mayor preparación y atención.

Por otro lado, las teorías del aprendizaje no constituyen un esquema doctrinal impenetrable con respecto al tema de la moralidad; no se concibe un acuerdo con el que se pueda encontrar en la teoría psicoanalítica y por ende, a la teoría cognitivo-evolutiva. Se imprimen con claridad los puntos de diferencia de los planteamientos y orientaciones en el conductismo tecnológico de Skinner, la psicología de Eysenck y las figuras representativas de la terapia de conducta. Estas diferencias hacen que las teorías del aprendizaje no puedan exponer un marco conceptual para la conducta moral tan funcional y puntualiza como las dos teorías anteriormente presentadas.

Reduciendo ha denominado común el marco teórico de las teorías del aprendizaje, se indican los siguientes rasgos unificadores:

- Aspecto prevalente visible por las teorías del aprendizaje en la conducta moral: la dimensión conductual. Se comprende el comportamiento moral como una respuesta vinculada al aprendizaje, en cuanto condicionada por la manejo de determinada variables.
- Ruta en la que se orienta el proceso de moralización (o desmoralización) según las teorías del aprendizaje: construyendo relaciones funcionales entre los numerosos tipos de variables independientes y la conducta moral en cuanto variable dependiente. Esto se logra por medio de la manipulación de las variables.
- Método empleado por las teorías del aprendizaje para el conocimiento de la estructura y de la función de la conducta moral: método de corte experimental.

Dentro de esta exposición se puede apreciar fácilmente, los tres marcos que se han señalado, resaltando cada uno de ellos, un rasgo particular dentro de la conducta moral. Sin embargo, no despojan la unidad del fenómeno psicológico que es el comportamiento moral, en este orden, los tres marcos son alineaciones convergentes hacia una misma realidad que describen desde perspectivas diversas. En el siguiente cuadro se aprecia y se agrupa la síntesis de cada uno de los marcos abordados anteriormente:

#### **Ilustración 4 – Marco Teórico de la Conducta Moral**

	<b>Teoría Psico-Analítica</b>	<b>Teoría Cognitivo-Evolutiva</b>	<b>Teoría del Aprendizaje</b>
Aspecto prevalente de la conducta moral	Dimensión emotiva	Dimensión intelectual	Dimensión conductual
Procesos de moralización	Identificación / rechazo e idealización del yo	Equilibrio psicosocial	Manipulación de variables
Método para el estudio de la conducta moral	Psicoanalítico	Clínico y de estadística	Experimental

Fuente: Elaboración Propia

Por último, la relación existente entre el marco teórico del análisis psicológico de la conducta moral y la colocación educativa prevalente, si bien, las grandes escuelas o corrientes educativas del sentido moral se identifican y se diferencian por la adscripción predominante a una fijada teoría psicológica. Es puntual reconocer que la teoría cognitivo-evolutiva es la que provee con mayor profundidad una amplia cobertura a los proyectos y trazos de la educación moral.



## **Génesis del Desarrollo Moral**

Como se mencionó anteriormente, a lo largo de la historia, se han investigado y expresado diferentes tópicos interdependientes de la moral como son valor moral, conducta moral, actitud moral y juicio o razonamiento moral; elegir entre uno u otro, a pesar de que versan de elementos que mutuamente se complementan, representa grandes consecuencias teóricas, prácticas y educativas.

De esta manera, en este apartado, se hará un recorrido de las principales teorías sobre la génesis de la conciencia moral, su desarrollo y sus factores asociados, desde los planteamientos innatistas de lo moral, hasta el modelo cognitivo- evolutivo, con el fin de aportar pistas y trazar líneas de acción para aportar a la formación ética hasta ahora implementada.

### **La Moral desde el Enfoque Cognitivo-Evolutivo – Piaget**

El aporte de Piaget al ámbito del desarrollo moral se destaca por diversos aspectos, entre ellos, su estudio de la realidad moral de forma científica mediante el método clínico, su distinción entre la moral convencional entendida como el hecho de hacer lo acostumbrado, a la apelación de una autoridad que hace y dice lo que es correcto, y la moral racional, que parte del código que el individuo acepta fundado en razones y reflexiones; pero sobre todo, su enfoque de investigación de este ámbito, que proporcionó las bases del presente modelo de desarrollo moral.

Piaget, parte de la idea que ninguna realidad moral es innata y analiza el origen de las normas, que lo determina a partir de la influencia de las relaciones interpersonales: “es la influencia de las relaciones interpersonales la que modela la conducta moral, influencia que

queda materializada bajo la noción de respeto, punto de partida de las adquisiciones morales” (Payá, 1997, O. 117).

Piaget, se propuso estudiar, de esta forma, las bases del desarrollo moral, más que las conductas o sentimientos morales; para esto, resolvió, desde la observación y la entrevista, determinar cómo el niño concibe el respeto por la regla. Inicialmente, se detuvo en las reglas del juego social desde el punto de vista del jugador honrado, para luego servirse de las reglas directamente morales, sobre las bases de la mentira y el juicio infantil en las diferentes edades. Finalmente, centrándose en la idea de la justicia, estudia las relaciones surgidas entre los niños (Piaget, J., 1987).

Para Piaget, “toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (Piaget, 1977; citado por Carracedo, 1987, p. 143), así, diferencia la práctica de las reglas con la conciencia de la regla.

A partir del juego de canicas, que se encuentra regido por reglas definidas por los mismos niños, Piaget plantea cuatro estadios desde el punto de vista de la práctica de las reglas: motor e individual, egocéntrico, cooperativo y codificación de las reglas. En el motor e individual el niño juega individualmente; en el egocéntrico, todos los niños juegan para sí, de forma que todos ganen; en el cooperativo, los niños tratan de concertar las reglas controlándose y dominándose entre sí; y en el de codificación de las reglas, éstas quedan unificadas y respetadas por todos (Ver Ilustración # 5) (Piaget, J., 1987).

Ahora bien, desde el punto de vista de la conciencia de la regla, estableció tres estadios: la regla es indicativa, la regla es sagrada e intangible (procedente del adulto, eterna y sin modificación) y la regla como consentimiento mutuo y variable desde la colectividad (Ver

Ilustración # 5). Gracias a este estudio se pueden apreciar tres tipos de reglas: “regla motriz debida a la inteligencia motriz pre-verbal y relativamente independiente de toda relación social, la regla coercitiva debida al respeto unilateral y la regla racional debida al respeto mutuo” (Carracedo, 1987, p. 144).

### Ilustración 5 – Desarrollo de la Práctica y Conciencia de la Regla

Práctica de las Reglas	Conciencia de la Regla	
Motor e individual	Regla aun no coercitiva, solo indicativa	Regla motriz
Egocéntrico		
Cooperativo (7 años)	Regla sagrada e intangible	Regla coercitiva
Codificación de las reglas (sobre las 11 años)	Regla como ley dorada al consentimiento mutuo	Regla racional

Fuente. Elaboración Propia

De esta investigación, Piaget sugiere el respeto por la regla desde dos comportamientos sociales: el heterónomo y el autónomo. Así, como determina Paya (1997) “se establece la diferencia entre dos clases de moral o, mejor expresado, de fases en el desarrollo moral: son la moral heterónoma -6-8/9 años- y la moral autónoma -10-12 años-, con un periodo de transición entre ambas -8/9-10 años-.” (p. 117). (Ver Ilustración # 5).

De la relación con otras personas, que dan órdenes y expresan intereses diferentes, nace el concepto del deber, marcado por las normas que han de ser de respetadas. Inicialmente, estas normas son cumplidas desde el afecto y el miedo, por lo que este tipo de respeto a la norma viene dado por la moral heterónoma. En este momento, se identifica la obediencia con el bien,

pues los niños tienen la noción que sus actos van a ser juzgados por los efectos materiales y no por la intención de quien los ha realizado (Piaget, J., 1987).

Durante el periodo de transición, las nociones de la norma inician el proceso que terminará en la moral autónoma, así, los niños empiezan a juzgar sus acciones en función de la intención con la que han sido realizadas y no por sus resultados, aunque algunas veces retoman la importancia de los efectos materiales. Los niños ya tienen en cuenta que será más culpable quien actúa sabiendo que lo que hace está mal.

La moral autónoma, por su parte, no sugiere la internalización de la regla, sino el respeto de la regla como tal. Esta es una moral dada desde la responsabilidad de personas que actúan cooperativamente sobre la base del respeto compartido.

De las dos clases de moral, Piaget determina dos tipos de respeto: el respeto unilateral, basado en relaciones de presión y desigualdad, y el respeto mutuo, dado desde la cooperación de personas iguales en convivencia o coexistencia. El respeto unilateral “se trata de la moral heterónoma con su sentido taxativo del deber que no implica, sin embargo, la aceptación automática, total y universal de las reglas que se presentan de esta forma [el respeto mutuo, por su parte] se trata de la moral autónoma, con su sentido o, quizá, sentimiento del bien” (Payá, 1997, p. 118).

Ilustración 6 – Etapas del Desarrollo del Juicio Moral según Piaget

<b>Heteronomía (Presión Moral del Adulto)</b>	<b>Fase Intermedia</b>	<b>Autonomía (Cooperación)</b>
Surge la autonomía en el momento en que el niño descubre que la veracidad es necesaria en las relaciones de simpatía y respeto mutuo. La reciprocidad es un factor de autonomía. Hay una autonomía moral cuando la conciencia considera necesario un ideal	La presión moral se caracteriza por el respeto unilateral. Este respeto es la base de la obligación moral y del sentido del deber: Toda consigna que proviene de una persona respetada es punto de partida de una regla obligatoria (Bovet).	El niño no sólo obedece a las órdenes del adulto, sino a la regla en sí misma, generalizada y aplicada de una manera original. Se trata de un efecto de la inteligencia que trabaja por medio de las reglas morales como todos los datos, generalizándolas

<p>independiente de toda presión exterior. O sea, que sin relación con los demás no hay necesidad moral (Durkheim): El individuo como tal, conoce la anomía y no la autonomía. Inversamente, toda relación con los demás en que intervenga el respeto unilateral conduce a la heteronomía. Hay un efecto mutuo espontaneo que empuja al niño a actos de generosidad, a demostraciones emotivas no prescritas. Sin duda, éste es el punto de partida de esta moral del bien que se desarrollará al margen de la moral del deber. El bien es un producto de cooperación, pero la relación de presión moral no puede coincidir por sí misma más que la heterónoma. En sus consecuencias extremas la moral heterónoma desemboca en el realismo moral.</p>	<p>Esto está totalmente confirmado por la encuesta. Esta moral del deber, bajo su forma original, es esencialmente heterónoma.</p> <p>El bien (obedecer la voluntad del adulto); el mal (hacer lo que a uno le parece) –desobedecer.</p> <p>Las relaciones del niño con sus padres son unas relaciones puras de presión.</p>	<p>y diferenciándolas. Así se entiende a la autonomía de la conciencia, pero no es más que una semi-autonomía porque siempre hay una regla que se impone desde afuera sin ser producto necesario de la propia conciencia.</p> <p>La autonomía, pues, aparece con la reciprocidad cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde adentro la necesidad de tratar a los demás como él querría ser tratado.</p>
---	--	--

Fuente: Pérez & García, 1991

La segunda investigación que estudia Piaget, se refiere a las consecuencias de la presión adulta sobre la moral infantil. Para esto, escoge la mentira, por ser un elemento que permite seguir paso a paso el desarrollo de la conciencia de la regla y del juicio moral, desde la heteronomía, hasta autonomía.

Piaget parte de la idea que las primeras formas de la conciencia moral del niño son heterónomas y que esto se encuentra relacionado con el egocentrismo, que es, en sustancia, el prescindir del punto de vista del otro y atribuirle el suyo propio. Así mismo, determina el realismo moral, como “la tendencia del niño a considerar los valores como subsistentes en sí mismos, independientes de la conciencia y obligatoriamente impuestos” (Pérez & García, 1991, p. 55).

Durante su estudio, Piaget pudo evidenciar que los niños avanzan desde sus concepciones objetivas hasta posturas más subjetivas, entendiendo la mentira como una traición consiente a

la verdad. Este proceso va dado con la edad y el desarrollo de la inteligencia, así, hasta los 8 años el niño se mantiene en un respeto unilateral y solo a partir de allí aparece el respeto mutuo. De la misma forma, existen dos tipos de realismo moral vinculados con la acción o el plano verbal; en el primero, el niño distingue la acción intencionada de la involuntaria, mientras que en el segundo, actúa bajo la referencia de otras personas o a los enunciados de principios generales (Díaz-Aguado, María José., & Medrano, Concepción., 1994).

El realismo moral, entonces, posee tres características: es heterónimo, tiene un sentido literal de la norma y viene dado desde la responsabilidad objetiva; además, responde a la vinculación de dos tipos de cosas: el pensamiento propio del niño, y la presión ejercida por el adulto, que solo es superada a partir de la cooperación adulto- niño (Piaget, J., 1987).

De la cooperación intelectual y moral del adulto y el niño, surge la superación del egocentrismo infantil y la comprensión de la norma ya no como ajena y proveniente de la presión del adulto, sino como una ley debida al consentimiento mutuo. Como manifiesta Carracedo (1987):

Se da, pues, en la moral infantil una transición de la heteronomía: del realismo moral (consecuencia de aquella) y del respeto unilateral (si la regla procede de una persona respetada) hacia la autonomía moral y el respeto mutuo a través de una fase de cooperación entre el adulto y el niño que provoca en éste una interiorización y generalización de las reglas y las consignas. Sin esta cooperación adulto-niño, el niño permanecerá en una fase intermedia en al que el niño obedece las órdenes del adulto y a la regla en sí misma, pero generalizada y aplicada de modo peculiar, solo el proceso de cooperación descubre al niño que la veracidad es necesaria a las relaciones de simpatía y respeto mutuos (p. 146).

Desde esta idea, Piaget formula su tercera investigación: el vínculo entre la cooperación y la noción de justicia; en ella, establece que la justicia no está dada por el adulto, sino que se desarrolla a partir del respeto y solidaridad entre los niños. Parte del estudio de los castigos

desde la sanción y la justicia retributiva (proporcionalidad entre el acto y la sanción), y cómo estos son asimilados por los niños, encontrando que, por un lado, éstos consideran que los castigos son justos cuanto más severos son, y por otro, en cuanto exigen una reparación de la reciprocidad (Piaget, J., 1987).

Otros de los aspectos estudiados a partir de la justicia retributiva son la responsabilidad colectiva y la justicia distributiva. Frente la responsabilidad colectiva, los niños menores de 8 años la consideran justa, mientras que los mayores, atienden a que el castigo otorgado a inocentes, es mucho peor que dejar en la impunidad al culpable. La justicia distributiva, por su parte, es vinculada a edades mayores (pues se encuentra relacionada con una mayor madurez intelectual y moral) y relacionada al tipo de cooperación que se da entre adulto-niño (dado que de la cooperación nace los conceptos de igualdad y equidad) (Piaget, J., 1987).

Del conjunto de estudios realizados sobre justicia, Piaget determina tres periodos en su desarrollo: “1. hasta los 7-8 años el niño subordina la justicia a la autoridad adulta; 2. entre los 8 y los 11 años el niño se mueve en un igualitarismo progresivo; 3. finalmente, a partir de los 11-12, la justicia igualitaria se convierte en equidad” (Carracedo, 1987, p. 149).

Piaget, entontes, insiste en que existe una moral diferente a la fundada en la regulación desde la costumbre y la autoridad, que hay una transición gradual entre la moral convencional y la del código moral racional y, que el desarrollo de las estructuras morales del niño se encuentra vinculada con el desarrollo cognitivo de otras esferas. Así pues, en definitiva, el criterio moral no obedece simplemente a presiones sociales, pues:

Las relaciones sociales son indispensables; pero a partir de las mimas, la mente individual constituye “estructuras por medio de una toma de conciencia adecuada”. Sin los procesos sociales el individuo es y permanece egocéntrico y el egocentrismo sólo produce anomia. Solo las relaciones cooperativas, que posibilitan la discusión entre iguales, permiten que la conciencia individual tienda a la moralidad como un bien

autónomo y a la aceptación como propias leyes de reciprocidad (Carracedo, 1987, p. 150).

Piaget demostró, de esta manera, que el desarrollo moral es algo más que el aprendizaje de las normas sociales, sin embargo, su teoría presenta algunos vacíos, al preguntarse si hay un paso más allá de la pura internalización de las reglas; así mismo, Piaget no utilizó el concepto de estadio en su teoría, sino que la articuló desde fases o etapas, llegando hasta los 12 años, momento en el que parece finalizar el desarrollo moral en la persona.

Más relevante parece la objeción que se hace a Piaget, por no atender suficientemente a si el desarrollo del juicio moral es solo una cuestión de maduración psicológica o si además, depende de otros factores como el influjo social, las costumbres familiares o el aprendizaje social, que la puedan bloquear o acelerar.

Lawrence Kohlberg aparece, por consiguiente, a completar los aspectos más débiles de la teoría Piagetiana, generalizados a partir de dos supuestos: el reduccionismo a dos tipos de moral: heterónoma y autónoma y, la poca precisión que demuestra frente a la relación entre el desarrollo intelectual y las relaciones sociales en el proceso de adquirir la maduración moral.

### **La Moral desde el Enfoque Cognitivo-Evolutivo – Kohlberg**

Los postulados del enfoque cognitivo-evolutivo se centran principalmente en los cambios internos de la estructura mental y en la forma de entender el desarrollo por medio de etapas evolutivas; evolución que se realiza a partir de transformaciones en las estructuras cognitivas y la interacción de sujeto con el ambiente (Martínez, M., et al., 1991).



Este modelo se enfoca, entonces, en la dimensión del conocimiento, el desarrollo de reglas y la adquisición de principios universales, en donde la moralidad es producto de la interacción del sujeto con los factores biológicos y culturales del medio en el que se encuentra y, la adquisición de principios morales universales dados a partir del juicio moral conseguido por la maduración cognitiva (Kohlberg, L., 1992).

Kohlberg, al reelaborar y complementar la teoría de Piaget desde este enfoque, explica la sucesiva reconstrucción del razonamiento moral y elabora un sistema de juicios organizados. Así, constituye una teoría estructuralista en donde el sujeto construye sucesivamente distintos niveles, cualitativamente diferentes, que conforman el juicio moral; el desarrollo supone una transformación en las estructuras cognitivas, producto no solo de elaboraciones orgánicas ni del medio ambiente, sino también, por las tendencias del propio sujeto y las estructuras del contexto (Martínez, M., et al., 1991).

Así mismo, ofrece un marco interaccionista, en donde el sujeto es activo dentro del proceso moral y no solo se dedica a interiorizar normas. El progreso en el desarrollo moral está fuera de considerarse una acción pasiva del sujeto, al contrario, éste es el principal actor, junto con el contexto en donde se encuentra (Pérez-Delgado, E., et al., 1991).

Para Kohlberg, los estadios del desarrollo moral se encuentran, en parte, supeditados a las estructuras de la inteligencia, aunque estas no son suficientes para alcanzar las estructuras más equilibradas del desarrollo moral; es importante, también, el estímulo social, a través de la adopción de roles que se van tomando en las diferentes relaciones con los otros. Justamente “las dimensiones cognitivas del juicio moral definen el desarrollo evolutivo moral y una vez entendido el desarrollo del juicio moral, el desarrollo de la acción social y del afecto morales devienen mucho más inteligibles y predecibles” (Carracedo, 1987, p. 154).

El desarrollo del sujeto, tanto personal como social, se dedica por consiguiente, al desarrollo de estadios superiores de equilibrio entre las acciones de sí mismo y las de los demás. Este equilibrio representa el punto final de la moralidad entendida como principio de justicia, reciprocidad e igualdad.

Con el fin de no caer en errores de comprensión en la propuesta del desarrollo moral de Kohlberg conviene hacer claridad sobre algunos de los conceptos más importantes que el autor maneja. Dichos conceptos son los siguientes.

**Moral.** Este término hace referencia a juicios o decisiones de índole moral, y por tanto, no es una perspectiva de tipo sociológica que haga referencia a reglas o normas. Ella se define en términos del carácter formal de un juicio moral o de un punto de vista moral más que en términos de su contenido (Pérez-Delgado, E., et al., 1991).

Esta definición de Moral implica el reconocimiento de niveles de desarrollo del juicio o del discurso moral. El desarrollo moral se irá clarificando en la medida en que el mismo desarrollo se vaya dando. Estos juicios morales serán sobre la acción recta y buena, si bien no todos los juicios sobre lo recto y lo bueno lo son morales dado que los juicios morales tienden a ser universales, inclusivos, consistentes y basados en criterios objetivos, impersonales e ideales (Mifsud, A., 1980).

**Moralidad.** Ella es un producto natural o una tendencia humana universal hacia la empatía o hacia el asumir la perspectiva de los demás. Es producto de una preocupación humana universal por la justicia, por la reciprocidad, por la igualdad de la relación de una persona con otra. Ella se desarrolla naturalmente gracias a estímulos intelectuales y sociales en el hogar, en un grupo de iguales y en la escuela. No requiere programas sistemáticos de adoctrinamiento (Mifsud, A., 1980).

Según Kohlberg, la moralidad también se puede definir como los principios de elección para resolver conflictos y obligaciones donde la deliberación moral se convierte en un subconjunto de las deliberaciones cognitivas, que, usando los criterios de diferenciación, integración, equilibrio y capacidad para resolver conflictos, pueden ser divididas en estadios. Teniendo como punto de referencia dicho conjunto de deliberaciones se llega a reconocer que es posible encontrar estadios moralmente más adecuados que otros. Los criterios estructurales de adecuación constituyen los criterios tanto de su adecuación moral como psicológica. Finalmente se puede decir que para Kohlberg moralidad y conciencia son términos equivalentes (Pérez-Delgado, E., et al., 1991).

**Desarrollo Moral.** Es el movimiento progresivo que se da hacia la fundamentación de los juicios morales sobre el concepto de justicia. El desarrollo moral no es un proceso de imposición de reglas y de virtudes sino un proceso que exige una transformación de la estructura cognitiva. Es por esta razón que en su investigación, Kohlberg no da importancia al comportamiento moral externo. Según él para que exista desarrollo moral se precisa tanto del desarrollo cognitivo como del ambiente social (Mifsud, A., 1980).

El desarrollo moral de este proceso cognitivo y social puede ser de dos tipos: heterónomo o autónomo. La autonomía moral habitualmente es entendida como una determinación libre y racional de un sujeto por la que éste se dota a sí mismo de un sistema normativo. La heteronomía es la estructuración opuesta del comportamiento moral, es decir, la determinación de los patrones de comportamiento por referencia a normas y principios que no devienen del sujeto mismo sino de un agente exterior (Kohlberg, L., et al., 1987)

Estos dos tipos de moral los encontramos ya presentes tanto en Kant como en Piaget, sin embargo, la novedad de Kohlberg reside en haber mostrado cómo se da el paso de un tipo de

moral al otro, es decir, cómo es posible que sujetos que poseen una moral heterónoma intenten llegar a poseer una moral autónoma.

**Juicio Moral.** Este concepto se refiere a un modo de evaluación prescriptivo de lo bueno y de lo recto socialmente hablando. Lo propio de un juicio moral es que se funda en lo objetivo, lo impersonal o lo ideal de tal manera que esto le permite a Kohlberg articular su teoría moral por encima de culturas o razas.

Kohlberg insiste en que es importante caer en la cuenta que los estadios morales son estadios de juicio moral y que el juicio moral y el raciocinio moral son distintos de la razón cognitiva o de la conducta moral. Lo característico del juicio moral es lo siguiente: él es un juicio de valor y no de hecho, es un juicio social y es prescriptivo o normativo pues se refiere al deber ser más que a gustos o preferencias (Martínez, M., et al., 1991).

**Principio Moral.** Es una modalidad de opción que es universal. Es un principio al estilo del imperativo categórico kantiano que se constituye en una guía para optar entre conductas. Está libre de contenidos concretos de una determinada cultura, y, además trasciende y asume las leyes sociales particulares y por lo mismo tiene aplicabilidad universal (Mifsud, A., 1980).

Dado que los principios apuntan al cómo y no al qué de la regla orientadora de la conducta se puede afirmar que aquello que busca Kohlberg son principios universales comunes a cualquier cultura. Aquí lo que él considera son los valores morales generales en el sentido como la gente emite sus juicios morales de suerte que se puede encontrar las mismas formas de la razón en cada cultura (Pérez-Delgado, E., et al., 1991).

De igual manera, Kohlberg determina, la capacidad de asumir roles como la habilidad de “reaccionar ante el otro como ante alguien como uno mismo y reaccionar ante la conducta de sí

mismo en el rol de otro” (Kohlberg, 1969; citado por Hersh, Reimer & Paolitto, 1988, p. 48). Esta habilidad se desarrolla gradualmente desde los 6 años y es un momento decisivo en el desarrollo del juicio moral.

Así mismo, establece el principio de justicia como un criterio universal y básico en el desarrollo moral, al tratarse de la preocupación por el valor y la igualdad de todos los sujetos:

Entendemos la palabra “justicia” en el sentido de una resolución moral entre reclamaciones divergentes, es decir, una referencia a un método para distribuir o definir reclamaciones. La regla básica de la justicia es la igualdad distributiva: tratar a cada hombre de modo igual. Sin embargo, reconocemos que la gente también tiene unas reclamaciones especiales sobre el actor moral o sobre el Estado. Estas reclamaciones se basan en la justicia conmutativa o la reciprocidad, e incluyen el respetar contratos, reparar un daño hecho, y mostrar gratitud por un servicio. Mientras que no haya un único principio de justicia aceptado para ordenar todos estos aspectos, solemos aceptar una esfera de derechos humanos en la cual la igualdad tiene prioridad sobre las reclamaciones especiales de la justicia conmutativa. (Kohlberg, 1971, citado por Mifsud, 1980).

En cuanto a los estadios del desarrollo moral, calificados como la mayor contribución de Kohlberg al juicio moral, se pueden describir en términos de etapas por las cuales los individuos pasan gracias a estructuras mentales organizadas, a partir del organismo mismo y el mundo exterior. Estos serán descritos con mayor profundidad más adelante.

### **Metodología Empleada por Kohlberg**

Kohlberg, al establecer los seis estadios del juicio moral, intenta demostrar que el desarrollo del pensamiento de los sujetos se caracteriza por los criterios atendidos en cada uno de ellos; así, ideó un instrumento de investigación para conocer el proceso de razonamiento de los sujetos a partir de la resolución de dilemas morales (Martínez, M., et al., 1991).

La forma de entrevista que usa, la Entrevista sobre Juicio Moral, está compuesta por tres dilemas hipotéticos, cada uno de ellos implica elegir entre dos valores conflictivos y expresar cómo se resolvería el problema y por qué lo que se anuncia es la mejor solución ante la problemática. Los dilemas pueden ser respondidos por niños o adultos, pero deben ser entendibles para los dos y presentar una situación que ambos considerarían moramente problemática, “alcanzarán estos fines con tal de que estén escritos claramente y el conflicto de valores que sugieren sea interesante para personas de seis estadios distintos de desarrollo moral. Si un dilema fuese demasiado fácil para una población concreta, no produciría su mejor proceso de pensamiento sobre los temas morales” (Hersh, et al., 1988, p. 51).

Una vez los sujetos hayan contestado la entrevista, el investigador la analiza para encontrar las estructuras del juicio moral; no está interesado en la respuesta de valoración (si está de acuerdo o no con lo que le presenta el dilema), sino en el razonamiento empleado. La respuesta representaría el contenido del pensamiento del sujeto, mientras que el razonamiento es la forma y estructura de pensamiento (Martínez, M., et al., 1991).

El investigador busca la forma en varios dilemas y así establece el estadio de juicio moral. “Kohlberg concede que el contenido de la respuesta del sujeto no es una base fiable para extraer cualquier conclusión sobre el pensamiento “real” de una persona [...] pero cree que centrándose en la forma o estructura del razonamiento del sujeto, se puede tener una muestra de su pensamiento “real” ” (Hersh, et al., 1988, p. 53).

## Supuestos de la Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg

La teoría del desarrollo moral de Kohlberg parte de unos supuestos que se deben asumir para el desarrollo cognitivo en general, o sea, para el desarrollo de formas de pensar, tanto sobre objetos físicos, como sociales. Dichos presupuestos son los siguientes (Kohlberg, L., 1992):

\* El desarrollo básico exige de transformaciones básicas de la **estructura cognitiva** de tal manera que no se lo puede definir en términos de repetición o reforzamiento sino dentro de un cuadro de totalidades de organización o de sistemas de relación internos.

\* Lo que posibilita el desarrollo de la estructura cognitiva son los procesos de **interacción** entre la estructura del organismo y la estructura del medio en el que se halla inmerso dicho sujeto.

\* Las estructuras cognitivas son siempre **estructuras de acción** pues las actividades cognitivas pasan de la modalidad sensorio-motriz a la simbólica y desembocan en la verbal-proposicional; la organización de estas estructuras es siempre una organización de acciones sobre objetos.

\* El desarrollo de la estructura cognitiva se orienta siempre hacia un mayor **equilibrio** dentro de la interacción organismo-ambiente.

A los anteriores supuestos Kohlberg agrega otros cuatro más que van en la línea del desarrollo socio-emocional. Dichos supuestos son:

\* El desarrollo afectivo y su funcionamiento, y el desarrollo cognitivo y su funcionamiento **no son campos diferentes sino paralelos** si bien representan diferentes perspectivas y contextos al definir el cambio estructural.

\* Existe una unidad de organización y desarrollo de la personalidad que se denomina **yo**. También hay varias ramas del desarrollo social que se unen por medio de su referencia común a

un único concepto del yo en un único mundo social. El desarrollo social será fundamentalmente **la restauración del concepto de yo en su relación con conceptos de otra gente entendido dentro de un mundo social común con estándares sociales.** Además del desarrollo social debido al desarrollo cognitivo general hay una unidad de desarrollo posterior debida a un factor común de madurez del yo (Martínez Rojas, J. G., 2008).

\* Todos los procesos básicos requeridos para el conocimiento de los objetos físicos y para su desarrollo, son también básicos para el desarrollo social. Pero además el conocimiento social requiere siempre la posibilidad de **asumir el rol** del otro, es decir, ser consciente de lo que el otro es. De esta manera, los cambios evolutivos del yo social reflejan cambios paralelos en las concepciones del mundo social (Martínez Rojas, J. G., 2008).

\* La dirección del desarrollo social o del yo es también hacia un equilibrio o **reciprocidad** entre las acciones del yo y las de otros hacia el yo. En su forma generalizada este equilibrio es el punto final o definidor de la moralidad, concebido como principio de justicia, es decir, de reciprocidad o de igualdad.

### **Seis Estadios del Juicio Moral**

Como ya se afirmó, la hipótesis fundamental que sostiene Kohlberg, se refiere a la existencia de una secuencia invariante de estadios que se integran jerárquicamente unos a otros, producto de la actividad estructuradora del sujeto con el medio ambiente: “se dan estadios (cambios de edad dirigidos estructuralmente) en el área del desarrollo de la personalidad social –y, en concreto en el área específica de la moralidad- en correlación con los estadios del área



cognitiva; cambios estructurales que no son explicables en los términos, métodos y conceptos del aprendizaje social, sino en términos cognitivo-estructurales” (Carracedo, 1987, p. 154).

Kohlberg ha mostrado que desde la mitad de la infancia hasta la adultez hay seis estadios de desarrollo, que poseen características principales: implican diferencias cualitativas en el modo de pensar, cada estadio forma un todo estructurado, forman una secuencia invariante y son integraciones jerárquicas (Lind, G., 2007).

Los estadios implican diferencias cualitativas en la forma de pensar, en tanto dos personas en un estadio distinto, pueden experimentar un valor parecido, pero su modo de pensar sobre el valor es diferente en cualidad. De la misma forma, cada estadio es un todo estructurado pues al experimentar un cambio de etapa implica la reestructuración de todo lo que se piensa de un tema moral (Martínez Rojas, J. G., 2008).

Los estadios forman una secuencia invariante definida por la complejidad lógica de cada etapa sucesiva: “un estadio posterior se debe desarrollar después del anterior, porque alcanzar el posterior implica dominar operaciones cognitivas que son lógicamente más complejas que las operaciones que caracterizan una etapa anterior. El pensamiento sólo se desarrolla en dirección ascendente hacia un mayor equilibrio” (Hersh, et al., 1988, p. 50). Del mismo modo, cuando un sujeto desarrolla una nueva etapa, se reintegran las estructuras de los niveles más bajos, por lo que se estima que los estadios son integraciones jerárquicas.

Ahora bien, dado que cada uno de los estadios define los criterios por los que el sujeto ejercita su juicio moral y, que éstos operan dentro de límites y características claras, Kohlberg establece tres grandes perspectivas que la persona puede adoptar en relación a las normas de la sociedad, agrupando dos estadios por cada nivel: Nivel I, pre-convencional; Nivel II, convencional; y Nivel III post-convencional (Ver Ilustración # 7).

### Ilustración 7 – Niveles y Estadios del Desarrollo Moral según Kohlberg

Niveles	Estadios
Pre-Convencional	I. Estadio heterónomo
	II. Estadio hedonista- instrumental del intercambio
Convencional	III. Estadio de conformidad de las expectativas y relaciones interpersonales
	IV. Estadio del sistema social y la conciencia
Post-Convencional	V. Estadio del contrato social, la utilidad y los derechos del individuo
	VI. Estadio de los principios éticos universales

Fuente: Martínez Rojas, J. G., (2008)

Una persona que se encuentre en el nivel pre-convencional se centra en los intereses concretos de las personas implicadas, se enfoca en las consecuencias concretas con que se enfrenten los individuos al tomar una decisión y no les interesa lo que la sociedad determina como el modo correcto de obrar. En efecto, en este nivel el sujeto no comprende las normas sociales, percibiéndolas como algo externo a él, la perspectiva es de corte individual sin tener en cuenta el grupo y evita al máximo los castigos. Es el nivel menos equilibrado del desarrollo moral y en él se encuentran generalmente los niños y algunos adolescentes (Díaz-Aguado, María José., & Medrano, Concepción., 1994).

El nivel convencional, es el de un miembro de la sociedad, los sujetos tienen una perspectiva social y el bien está en función de las normas sociales y de las expectativas de los demás; la persona no solo se esfuerza por evitar el castigo, sino también por vivir de acuerdo a las definiciones aceptadas de un buen miembro de la sociedad, subordina las necesidades individuales a las grupales y ejerce relaciones compartidas. En este nivel se encuentran los

estadios I y II y lo conforman la mayoría de personas adultas y adolescentes (Kohlberg, L., et al. 1985).

Una persona en el nivel post-convencional enfoca un problema moral desde una perspectiva que va más allá de la sociedad, conoce las normas sociales, pero las trasgrede si no respetan los derechos humanos básicos; definen los valores de acuerdo a principios que ellos mismos eligen, coincidiendo con los principios éticos universales. En este nivel se encuentran una minoría de adultos y comprende los estadios cinco y seis (Lind, G., 2007).

Es visto, que los tres niveles definen ampliamente el alcance del desarrollo moral propuesto por Kohlberg; los estadios por su parte, poseen características estructurales más claras: cada uno se define por una perspectiva social, un conjunto de razones por lo que las acciones se juzgan como buenas o malas y un conjunto de valores preferido que muestra lo que está bien para sí mismo y para la sociedad. En la Ilustración # 8, se pueden observar estos aspectos (Pérez-Delgado, E., et al., 1991).

**Ilustración 8 – Propuesta Teórica de Lawrence Kohlberg de los Niveles y Estadios del Desarrollo Moral**

<b>Nivel</b>	<b>Estadio</b>	<b>Lo que está Bien</b>	<b>Razones para Hacer el Bien</b>	<b>Perspectiva Social del Estadio</b>
I. Pre-Convencional	I. Moralidad heterónoma	Someterse a reglas apoyadas por el castigo; obediencia por sí misma evitando e daño físico a personas y propiedad.	Evitar el castigo, poder superior a las autoridades.	Punto de vista egocéntrico. No considera los intereses de los otros o reconoce que son distintos de él; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confusión de la

				perspectiva de la autoridad propia.
	II. Estadio hedonista-instrumental del intercambio	Seguir la regla sólo cuando es por el propio interés inmediato; actuar para cumplir los propios intereses y necesidades y dejar a otros hacer lo mismo. El bien es lo justo y es un intercambio igual, pacto, acuerdo.	Servir a los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás tienen intereses.	Perspectiva concreta individualista. Consciente de que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto; el bien es relativo (en el sentido concreto individualista).
II. Convencional	III. Estadio de conformidad de las expectativas y relaciones interpersonales	Vivir de acuerdo con lo que espera la gente cercana de un buen hijo, hermano, amigo, etc... "ser bueno" es importante y quiere decir tener buenos motivos, mostrar interés por los demás, también significa mantener relaciones mutuas como confianza, lealtad, respeto y gratitud.	La necesidad de ser buena persona a los propios ojos y a los de los demás; preocuparse de los demás; creer en la regla de Oro; deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoyan la típica buena conducta.	Perspectivas del individuo en relación a otros individuos. Conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos, y expectativas que toman primicia sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la regla de Oro concreta poniéndose en el lugar del otro. Todavía no se considera una perspectiva de sistema generalizado.
	IV. Estadio del sistema social y la conciencia	Cumplir los deberes a los que se han comprometido; las leyes se han de mantener excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas. El bien está también en contribuir a la sociedad, grupo o institución.	Mantener la institución en marcha y evita un patrón en el sistema "así todos lo hicieron"; imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas de uno. (fácilmente confundido con la creencia del estadio III en las reglas y la autoridad).	Diferencia el punto de vista de la sociedad de acuerdos o motivos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define roles y reglas; considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema.
III. Pos-convencional	V. Estadio del contrato social, la utilidad y los derechos del individuo.	Ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de sus valores y reglas son relativas a su grupo. Las reglas son normalmente mantenidas por el bien de la imparcialidad y porque son el contrato social. Algunos valores y reglas no relativas (ej. La vida y la libertad) se deben mantener en cualquier sociedad, sea	Sentido de la obligación de la ley a causa del contrato social de ajustarse a las leyes por el bien de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso de contrato que se acepta libremente, para con la familia, amistad, confianza y las obligaciones del trabajo. Preocupación de que las leyes y los deberes se basen en cálculos racionales de utilidad	Perspectiva anterior a la sociedad. El individuo racional consciente de los valores y derechos antes de acuerdos sociales y contratos. Integra las perspectivas por mecanismos formales de acuerdo contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. Considera puntos de vista legales y morales; reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos.

	cual sea la opinión de la mayoría.	general “el mayor bien para el mayor número posible”.	
VI. Estadio de los principios éticos universales	Según principios éticos escogidos por uno mismo, las leyes y los acuerdos sociales son normalmente validos porque se apoyan en tales principios; cuando las leyes los violan, uno actúa de acuerdo a sus propios principios. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.	La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos.	Perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales. La perspectiva es la de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales se las debe tratar.

Fuente: Martínez Rojas, J. G., (2008)

#### Estadio I: Heterónomo

El estadio I se caracteriza, por una perspectiva egocéntrica en donde no existe la reciprocidad en los razonamientos; el bien se define como una obediencia a la autoridad y la evitación del castigo. En este estadio predomina la moral heterónoma, determinada por una orientación al castigo, al realismo moral y al absolutismo. Los sujetos que se encuentran en esta etapa, generalmente niños, solo piensan en términos de problemas físicos y soluciones físicas, no realizan coordinaciones recíprocas y, al relatar un dilema moral, comunican una situación de falta de compromiso e injusticias, mas no un conflicto entre dos valores.

En la lógica infantil, característica de este estadio, la materialidad y exterioridad está presente en todos los actos, pues estos dependen y provienen de la censura adulta. Así:

Al juzgar las obligaciones y los comportamientos siguiendo una ley que no es la suya, el niño hace un necesario aprendizaje de los discernimientos morales transmitidos por su cultura de inserción. Sus logros en el aprendizaje y aplicación de reglas de las costumbres

familiares contribuyen a su supervivencia así como al establecimiento de un saber-hacer moral rudimentario. No se podría, sin embargo, hacerle responsable de la calidad moral de las reglas que aplica, que responden a unos discernimientos paternos (Guindon, 1990, p. 36).

En este sentido, la mentira no puede atribuirse a la intención engañosa del mentiroso, sino que proviene del acto prohibido por el adulto; la obligación consiste en adaptar el comportamiento al orden físico del mundo; la responsabilidad es literal y depende del carácter penal y de la torpeza de los que no han sabido escapar y; la obediencia, antes de ser un fin, es un medio para aumentar el coeficiente de placer (Martínez Rojas, J. G., 2008).

#### Estadio II: Hedonista-Instrumental del Intercambio

En el estadio II, el avance se anuncia por cambios en las habilidades cognitivas de los sujetos y de asunción de roles: “después de descubrir que otras personas tienen voluntades distintas de la propia, poco a poco va descubriendo que la voluntad o perspectiva del otro no es tan estática como él se había imaginado, más bien, la otra persona se puede poner en el lugar del niño y ver por qué está haciendo algo; como resultado, el otro puede cambiar su posición original o su juicio sobre las acciones del niño” (Hersh, et al., 1988, p. 60).

Los sujetos en este estadio se ocupan de predecir las consecuencias de sus acciones y de las acciones de las personas que se encuentran susceptibles de intervenir en su mundo; ya no son receptores pasivos de las prohibiciones paternas y de las recompensas y castigos resultado de sus actos, pues han adquirido la competencia de predecir las reacciones de otro: “si se siente arrinconado, el culpable sabe cómo producir indicios que hagan que la investigación familiar se dirija hacia su hermanita. Si, por el contrario, acaba de ayudar a su hermano, al que iban a pillar,

podrá reclamarle después el mismo favor cuando se encuentre en la misma situación” (Guindon 1990, p. 50).

El bien y el mal, son percibidos como la competencia o incompetencia en el empleo de los instrumentos para una vida buena, así, el bien se considera una consecuencia de la ingeniosidad recompensada y el mal el resultado de la falta de astucia.

Ya no se concibe el mal como algo que se coge o como una trampa que se cae. Ahora participa en la elaboración del objeto moral. El bien y el mal son el resultado de su competencia o su incompetencia. No solo empieza a participar en la creación del objeto moral, sino que se entrega a ello a través de ciertos tipos de interacciones con el prójimo [...] La experiencia instrumental de la moral ya tiene las primeras nociones de la realidad interpersonal de toda obra moral. El sujeto imperial solo realiza el bien o el mal a través de su competencia o incompetencia en sus negociaciones con el prójimo (Guindon, 1990, p. 54).

Las reglas, por su parte, que son establecidas por la familia, el colegio y los “amigos”, no tienen el estatuto de leyes o convenios que se realizan para el bien común, sino que funcionan como límites al disfrute de los actos realizados. No se percibe en este estadio la legitimidad ni un concepto comunitario.

En suma, este estadio se caracteriza por la intervención de valores de intercambio y beneficio mutuo, por la satisfacción de intereses propios y por la creencia de un bien relativo. Predomina una perspectiva individualista, concreta e instrumental, en donde el sujeto está preocupado por lo que pueda obtener de sus acciones y no por lo que pueda contribuir. Kohlberg, califica este estadio como el de la moral mercantil, un mundo mercantilizado de las relaciones humanas, donde aún no existe un mundo compartido, donde la amistad consiste esencialmente en el intercambio de favores y placeres recíprocos.

Es importante destacar que en este estadio surge un nuevo estándar de juicio: la justicia, “si alguien tiene una buena razón para hacer algo, sólo es justo que se le juzgue por esta razón y no

por la voluntad arbitraria de una figura de autoridad [...] una autoridad es como cualquier otra persona en tanto en cuanto que tiene que juzgar por las reglas, que son las de justicia” (Hersh, et al., 1988, p. 61).

### Estadio III: Conformidad de las Expectativas y Relaciones Interpersonales

El estadio III, de conformidad de las expectativas y relaciones interpersonales, implica el cambio de intereses individuales a intereses de grupo o sociedad, en efecto, el sujeto que se encuentra en este estadio, tiene en cuenta las expectativas de lo demás y la responsabilidad social, por lo que razona en función de la aprobación de los otros. Se caracteriza porque las consideraciones que hace el sujeto, están acordes a la opinión de la mayoría, buscando confianza mutua y aprobación social.

El estadio III supera al II porque, más allá de los intereses individuales, se preocupa por coordinar las perspectivas de una tercera persona: “en el estadio dos el niño se da cuenta que otras personas pueden asumir su rol como él puede asumir el de ellas [...] pero lo que se produce en la etapa siguiente es la capacidad de salir de la relación de dos personas y mirarla desde la perspectiva de una tercera” (Hersh, et al., 1988, p. 63).

El sujeto asume el punto de vista de su comunidad, las reglas y las expectativas del grupo se interiorizan; ha dejado de ser un ser impulsivo, guiado por reconstrucciones físicas, para ser definido e identificado por su grupo social. Por este reconocimiento, las leyes de éste no difieren de las suyas, las necesidades, las reglas y el bienestar de su grupo, son los propios.

De la misma forma, el sujeto, que ya tiene acceso a las operaciones formales, puede entender el sistema comunitario como un sistema abstracto, en donde actúan personas



diferenciadas a sí mismo, así como también puede diferenciar que ciertos grupos tienen mayores privilegios que otros tantos.

Kohlberg define este estadio como conformidad o acuerdo interpersonal, pues el sujeto concibe el bien y el mal en función de lo que consideran sus personas allegadas; la respuesta positiva de éstas es el bien, mientras las negativas son el mal. Es este estadio moral, la persona no ve a los otros como ellos mismos, sino los observa para comprobar si lo miran con aprobación o desaprobación, “los ojos de estos sujetos funcionales están dirigidos interiormente hacia el tribunal de su conciencia, donde se esfuerzan por presentar su caso en las mejores condiciones con el fin de obtener un veredicto de no-culpabilidad” (Guindon, 1990, p. 67).

Los juicios morales de este estadio se basan, en la adhesión y lealtad del sujeto con el grupo, la justicia se convierte, por tanto, en la capacidad de adoptar la perspectiva de una tercera persona que es, a su vez, una auto-representación de sí, intentando responder a las expectativas de los sujetos con los que interactúa. Esta reciprocidad se trata de una idealización por parte de los familiares o amigos, que permiten la construcción de la identidad.

#### Estadio IV: Sistema Social y la Conciencia

Mientras en el estadio tres los sujetos tienen la capacidad de sumir roles de una tercera persona, en el cuatro, o estadio del sistema social y la conciencia, éstos toman el punto de vista del otro generalizado, tienen en cuenta el deber social en función del bienestar de la sociedad y tienen una perspectiva alejada de los intereses interpersonales.

En este estadio se manifiesta la preocupación por la imparcialidad de los actos, la primicia de la dignidad y la congruencia entre los deberes y las responsabilidades; las leyes se determinan

como necesarias para el orden social, por lo que cualquier acción que viole estos acuerdos atenta contra la cohesión y la solidaridad del sistema social. Lo bueno es lo que mantiene el sistema social organizado, lo malo lo que contribuye a cambiar este orden.

Aparece una noción moral hasta ahora inexistente: el derecho. Éste es comprendido como lo exigible y permitido de acuerdo con una ley reconocida e integrada en la esfera social donde convive el sujeto, que permite tener posesión sobre un bien y origina obligaciones. Provistos de estos derechos, las personas existen jurídicamente gracias a las medidas de reciprocidad.

Así mismo, el sentido de justicia, consiste en tomar conciencia del otro generalizado, el sujeto sabe que el modo de llegar a resoluciones justas es seguir las huellas del otro presente en la sociedad y no únicamente tener en cuenta la opinión de sus allegados.

Kohlberg ha definido este estadio como el de “la ley y el orden”: el sujeto adquiere una vida privada, posee unas reglas morales y aunque aún no tiene la clave del juicio y la decisión moral, reconoce un orden de valores normativos. Ya no son para cada individuo ni para un grupo privilegiado, estos valores son para el conjunto de la sociedad.

#### Nivel B/C: Nivel Transicional

Este nivel es pos-convencional, pero todavía no de principios. El contenido de la transición es el siguiente: este estadio también se lo conoce como el estadio 4.5 en donde la elección es personal y subjetiva. Se basa en las emociones, la conciencia se considera como arbitraria y relativa, al igual que las ideas como <<deber>> y <<moralmente correcto>> (Martínez Rojas, J. G., 2008).

La perspectiva social transicional en este estadio es la de un individuo que se sitúa fuera de su propia sociedad y se considera como un sujeto que toma sus decisiones sin un compromiso general o contrato con la sociedad. Uno puede tomar y elegir obligaciones que están definidas por sociedades particulares, pero no tiene principios para tal elección (Martínez Rojas, J. G., 2008).

Este es un estadio que es considerado una "regresión" adolescente. Lo normal es que los adolescentes, al concluir los estudios medios estén situados en los estadios 3 ó 4. Sin embargo, al hacer Kohlberg sus mediciones, pudo constatar que existe un estadio de transición entre los niveles convencional y pos-convencional que se lo podría considerar como una regresión. Dicho estadio coincide con el inicio de los estudios universitarios (Carracedo, 1987).

Lo que Kohlberg pudo constatar es que en muchos sujetos se produce un tipo de 'inconsistencia interna', una etapa mixta de los estadios 2 y 4. Dicha etapa se caracteriza de un lado por un escepticismo-relativismo ético extremo, y del otro por un egocentrismo moral. Esta situación se da debido a que el joven, ante la conciencia emergente de lo individual enjuicia como "amoral" la postura conformista frente a las normas sociales que había ido asumiendo al interiorizar las normas del grupo social en el cual estaba inmerso. Su individualismo (vuelta al egoísmo) exasperado le conduce a posturas de escepticismo-relativismo extremado: "no existe la objetividad de los principios éticos, lo único que cuenta son las opciones personales, la elección, el compromiso, etc." (Carracedo, 1987, p. 166).

Al llegar los jóvenes a la universidad dejando atrás la comunidad organizada (colegio) donde fueron educados y adaptados a las expectativas de los padres, compañeros y profesores, se insertan en una nueva comunidad donde los reglamentos, a pesar de que existen, son pocos; y donde las clases de los profesores son objetivas y neutras. La estabilidad intelectual y afectiva

que habían ganado en el bachillerato entra en crisis llegando hasta tocar incluso la propia identidad. Las cosas no son ya como él imaginaba que eran, las figuras de autoridad se hacen insustentables. La atmósfera que rodea al joven se caracteriza por las pocas respuestas seguras que da y las muchas preguntas que hace (Martínez Rojas, J. G., 2008).

En este nivel surge un egoísmo fruto de la desesperación del aislamiento de un ser que grita por ser incorporado en una sociedad más significativa. El amor por el orden no desaparece sólo que el individuo se siente cínicamente traicionado. La sociedad es vista como llena de hipocresía, de mistificaciones, de querer dar a conocer aquello que no sabe y dar seguridades que no puede ofrecer. Se trata, pues, de una visión egoísta que ve el altruismo y el interés por el prójimo como estupidez (Lind, G., 2007).

La investigación de Kohlberg sugiere que el relativismo del estadio 4.5 no es una posición moral estable. Una vez que el joven adquiriera una posición de responsabilidad social dentro de su sociedad tenderá o bien a desentenderse de estas cuestiones y volver a su cuarto estadio de razonamiento moral o a construir un esquema racional de principios, estadios 5 y 6, para tomar decisiones morales.

Lo novedoso que aporta este nivel es el ayudar a ver diferentes sistemas de leyes y en este sentido, ayudar al individuo a dudar de todo sistema fijo, abriéndose a la posibilidad de la existencia de otros sistemas de orden posibles, reconociendo que los sistemas de órdenes existentes dependen de las necesidades, de las creencias y del ambiente en el que las personas lo consideran válido. Eso lleva a negar la preexistencia de un sistema universal de leyes al cual todos los hombres estarían sujetos. Se descubre cómo la ley nace de la tentativa de convivencia entre los hombres y al nacer ésta de los hombres, no existe necesidad de idolatrarla (Martínez Rojas, J. G., 2008).

Y en lo que se refiere al paso del estadio 4.5 al 5 se puede decir que una persona en estadio 4.5 piensa que las determinaciones sociales son relativas de acuerdo con sus componentes, por tanto, será llevada a creer que esas determinaciones surgieron gracias a algún tipo de contrato legal. El escepticismo del individuo en estadio 4.5 lo lleva a pensar que muchos juicios morales son fruto de opiniones personales y fruto de la voluntad de la mayoría, pero él sitúa la cuestión en el aspecto de que lo que es considerado correcto por un grupo no lo es necesariamente para otro (Martínez Rojas, J. G., 2008).

Ahora bien, el pensamiento de relatividad de la ley en el estadio 5, siendo crítico, no es arbitrario. Cuando existe en la persona un rechazo a la ley vigente y se le propone una nueva alternativa, esta se somete a críticas y a consideraciones racionales. La sociedad es considerada una realidad absolutamente necesaria y se considera que para que ella pueda perdurar es preciso repensar críticamente sus reglas y prácticas. Este pensamiento del estadio 5 es claramente un avance tanto de la posición del estadio 4 como de la del estadio intermedio 4.5 (Martínez Rojas, J. G., 2008).

#### Estadio V: Contrato Social, la Utilidad y los Derechos del Individuo

En el estadio V, los sujetos razonan en función de unos derechos universales, incorporan la perspectiva que los valores son relativos al grupo y busca el principio que acorte las diferencias. La concepción del sistema social corresponde a un contrato, libremente asumido que busca garantizar el bienestar de todos los miembros.

Las reglas ya no se conciben como un producto del sistema social, son entendidas como el contrato libremente aceptado por personas adultas, que reconocen la legitimidad racional de las

reglas que ellas mismas se otorgan: “las auténticas obligaciones morales y legales de justicia sólo se distinguen en una perspectiva que tiene como base la humanidad común a toda persona, cualquiera que sea su comunidad de pertenencia” (Guindon, 1990, p. 99).

El sujeto en este nivel, obedece sus propias reglas sin desconocer y aceptar las promulgadas exteriormente; éste las analiza desde un discernimiento crítico, sin sentirse moralmente obligado a cumplirlas. Las acciones son buenas o malas de acuerdo a las prescripciones o prohibiciones por las que son juzgadas.

En este estadio evolutivo surge la concepción de dignidad humana, decisiva para la calidad del juicio y los compromisos morales.

#### Estadio VI: Principios Éticos Universales

En el estadio VI, los sujetos se guían por principios éticos universales que toda la humanidad pueda seguir, determinan que es legítimo desviarse de una regla concreta cuando el seguirla conlleva a una violación de un principio moral y el motivo de su acción se centra en la auto-condenación por violar los principios propios.

Según Kohlberg el estadio VI, no es más que la extensión de la capacidad universalizadora del estadio V, como menciona Guindon (1990):

En la medida en que el estadio V haya sido superado, las personas del estadio VI saben práctica todavía el arte del discernimiento racional del bien y del mal. Así, en las decisiones morales que tengan que tomar o evaluar, siguen discerniendo racionalmente los juicios justos de los injustos. Pero lo que caracteriza sobre todo su evolución, después del estadio V, es su experiencia de la finitud de toda criatura y de sus deliberaciones. Han aprendido por experiencia que ningún discernimiento, por muy racional que sea, conlleva necesariamente al consentimiento y el compromiso moral de los sujetos libre que somos nosotros. Reconocen por encima de todo, la arbitrariedad radical de toda decisión moral (Guindon, 1990, p. 116).

Es claro que el recorrido por los estadios, es el camino que se sigue para alcanzar el pleno desarrollo moral, tratándose de un proceso activo y personal de organizar y elaborar el universo socio cultural por parte de cada individuo. Muestran un influjo progresivamente decreciente de la presión que ejerce el medio sobre el niño desde los agentes externos en el estadio I, el sistema de intercambios en el II, el agrado y expectativas en el III y IV, hasta los principios e ideales universales de los estadios V y VI. Kohlberg reconoce que los estadios son un modelo secuencial no acumulativo y que los sujetos no recapitulan estadios inferiores (Martínez Rojas, J. G., 2014).

#### Los Estadios y el Desarrollo Moral

Es claro que el recorrido por los estadios es el camino trazado que debe seguir cualquier sujeto para alcanzar un pleno desarrollo moral. Si bien hoy hay varios autores, entre los que se destacan los trabajos de Carol Gilligan, Jürgen Habermas y George Lind, entre otros, que han hecho revisiones, complementos y críticas a esta manera de proponer el desarrollo moral, de todas maneras, la propuesta de Kohlberg sigue siendo una de las teorías que se emplea cuando de educación moral se trata, justamente por ofrecer una alternativa que hace posible la implementación de estrategias conducentes a la formación moral de los sujetos (Lind, G., 2007).

Luego del recorrido hecho por los distintos estadios, se pueden recoger algunas pistas que sirven a manera de conclusión y de las cuales se desprenderán importantes consecuencias para la educación moral (Jordán, José Antonio., & Santolaria, Félix., 1995):

\* Los estadios cognitivos del desarrollo moral representan distintos modos cualitativos de pensamiento más que un aumento de conocimiento o de internalización de los criterios o creencias morales de los adultos.

\* Ellos conforman una secuencia invariante de desarrollo: el movimiento es siempre hacia adelante y de un estadio al próximo aún cuando no se recorra toda la secuencia.

\* Ellos son totalidades estructuradas de pensamiento moral: más del 50% del pensamiento moral de un individuo está siempre en un estadio, independientemente del dilema moral aplicado. Para Kohlberg es claro que los estadios nunca describen <<tipos>> de personas sino totalidades de pensamiento.

\* Los estadios son integraciones jerárquicas. El individuo comprende los argumentos que pertenecen a su estadio, y los que pertenecen a sólo un estadio superior al suyo, casi siempre, prefiriendo estos últimos.

\* Cada uno de los estadios representa una “filosofía moral” o diferentes visiones del mundo socio-moral. Pero además, al hablar de estadios como filosofías morales Kohlberg tiene en mente también unos principios básicos, y, por ende, encontramos un mínimo de contenido que le interesa directamente. Así él afirma que “no sólo existe una forma moral universal, sino que el contenido básico de los principios de la moralidad es universal”.

\* Los estadios morales formulados por Kohlberg no reflejan una internalización progresiva sino un desarrollo hacia una vida moral autónoma que se basa en principios éticos. Este rechazo a la concepción de la moralidad como una internalización va en contra de lo propuesto por Freud y Durkheim.

\* Al dar una mirada de conjunto a la presentación de los tres niveles y los seis estadios del desarrollo moral se puede afirmar lo siguiente. La persona humana es un ser racional que se constituye como tal en la medida en que se abre a los demás en un contexto histórico-social concreto. En esta línea de ideas, el sujeto moral pasa por tres grandes etapas que son la



heteronomía, la socio-nomía y la autonomía. La tarea de quien se ocupe del desarrollo moral será la de crear un ambiente y posibilitar las condiciones que le permitan a un sujeto pasar de la heteronomía a la autonomía.

\* La transición de una etapa a la siguiente tal y como Kohlberg la entiende y la presenta es un aprendizaje. De esta manera, el desarrollo moral significa que un adolescente reconstruye y distingue la estructuras cognitivas pre-existentes de tal manera que pueda resolver de la mejor manera los problemas que anteriormente se le habían presentado. Incluso, un sujeto debe poder llegar a explicar cómo al estar en una etapa superior, eran falsos los juicios morales que había considerado como correctos en las etapas anteriores. En coincidencia con Piaget, Kohlberg entiende este proceso como una realización constructiva del aprendizaje. Las estructuras cognitivas que están a la base del juicio moral sólo se las puede entender como el resultado de una reorganización creadora de un inventario cognitivo presente que se ve superado por la presencia de problemas que se plantean con una repetida insistencia (Kohlberg, L., 1997).

### **Lógica y Juicio Moral**

En 1973 Kohlberg hace una revisión a su teoría, tratando un aspecto en particular: la correlación existente entre las etapas del desarrollo cognitivo planteadas por Piaget y las etapas del desarrollo moral. Obtuvo como principal resultado que el nivel convencional se encuentra relacionado con el nivel de las operaciones formales, pues éste supone la posibilidad de constitución y la percepción de un rol social, solo adquirido por medio de una lógica formal (Martínez Rojas, J. G., 2014).

Además, confirma que el desarrollo cognitivo es necesario para el desarrollo moral, pero la mayoría de los sujetos pertenecen a un estadio lógico superior al que se encuentra en los estadios del desarrollo moral: “Los principios de justicia presuponen ciertamente operaciones recíprocas, en todo semejantes a las de la lógica, pero el juicio moral en base a los principios de justicia no es reductible a la aplicación directa de la reciprocidad lógica a las situaciones morales” (Carracedo, 1987, p. 15).

**Ilustración 9 – Correspondencia entre las Etapas del Desarrollo Lógico y las Etapas del Desarrollo Moral**

<b>Etapas Lógicas</b>	<b>Etapas Morales</b>
Pensamiento Intuitivo, simbólico.	Etapa 0: bueno es lo que “yo” quiero y puedo.
Operaciones concretas, sub-etapa 1, clasificación categorial.	Etapa 1: Orientación castigo- obediencia.
Operaciones concretas, sub-etapa 2, pensamiento concreto reversible.	Etapa 2: Hedonismo instrumental y reciprocidad concreta.
Operaciones formales, sub-etapa 1, operaciones que se basan en el inverso del recíproco.	Etapa 3: orientación según relaciones interpersonales de mutualidad.
Operaciones formales, sub-etapa 2	Etapa 4: mantenimiento de un orden social, reglas inmutables y autoridad.
Operaciones formales, sub-etapa 3	Etapa 5A: contrato social, establecimiento de normas según el principio de utilidad.
	Etapa 5B: orientación más elevada y abstracta de la ley y orientación de conciencia.
	Etapa 6: orientación según principios éticos universales.

Fuente: Martínez Rojas, J. G., (2018)

Kohlberg estimó puntualmente cada una las correspondencias entre los estadios (Ver Ilustración # 9). Así, el niño que se encuentra en el periodo inicial o pre-moral, cuando se enfrenta a un problema, no empieza pensando cómo resolverlo; su mundo, enteramente físico hace que reaccione a través de gestos que se van complejizando con el tiempo, por medio de lo que Piaget designa como los sub-estadios de la inteligencia senso-motriz. Hacia los dos años,

cuando el niño tiene la posibilidad de pensar en la permanencia del objeto, el mundo ambiental empieza a alejarse creando instrumentos como la fantasía, el dibujo, el sueño, la imitación diferida, el juego y sobre todo el lenguaje, que permiten que éste se entregue a la exploración del mundo, con la permanente orientación de los padres, quienes establecen las reglas y someten a los niños a una normativa absoluta, lo que se relacionaría con la moral heterónoma, determinada por la orientación al castigo, al realismo moral y al absolutismo (Martínez Rojas, J. G., 2018).

Así mismo, el niño de 7 u 8 años, a través de lo que Piaget denomina Inteligencia preoperatoria concreta, ha desarrollado un instrumento lógico para conquistar su mundo: la reversibilidad. Éste, además, ya posee la capacidad de realizar clasificaciones, seriaciones y ordenaciones concretas, lo que le permite, en conjunto, construir un papel propio y de otros, adquiriendo un concepto más preciso de sí mismo, beneficiándose de puntos de vista distintos a los propios. El niño, por tanto, se preocupa por el éxito de sus actos, por predecir las consecuencias de sus acciones y las de las personas que intervienen su mundo (Jordán, José Antonio., & Santolaria, Félix., 1995).

Kohlberg relacionó el estadio de conformidad de las expectativas y relaciones interpersonales con el pensamiento que Piaget denominó operatorio formal; esto porque el sujeto posee la capacidad hipotético deductiva que le permite formular hipótesis que van más allá de observaciones actuales, deducir conclusiones con valor independiente de la verdad; en suma, el sujeto tiene la posibilidad de pensar abstractamente y con ella, se permite realizar la modificación de las perspectivas sociales, identificándose con su grupo y adquiriendo sus necesidades, reglas y bienestar colectivo (Kohlberg, L., et al. 1985).

Adicionalmente, relacionó el estadio de las operaciones cognitivas formales con el estadio del sistema social y la conciencia, pues el sujeto, cerca de los 18 años, obligado de alguna forma a asumir nuevas responsabilidades y roles sociales, utiliza las mismas operaciones formales con un nuevo estilo ligado a la resolución de la identidad adolescente:

La resolución de la crisis de identidad adolescente es posible cuando el adulto joven, clasifica como objeto lo que hasta entonces formaba parte del sujeto, a saber, sus relaciones con los otros. “Cuando llega a objetivarlas puede reconocer que no “es” sus relaciones sino que las “tiene”. “tener relaciones” supone un sujeto diferente de ellas. Al reflexionar sobre las relaciones que posee, coordinándolas y situándose ante ellas, es cuando nace el yo organizador de las relaciones” (Guindon, 1990, p. 81).

El pensamiento formal, acompaña también, a los estadios V y VI del desarrollo moral; el sujeto, empieza por reformular su pensamiento sobre el orden social, base de su insatisfacción, analizándolo desde la crítica adulta ahora adquirida. Se trata de una verdadera revolución intelectual, que se pregunta por la naturaleza del ser humano, el sentido de los valores y del compromiso personal, del contexto cultural de la decisión moral, etc. El sujeto es preso de su parcialidad, su relatividad, ambigüedad y poder evocador (Kohlberg, L., 1997).

### **La Teoría del Desarrollo Moral y la Educación Moral de Kohlberg**

Como se ha visto anteriormente, la mayor contribución de Kohlberg a las investigaciones del desarrollo moral es la organización de este desarrollo mediante estadios, entendidos no como moldes en los que se encajan experiencias específicas, sino como resultados de la interacción del sujeto con su ambiente físico y social.

De esta manera, Kohlberg sostiene que los sujetos atraviesan un camino que se sigue para alcanzar el pleno desarrollo moral, partiendo de la concepción de las reglas como algo dependiente de la autoridad externa, luego como instrumentos para obtener recompensas y

satisfacción de necesidades, más tarde como medios para la aprobación de otros, como soportes de un orden social determinado, y finalmente, como principios universales necesarios para vivir en unión con otras personas (Martínez Rojas, J. G., 2018).

Desde esta perspectiva, el desarrollo de lo moral, debe orientarse a la educación moral en la escuela, partiendo de dos líneas fundamentales: por un lado, la incorporación de la discusión de asuntos morales y el estímulo del crecimiento moral en las aulas, y por otro, la reestructuración de la organización escolar, con el fin de generar una mayor participación democrática de los estudiantes (Martínez Rojas, J. G., 2014).

Para Kohlberg, el desarrollo del juicio moral puede estimarse a partir de la generación de conflictos cognitivos y mediante la invitación al posicionamiento del pensamiento del otro:

Se supone que mediante la creación de la situación conflictiva el sujeto irá percibiendo progresivamente la necesidad de recurrir a formas superiores de razonamiento para poder resolver el conflicto así como también estimulando al niño a salir de sí mismo y colocarse en el lugar del otro, de los otros, del grupo para encontrar las soluciones más justas (Pérez & García, 1991, p. 67).

Kohlberg parte de la idea que la escuela implica inevitablemente la transmisión de valores y que el objeto de la educación debe ser el desarrollo de las capacidades innatas de los estudiantes.

La transición de un estadio al siguiente involucra un mecanismo de equilibración de la siguiente manera: el individuo percibe la realidad social a través de sus estructuras existentes (asimilación), pero en un determinado momento algunos elementos de la realidad social le llevan a reconocer que sus estructuras son inadecuadas para resolver determinadas situaciones (perturbaciones) y el sujeto los problematiza. En este momento, el sujeto trata de construir un nuevo modelo de aprehender la realidad social que entra en conflicto con el modelo de

aprehensión precedente. Finalmente consigue integrar este último en el nuevo modelo (acomodación). El conflicto cognitivo puede surgir de las contradicciones internas que se producen a consecuencia del desarrollo espontáneo, o puede resultar de la confrontación del sujeto con determinados acontecimientos o con razonamientos de los demás. (Barra Almagia, E., 1987)

Lo anterior lleva a suponer que el modelo epistemológico subyacente al desarrollo moral es el constructivismo, en el lo cual el sujeto juega un papel decisivo y muy relevante. No se pueden pensar estrategias educativas para la moralidad en donde sea quien detenta la autoridad, aquel que determina qué es lo bueno y qué lo malo. Es necesario que se piensen estructuras pedagógicas en donde sea el mismo sujeto quien construye sus normas y máximas morales.

Otro factor determinante para alcanzar el desarrollo moral son las interacciones de diferentes grupos sociales que ofrecen al individuo la oportunidad de asumir el rol de los demás, de situarse en su perspectiva. Cada estadio moral implica una perspectiva distinta de asunción de roles. La capacidad de asumir el rol de los otros es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de seis años y que se convierte en factor decisivo en el crecimiento del juicio moral. La influencia determinante del desarrollo moral no reside en las instituciones (familia, escuela, grupo de pares, etc.), sino en la oportunidad que cualquier grupo o institución brinde para la asunción de roles, para que el individuo se sienta responsable y participe en su ámbito social (Martínez Rojas, J. G., 2018).

Es fundamental que en la institución educativa haya actividades y situaciones que favorezcan en los sujetos, la posibilidad de asumir roles, de asumir distintos puntos de vista de los actores de un conflicto o de una determinada situación. Si esto no es posible nunca se le brindará al sujeto la posibilidad de “ponerse en el lugar del otro”.

La institución educativa se debe convertir en un ambiente libre y participativo donde los sujetos puedan expresar sus valores éticos, confrontarlos con otros y revisarlos a fondo. Para alcanzar este propósito es importante la creación de espacios en donde las personas puedan discutir dilemas morales tales como los propuestos por Kohlberg en sus trabajos. Es importante que la institución cree sus propios dilemas con base en situaciones comunes entre los miembros que conforman el grupo social. el debate en torno a los dilemas morales tiene toda una metodología que es importante conocer y observar (Kohlberg, L., 1997).

Hacer de la institución educativa una comunidad justa en donde no se predique la justicia como una virtud solamente, sino que ella se constituya en la manera propia de ser de la comunidad educativa. Esto supone que allí la manera de resolver los conflictos, de tomar las decisiones y de crear normas están imbuidas de un alto contenido de justicia, a la par que de un alto grado de participación democrática por parte de todos sus integrantes (Lind, G., 2007).

Lo anterior supone que deben buscarse mecanismos de participación real al interior de la institución educativa para que los estudiantes se sientan directamente involucrados en la elaboración de las normas, así como en las estrategias que se implementen a la hora de sancionar los infractores.

Estas son algunas de las estrategias que se deberían tener en cuenta si se quiere potenciar el desarrollo moral de las personas, independientemente de su edad.

### **Educación para el Desarrollo Moral**

Hablar de la educación para el desarrollo moral se ha convertido en un campo de indagación común. Se encuentran numerosos y constantes estudios en la bibliografía pedagógica; se

multiplican los discursos, las jornadas, los artículos sobre el tema sobre todo dirigidos a profesores de enseñanza primaria y secundaria. Las directrices del Ministerio de Educación Nacional enfatizan y colocan su punto focal sobre este tema, al ser consciente de la magnitud que alberga y a la que se deben ver enfrentados los docentes, como promotores de la enseñanza (Kohlberg, L., 1997).

Frente a este panorama, la ética es abordada como tema de moda, al centrarse como un discurso del momento que no germina desde la frivolidad, sino como un tema que debe ser abordado con seriedad y responsabilidad de la vida humana. El insistente discurso ético del momento actual está estrechamente tejido con la crisis de la vida moral, si bien “no puede existir genuina educación sin referir ésta a una escala, más o menos precisa o más o menos amplia, de valores” (Vidal, 1996, p. 5). Por necesidad, los valores morales son hilos indispensables para construir el tejido axiológico de la educación (Jordán, José Antonio., & Santolaria, Félix., 1995).

Desde tales planteamientos, el proyecto de educación moral tiene unos puntos fundamentales que requieren exponerse de manera particular, anteponiendo una exposición inicial sobre la historia de la educación moral, seguido del desarrollo de temas como vértices específicos de la educación moral, las representaciones y propósitos que encierran las metas de la educación moral, la necesidad de una educación alternativa y finalmente, el maestro como educador moral (Kohlberg, L., et al. 1985).

### **Desarrollo Histórico de la Educación Moral**

La educación moral está comprendida por una larga historia, tan larga y ancha como es la educación en general. Más concretamente, la educación moral siempre ha estado ligada, de un



modo implícito, a todo sistema educativo, si bien, no se han alejado ni faltado contenidos éticos en la enseñanza dentro de las variadas modalidades que ha tenido ésta a lo largo de la historia. Sin embargo, la educación y la enseñanza moral, en cuanto a campos educativos autónomos (separadas de la religión) y programadas de un modo explícito, son realidades de finales de siglo pasado comienzos de éste (Kohlberg, L., 1997).

La transición de valores morales fue una latente preocupación, que se marcaba con acentuada permanencia en la mayoría de las culturas, hasta en el momento en que la formación de corte intelectual se ubicó en un primer plano, devaluando lo que hasta entonces se había hecho.

La educación moral se introduce entonces como educación de carácter entre 1880 y 1930, con el propósito de transmitir y fundir más eficazmente valores morales, especialmente los de carácter cívico, como contrapeso a la cultura técnica y materialista predominante. Así, en Inglaterra aparece en diciembre del 1987 la Liga para la Instrucción Moral, que pretende promover la formación moral dentro de la escuela desde una postura y filosofía sistemática e independiente de la fe religiosa, tratando de hacer culminar la vida de la escuela en la formación del carácter moral (Lind, G., 2007).

Los promotores de esta Liga justificaron su iniciativa en la necesidad de la instrucción moral como ecuanimidad al marcado predominio de los valores técnico-materiales de la cultura moderna. Sin oposición directa a la religión, estaban no obstante convencidos de que la religión no era un lugar de acuerdo común y, consiguientemente, tampoco el único ámbito de educación ética para una sociedad pluralista (Vidal, 1996, p. 108).

Uno de los resultados que la Liga pretendía alcanzar con la introducción de la educación moral en los escenarios educativos, era lo que hoy día se conoce como una ética civil común, dentro del pluralismo de corte religioso o filosófico.

Para la Liga, la instrucción moral consistía en formar o ejercitar los sentimientos, el juicio y la voluntad de los niños, para asegurar que desempeñaran el papel de buenos ciudadanos, en la familia, en la comunidad y como individuos miembros de la humanidad.

La Liga para la instrucción moral organizó dos Congresos internacionales de Educación Moral: el primero de ellos, tuvo lugar en Londres en 1908 y el segundo en La Haya en 1912. Estos Congresos reunieron a los grandes educadores y pedagogos del momento.

Además, de patrocinar diversos estudios sobre el tema de la educación moral, la Liga realizó un compendio de los elementos morales existentes fuera del entramado de las religiones, y se redactó un Syllabus en el que se expresa con detalle el contenido de la educación moral, en las diversas edades desde la infancia a la juventud, para las escuelas.

A pesar del interés que este primer intento perseguía de sistematizar los contenidos de formación moral ofrece, no pudo generar mayor impacto que el Ministerio eclesiástico y los estudiosos católicos reaccionaron negativamente.

La educación moral germina, en coincidencia histórica y en relación causal, con el fenómeno de la secularización de la educación. Esta matriz es al que ha condicionado los planteamientos de la educación moral ajena a la religión.

La escuela laica fue también el modelo que se siguió desde el siglo XIX en Francia. “Más que un argumento pedagógico sirvió como medio de lucha política para instaurar definitivamente los ideales de la República” (Gordillo, 1992, p. 28).

El modelo francés de educación moral en la escuela, se configura bajo los ideales y bajo la filosofía de la escuela laica, cuyo intento esencial se centraba en consolidar como se anotó

anteriormente en los ideales de la II República Francesa, enfocados en: democracia, laicismo, positivismo, cientifismo, entre otros. Frente a esta mirada, anotaba Foerster (1935):

La institución de la enseñanza moral no representa un asunto puramente pedagógico, a cuyo fomento pudieron contribuir los diferentes sectores de la nación independientemente de sus ideas políticas o confesionales; antes bien, suponía un medio de lucha de la nueva República Francesa, un arma contra la antigua nobleza que dentro de los nuevos núcleos cristianos, así como en los partidos realistas, según defendiendo sus energías vitales y organizaba sus ataques contra el nuevo orden [...] Dada esa orientación inicial, la educación moral se opuso a las tradiciones religiosas y cristianas y, en consecuencia, Francia se vio privada durante varios decenios de la eficaz colaboración de los católicos (p. 166).

Como se expresó en el apartado anterior, el teórico y defensor más cualificado de la educación moral laica fue Emile Durkheim (1858-1917). El proyecto educativo de Durkheim propagó con nítido reduccionismo sociológico y ateísmo militante, el espíritu y los componentes del modelo; induce a un tipo de educación integradora dentro del sistema, y no está exento de excesiva agresividad contra la religión, no obstante, no se le puede limitar su valentía en su desempeño por defender la educación moral en la escuela (Durkheim, E., ).

En su cátedra de la Sorbona (1902-1917) expuso el significado de la moral laica, concentrada en la razón científica más no en la religión, teniendo como elementos fundamentales: espíritu de disciplina, adhesión al grupo y autonomía de la voluntad.

Durkheim es la figura histórica de la educación moral laica, cuyas vicisitudes han dejado una impronta notable en la conciencia ética francesa [...] Históricamente hablando, Francia parece ser el país clásico de la nueva pedagogía moral. Desde el año 1882 hay allí establecida una enseñanza ética en la escuela pública, habiéndose publicado más de 200 libros, destinados a proporcionar una enseñanza puramente humana de los deberes (Freinet, 1975; citado por Vidal, 1996, p. 7-14).

Por otro lado, otro de los modelos de la educación moral, se encuentra el modelo de habla alemana, al tener una larga tradición, sobre todo a partir de los ideales de la Ilustración. El

modelo alemán de educación moral en la escuela, tiene antecedentes relevantes en la obra de Kant (1724-1804), J. F. Herbart (1776-1841) y, en general, en los autores de la Ilustración.

Sin embargo, el autor con mayor representación es la del suizo W. Foerster (1869-1966). Su propuesta se concentra en establecer una educación moral dentro de los presupuestos de la escuela neutra, no contraria a la religión, aunque no ligada a una específica, es decir, fundada en un sentimiento religioso genérico e inclinado a suscitar el sentido moral meramente humano.

Siguiendo el orden cronológico de esta exposición histórica, se encuentra entonces el modelo anglosajón, que se mueve bajo los intereses diversos de los surgidos en los ambientes de la escuela laica francesa: se desprende de connotaciones separadas de la religión, y su preocupación se concentra en prestar apoyo educativo a los ideales democráticos de la sociedad.

J. Locke (1632-1704) y H. Spencer (1820-1903), pueden ser considerados como los precursores. Los trabajos de la liga para la instrucción moral, marcan un paso decisivo, sin embargo, el énfasis en el razonamiento científico y el ideal democrático de sociedad, intervienen en un modo decisivo en la configuración que la educación moral adquiere en Norteamérica, donde la educación moral consigue los resultados prácticos más destacados.

El primer teórico, filósofo y representante de la educación moral en la esfera anglosajona fue J. Dewey (1859-1952), es el padre de la educación renovada al realizar “[...] el giro copernicano de la educación: centrarla en el alumno. Por lo que respecta a la educación moral, proclama el ideal democrático como meta, insiste en la presencia de los valores en la educación y trata de configurar la escuela teniendo en cuenta las teorías sobre la moralidad” (Vidal, 1996, p. 114). Además, de insistir en la dimensión vivencial de la educación moral, “es un claro exponente de su tiempo, por su absoluta confianza en la inteligencia y en el uso del método

científico para la resolución de problemas, como por su consideración del continuo desarrollo del yo como elemento esencial de la moralidad” (Gordillo, 1992, p. 28).

Mientras los teóricos de la enseñanza moral laica francesas insistían en su perfil de formación, Dewey, dentro de sus ponencias, indico la importancia de la vida de la escuela, como ámbito connatural para la educación moral.

Una de los más resaltados estudios de estos años, fue la desarrollada por Hartshorne y May en la década de los 20. A partir de los resultados de numerosos test de corte conductual, afirmaron que la relación entre la conducta moral y por ende los programas de formación moral que entonces se estaban llevando a cabo, era muy escasa. Según ellos, “la conducta aparece como específica de la situación (por ejemplo, encontraron niños que actuaban delictuosamente, robando, en una situación pero no en otra), por lo que –concluyeron- el “buen” carácter no puede ser cultivado como si se tratase de un solo rasgo” (Gordillo, 1992, p. 29).

A partir de los años 30, la escuela concentra su atención en el afán de proporcionar una formación moral, pero cada vez suele tornarse más espeso este propósito de encontrar en el campo académico investigaciones que puedan servir de apoyo y fundamento. Es entonces, que frente a este panorama, los “expertos” se manifiestan en contra de lo que hasta entonces se había abordado y transmitido sin discusión en el núcleo familiar y en la escuela, por ello, esta tradición empieza a ponerse en tela de juicio.

En los años 30, 40 y 50, la indagación sobre educación moral se reduce. Es entonces hasta la década de los 60 cuando empiezan a surgir nuevos enfoques de educación moral, y no solo desde un enfoque cívico.

El predominio de las teorías atomísticas del aprendizaje y la herencia de un subjetivismo relativista habían obligado a tratar los valores como algo privado. La

escuela, lo único que podía hacer, era buscar, en medio del pluralismo imperante, un cierto consenso que necesariamente había de ser expresado en términos muy generales y aludiendo a unas metas bastante abstractas (Gordillo, 1992, p. 29).

Los afiliados a las teorías conductistas, exponían que se podía modificar la conducta manipulando las condiciones externas, exponiendo que todo era posible si se controlaba el ambiente. Por otro lado, los partidarios del enfoque humanista-psicológico, que infiltra la teoría educativa en esta década, al considerar que es muy complejo hacer el cambio del sujeto, ya que no se puede desligar a los propósitos generales y configurados de modo que resulten dentro de un nivel poco comprometedor.

Las características que le conciernen al enfoque de educación moral cultivados en esta época, tienen algunos puntos de encuentro, a pesar de las disonancias que entre ellos existen, por tanto, es preciso rescatar dichas similitudes:

a) Los que desarrollan estos enfoques no son educadores sino más bien académicos que tratan de subrayar la base científica –y no tanto pedagógica- de su trabajo [...] b). Se deja de prestar atención a la conducta concreta. Una vez que Hartshorne y May han demostrado de la dificultad de moldear la conducta, el razonamiento se convierte en el objeto de cambio ya que su modificación parece más factible. Lo que se busca es que los sujetos sientan o razonen de un modo concreto más que practicar una conducta recta inmediatamente [...] c). El adoctrinamiento es el peligro que se quiere evitar a toda costa. Hasta entonces había imperado la idea de que los niños no podían evaluar objetivamente las creencias y valores que necesitarían posteriormente en la vida adulta, por lo que era necesario que aprendiesen una doctrina buena, cuya evaluación competía a los padres y a otros adultos (Gordillo, 1992, p. 30).

Dentro de esta visión, es entonces que se resalta cómo las nuevas teorías asignan a los niños y joven la responsabilidad de discernir y tomar decisión sobre unos valores a otros. Emerge, sin embargo, la duda de exponer a los estudiantes un enfoque concreto de educación moral no será además de corte doctrinal, ya que es inevitable hacer un sesgo en la participación de la escuela,

ni tampoco se les brinda los argumentos necesarios y contrapuestos a ese determinado enfoque por muy neutral que se estime ser.

La opción de separar la religión de la formación moral de la escuela se puede considerar, también como una forma de adoctrinamiento. Por todo ello, algunos llegan a plantear que el adoctrinamiento es inevitable, siendo, entonces, la cuestión a dilucidar la de si el adoctrinamiento debe ser claramente expuesto o, por el contrario de un modo solapado como parece se hace cuando se niega que éste se está produciendo (Gordillo, 1992, p. 41).

Si bien, dentro de esta exposición se marcan entonces, un declive de la educación moral “tradicional”, se debió a que no alcanzo ser educación y se concentró expresamente a doctrinar. Una intensa atención se enfocó en las conductas, lo que imposibilitó el análisis y la comprensión de sus motivos. Los estudiantes conocían el qué pero no el porqué de su modo de actuar. Por esta razón, cuando se expuso la necesidad de modificar la conducta, se convirtieron en ideales o en sujetos débiles de adaptarse a una nueva situación, sin bases ni fundamentos para actuar de un modo congruente ante las tensiones que se les presentaban.

Finalmente, cabe señalar que dentro de este panorama es real que los estudiantes difícilmente podrán optar con total libertad valores en la sociedad, muchos de ellos se imponen, pero el foco central será cómo ellos los asuman y personalicen, por medio de un proceso educativo que alimente un sano espíritu crítico.

### **Vértices Específicos de la Educación Moral**

La educación moral interviene de los escenarios, condiciones y por ende de las garantías a la que está subyugada la autenticidad de toda educación. No puede hablarse de educación moral, si no se aborda un concepto auténtico de educación. Sin embargo, este despliegue no busca

especificar esos rasgos genéricos, que se dan por supuestos, sino a los propios y señalados de la educación moral.

Se inicia con una aproximación global, despojando a continuación los aspectos que componen el concepto general de educación moral.

El término educación ubica la sustantividad de la educación moral en el contexto de la paideia griega. La educación moral es una parte esencial de la formación humana, mediante la cual germina (educere = educación) la forma (formación) o imagen (bildung) del hombre, sujeto inalienable y ciudadano necesario (Lind, G., 2007).

Se suele comprender la educación como un proceso de adquisición de información que se convierte en conocimiento, en valores, destrezas, habilidades y por ende, modos de comprensión del mundo. Se trata de un proceso donde el sujeto se apropia de un abanico de discursos, información, construcción de saberes, entre otros, que da y consolida la forma humana a hombres y mujeres. “Esta forma humana es el resultado de los dinamismos adaptativos que regulan la vida, pero también es aquello que permite la adaptación de cada sujeto a la complejidad del medio en el que se encuentra. Así pues, la educación construye la forma humana que permite adaptarse al medio” (Puig, 1996, p. 15).

Pero la educación no se concentra en una adaptación consolidada, sino una adaptación optimizante, crítica y evolutiva, es decir, la adaptación que se persigue está definida en procesos educativos que buscan desarraigar todo limitante de nuevas posibilidades de cambio, al buscar comprometerse con los sujetos implicados en un proceso de cambios permanentes rígidos y empobrecidos por la voluntad de mejorar la adaptación alcanzada en cada etapa anterior. La educación será, pues, un proceso siempre inacabado de adaptación al medio: un proceso de adaptación crítica, una adaptación no configurada en bloque, sino en múltiples matices y



procesos de adaptación crítica a aspectos diversos del medio. “La adaptación crítica supone, pues, conocer tal posibilidad de decisión y usarla de manera consciente, libre y responsable. Podemos vivir de muchas maneras, pero realmente hemos de querer vivir de la manera como elegimos hacerlo. La adaptación crítica requiere pensar autónomamente el modo de vivir” (Puig, 1996, p. 16).

Cuando surge la necesidad de decidir cómo ha de ser la adaptación al medio, cómo se quiere vivir, cómo se quiere abordar y resolver una situación inmersa en conflicto, se estamos frente al germen de lo moral.

Ante un juego que conjuga el inacabamiento y la indeterminación humana con la posibilidad de decidir reflexivamente qué hacer con tal abertura. Un juego que obliga a construir el modo como se quiere ser y el modo como se quiere vivir. Ahí reside la génesis de lo moral y, de acuerdo con ello, la educación moral apuntará a la construcción de una forma personal que permita vivir consciente, libre y responsablemente (Puig, 1996, p. 18).

En el mismo orden de ideas y en correlación con educación para abordar aquello que compone y define la educación moral, es relevante acercarse entonces, al adjetivo moral o ética que define la formación y construcción al área de los valores morales. “[...] el adjetivo moral o ética en su sentido fuerte y crítico: la referencia al mundo real de la moralidad. De ahí que sea conveniente no confundir la auténtica educación moral con la educación cívica. El civismo es soporte imprescindible de la ética, pero ésta no se reduce a aquél” (Vidal, 1996, p. 126).

La realidad de la educación moral se concentra en la formación del hombre, sujeto, individuo, ciudadano, en el cuerpo de los valores éticos. En términos generales, la educación moral comprende dos dinanismos, disímiles pero esencialmente complementarios: en un primer lugar la transmisión de contenidos éticos, y en segundo lugar, la formación del sentido ético.

Con respecto a la transmisión de contenidos éticos, la educación moral configura su estructura como una enseñanza, la cual adopta representaciones diversas según el contexto, por ejemplo la familia (transmisión relativamente heredado de los valores éticos), en la esfera social (sistemas de socialización moral) o en campo educativo (asignaturas, contenidos éticos, materias, proyectos, etc.); en cuanto formación de sentido ético, la educación moral coloca su punto focal en construir el sujeto maduro del comportamiento responsable.

La forma de engranar y de administrar estos dos dinamismos es uno de los vértices que definen el tipo de educación moral. En términos generales “la formación del sentido moral es más importante que la transmisión de contenidos éticos. Éstos tienen la función de ser signos o medios para la formación del sentido moral; tales signos cobran mayor entidad en las últimas etapas del desarrollo moral” (Vidal, 1996, p. 127).

Por otro lado, la educación moral debe comprender y tener en cuenta dentro de su constitución la evolución del sentido moral. Este marco referencial del carácter psico-evolutivo hace parte de los rasgos que definen el escenario de la educación moral.

Una vez desplegadas las anotaciones anteriormente expuestas, es valioso destacar los siguientes vértices, que especifican de manera general la estructura de la educación moral, como columna vertebral que la define:

La educación moral debe ir más allá de una mera información o de un aprendizaje intelectual (asignatura); debe tender a realizar una conformación ética del sujeto [...] más que en la transmisión de contenidos (normas, principios, etc.), la educación moral tiene que insistir en suscitar la sensibilidad ética, a partir de la cual se impondrán a la conciencia los valores morales [...] la educación moral es un proceso que dura toda la vida; sin embargo, existe un periodo particular de la vida en la que cobra relieve constituyente la tarea educativa: desde la infancia hasta la juventud (periodo en el que acaece el desarrollo moral) [...] los procedimientos de la educación moral (objetivos, técnicas, contenidos, etc.) han de ser programados teniendo en cuenta las bases psicológicas del desarrollo moral y de las características íntimamente ligadas a dicho desarrollo (Vidal, 1996, p. 128).

Bajo este marco referencial y adicional a ello, es valioso anotar que según Puig & Martínez (1989), la educación moral no puede identificarse con una educación religiosa, marcada desde la transmisión del pensamiento de una confesión religiosa correcta, cultivo de la fe y de lo trascendente; desde una educación de corte político, es decir, desde la información y conocimiento sobre el orden constitucional y las leyes que gobiernan al país, sobre el funcionamiento concreto de los escenarios públicos o las ideologías que sustentan los discursos de los diversos partidos políticos; una educación social que se marca en la adquisición de cierto conjunto de normas convencionales, normas de urbanidad, entre otras.

Este conjunto de ámbitos, contribuyen de alguna manera a formar e informar para que la educación moral se trace problemáticas morales, si bien, la educación moral es visualizada y entendida como la imposición externa del conjunto de valores y normas, o por otro lado, se considera que los juicios y las conductas morales son de tejido subjetivo, razón por la cual, la educación moral no es necesaria. Adicional a ello y en palabras de Puig (1996), la educación moral supone necesariamente aprender a conducirse autónomamente por entre las formas sociales establecidas o adaptarse desde una postura crítica a la colectividad (p, 35).

La educación moral supone un proceso que conduce al sujeto a construir racional y autónomamente sus valores. Mediante dicho proceso el individuo no únicamente se adapta a las normas establecidas, sino que, a través de la razón y el diálogo, trata con aquellos temas que percibe como problemáticas, temáticas que encierran en su interior un conflicto de valores; es entonces que:

“[...] la Educación Moral es entendida como un lugar de cambio y orientación racional en situación de conflicto de valores [...] concepción que busca incidir tanto en la dimensión cognitiva como en la conductual, incorporando aspectos como el esfuerzo, la perseverancia, el autocontrol y la autorregulación de la conducta, aspectos y trazos

necesarios para que una persona llegue a construir una forma de ser y vivir realmente deseada” (Buxarrais, 1997, p. 85).

### **Representaciones y Esferas de la Educación Moral**

La educación moral reviste un abanico amplio de modalidades. El interés por la clasificación sistemática puede diferir por lo menos, las siguientes representaciones según Vidal (1996):

Directa o indirecta: la primera de ellas conjetura una programación específica y pretendidamente crítica en contextos como la familia, la escuela, la iglesia, entre otros; la segunda, se encuentra ligada a los procesos de formación, de educación y por ende, de enseñanza, no especifica una programación sistemática y autónoma.

Primaria o recurrente: la educación primaria es la se focaliza y se instaure en las edades tempranas estructurales del desarrollo psico-evolutivo y coincide con la llamada época de formación; la educación recurrente consiste en la formación permanente de los adultos en el campo de lo moral.

Inicial o reeducativa: la primera representación se inserta en los cauces normales del desarrollo moral y, dentro de los fallos previsibles, se orienta sobre una línea ascendente hasta la maduración; la segunda representación busca corregir arbitrajes educativos relevantes y adopta un método a la vez terapéutico y constructivo.

Civil y religiosa: la educación moral civil se mueve dentro del horizonte de la ética racional y civil, mientras que la religiosa se concentra y se sitúa dentro de una cosmovisión religiosa; aunque se distingue no se distancian sino que pueden complementarse.

En cuanto a las esferas de la educación moral, se pueden señalar la esfera del núcleo familiar, la esfera de los escenarios educativos (escuela), la esfera de los grupos generacionales, para-familiares y para-escolares; esfera de la sociedad en su sentido amplio y global y por último la esfera de la comunidad religiosa.

Las esferas de moralización se comprenden como “todas aquellas instancias que con entidad autónoma y específica tienen función directa en la formación de la persona. A pesar de su carácter autónomo y específico, todos los ámbitos educativos constituyen una unidad superior en la que se integran para construir el único frente educativo” (Vidal, 1996, p. 129) en el trazado de la educación moral se debe tener presente la pluralidad y la convergencia de contornos educativos mutuamente correlacionados.

En este sentido, es complejo visualizar el mayor o el menor nivel de importancia de cada una de las esferas o ámbitos educativos en la configuración del sentido moral. De ahí radica la importancia de no establecer comparaciones, privilegiando destacar la función de cada esfera dentro de una comprensión no reduccionista, sino por el contrario desde una óptica globalizante.

### **Propósitos que Encierran las Metas de la Educación Moral**

Se encuentra un discurso amplio y plural en relación a los propósitos de una educación moral, sin embargo, puede reducirse a uno solo en palabras de Vidal (1996): “lograr que el individuo humano adquiera la madurez moral mediante la evolución armónica y el desarrollo justo de su potencial ético” (p. 135). Transitar por el sendero hacia la madurez moral es el propósito condensado de la educación moral; los objetivos diversificados componen el sedimento analítica del proceso madurativo.

En este orden de ideas, es relevante ubicar tres consideraciones de estudio en relación a los propositivos, por un lado la postura diacrónica, uno de los ángulos con mayor importancia de los estudios de corte psicológico de la moralidad, es el establecimiento del encadenamiento evolutivo del desarrollo moral. Ahora bien, la formulación del esquema evolutivo del desarrollo moral, está concentrada en la configuración del proyecto educativo en correspondencia con el sentido moral.

Es cierto que desarrollo moral y educación moral no son dos realidades coincidentes. El desarrollo moral tiene una connotación descriptiva; alude a la forma en que varía, a medida que el niño crece, su concepto de lo bueno y de lo malo. La educación moral, en cambio, se refiere al aspecto evaluativo o a procesos ya reglamentados con la intención de hacer la moral del niño opuesta a lo inmoral [...] sin embargo, las propuestas educativas del sentido moral se apoyan sobre los modelos descriptivos del desarrollo moral. Se puede decir que la educación moral convierte en imperativo (exigencia pedagógica) lo que el desarrollo moral expresa en indicativo (constatación psico-evolutiva de la moralidad) (Williams, 1976, p. 5).

Si bien, existe un abanico amplio sobre los esquemas explicativos del desarrollo moral, también se ofrecen numerosos y amplios modelos para la configuración de la evolución del sentido moral. Los procesos educativos de la moralidad tienen por objeto respaldar el desarrollo moral en sus variados aspectos. Encontramos entonces y según Vidal (1996) los siguientes:

En la evolución de sanciones o controles de comportamiento: del dominio instintivo del placer-displacer llegar a la fuerza controladora de la coherencia personal, pasando por la reacción ante la alabanza-censura [...] En el crecimiento cognitivo del juicio moral: del nivel pre-convencional alcanzar el nivel de los principios morales auto-aceptados, pasando por el conformismo con el papel convencional [...] En la secuencia de actitudes dominantes: conseguir el desplazamiento de las actitudes cautelosas (infancia), autoritarias (niñez), sociales (adolescencia) para lograr la prevalencia de las actitudes personales de la madurez moral: racionalidad, altruismo, responsabilidad, independencia moral [...] En el equilibrio psicosocial: del respeto unilateral (heteronomía) pasar a la reciprocidad (autonomía), a través del respeto horizontal de cooperación (socio-nomía) (Vidal, 1996, p. 136).

En este mismo orden de ideas, encontramos entonces la segunda perspectiva entendida como la consideración sincrónica de los propósitos, en ella se expone que dichos propósitos de la educación pueden ser expresados también en función de la estructura madura de la moralidad, si en la exposición anterior han sido considerados en función del desarrollo evolutivo del sentido moral, en este aspecto son enunciados en relación con la esquema interno de la conducta moral madura.

### **La Dimensión Moral, Categoría Necesaria para la Madurez Humana**

Bajo la fundamentación racional, no se puede desligar que el fin de la realidad humana, como la de cualquier otra realidad, está concentrada en su plena realización, la total y plena puesta en escena de todas sus posibilidades de crecimiento o perfección; y es esa ineludible necesidad de marcar brújula a la propia realidad humana, la que hace del hombre una realidad moral. Es entonces, que dentro de este principio se afirma que el ser humano no puede desprenderse de no ser moral: puede elegir entre hacer o no hacer, entre hacer esto o lo otro, pero no puede desprenderse de la capacidad y la necesidad de elección.

La maduración de la persona supone tomar conciencia de la realidad humana y asumir el llevarla a término (perfeccionarla) en la dirección que marcan los fines de su naturaleza. Los actos en último término serán moralmente buenos o malos, valiosos o no valiosos en la medida en que contribuyan o no a conducir a término la realidad humana (realizarme como hombre) en relación dialógica con los demás (Bescansa & De Gregorio, 1995, p. 28).

En este sentido, se reúne el contenido nuclear de la moralidad. Si se ignorara esta dimensión, sino se aceptara conducir bajo la intencionada propia realidad dentro de alguna dirección, sino se construyera una dimensión de sentido en la propia actividad en el mundo, es incurrir en la negación de la propia dimensión moral, ya que al negar esta dimensión es conducir la propia

privación a la madurez. Sería tanto como situarse en una fijación infantil, al abandonar la realización del proyecto de la propia existencia.

La exposición anterior atiende a una postura filosófica, por tanto y adicional a esta, se formula desde el lenguaje de la psicología que la concepción de la persona es una unidad psicosocial, biológica, transitiva; en este orden de ideas se denomina dimensión transitiva a:

[...] esa dimensión de la personalidad por la que el sujeto, llegado a un cierto nivel de maduración, tiende a buscar y dar sentido a cuanto le rodea y, especialmente a su realidad biológica y psicosocial. Pero todo sentido, si verdaderamente es sentido, está más allá de la misma realidad a la que pretende significar. Por ello hablamos de dimensión transitiva o trascendente. Supone siempre la salida del yo en busca de significado: transita desde lo biológico y psíquico del yo en busca de algo que de significado al yo (Bescansa & De Gregorio, 1995, p. 29).

En tanto conjunto, las tres dimensiones están recíprocamente interrelacionadas consolidando un todo, sin embargo, cada una de ellas atiende a su especificidad y su orden de desarrollo, de tal manera que, para que se propicie el inicio de la madurez de la dimensión psicosocial es primordial un umbral de maduración previa de la dimensión biológica, y para dar inicio a la dimensión transitiva es necesario un cierto nivel maduración de la dimensión psicosocial. El mismo proceso de la formación de la conciencia es una dinámica que no se puede desligar del proceso general de unificación y maduración del sujeto mismo.

El proceso de desarrollo psicosocial y su dinámica en la composición del sujeto moral, acoge un abanico que va desde la construcción de la propia subjetividad hasta los procesos objetivación que conducen hasta el compromiso en los entramados sociales, atravesando por la fase de apertura o aceptación de la reciprocidad. Se trata, pues, de afirma que:

Cuando la persona va haciendo correctamente la marcha de su maduración personal, desemboca en la necesidad de sentido. Es precisamente en este punto donde conecta con los valores morales, con la auto-trascendencia moral: trata de ajustar sus conductas a un sentido suficiente como para satisfacer cumplidamente la necesidad de sentido.



Trata de dar sentido a su acción en el mundo. La ausencia de una propuesta moral desde la cual poder dar algún sentido de bondad a su actividad en el mundo, dejaría sin posibilidades de alcanzar metas de maduración a la persona (Bescansa & De Gregorio, 1995, p. 34).

Dentro de esta perspectiva (consideración sincrónica de los propósitos: conducta moral madura), los propósitos de la educación moral colocan su punto focal en propiciar la aparición de los factores y elementos que integran y componen la realidad de la moralidad (factores cognitivos, afectivos, motivacionales). Cada autor pone especial énfasis en factores determinados. Según Kay (1977), la maduración moral se realiza respondiendo vitalmente a las siguientes cinco preguntas:

¿Quién soy yo?, o establecimiento de la propia identidad mediante la relación con otros actores sociales [...] ¿Cómo soy, realmente?, o capacidad de auto-aceptación [...] ¿Cómo debo comportarme?, o procesos de identificación [...] ¿Qué es lo que está bien hacer?, o formación de una conciencia personal madura [...] ¿Cómo me va?, o experiencia de logros y realizaciones (p. 34-35, 326-329).

Según el mismo Kay (1977), expone que si se desea que el sujeto logre la madurez moral, deben ser cultivados los siguientes rasgos primarios: el primero de ellos se concentra en el juicio moral, o proceso cognitivo que cruza secuencialmente un conjunto o serie de etapas asentadas, la primera de ellas, en la prudencia (está bien hacer lo que se premia), seguido de la autoridad (está bien lo que ordena la autoridad), posteriormente en la igualdad (reciprocidad), culminando en la equidad (altruismo); el segundo rasgo es la gratificación y orientación, comprendida en las capacidades para definir el propio deseo de satisfacción o gratificación inmediata de un impulso; el tercero de ellos es identificado como la personalidad moral, o la capacidad de un individuo de relacionarse con los demás como personas; en un cuarto punto se encuentra la flexibilidad moral, o el grado de habilidad y competencia con que se es idóneo de desenterrar principios éticos de reglas específicas; finalmente, dinamismo y creatividad morales, o habilidad para

llevar a la práctica decisiones extraídas de la aplicación creativa de principios éticos a situaciones específicas (p, 137-139).

Otros autores como Williams (1976), hablan de fundamentos, condiciones o atributos necesarios para alcanzar la conveniente madurez en el comportamiento moral. Éste no se limita o se reduce al ejercicio de determinados valores, así como la educación moral, no se reduce a transmitir valores o a adoctrinar en las ideologías morales. Entre los rasgos que configuran y definen la madurez moral destacan los siguientes factores, según éste autor: “El interés por los demás o capacidad de afecto emocional [...] La conciencia como inhibición y como culpabilidad [...] El juicio moral en cuanto factor cognoscitivo de la moralidad” (Williams, 1976, p. 16-17).

Para Bull (1976), la realización ideal de la autonomía moral exige y debe ser atravesada por las siguientes tres condiciones básicas:

El conocimiento moral, la comprensión moral potenciadora de la conducta moral; más el hecho de que el conocimiento moral no se traduzca automáticamente en una conducta moral implica que, junto con el razonamiento, intervienen los aspectos apetitivos y emocionales de la personalidad [...] El hábito, que contribuye el desarrollo de los conocimientos prácticos morales [...] La disposición, en cuanto actitudes personales profundas e inmutables hacia los demás (p, 197-201).

Por su parte, Wilson (1973) acentúa cuatro núcleos básicos en la madurez moral del individuo: el primero de ellos se concentra en el interés por los demás y decisión de relacionarse y tratarlos como iguales, considerando los intereses y necesidades de los demás como propios; el segundo núcleo se comprende como estado de alerta ante las emociones individuales como colectivas, siendo capaz de leer e identificar dichas emociones en uno mismo y en los demás; el tercero de ellos es el conocimiento de los hechos relevantes con respecto a la decisión moral; finalmente, el último núcleo se refiere a la vigilancia y control para poder intuir la situación, asignarle un valor, llegar a una decisión y actuar respondiendo a ella.

De este compendio y relación de ponencias, se deduce la existencia de un consenso acerca de la necesidad de fomentar determinados factores para conseguir la meta de la madurez moral. Estos factores se refieren directamente al área específica de la ética, aunque se supone que la madurez moral debe acompañar a la madurez en general a los sujetos.

Por último y acorde a la tercera perspectiva, se encuentra la consideración sintética de los propósitos, integrando la consideración diacrónica y la sincrónica, reunida en un conjunto de criterios que recogen y agrupan los objetivos de la educación moral, expuestos en el cuadro siguiente de objetivos según Vidal (1996): el objetivo globalizante se fundamenta en favorecer el desarrollo natural y armónico de la moralidad, con el propósito de alcanzar el ideal de la madurez del sujeto moral adulto; adicionalmente, el desarrollo y la madurez se construyen bajo dos vertientes o en un doble dinamismo: en primera lugar, en la configuración de la estructura moral subjetiva e iniciación a la apreciación moral objetiva; la síntesis está en la sensibilidad subjetiva-objetiva moral. En el mismo orden de criterios que agrupan los objetivos, se encuentra la sensibilidad ética (subjetivo-objetiva) ha de ser desarrollada a la disposición de los siguientes causes:

Cause cognitivo: conexión entre acción y consecuencias; previsión de los resultados de la acción; integración entre lo concreto y lo abstracto (particular, general, regla-excepción); realización del juicio moral a través del discernimiento ético [...] Cause emotivo: connaturalidad hacia el bien; creación de actitudes; organización del conjunto de “lealtades” o “creencias” éticas [...] Cause motivacional: integración entre “realismo” e intencionalidad; jerarquización de motivaciones éticas [...] Cause práxico: la acción como experiencia ética; aceptar el contraste de la realidad; estimulación crítico-utópica de la praxis (Vidal, 1996, p. 140).

Por último, se aprecia que los causes de la sensibilidad ética, exclusivamente marcharan efectivamente si al mismo tiempo van instaurando la atmosfera ética, éste se construye en torno a tres ejes: la subjetividad, el compromiso social y finalmente la reciprocidad.

## **Diversos Planteamientos de la Educación Moral**

Resulta significativo que, mientras en una sociedad determinada, tanto los sujetos que la habitan, interactúan y se desarrollan en la misma, como en las esferas sociales circulan y habitan dentro de un mismo canal de valores, hasta el punto de convertirse a éstos en vigencias sociales, no suele esclarecerse ni denotar el problema de la educación moral, a la vez, no suele percibirse la educación moral como tensión problema. “Lo propio de las sociedades estáticas y cerradas es percibir el presente como un casi total reproducción del pasado, de tal manera que los referentes de interpretación de la realidad, entre los que se encuentran los axiológicos-morales, parecen estar dados de una vez para siempre con carácter universal” (Bescana & De Gregorio, 1995, p. 21).

La educación moral se plantea como transmisión de las pautas y de las normas mayoritariamente admitidas y no cuestionadas, y como canales de adaptación de la conducta a los patrones sociales que proporcionan la integración del estudiante en el mundo de los adultos.

Sin embargo, cuando se marca la percepción de que el presente se hace más ajeno al pasado, de que el hombre de hoy está situado en una esfera social dotada de un dinamismo precipitado, inmerso en un medio de la apatía de sus propias construcciones, atrapado permanentemente en ellas, se comienza a respirar la sensación de que no todos los referentes son seguros. En la misma medida que se van multiplicando las variables a tener en cuenta para tratar de vislumbrar una realidad más compleja, las certezas parecen minimizarse a ir reduciéndose su solides. Pero paralelo a ello, al incrementarse la acción manipuladora del hombre sobre su medio, se aumenta la íntima necesidad de construir algún sentido humano a dicha acción. Tal sentido no puede

desprenderse sencillamente de la utilidad o de la eficacia; en la raíz del sentido siempre se encontrarán con el juicio acerca de la bondad o perversidad de dicha acción: con el juicio moral.

Una sociedad inmersa en un dinamismo, con amnesia sobre la metafísica del ser por la metafísica del hacer, lo que visualiza una urgencia de referentes morales para dar soporte humano a la acción. De hecho, esta es la demanda que se está haciendo desde múltiples campos a todas las instancias con responsabilidad educativa.

Bajo estos planteamientos se puede establecer la educación moral desde el relativismo moral, la moral como proceso de socialización, la moral como proceso cognitivo y la moral como proceso de maduración.

### El Relativismo Moral

Para algunas esferas del mundo del pensamiento y de la educación, se puntualiza un relativismo moral, ya que la moral no puede ser sino expresión de una elección meramente de corte subjetivo sin otro fundamento que el propio interés tal como venga determinado en cada caso por las circunstancias. Coherentemente con este planteamiento:

[...] habría que negar la posibilidad de una educación moral, la posibilidad de una planificación colectiva de la educación moral. Cualquier propuesta basada en instancias objetivas será interpretada como un intento de restricción de la libertad del educando [...] en el relativismo subjetivista, la única posibilidad de actuación en el campo de la moral se limitaría a ayudar al educando a tomar conciencia de su autonomía y a defender la frente a cualquier intento de someterla a instancias presuntamente objetivas y superiores. (Bescansa & De Gregorio, 1995, p. 22)

Concerniente a lo anterior, desde el relativismo subjetivista, es insostenible ni siquiera plantearse la fundamentación de los valores y las normas en las que se puede orquestar la

convivencia. Mucho menos se puede plantear unos propósitos curriculares participados por un equipo docente en el campo de la educación moral.

### La Moral como Proceso de Socialización

La educación moral se encuentra entrelazada con el proceso de socialización en tanto que el aprendizaje o internalización que debe llevar a cabo los estudiantes respecto a las normas de la familia, de la sociedad o de la cultura en la que se está inmerso. La conciencia moral germina “según Durkheim, del derecho y de la costumbre de una determinada sociedad. La educación moral perseguirá única y exclusivamente modelar la conducta social. Tal moldeado se entiende como adecuación al sistema de normas morales vigentes. Fines morales -dice Durkheim- son los que tienen por objeto una sociedad” (Bescansa & De Gregorio, 1995, p. 23).

Por ello, los dos grandes propósitos en los que se concentra la educación moral serán: el fenómeno de la adhesión a las esferas sociales de pertenencia y el espíritu de disciplina. Dentro del primero, el sujeto obtendrá su realización plena dentro y por medio del grupo social; pero para ello, ha de introducirse en un cuerpo de aprendizaje alrededor de la superación de toda tendencia al individualismo. Es entonces, que partiendo desde este marco referencial, la educación moral habrá de buscar la formación del carácter y del autodomínio.

Dentro de la misma línea de noción sociologista de la educación moral, habrá que situarse la postura del psicoanálisis. Para éstos, como para Durkheim, no pasa de ser una internalización de los patrones dados por su primer núcleo social (familia-padres) y de la cultura; el aprendizaje, sin embargo, no se construirá por condicionamiento social, sino por canales de condicionamiento psicológico.

En esta misma primicia de concepción moral que localiza los postulados del conductismo. Adicionalmente para la escuela de Skinner y sus seguidores a la conducta moral es conseguida por aprendizaje social, logrando así moldear sobre la base del condicionamiento operante, estrechamente ligado a un conjunto de estímulos que operan como refuerzo social.

### La Moral como Proceso Cognitivo

Piaget, desde el foco principal de su investigación: la inteligencia humana, presenta un concepto de inteligencia en desarrollo, descubriendo cómo los procesos cognitivos que subrayan la inteligencia en el individuo se construyen de un periodo cronológico al siguiente.

Aunque la investigación de Piaget se ha concentrado directa y fundamentalmente al estudio de cómo se desarrolla y opera la inteligencia durante la niñez, su tesis de trabajo no se puede apreciar plenamente sin considerar la perspectiva biológica que forma la base de la su teoría.

Piaget cree que los organismos humanos comparten con los demás organismos dos funciones invariantes: organización y adaptación. “La organización se refiere a la tendencia del organismo a sistematizar sus procesos en sistemas coherentes. Así, los mamíferos sólo operan por actividades biológicas al azar [...] que regulan todas las funciones biológicas, como el respirar y le comer. Estos sistemas organizados no podrían funcionar bien, sin embargo, sino estuvieran adaptados a las condiciones del medio en las que vive el mamífero” (Hersh, et al., 1988, p. 29).

La mente humana, acorde a los planteamientos de Piaget también actúa en términos de estas dos funciones no cambiantes. Sus procesos psicológicos están muy estructurados en sistemas coherentes y estos sistemas están cuidadosamente afinados para adherirse a estímulos del medio

que se transforma. La función de adaptación en los sistemas fisiológicos y psicológicos opera por medio de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. “la asimilación se refiere al modo que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de su organización actual, mientras que la acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio” (Hersh, et al., 1988, p. 29).

Como autor introductor de una nueva perspectiva en el estudio del comportamiento moral, y por tanto, en el de la educación moral, “Para Piaget, la forma más adecuada de estudiar el desarrollo moral es utilizando como hilo conductor los datos obtenidos al estudiar el desarrollo lógico. Los procesos de desarrollo del pensamiento lógico y los procesos de desarrollo de la conciencia de los mismos mecanismos de interacción con el medio” (Bescansa & De Gregorio, 1995, p. 24). Dentro de esta noción, en el pensamiento piagetiano, el desarrollo de la conciencia moral, tanto el desarrollo cognitivo son el producto de la reflexión sobre la práctica, esto quiere decir, que se concentra y fundamenta en la acción.

#### La Moral como Proceso de Maduración

Las teorías cognitivas de las escuelas de Piaget y de Kohlberg han concentrado su reflexión exclusivamente al campo del desarrollo del juicio moral. Se encuentran variables afectivas que participan e intervienen en los procesos de la moralidad, sin embargo, el desarrollo afectivo y por ende su movimiento, y el desarrollo cognitivo y su funcionamiento no son campos opuestos.

No obstante, el estudio elemental permite identificar que la emisión del juicio moral proporcionados a los niveles superiores de desarrollo del pensamiento moral no es marco de referencia de confianza suficiente para asegurar o determinar una conducta moral. “La



educación moral escolar puede y debe aspirar a una intervención pedagógica que asegure la coherencia entre el razonamiento y la conducta moral [...] al elaborar una teoría global del desarrollo moral no se puede obviar esas otras características personales que interactúan con el ámbito cognitivo y que, irán configurando la maduración de la persona” (Bescansa & De Gregorio, 1995, p. 27).

En definitiva, la educación moral se comprende como un proceso paulatino de maduración cognitiva, motivacional y la acción creciente que persigue la auto-construcción de una personalidad, crecientemente autónoma, y comprometido en sus decisiones y en sus comportamientos ante el abanico de alternativas axiológicas que se le brindan.

La asociación de los conceptos de madurez y moral, se elabora atendiendo a una doble vía de intención expresiva: en un primer orden, la presencia de la dimensión moral en la consolidación de la personalidad del sujeto contribuye a su perfección o acabado personal, de tal manera que, uno de los puntos indicadores de la maduración psicológica es la participación de motivaciones morales, es decir, de auto-trascendencia moral. Pero al mismo tiempo, el desarrollo moral o la reunión con los valores morales es la derivación de la maduración de un conjunto de variables personales a las cuales el sujeto debe ocuparse.

### **La Madurez Humana, Condición y Canal Necesario para la Reunión con los Valores Morales**

La reflexión de corte antropológico, como en el pedagógico es imprescindible depurar cuáles son los valores que han de participar en la cementación de la personalidad, si se busca

dar solides al acto educativo, si bien, es pertinente esclarecer que no puede dibujarse una acción educativa si en ella no se tejen los ejes de los valores morales.

Los movimientos educativos deben configurarse en conocer, definir y poner en acción y como primer principio la “infraestructura” psíquica que posibilita realizar el encuentro del sujeto con el valor moral, para no cultivar sobre un terreno estéril, o a lo sumo, reducir las prácticas estratégicas a un hoyo oscuro que no posibilite conocer el porqué de diversos alcances, alrededor de resultados subyacentes. La debilidad en este conocimiento es complejo al desarrollar progresos o transformaciones en el campo educativo, el desafío pone su punto focal en definir el objeto de estudio (la moralidad), los dispositivos que intervienen en la evolución madurativa del sujeto como facilitadores de la conducta moral.

En primer orden, es fundamental delimitar el campo de la personalidad del educando al que se quiere referir, cuando se ubica una educación moral, al no ser un simple proceso de automatización de la conciencia, y por ende, de la conducta, sin referencia ninguna a los contenidos de la misma, sin embargo antes de abordar los rasgos, aspectos, vértices y fundamentos de la educación moral, es pertinente esclarecer la composición histórica de la educación moral.

### **Necesidad de una Educación Alternativa**

Dentro del conjunto de debates y encuentros alrededor del análogo problema de los valores en la educación, es el que se refiere a la función o a la significación social que comprende la educación en el proceso histórico y sus respectivos momentos. “Las respuestas suelen ser tan plurales como las filosofías desde las que se piensan la educación o las ideologías desde las que

se pretende utilizarla” (De Gregorio, 1997, p. 96). Es un debate que se ha dibujado permanentemente en los hilos que tejen los entramados y la base de la educación, razón por la cual es importante privilegiar la acción reflexiva, a fin de no desvanecer la perspectiva y, con ella, las identidades.

Por tal motivo, es relevante concentrarse en la pregunta de qué significado social tienen hoy en el siglo XXI los centros educativos, sin importar el nivel. “Una educación que pretenda dar respuestas válidas a las necesidades de su sociedad no puede cuestionarse sólo, preferentemente, el cómo de la acción docente, sino el para qué de la misma. El problema profundo de la educación no es un problema de métodos o de medios, es un problema de fines” (De Gregorio, 1997, p. 96).

El punto de partida entonces, se concentra en que toda educación, se desee o no, se lo trace o no, de tono explícito e implícito, se desarrolla siempre en relación a un determinado horizonte de valores. Es ese denominado currículo oculto, código cualitativo o perspectiva axiológica desde la que se configuran y diseñan las estrategias en la escuela.

La cuestión relevante que se debe enfocar la educación es de corte meramente reflexivo, puesto que se debe desentrañar y esclarecer cuál es el sistema de valores que está penetrando en el actuar del sujeto inmerso en el campo educativo, cómo se está configurando dicho sistema en la textura de su personalidad, así mismo, como el tipo de personalidad que configura y define tal sistema. En palabras de Counts (1962), en tiempos donde se identificaba la nitidez de educación y democracia, educación y desarrollo, educación y libertad:

Debemos abandonar completamente la simplista idea de que la escuela libera automáticamente la mente y sirve a la causa del progreso humano. Puede servir a la tiranía como a la libertad, a la ignorancia como a la ilustración, a la falsedad como a la verdad, a la guerra como a la paz, a la muerte como a la vida. Puede incitar a los hombres al pensamiento de que son libres, aun cuando los ate a cadenas de esclavitud.

La educación es sin duda una fuerza de gran poder, particularmente cuando el término abarca todos los agentes y procesos organizados para moldear la mente, pero si es ella buena o mala depende, no de las leyes del aprendizaje, sino de la concepción de la vida y de la civilización que le da sustancia y dirección. En el curso de la historia, la educación ha servido a todo género de objetos y doctrinas tramados por el hombre. Si debe servir a la causa de la libertad humana, tiene que ser explícitamente pensada para este propósito (p. 62).

Ubicarse desde una óptica aislada, se puede comprobar que buena parte de la prospectiva de quienes se ocupan de los diseños educativos, está hoy consignada a detectar las demandas sociales, políticas, económicas, entre otras, a las que se cree debe responder la escuela, y a programar el curso de los dispositivos curriculares que determinan su eficacia en este campo.

En el trasfondo parece seguir latiendo la ideología del hombre como producto de las estructuras económicas y sociales. Pero una visión marcada desde allí, terminará considerando al ser humano como una variable más del proceso de producción, de la esfera social, política, etc., y en consecuencia, transitará el riesgo de alinear al sujeto por medio de uno de los instrumentos que debieran estar llamados a su personalización: las instituciones educativas.

Ante este riesgo, desde la precisión y profundidad conceptual descrito por Ricoeur, P., (1990) expone un horizonte de actuación: ¿Cuáles son, frente a esta situación la tarea y la responsabilidad de los educadores, incluyendo en ellos a las sociedades de pensamiento? (p. 98).

Cabe subrayar, desde el principio, el significado que ha ido aumentando en los últimos años el tema de la educación moral, tanto entre el público en general como entre los maestros. En efecto, “la educación moral ha sido desde siempre una de las fuertes preocupaciones de todo educador, ya que de alguna manera resume el objetivo central de la actividad educadora” (Vidal, 1996, p. 106).

## **El Profesor como Educador Moral**

Así como es legítimo que la escuela cumpla un papel fundamental en el desarrollo de lo moral, es preciso hacer relevancia sobre el papel del profesor, por ser a quien recae, principalmente, la responsabilidad de este proceso educativo. Se hacen explícitos, entonces, algunas de las estrategias que los profesores deben asumir en el papel de convertirse educadores morales.

El profesor, inicialmente, necesita adquirir ciertos conocimientos acerca de los principios de interacción, que marcan un cambio de paradigma en cuanto a su rol en el proceso de enseñanza. Los profesores deben examinar, sus propios juicios morales y abrir su mente a las creencias divergentes de las soluciones que otros plantean como justas; la autoridad que ejercen en el aula, puede prevenir a los estudiantes a realizar ciertas conversaciones, por lo que deben aprender a expresar sus juicios éticos abiertamente y a tomar una postura personal sobre decisiones morales importantes.

Así mismo, la tarea del profesor es dar a la teoría del desarrollo moral, un valor significativo frente a un grupo y momento particular, debe conocer y reconocer a sus estudiantes y la atmosfera donde se desarrolla el grupo, para determinar y propiciar el aprendizaje social y moral e intervenir y ayudar a los conflictos que se puedan presentar en el aula.

Debe, además, crear un clima de la clase, en donde se establezcan y se desarrollen habilidades de escucha y comunicación básica; el profesor debe enseñar y poner en práctica las habilidades necesarias para vivir en comunidad, reafirmando una atmosfera cercana de cooperación.

El profesor debe tener la habilidad de aumentar la conciencia moral de los estudiantes, mediante la creación de oportunidades en la clase que estimulen el conflicto cognitivo y la asunción de roles. Necesita ayudarles a tomar conciencia sobre sus posibilidades sociales de interacción y sobre sus capacidades cognitivas.

Al poner a los estudiantes en situación de conflicto, el profesor debe generar una interacción consensuada a través de los diversos tipos de diálogos que se puedan establecer; es su función promover intercambios sociales dialógicos, que permitan a los estudiantes generar indagaciones y puestas en escena, que los lleven a escalar más allá de sus razonamientos actuales.

También es función importante del profesor, invitar a los estudiantes a tomar perspectiva, primero evaluando la posición de sí mismo y de cada uno de ellos, para luego animarlos a tomar la perspectiva del otro. Esto es vital porque permite ayudar a los estudiantes a ver a otras personas como parecidos a ellos, pero con pensamientos, ideologías, sentimientos, resoluciones y modos de ver el mundo diferente. Es necesario además, promover la autoestima a través de la identificación de sí, por medio del otro.

Es fundamental para este proceso, que el profesor aprenda a hacer preguntas efectivas, que permitan que los estudiantes exploren su razonamiento para dar una respuesta. Éstas permiten incrementar la facultad de pensamiento, reflexionado acerca de lo que se esconde detrás de sus opiniones y las de los otros.

Son muchas responsabilidades y requerimientos otorgados al profesor, por lo que el mayor reto es asumir un nuevo rol, que incluye estar expuestos al conflicto cognitivo, a una nueva conciencia y percepción de sí y de los estudiantes, pero sobre todo, el atender a un cambio de paradigma sobre las interacciones que se generan dentro del aula como centro generador de diálogo.



## **MÉTODO**

### **Paradigma Investigativo**

El paradigma investigativo que se empleará en la presente trabajo es de corte cualitativo en tanto que el mismo pretende comprender la complejidad de un proceso educativo como lo es la formación de estudiantes de derecho en ética profesional.

Dadas las características del problema planteado que está directamente relacionado con la efectividad de los programas de formación ética de los estudiantes de derecho, pero sobre todo, frente a los datos de los cuáles se dispone, es decir, que Colombia es uno de los países del mundo con más abogados por cada 100.000, cerca de 355, aunado a los problemas de corrupción, de sanciones disciplinarias y de faltas a la ética del profesional del derecho, se plantea el paradigma cualitativo como uno de los más acertados para la comprensión del mismo.

El paradigma cualitativo en investigación está centrado justamente en comprender a profundidad, un fenómeno, partiendo de la realidad –los programas de la asignatura de ética de varios programas de derecho- para que realizando un proceso inductivo, se pueda formular una teoría que permita, justamente su comprensión. En esta perspectiva, no se trata de probar una hipótesis o de manipular variables para poder explicar o para poder predecir cómo será un fenómeno, sino justamente lo contrario, que es lograr su comprensión, atendiendo a sus particularidades y características, sin necesidad de tener que generalizar o formular leyes de carácter universal, a partir de dicho fenómeno estudiado.

Justamente por tratarse de un paradigma cualitativo, la recolección de la información no se hará con instrumentos parametrizados, sino que se harán descripciones o se consultarán documentos, en este caso, los contenidos programáticos de la asignatura de ética con el cual se



imparte esta materia a los futuros abogados, a partir de los cuales, se hará el trabajo de análisis para ir hacia la construcción de una teoría que permita comprender cómo se da ese fenómeno, cuáles son sus características, que implicaciones tiene el mismo, hacia dónde apunta, etc. De la misma manera, no se formularán hipótesis, sino preguntas que guíen el trabajo investigativo.

Se debe recordar que este paradigma busca analizar los datos, o los hechos, o la realidad, en su estado natural, sin manipulación o intromisión del investigador para probar una hipótesis, sino más bien, buscando responder a las preguntas que guían el trabajo de indagación.

Por su parte, Flick (1998: 18) propone cuatro características de la investigación cualitativa, a saber:

- a) La adecuación de los métodos y las teorías: el objetivo de la investigación es más descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente que verificar teorías ya conocidas. La validez de la investigación se evalúa con referencia a aquello que se quiere estudiar y no depende exclusivamente del seguimiento de los abstractos criterios de la ciencia. La consigna central de la investigación cualitativa reposa en el origen de los resultados, en el material empírico y en la apropiada elección y aplicación de métodos al objeto de estudio; [L] [SEP]
- b) La perspectiva de los participantes y su diversidad: la investigación cualitativa analiza el conocimiento de los actores sociales y sus prácticas y tiene en cuenta que, en el terreno, los puntos de vista y las prácticas son distintos debido a las diferentes perspectivas subjetivas y a los disímiles conocimientos sociales vinculados con ellas; [L] [SEP]
- c) La reflexividad del investigador y de la investigación: a diferencia de la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa toma a la comunicación del investigador con el campo y con sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento. Las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte del proceso de investigación. Las reflexiones del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo se transforman en datos, forman parte de la interpretación y son documentadas en diarios de investigación o protocolos de contexto, y [L] [SEP]
- d) La variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa: la investigación cualitativa no está basada en un concepto teórico y metodológico unificado. Varias perspectivas teóricas y sus respectivos métodos caracterizan las discusiones y la práctica de investigación. Esta variedad de distintas aproximaciones es el resultado de diversas líneas de desarrollo, tanto secuencial como paralelo, en la historia de la investigación cualitativa.

Como se puede ver en las anteriores características o rasgos del paradigma cualitativo, ellas se adecuan al interés o a la intencionalidad del presente estudio, de tal manera, que desde el mismo, se podrán alcanzar objetivos del mismo.

### **Diseño**

Dentro del paradigma investigativo cualitativo, hay varios diseños o más bien múltiples: investigación-acción participativa, teoría fundada, etnografía, hermenéutica, historias de vida, fenomenología, análisis crítico del discurso, análisis documental, etc. Todos estos diseños, tienen características y particularidades, que se ajustan a su intencionalidad investigativa, pero además, cada uno de ellos, tiene aplicaciones diferentes. De lo que se trata entonces, es de seleccionar el diseño dentro de este paradigma cualitativo, que más se ajuste al problema de investigación planteado, o que mejor permita responder a las preguntas que se han formulado, a partir del planteamiento que se ha hecho del problema que previamente se eligió y se delimitó.

En el caso concreto de la presente investigación, el diseño cualitativo que se empleará es el Análisis de los Datos, en tanto que se trabaja con documentos –los syllabus- de la asignatura o materia de ética profesional con la cual se forma a los abogados, en el nivel de pregrado.

Taylor & Bogdan (1990) proponen un enfoque de análisis en progreso en investigación cualitativa, basado en tres momentos (Descubrimiento, Codificación y Relativización) los cuales están dirigidos a buscar el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian. Por su parte, Huberman & Miles (2000) <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub> proponen tres sub-procesos vinculados entre sí para realizar el análisis. Dichos sub-procesos y su significado son los siguientes:

a) La reducción de datos, orientada a su selección y condensación, se realiza anticipadamente (al elaborar el marco conceptual, definir las preguntas, seleccionar los participantes y los instrumentos de recogida de datos), o una vez recolectados mediante la elaboración de resúmenes, codificaciones, relación de temas, clasificaciones, etc.

b) La presentación de datos, orientada a facilitar la mirada reflexiva del investigador a través de presentaciones concentradas, como pueden ser resúmenes estructurados, sinopsis, croquis, diagramas, entre otros.

c) La elaboración y verificación de conclusiones, en la que se utilizan una serie de tácticas para extraer significados de los datos, como pueden ser la comparación / contraste, el señalamiento de patrones y temas, la triangulación, la búsqueda de casos negativos, etc.

La anterior es la estrategia investigativa que se sigue en el presente estudio, dado que los datos que se analizarán son escritos y ya están definidos por quienes los han construido. Es en ellos –los textos- en donde se hará el análisis para buscar, desde el marco teórico, elementos, puntos, aspectos y categorías que hagan posible, su comprensión.

## **Participantes**

Los datos que se analizan provienen de la siguiente fuente: solicitó a 30 programas de derecho del país, los programas curriculares de la asignatura de ética profesional, para estudiantes de pregrado en derecho, con el fin de contar con el material primario sobre el cual trabajar. Los datos obtenidos se encuentran registrados en la siguiente tabla.

### **Ilustración 10 – Caracterización de las Instituciones Educativas Participantes en el Estudio**

<b>INSTITUCIÓN</b>	<b>MISIÓN / CARACTERÍSTICAS</b>	<b>UBICACIÓN</b>
Universidad, Fundación, Privada	Formar integralmente personas comprometidas con el conocimiento, la sustentabilidad ambiental, la cultura del emprendimiento y el desarrollo regional.	Bogotá
Universidad, Fundación, Privada	<p>Desde el enfoque biopsicosocial y cultural, la Universidad asume su compromiso con el país teniendo como imperativo supremo la promoción de la dignidad y de la persona humana en su integralidad.</p> <p>Busca facilitar el desarrollo de los valores ético-morales, estéticos, históricos y tecno-científicos enraizados en la cultura de vida, su calidad y su sentido.</p> <p>Todo esto en pro de la construcción de una sociedad más justa, pluralista, participativa, pacífica y la afirmación de un ser humano responsable, parte constitutiva de la naturaleza y de sus ecosistemas. Receptor y constructor crítico de los procesos globales de la cultura.</p>	Bogotá
Universidad, Estatal	La Universidad es una institución pública del orden nacional que desarrolla las funciones de docencia, investigación y extensión, fomenta el diálogo de saberes, la construcción de comunidad académica, la autoevaluación permanente de los procesos institucionales, en el contexto de un mundo globalizado, con el fin de formar ciudadanos íntegros y socialmente responsables que promuevan la justicia, la equidad y el respeto por los valores humanos, y contribuyan al progreso del sector y a la sociedad en general.	Cajicá
Universidad, Fundación, Privada	<p>Conforme con su fundamento y sus principios, la Universidad centra su misión en la persona. Para ello:</p> <p>Desde su naturaleza intelectual, su riqueza doctrinal y en uso de la autonomía del saber, genera su propio acto educativo.</p> <p>Concibe la educación como un acto de la inteligencia y la libertad de la persona, esto es, un acto moral por excelencia, mediante el cual el ser humano asume con pleno conocimiento, la responsabilidad de su vida y la corresponsabilidad con el entorno como expresiones de su dignidad personal.</p> <p>Propicia en su comunidad la formación en la virtud de la studiositas, para aprender a pensar, fomentar la creatividad y la innovación, así como adquirir conocimientos, destrezas y habilidades.</p> <p>Se presenta ante el mundo como una opción renovadora y trascendente para el hombre.</p>	Bogotá
Universidad, Privada, Regentada por una	La misión de la Universidad consiste en promover la formación integral de las personas, en el campo de la educación superior, mediante acciones y procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y proyección	Bogotá

Comunidad Religiosa Católica	social, para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a las problemáticas y necesidades de la sociedad y del país.	
Universidad, Privada, Regentada por una Comunidad Religiosa Católica	La misión de la Universidad consiste en promover la formación integral de las personas, en el campo de la educación superior, mediante acciones y procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y proyección social, para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a las problemáticas y necesidades de la sociedad y del país.	Bucaramanga
Universidad, Privada, Regentada por una Comunidad Religiosa Católica	<p>Institución católica de educación superior, fundada y regentada por una comunidad religiosa, comprometida con los principios educativos y las orientaciones de la entidad fundadora.</p> <p>Ejerce la docencia, la investigación y el servicio con excelencia, como universidad integrada a un país de regiones, con perspectiva global e interdisciplinar, y se propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la formación integral de personas que sobresalgan por su alta calidad humana, ética, académica, profesional y por su responsabilidad social; y,</li> <li>- la creación y el desarrollo de conocimiento y de cultura en una perspectiva crítica e innovadora, para el logro de una sociedad justa, sostenible, incluyente, democrática, solidaria y respetuosa de la dignidad humana.</li> </ul>	Cali
Universidad, Privada	La Institución tiene como fin contribuir a la inclusión social y al desarrollo de la nación, principalmente a través de la oferta de programas en toda la cadena de formación que se distingan por su calidad y pertinencia; promoviendo complementariamente el desarrollo de proyectos de extensión e investigación aplicada, fundamentados en los valores institucionales y soportados en el uso de las TIC, con el firme propósito de buscar la excelencia académica.	Bogotá

Fuente: Elaboración Propia

### **Instrumentos**

El instrumento que se empleará para el análisis de la información recabada será una matriz de doble entrada, que permita el examen de los programas curriculares de la materia de ética

profesional de los pregrados de derecho que respondieron a la invitación para participar en este estudio.

### **Procedimiento**

Las fases o momentos que se seguirán en este estudio o investigación son las siguientes:

Fase 1. Análisis de la información recabada con la matriz construida y haciendo uso de elementos y estrategias de análisis cualitativo.

Fase 2. Reporte del análisis de los datos y de los hallazgos realizados en estos a partir de los objetivos de la investigación.

Fase 3. Discusión de los hallazgos a partir del marco teórico de referencia.

### **Consideraciones Éticas**

Para la realización del presente estudio y atendiendo a la ética de la investigación, se tuvieron en cuenta los siguientes principios.

1) Se envió correo a los directores de programas de derecho o los decanos de las facultades de derecho, solicitando su aprobación para participar en el presente estudio, decisión que cada institución podría tomar libre y autónomamente.

2) Se asumió omitir cualquier dato que permita identificar a las instituciones educativas participantes, puesto que el estudio no pretende enjuiciar lo que cada una de ellas trabaja, sino analizar los criterios y los procedimientos que se siguen en ella, para impartir la materia de ética profesional.

3) El investigador asumió la responsabilidad de reportar a cada una de las instituciones participantes, los hallazgos generales de la presente investigación y los particulares de su institución, con el fin de que ellas se puedan servir de dichos hallazgos, así como de la propuesta que se haga como resultado de la presente investigación.

4) En todo el proceso de investigación se protegió la integridad de los participantes, de los docentes, de las instituciones educativas vinculadas, respetado su autonomía, su derecho a la intimidad, sin incurrir en prácticas contrarias a la ética de la investigación y siempre procurando el beneficio de todos los involucrados en el estudio.

## **Resultados**

A partir del análisis de los datos recogidos –los programas de la materia de ética profesional de ocho universidades- se han encontrado los siguientes aspectos.

### **Caracterización de los Syllabus**

#### **Ilustración 11 – Institución Educativa # 1**

<b>Universidad, Fundación, Privada, Bogotá.</b>	
<b>ASPECTO</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<b>Tipo de Asignatura</b>	Ética Profesional para todos los estudiantes de pregrado.
<b>Objetivos del Espacio Académico</b>	Fundamentar la sensibilidad ética del estudiante en los escenarios sociales y en el quehacer profesional, considerando que los principios axiológicos individuales y sociales deben redundar en el quehacer profesional y, por ende, al bien común. Igualmente, es propósito que el estudiante tome consciencia que se debe articular el ejercicio profesional a la vida misma, propendiendo que sus comportamientos personales y profesionales, contribuyan a la felicidad propia y a la de los demás.
<b>Enfoque del Espacio Académico</b>	El curso se fundamenta en el estudio somero de escuelas y conceptos filosóficos de tal manera que se pueda dar paso al estudio de la multidimensionalidad del hombre y su responsabilidad en la construcción de la sociedad. A partir de dichos conceptos, se plantearán diversos escenarios en los que la ética servirá como herramienta de reflexión y análisis. Se hará énfasis en la importancia y necesidad de praxis ética, tanto en lo personal como en lo profesional político y social. Finalmente, se

	avanzará en los conceptos básicos de la Bioética y su relación con la formación del estudiante.
<b>Competencias y Habilidades que Desarrolla</b>	<p><b>Competencia interpretativa:</b> El estudiante deberá demostrar su nivel de comprensión sobre cada uno de los conceptos desarrollados en la unidad de estudio, lo cual se evidenciará en la forma de abordar las problemáticas abordadas.</p> <p><b>Competencia argumentativa:</b> El estudiante deberá estar en capacidad de justificar distintos fenómenos que se planteen.</p> <p><b>Competencia propositiva y comunicativa:</b> El estudiante deberá evidenciar los anteriores aspectos tanto a nivel escrito como oral.</p>
<b>Propuesta Formativa</b>	<p>Abordaje conceptual y teórico de algunas categorías centrales a la ética y a la bioética.</p> <p>La asignatura busca la creación juicios, base de la autonomía y de la capacidad crítica, los cuales conducen a toma de decisiones acertadas en el ámbito social, familiar, laboral etc., áreas que son determinantes para el éxito no sólo profesional sino humano del educando.</p>
<b>Énfasis o Perspectiva de Desarrollo Moral que Soporta la Propuesta Formativa</b>	No hay evidencia de ello.
<b>Principales Contenidos o Conceptos que Aborda</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marco Filosófico para el Estudio de la Ética y Valores.</li> <li>- Ética y diálogo interdisciplinario.</li> <li>- Ética y Sociedad (Aporte para la comprensión y construcción de la Paz).</li> <li>- Bioética.</li> </ul>
<b>Estrategias Didácticas</b>	La asignatura se desarrollará mediante sesiones de exposición magistral, talleres y prácticas a través de estudios de caso dentro de las que se abordará conceptualmente el tema, además del desarrollo de actividades grupales como (seminarios, mesas redondas y debates), que permitan el uso de herramientas pedagógicas comunicativas y las nuevas tecnologías –Aula Virtual-. El eje del trabajo estará concentrado en las competencias genéricas.
<b>Estrategias Evaluativas</b>	Dos cortes para construir la nota final. Cada una de ellas, involucra un componente de heteroevaluación –el más alto- y otro correspondiente a la coevaluación –el más bajo-.
<b>Bibliografía y Recursos de Apoyo</b>	La gran mayoría son textos clásicos de autores filósofos que se han ocupado del estudio de la ética como Aristóteles y Adela Cortina, así como autores colombianos que han producido textos sobre bioética.

## Ilustración 12 – Institución Educativa # 2

### Universidad, Fundación, Privada, Bogotá.

ASPECTO	CARACTERÍSTICAS
<b>Tipo de Asignatura</b>	Ética Profesional para los estudiantes de pregrado en derecho.
<b>Objetivos del Espacio Académico</b>	<p>Los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprenderán los fundamentos generales del horizonte actual de discusión sobre valores.</li> <li>- Podrán identificar y cuestionar los supuestos teóricos de los discursos sobre la moral o la ética.</li> <li>- Adquirirán una perspectiva reflexiva y crítica sobre los contenidos disciplinares.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se plantearán la necesidad de construir un criterio autónomo y responsable para la valoración.</li> <li>- Considerarán la jerarquía de urgencia e importancia de tratamiento de los fenómenos sociales, culturales y ambientales a su alrededor.</li> <li>- Podrán usar los contenidos del curso como puerta de entrada para el estudio de otros fenómenos de acuerdo con sus intereses particulares.</li> </ul>
<b>Enfoque del Espacio Académico</b>	A partir del estudio de algunos de los principales modelos éticos de la tradición occidental, pretendemos hacer un examen de los supuestos teóricos que apoyan las diversas posturas sobre valores habituales en las argumentaciones en torno a los fenómenos éticamente relevantes. Este examen nos pondrá en condiciones de comprender la lógica que anima a las diversas posturas morales y éticas, entender la diferencia entre el discurso moral y la reflexión ética y, en consecuencia, nos capacitará para experimentar la necesidad de construir una postura autónoma.
<b>Competencias y Habilidades que Desarrolla</b>	No hay evidencia de ello.
<b>Propuesta Formativa</b>	No hay evidencia de ello.
<b>Énfasis o Perspectiva de Desarrollo Moral que Soporta la Propuesta Formativa</b>	No hay evidencia de ello.
<b>Principales Contenidos o Conceptos que Aborda</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La ética antigua – La mejor vida posible y la respuesta aristotélica.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- El tránsito hacia la modernidad.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Hume, Leibniz, Kant – La crítica moderna y la noción de fundamentación.</li> <li>- El utilitarismo – la administración del bienestar.</li> <li>- Wittgesntein – Valores y lenguaje, la crítica en el siglo XX.</li> <li>- Nietzsche - La necesidad de jerarquía y la apuesta por lo posible.</li> </ul>
<b>Estrategias Didácticas</b>	Antes de cada sesión, los estudiantes preparan de manera minuciosa los textos asignados y elaboran anotaciones de las dificultades de comprensión e interpretación con el fin de plantearlas en clase para discutir las con el profesor. El profesor reúne las dificultades y preguntas que haya generado la lectura y plantea una interpretación de los textos que permita ver su función en la línea general de contenidos del curso. Los estudiantes complementan lo expuesto en clase con consultas individuales al profesor, ya sea en el horario de atención a estudiantes o mediante consultas por vía electrónica.
<b>Estrategias Evaluativas</b>	El trabajo con los textos se evaluará mediante preguntas abiertas que permitan mostrar la comprensión de los argumentos de cada autor. Para cada uno de los dos primeros cortes se harán dos exámenes sobre las lecturas y para el tercer corte los estudiantes elaborarán un trabajo final del que presentarán avances antes de su entrega. El primer y el segundo corte tienen cada uno un valor de 30 por ciento de la nota final, y el tercer corte tiene un valor del 40 por ciento de la nota final del curso.
<b>Bibliografía y Recursos de Apoyo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Platts, M., (1988), La ética a través de su historia., México: UNAM.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Rawls, J., (2001), Lecciones sobre la historia de la filosofía moral., Barcelona: Paidós.</li> </ul>

### Ilustración 13 – Institución Educativa # 3

**Universidad, Estatal, Cajicá.**

ASPECTO	CARACTERÍSTICAS
---------	-----------------

<b>Tipo de Asignatura</b>	Deontología Jurídica.
<b>Objetivos del Espacio Académico</b>	Mostrar al estudiante las formas en las cuales el Derecho, como saber práctico, se relaciona con elementos morales y éticos de comportamiento; es decir, como, el ejercicio jurídico, es susceptible de análisis, estudio y observación por parte de la Ética. Por otro lado, se pretende que el estudiante comprenda, que el ejercicio ético de análisis jurídico –social es el factor determinante para mostrar transparencia, coherencia y seriedad en el marco de la praxis del Derecho.
<b>Enfoque del Espacio Académico</b>	La reflexión ética aborda los problemas complejos de la racionalidad práctica que en definitiva conducen a la acción. Se parte así, de una reconstrucción de los contextos ético-morales desde la antigua Grecia, hasta las modernas concepciones de las mismas, en donde, lo que se quiere evidenciar, es que el constructo ético y moral, desde la filosofía, se presenta como un criterio evolutivo para tanto las éticas de responsabilidad, como las éticas profesionales. Así, los enigmas que integran las intenciones y convicciones al momento de responder por las acciones, personales y colectivas están siempre avocadas al juicio moral y a la teoría deontológica.
<b>Competencias y Habilidades que Desarrolla</b>	<p><b>Competencia General:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El estudio de la Deontología Jurídica pretende mostrar al estudiante conocimientos jurídicos dinámicos, es decir, conocimientos en los cuales se determine la relación entre el Derecho y otros saberes afines, como lo son la moral y la ética. <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Plantear, en forma clara y explícita, vínculos de relación, tanto teoría, como metodológica, entre el objeto de estudio del Derecho y el de la moral y la ética <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Presentar la incidencia de saberes éticos en la práctica del Derecho, a fin de presentarlo como una relación necesaria, mas no contingente.</li> <li>- Presentar formas en las cuales, se pueden dar comportamientos éticos y no éticos a la luz del ordenamiento jurídico colombiano, esto es, la ley 1123 de 2007.</li> </ul> <p><b>Competencias Específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar los elementos distintivos de la construcción ética en la tradición filosófica occidental.</li> <li>- Mostrar la operatividad de los clásicos conceptos éticos en el ejercicio profesional de la abogacía.</li> <li>- Demostrar cómo, la praxis del Derecho, tiene un gran elemento autor reflexivo, en la medida en que a partir de la reflexión ética del jurista, se evidencia la transparencia de su ejercicio profesional.</li> <li>- Reconocer los sistemas éticos modernos, y su vinculación teórica con los problemas jurídicos más relevantes de los últimos tiempos.</li> <li>- Plantear una superación del positivismo metodológico, a partir de la vinculación de elementos morales a su estudio y reflexión.</li> </ul>
<b>Propuesta Formativa</b>	No hay evidencia de ello.
<b>Énfasis o Perspectiva de Desarrollo Moral que Soporta la Propuesta Formativa</b>	No hay evidencia de ello.
<b>Principales Contenidos o Conceptos que Aborda</b>	<p>Unidad 1. ¿Qué es ética?</p> <p>Unidad 2. ¿Cuáles son los Orígenes del estudio ético?</p> <p>Unidad 3. ¿Cómo se dio el fortalecimiento de la Ética en la edad media?</p> <p>Unidad 4. ¿Es la ética un ejercicio racional?</p> <p>Unidad 5. ¿Es la Deontología una ética aplicada?</p> <p>Unidad 6. ¿Cuáles son los Orígenes del estudio Deontológico del Derecho?</p> <p>Unidad 7. ¿Es posible una relación entre Derecho y Moral?</p> <p>Unidad 8. ¿Es posible una ética pública a la luz de la Deontología jurídica?</p>
<b>Estrategias Didácticas</b>	No hay evidencia de ello.

<b>Estrategias Evaluativas</b>	<p>La asignatura tendrá tres evaluaciones, en las cuales se computarán todas las calificaciones obtenidas por el estudiante por las diversas clases de pruebas por medio de las cuales se evalúa las competencias, su trabajo y aprendizaje en la asignatura.</p> <p>Primer parcial: = 30%</p> <p>Segundo parcial: = 30%</p> <p>Examen final = 40% NOTA FINAL 100%</p> <p>Las notas parciales se obtienen del cómputo de varias calificaciones, producto de exámenes en clase, talleres, participación e investigación. La nota del examen final es producto de un único examen en el que se evalúa todo el contenido de la asignatura.</p>
<b>Bibliografía y Recursos de Apoyo</b>	<p>La gran mayoría son textos clásicos de autores filósofos que se han ocupado del estudio de la ética como MacIntyre, Stuart Mill, Kant.</p> <p>También textos de abogados que se ocupan de la deontología jurídica de autores como Eduardo Couture, Ronald Dworkin y otros autores.</p>

#### Ilustración 14 – Institución Educativa # 4

##### Universidad, Fundación, Privada, Bogotá.

ASPECTO	CARACTERÍSTICAS
Tipo de Asignatura	Responsabilidad Profesional.
Objetivos del Espacio Académico	No hay evidencia de ello.
Enfoque del Espacio Académico	No hay evidencia de ello.
Competencias y Habilidades que Desarrolla	<p><b>Competencias Generales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de analizar y sintetizar.</li> <li>- Capacidad de comprender y comunicarse con otras áreas de conocimiento.</li> <li>- Capacidad de aprender y actualizarse.</li> <li>- Capacidad de solucionar problemas.</li> <li>- Sensibilidad y responsabilidad social</li> </ul> <p><b>Competencias Específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Destreza en la aprehensión de los conceptos básicos de la asignatura.</li> <li>- Habilidad para la construcción de pensamiento crítico.</li> <li>- Habilidad de construir conocimientos transdisciplinares.</li> <li>- Capacidad de Retroalimentación.</li> <li>- Habilidad para identificar las respuestas jurídicas de los casos.</li> </ul>
Propuesta Formativa	<p>La visión ética de la práctica del Derecho aborda los problemas complejos que surgen a partir de la racionalidad práctica; razón por la cual, es necesaria una reconstrucción de los diversos contextos ético-morales que desde la filosofía, justifican las éticas de la responsabilidad, entendidas como deontologías profesionales. Es menester plantear, en los estudiantes, la convicción en la correcta construcción de juicios morales que, en la práctica del Derecho, permitan su identificación como juristas, funcionarios u otro tipo de operadores jurídicos. Así las cosas, el estudio Ético del Derecho proporciona elementos y recursos discursivos que, desde un punto de vista social, son confrontables a la luz de una vida virtuosa; esto, a la luz de los grandes paradigmas del Derecho, tales como la libertad, la igualdad, la vida en sociedad, los cuales son construidos desde una consciencia colectiva, pero vinculados al sujeto desde su visión ética. La función del</p>

	Derecho, por tanto, es involucrarse tanto en la formación de estos paradigmas, como determinar las formas en las cuales estas constituyen debates éticos a la luz del ordenamiento jurídico y la práctica social.
Énfasis o Perspectiva de Desarrollo Moral que Soporta la Propuesta Formativa	No hay evidencia de ello.
Principales Contenidos o Conceptos que Aborda	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es Ética?</li> <li>- ¿Cuáles son los Orígenes del estudio Ético?</li> <li>- ¿Cómo se justifica el estudio de la Ética en la edad media?</li> <li>- ¿El estudio de la Ética es un ejercicio Racional?</li> <li>- ¿Cómo se presenta un estudio de Ética aplicada?</li> <li>- ¿Cómo surgió el estudio Deontológico del Derecho?</li> <li>- ¿Es posible una relación entre Derecho y Moral?</li> <li>- ¿La Deontología jurídica posibilita una Ética pública?</li> </ul>
Estrategias Didácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición oral e individual.</li> <li>- Toma de apuntes.</li> <li>- Mapa conceptual.</li> <li>- Exposición de casos.</li> <li>- Seminario alemán.</li> <li>- Texto argumentativo.</li> </ul>
Estrategias Evaluativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación Práctica de los conceptos fundamentales.</li> <li>- Aprehensión de los contenidos de la asignatura.</li> <li>- Capacidad de Síntesis Bibliográfica.</li> <li>- Aplicación Práctica de los conceptos fundamentales.</li> <li>- Aprehensión de los contenidos de la asignatura.</li> </ul>
Bibliografía y Recursos de Apoyo	La gran mayoría son textos de autores como MacIntyre, <sup>[1]</sup> <sup>[SEP]</sup> Stuart <sup>[1]</sup> <sup>[SEP]</sup> Mill, Ronald <sup>[1]</sup> <sup>[SEP]</sup> Dworkin, Carlos Santiago Nino, David Gauthier, Dennis Thompson, Joseph Raz.

### Ilustración 15 – Institución Educativa # 5

<b>Universidad, Privada, Regentada por una Comunidad Religiosa Católica, Bogotá.</b>	
<b>ASPECTO</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<b>Tipo de Asignatura</b>	Ética para los estudiantes de pregrado.
<b>Objetivos del Espacio Académico</b>	No hay evidencia de ello.
<b>Enfoque del Espacio Académico</b>	No hay evidencia de ello.
<b>Competencias y Habilidades que Desarrolla</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce los elementos básicos del syllabus: justificación, objetivos, núcleos problémicos, contenidos, metodología, criterios de evaluación y bibliografía. <sup>[1]</sup><sup>[SEP]</sup></li> <li>- Expresa opiniones de manera coherente y argumentada en torno a la ética y conceptos que se le asocian. <sup>[1]</sup><sup>[SEP]</sup></li> <li>- Identifica la relación/diferencia entre ética y moral a partir de un abordaje etimológico y conceptual. <sup>[1]</sup><sup>[SEP]</sup></li> <li>- Comprende la importancia de la reflexión ética en el contexto de formación profesional y en la vida cotidiana. <sup>[1]</sup><sup>[SEP]</sup></li> <li>- Elabora breves textos argumentativos en torno a la importancia de la <sup>[1]</sup><sup>[SEP]</sup>formación ética en el contexto de formación profesional de la USTA.</li> <li>- Reconoce las concepciones en torno a lo bueno en los periodos homérico, presocrático y de la Escuela de Atenas <sup>[1]</sup><sup>[SEP]</sup></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica las implicaciones del tránsito del mito al logos en la manera concebir lo bueno y lo malo de la conducta humana. <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Comprende el origen de la moralidad a partir de las preguntas por lo bueno, en los diálogos platónicos. <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Entiende la trascendencia de los valores éticos en la conducta humana. <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> </ul> <p>Entre otras.</p>
<b>Propuesta Formativa</b>	<p>La Universidad heredera de la tradición humanista y cristiana, propende por la formación integral de las personas, desde los procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y proyección social en aras de la formación de profesionales que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana, y estén en condiciones de aportar a las necesidades de la sociedad y el país (E.O., 2002. Art. 7.). La Universidad busca cumplir con estos objetivos a través de la articulación de la formación científica con la formación humanística, modelo de formación integral del profesional, el ciudadano y el cristiano.</p> <p>En tal sentido, la cátedra de ética tiene un propósito formativo encaminado a generar comprensiones y expresiones del sentido ético que le permita a los estudiantes recoger el horizonte de la formación humanística y proyectarlo en su vida profesional; esto, a partir de las comprensiones sobre el origen de la ética y de su inscripción antropológica que se sitúan históricamente en las relaciones del ethos como espacio vital y de su adaptación a los desafíos y dilemas de la vida en todas sus dimensiones, con el fin de obrar en consonancia con el comprender, hacer y comunicar. De esta manera, la cátedra de ética se constituye en un ejercicio creativo, crítico y reflexivo de la acción como apertura a la vida profesional, y sobre todo a la construcción de una cultura de paz.</p>
<b>Énfasis o Perspectiva de Desarrollo Moral que Soporta la Propuesta Formativa</b>	No hay evidencia de ello.
<b>Principales Contenidos o Conceptos que Aborda</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La dimensión ética de la persona: bien propio, dignidad humana, felicidad y responsabilidad.</li> <li>- La dimensión social de la ética: bien común, justicia y solidaridad <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- El obrar ético en la tensión entre el bien propio y el bien común.</li> </ul>
<b>Estrategias Didácticas</b>	<p>A partir del Modelo Pedagógico de la Universidad, se comprende la relación docente estudiantes como una relación dialógica en la que ambos son actores del proceso pedagógico y cuyo propósito principal está centrado en desarrollar habilidades y promover así el discernimiento humanístico. En tal sentido, la metodología se desarrollará siguiendo el esquema:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planteamiento del problema, búsqueda de alternativas de solución, discusión y profundización. <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- El docente asume la orientación de la problemática, la discusión y profundización del tema. <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- El estudiante, por su parte, se hace responsable de la consulta e investigación bibliográfica o de campo y de la <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub> aplicación o producción de nuevo material (textos, gráficos, videos, entre otros). <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> </ul> <p>Lo anterior supone:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposiciones del profesor y los estudiantes <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Salidas pedagógicas <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Foros <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Talleres <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Investigación formativa <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> </ul> <p>- Otras actividades creativas que el profesor proponga y/o los alumnos sugieran.</p>
<b>Estrategias Evaluativas</b>	La Cátedra de Ética asume el sistema de evaluación por puntos, que a continuación se especifican: los criterios y el valor en puntos para cada una

	de ellos; los cuales se deben tener en cuenta al momento de calificar las actividades desarrolladas por el estudiante, a partir de la guía que ofrece el Manual de Lectoescritura para el Docente, que se encuentra en Departamento de Humanidades y Formación Integral. Entre otros son: Trabajos de lectoescritura o individuales; Plan previo a las exposiciones; Exposiciones; Sustentaciones; Evaluación o sustentación de la lectura en segundo idioma; Mapas conceptuales; Controles de lectura de textos; Quiz; Talleres grupales; Mesas redondas o plenarias; Debates, y otros.
<b>Bibliografía y Recursos de Apoyo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buenaventura, Nicolás (1995). La importancia de hablar mierda: los hilos invisibles de la sociabilidad. Bogotá. Magisterio.</li> <li>- Cortina, Adela (1994). ¿Qué es la ética? En: Ética de la empresa. Tecnos.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Villamil, Miguel (2009). Valores y Derechos Humanos: implicaciones jurídicas y pedagógicas. Bogotá. Universidad San Buenaventura.</li> <li>- Aquino, T. (2000). Comentarios a la ética a Nicómaco. Navarra: EUNSA.</li> <li>- Berg, L. (1964). Ética Social. Madrid: Rialp.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Copleston, F. (1983). Historia de la filosofía. Barcelona: Editorial Ariel.</li> <li>- Macintyre, A. (2001.). Tras la virtud. Barcelona: Crítica.</li> <li>- Michael, S. (2011). sticia: ¿hacemos lo que debemos? Bogotá: Debate : - Random House Mondadori.</li> <li>- Zabalza, I. (1993). Tomás de Aquino: El Bien y el Bien común en Economía. Bogotá: USTA.</li> </ul>

### Ilustración 16 – Institución Educativa # 6

#### Universidad, Privada, Regentada por una Comunidad Religiosa Católica, Bucaramanga.

ASPECTO	CARACTERÍSTICAS
<b>Tipo de Asignatura</b>	Bioética para todos los estudiantes de pregrado.
<b>Objetivos del Espacio Académico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lograr procesos de transformación social y humana que puedan enfrentar la desigualdad creciente, la instrumentalización de los cuerpos y la naturaleza y la crisis de la democracia.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Desarrollar en los aprendientes una conciencia crítica frente a los desarrollos técnicos y científicos contemporáneos así como frente a la organización social, política y económica de nuestras sociedades, de modo que su interacción personal y profesional con los otros y con el entorno este encaminada a la protección de la vida concebida como totalidad planetaria.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Reconocer la incidencia del bios en el campo CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad), a fin de reconocer los grandes cambios generados por el paso de la sociedad industrial a la tecnocientífica.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Construir una comprensión argumentada sobre la inteligencia bioética para asumir un compromiso con la vida desde los quehaceres profesionales del mundo de hoy.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Confrontar como profesional las prácticas y dispositivos de control que se accionan en la administración de la vida, lo cual le permita asumir críticamente comportamientos autónomos y responsables de sus acciones profesionales.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Establecer la correlación existente entre humanos-planeta tierra-sociedades, a fin de asumir una posición crítica en defensa de la vida como asunto biosófico.</li> </ul>

<b>Enfoque del Espacio Académico</b>	Espacio académico, teórico, con énfasis en el abordaje de problemas y situaciones complejas y implican dilemas, en relación con situaciones que involucran decisiones éticas o morales.
<b>Competencias y Habilidades que Desarrolla</b>	<p>Reflexiona sobre la crisis humana y planetaria a fin de buscar estrategias propositivas para la humanización de su praxis profesional y la sostenibilidad global, a partir de situaciones de su cotidianidad, en el contexto de la tecnociencia y principios bioéticos fundamentales. Asume una postura crítica y reflexiva frente a los diversos saberes con el propósito de construir conocimientos desde la perspectiva sistémica y compleja.</p> <p>Reflexiona sobre la crisis humana y planetaria a fin de buscar estrategias propositivas para la humanización de su praxis profesional y la sostenibilidad global, a partir de situaciones de su cotidianidad, en el contexto de la tecnociencia y principios bioéticos Fundamentales. Asume una postura crítica y reflexiva frente a los diversos saberes con el propósito de construir conocimientos desde la perspectiva sistémica y compleja.</p> <p>Analiza la problematización de la categoría bios en la reflexión contemporánea, a fin de incorporar en sus preocupaciones éticas profesionales el respeto por lo viviente a partir del tránsito de la ética antropocéntrica a problemas bio-sóficos.</p>
<b>Propuesta Formativa</b>	<p>La asignatura se desarrolla a partir del método de problemas y casos, en los cuales se analizan situaciones o acontecimientos de la vida cotidiana que generan debate o controversia por implicar cuestionamientos bioéticos.</p> <p>Para ello, se realizan actividades en aula presencial y aula virtual, que facilitan la interacción, la confrontación, la argumentación y el consenso para el planteamiento de recomendaciones colectivas, para las situaciones específicas.</p> <p>Por tal motivo se desarrolla la siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de texto y elaboración de relatorías y ensayos. <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Análisis de casos en temáticas asociadas con: aborto, eutanasia, bioingeniería, felicidad, <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>ciudadanía, RSE, suicidio, libertad, medios de comunicación, transgénicos, redes sociales, <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>espiritualidad, multiculturalismo, comités de ética, cyborg, clonación, violencia, género.</li> <li>- Ponencia magistral. <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Componente virtual: foros, chats, wikis. <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Proyecto interdisciplinario (investigación) <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub> Después de la presentación de cada una de las temáticas, se desarrollarán análisis de casos y problemas con el objetivo de relacionar los conceptos con la realidad. A través de cada presentación se dejará el espacio para la reflexión, crítica y propositiva.</li> </ul>
<b>Énfasis o Perspectiva de Desarrollo Moral que Soporta la Propuesta Formativa</b>	No hay evidencia de ello.
<b>Principales Contenidos o Conceptos que Aborda</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El bios y la reflexión ética: emergencia de una nueva inteligencia. Ethos griego y Ethos medieval.</li> <li>- El bios y la reflexión ética: emergencia de una nueva inteligencia. Pluralismo y emergencia de éticas mínimas.</li> <li>- El bios y la reflexión ética: emergencia de una nueva inteligencia. Tecnociencia y nacimiento de la bioética.</li> <li>- Bioética del lado de las personas: constitutivo de la autonomía. Del paternalismo hipocrático al principialismo.</li> <li>- Bioética del lado de las personas: constitutivo de la autonomía.</li> </ul>

	<p>La dignidad humana, el paradigma de los derechos humanos y la investigación con seres vivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bioética del lado de las personas: constitutivo de la autonomía.</li> </ul> <p>La dignidad humana, el paradigma de los derechos humanos y la investigación con seres vivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bioética del lado de las personas: constitutivo de la autonomía.</li> </ul> <p>La responsabilidad con el futuro: proyecto de especie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bioética del lado de la sociedad: contexto en el biopoder y la biopolítica.</li> </ul> <p>Biopolítica: el control sobre la vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bioética del lado de la sociedad: contexto en el biopoder y la biopolítica.</li> </ul> <p>Biopolítica: el control sobre la vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bioética del lado de la sociedad: contexto en el biopoder y la biopolítica.</li> </ul> <p>Responsabilidad civil del profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bioética del lado de la sociedad: contexto en el biopoder y la biopolítica.</li> </ul> <p>Deontología y código de ética profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bioética del lado de la naturaleza: puente a la inteligencia bio-sófica.</li> </ul> <p>Crisis global</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bioética del lado de la naturaleza: puente a la inteligencia bio-sófica.</li> </ul> <p>Crisis global: ecología y consumo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bioética del lado de la naturaleza: puente a la inteligencia bio-sófica.</li> </ul> <p>Ética de la tierra: teoría gaia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bioética del lado de la naturaleza: puente a la inteligencia bio-sófica. La ética y su accionar con lo viviente, un asunto de responsabilidad ambiental.</li> </ul>
<p><b>Estrategias Didácticas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de asignatura y de los integrantes de la comunidad de aprendizaje. Integración de equipos de trabajo.</li> <li>- Narración oral: las tragedias griegas, la divina comedia y sus dilemas comparados con los nuestros.</li> <li>- Lectura complementaria “La moral en un mundo técnico” P 49-68. En: López E. (1990) Ética y vida: desafíos actuales. Madrid: San Pablo.</li> <li>- Lectura principal: “Capítulo VIII: El paradigma bioético” P169-191.</li> <li>- “Tecnociencia”. En: Hottois G. (1991) El paradigma Bioético: una ética para la tecnociencia. Barcelona: Anthropolos.</li> <li>- Clase magistral: el juramento hipocrático y los 4 principios de la bioética.</li> <li>- Lectura Grupal: Fragmento de Encíclica laudato sí. Sobre el cuidado de la casa común.</li> <li>- Abordaje de códigos deontológicos según facultades: lecturas grupales.</li> </ul>
<p><b>Estrategias Evaluativas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación procesual: En cada corte se presentará un avance del proyecto interdisciplinar (investigación) y se evaluará de acuerdo a los resultados de cada proyecto.</li> <li>- Control de lecturas: a través de previos y quices se evaluarán los conceptos fundamentales de la bioética y sus principales teorías.</li> <li>- Trabajo virtual: En el espacio virtual de la wiki se procesará toda la información y avances sobre el proyecto interdisciplinar (investigación) y al mismo tiempo se utilizarán recursos como los foros, los videos y lecturas complementarias en aras de profundizar en las diferentes temáticas de la asignatura y evaluar el nivel crítico, interpretativo, argumentativo y propositivo del estudiante.</li> <li>- Autoevaluación: Cada estudiante estará en la capacidad de autoevaluar su aporte en el grupo de investigación a partir del impacto que evidencie en su propio aprendizaje, en su acontecer cotidiano y profesional.</li> </ul>



	<p>- Coevaluación: En la sustentación final del proyecto interdisciplinar (investigación) cada grupo estará en la capacidad de evaluar las investigaciones presentadas con un criterio objetivo sobre la metodología y los resultados del proyecto.</p> <p>- Heteroevaluación: se tendrá en cuenta por parte del docente el avance procesual del proyecto interdisciplinar (investigación) y la producción final junto con la apropiación de los conceptos de la bioética y sus principales teorías.</p>
<b>Bibliografía y Recursos de Apoyo</b>	<p>- Beauchamp TL, Childress JF (1999) Principios de la ética biomédica, Barcelona: Masson SA. [L] [SEP]</p> <p>- Engelhardt (1995) The Foundations of Bioethics, Oxford university Press, new York, 2ed., Traducción Española: Los [L] [SEP] fundamentos de la bioética, Barcelona: Paidós.</p> <p>- Foucault, M. (1991) Microfísica del poder. 3ra Edición. España: La Piqueta. [L] [SEP]</p> <p>- Potter V.R. (1971) Bridge to the Future, Prentice-Hall Pub, Englewood Cliffs, NJ. - [L] [SEP]Ética. Madrid: Ed. Alianza. [L] [SEP]</p>

### Ilustración 17 – Institución Educativa # 7

<b>Universidad, Privada, Regentada por una Comunidad Religiosa Católica, Cali.</b>	
<b>ASPECTO</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<b>Tipo de Asignatura</b>	Ética para estudiantes de pregrado.
<b>Objetivos del Espacio Académico</b>	El estudiante estará en capacidad de analizar situaciones en el ámbito profesional a partir del reconocimiento de la persona como sujeto ético, de la existencia de una sociedad plural y de la finalidad profesional de su carrera, para la toma de decisiones fundamentada en criterio ético morales.
<b>Enfoque del Espacio Académico</b>	Ofrece un espacio de abierta reflexión sobre el sentido de los saberes y el conocimiento científico en armonía con los valores cristianos en búsqueda de la promoción de la justicia, donde la ética es una opción válida e imprescindible, en un mundo plural, incluso para quienes no practican o no coinciden con valores religiosos, buscando dar las herramientas necesaria para una toma de decisiones basada en criterios y principios que den respuesta a las realidades que interpelan los compromisos que el ser humano debe discernir en el camino de su plenitud humana y profesional.
<b>Competencias y Habilidades que Desarrolla</b>	<p>Capacidad de reconocer los elementos que constituyen al sujeto humano en relación con el otro, a partir de los fundamentos del ejercicio de la libertad responsable, para la interpretación de situaciones humanas y sociales como sujeto ético.</p> <p>Capacidad de explicar la finalidad regulativa de la moral en favor de una convivencia basada en la confianza social, a través de las relaciones que se establecen entre ética y moral para la interpretación de situaciones humanas y sociales como sujeto ético.</p> <p>Capacidad de reconocer los factores estructurales que se manifiestan en la crisis ética en Colombia a partir de una perspectiva del sujeto ético moral en contexto para la construcción de principios de acción moral.</p> <p>Capacidad de explicar los aportes de las religiones y morales emergentes en la construcción de la moral civil a partir de los fundamentos de las morales de máximos para la construcción de principios de acción moral.</p> <p>Capacidad de explicar el bien interno de la profesión y el aporte moral que ella hace al bien común a partir de los fines y metas de las profesiones y los</p>

	<p>códigos de ética profesional para la inferencia de criterios de decisión ético y moral.</p> <p>Capacidad de reconocer la responsabilidad social como un aporte al bien común a partir de las metas y fines de las profesiones y organizaciones sociales para la inferencia de criterios de decisión ético moral.</p>
<b>Propuesta Formativa</b>	No hay evidencia de ello.
<b>Énfasis o Perspectiva de Desarrollo Moral que Soporta la Propuesta Formativa</b>	No hay evidencia de ello.
<b>Principales Contenidos o Conceptos que Aborda</b>	<p><b>Módulo 1: Constitución del sujeto ético-moral.</b></p> <p>Unidad 1.1: Alteridad: fundamento antropológico.</p> <p>Unidad 1.2: Alteridad: De la ética a la moral.</p> <p><b>Módulo 2: Modelos de Ética: religiosos, tradicionales y emergentes.</b></p> <p>Unidad 2.1: Crisis: valores y principios.</p> <p>Unidad 2.2: Modelos Éticos: Ética de máximos y mínimos.</p> <p><b>Módulo 3: Ética aplicada: ética de las profesiones.</b></p> <p>Unidad 3.1: Bien interno y estatuto profesional.</p> <p>Unidad 3.2: Responsabilidad social.</p>
<b>Estrategias Didácticas</b>	<p>La asignatura de Ética confronta e introduce al estudiante en una fundamentación y construcción de criterios ético-morales que le permitan responder a los problemas profesionales que enfrentará desde su carrera como de su realidad social y personal, lo cual se logrará desde el análisis y comprensión de los elementos básicos que sustentan y enmarcan la ética aplicada.</p> <p>La metodología propuesta brota de la interacción permanente entre docente-estudiante donde se profundiza cada una de las temáticas a partir de una serie de lecturas, talleres y trabajos como preparación de cada una de las sesiones desde los cuales se hacen propuestas a partir de la confrontación de la teoría con las vivencias y la coyuntura actual. La discusión crítica de cada contenido requiere la participación de los estudiantes en cada una de las temáticas y ésta no se encuentra solamente sustentada en la presentación de opiniones personales, sino en la apropiación y discusión crítica de los textos. Para llegar a este nivel de participación es necesaria la realización de lecturas rigurosas. Adicionalmente, requiere la elaboración de reseñas, mapas conceptuales y talleres que dan cuenta del proceso de lectura de los estudiantes.</p> <p>El curso propone la realización de actividades formativas como son: participar activamente de los diferentes debates que se programen, leer con anterioridad los textos programados, realizar discusiones en grupo, confrontar en las prácticas los diferentes principios aprendidos; también se proponen acciones investigativas que enfrentan al estudiante al análisis de situaciones reales o hipotéticas relacionadas a los temas tratados a través de diferentes medios. Igualmente es necesario hacer una relación permanente entre la teoría y las experiencias que cada uno(a) ha tenido a lo largo de su historia personal y social. Estas prácticas exigen la presentación de trabajos escrito por parte de los estudiantes los cuales serán motivos de discusión en las sesiones de clase.</p>
<b>Estrategias Evaluativas</b>	<p>Los ítems de evaluación de cada módulo corresponderán al seguimiento y valoración del trabajo individual y colectivo de los estudiantes. Cada evaluación parcial será la resultante de una sumatoria de actividades que darán cuenta del porcentaje final del módulo. Los porcentajes asignados son:</p> <p>1er Módulo: (5 sesiones)</p> <p>10 % Caso situación</p> <p>20% Parcial</p>

	<p>2do Módulo: (5 sesiones)  10% Caso situación  15% Parcial</p> <p>3er Módulo: (6 sesiones)  10% Caso situación.  15% Parcial</p> <p>Trabajo Final 20%</p> <p>El caso situación es una herramienta fundamental sobre la cual se construye el programa por ello siempre estará presente en cada módulo de acuerdo a los objetivos perseguidos en cada uno de ellos. Básicamente se estructura desde la identificación de hechos y datos verificables, la posibilidad de problematizar la situación, construir los criterios de solución que permita generar alternativas de solución a la situación propuesta.</p>
<b>Bibliografía y Recursos de Apoyo</b>	Amplia bibliografía de textos de autores clásicos y de pensadores que se han ocupado de reflexionar en torno a la ética, tanto naciolanos como internacionales.

### Ilustración 18 – Institución Educativa # 8

#### Universidad, Privada, Bogotá.

ASPECTO	CARACTERÍSTICAS
<b>Tipo de Asignatura</b>	Ética Empresarial para todos los estudiantes de pregrado.
<b>Objetivos del Espacio Académico</b>	<p>Comprender la relevancia y las aplicaciones que tienen en la actualidad la creación de estrategias para implementar principios y desarrollos de la ética empresarial y la responsabilidad social, desde una perspectiva teórica-práctica.</p> <p>Promover la lectura crítica y analítica por parte de los estudiantes de la literatura académica relevante sobre el campo de investigación de la ética empresarial.</p>
<b>Enfoque del Espacio Académico</b>	No hay evidencia de ello.
<b>Competencias y Habilidades que Desarrolla</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar fuentes de información confiables y realizar consultas bibliográficas y en bases de datos, de acuerdo con sus intereses investigativos. <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Comunicar claramente sus ideas y planteamientos de manera escrita, oral y audiovisual. <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Identificar fuentes de información confiables y realizar consultas bibliográficas y en bases de datos, de acuerdo <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub> con sus intereses investigativos.</li> <li>- Proponer alternativas en materia de responsabilidad social para enfrentar los altos índices de desigualdad que hoy se presentan en Colombia y América Latina.</li> <li>- Actuar de manera respetuosa por los demás y siempre con una actitud propositiva y democrática. <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> <li>- Actuar con autonomía y libertad, siempre de manera responsable y buscando en todo momento el interés general <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub> común. <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar de manera autónoma, crítica y propositiva <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></li> </ul> </li> <li>- Sintetizar y organizar las ideas para poder formular un planteamiento propio.</li> <li>- Redactar un informe de investigación que dé cuenta del abordaje adecuado de un problema y una pregunta de investigación, a partir de la adecuada operacionalización de conceptos de ética empresarial.</li> </ul>

<b>Propuesta Formativa</b>	<p>La ética empresarial no es simplemente una extensión de la ética personal, de los individuos. Las virtudes personales vinculadas a opciones morales, tales como la confianza, la honestidad, la rectitud pueden entrar en crisis en el entorno laboral y en la gestión empresarial, pues las decisiones relacionadas con estrategias empresariales y de negocio involucran discusiones, intereses, principios y lógicas complejas.</p> <p>El presente curso brinda las bases para que el estudiante pueda reconocer los conflictos que se presentan entre sus valores personales y los que puede encontrar en su vida laboral, y así construir una perspectiva propia de la ética empresarial que facilite identificar asuntos éticos cuando éstos emergen y posibilite el reconocimiento de las aproximaciones disponibles para resolverlos, y de esta manera aprender sobre el proceso de toma de decisiones y sobre las formas de promover el comportamiento ético dentro de las organizaciones.</p>
<b>Énfasis o Perspectiva de Desarrollo Moral que Soporta la Propuesta Formativa</b>	No hay evidencia de ello.
<b>Principales Contenidos o Conceptos que Aborda</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Fundamentación ética.</li> <li>2) Ética empresarial.</li> <li>3) Inserción de la ética en la empresa.</li> <li>4) Estudios de caso.</li> </ol>
<b>Estrategias Didácticas</b>	<p>De acuerdo al esquema formación por competencias, el proceso educativo se orienta en el aula de clase generando un ambiente que propicie la reflexión y apropiación individual y participativa del conocimiento, de esta manera, el estudiante es el protagonista en dicho proceso, centrado en un aprendizaje fruto de la comprensión, el análisis y la generación de nuevos conocimientos, dentro de un proceso orientado a alcanzar objetivos comprobables en términos de competencias comunicativas, socio-humanísticas, en TICs, de pensamiento y Autonomía intelectual.</p> <p>Por otra parte, el estudiante debe trabajar tanto de manera individual como en equipo en la investigación y preparación de temas propuestos, en solución de ejercicios, talleres, y presentación de informes</p> <p>Adicional a lo anterior, se desarrollarán comprobaciones de lecturas complementarias a los temas centrales, exposición oral ilustrada de los temas y, finalmente, el estudiante deberá demostrar su capacidad de implementación de los conceptos y competencias centrales de esta asignatura.</p> <p>Además, se utilizará:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyectos de investigación formativa <sup>[1]</sup><sub>SEP</sub></li> <li>- Clase participativa <sup>[1]</sup><sub>SEP</sub></li> <li>- Trabajo en equipo, con talleres, sustentaciones de talleres, análisis cuantitativos y cualitativos, interacción <sup>[1]</sup><sub>SEP</sub> alumno- docente. <sup>[1]</sup><sub>SEP</sub></li> <li>- Plataformas tecnológicas. Moodle de la asignatura.</li> </ul>
<b>Estrategias Evaluativas</b>	<p>El sistema de evaluación de la asignatura está compuesto por tres cortes que integran evaluaciones parciales y finales (tales como: pruebas escritas, comprobación de lecturas, resolución de ejercicios extra-clase, participación en conferencias, foros u otros eventos, desarrollo de casos, ejercicios, talleres, exposiciones, participaciones en clase, trabajos en equipo, búsqueda de información, simulación de escenarios y situaciones críticas, proyectos de aula, sustentación y defensa de los informes preparados, etc.), los cuales se ajustarán a los porcentajes establecidos por la institución.</p> <p>Dentro de la formación del estudiante, la evaluación es parte fundamental del aprendizaje, por tal motivo se considera una evaluación formativa que</p>

	<p>propicie espacios de reflexión académica por parte de cada uno de los estudiantes.</p> <p>La evaluación estará orientada hacia el crecimiento generando desarrollo en todos los estudiantes y controlada por él mismo de tal manera que genere autoconfianza, autocontrol, autoestima y autonomía para lograr en él mayores grados de responsabilidad.</p> <p>De colaboración, en el sentido de que la evaluación es compartida por todos los participantes del proceso de aprendizaje en grupo, además, es dinámica, dado que los objetivos y las competencias a alcanzar son revisables continuamente y se orientan hacia la acción en la medida que este programa implica alcanzar competencias comunicativas, socio- humanísticas, en TICs, de pensamiento y Autonomía intelectual evidenciables en competencias del ser, del hacer y del aprender.</p>
<p><b>Bibliografía y Recursos de Apoyo</b></p>	<p>Marinoff Lou., Más Platón y menos Prozac. Ediciones B, S.A., Barcelona. España. 2000. Capítulo 11. ¿Por qué una moral o una ética? Páginas: 233 a 266. [SEP]</p> <p>Bauman, Zygmunt., Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Editorial Gedisa, Barcelona, 2000. [SEP]</p> <p>Zuleta, Estanislao. Elogio de la dificultad y otros ensayos. Fundación Estanislao Zuleta, Cali, 1994. [SEP]</p> <p>Artículo: La cultura organizacional ética y la creación de valor: un enfoque basado en recursos, de; Pablo Ruiz [SEP] Palomino, Carmen Ruiz Amaya, Ricardo Martínez Cañas. XV Congreso Nacional de Ética de la Economía y de [SEP] las Organizaciones, Barcelona, 8 y 9 de junio de 2007</p> <p>Ensayo de una valoración ética del capitalismo, por Vittorio Hösle. Centro Editorial Javeriano, 2003. Páginas: 43 a 66. [SEP]</p> <p>Políticas de ética empresarial: Posibilidades y limitaciones, de; Domènec Molè.</p> <p>Papeles de Ética, Economía y Dirección, no 5, 2000 (publicación de: La asociación española de ética de la economía y de las organizaciones EBEN) fontrodona@iese.edu</p> <p>Estructura ética y cultura organizacional: ¿formalización o compromiso? Alberto Hernández Baqueiro. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Departamento de Humanidades Cátedra de Ética, Justicia y Sociedad Civil, 2009. [SEP]</p> <p>Artículo: Responsabilidad Social Empresarial: ¿ética o cosmética?, de; Guillermo Hoyos Vásquez. En: Capitalismo y empresa: reflexiones desde la ética y la RSE/Compiladora Lida Esperanza Villa Castaño. 1a ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2011. Páginas: 13 a 31. [SEP]</p> <p>La ética empresarial como Creación de valor. Máximo Ugarte Vega Centeno, 2007. [SEP]</p> <p>La responsabilidad social de los negocios es aumentar sus utilidades. Milton Friedman, Gestión de la complejidad, [SEP] 1970. [SEP]</p> <p>Zorro, Carlos. 2011. Ética y Responsabilidad social en el mundo globalizado. Universidad de los Andes. [SEP]</p> <p>Artículo: Responsabilidad, estrategia y grupos de interés, de; Daniel Arenas Vives. Arenas, D. (2006). [SEP]</p> <p>Responsabilidad, estrategia y grupos de interés. Harvard Deusto Márketing &amp; Ventas (77), 34-39. <a href="http://www.esade.edu/profesorado/daniel.arenas">http://www.esade.edu/profesorado/daniel.arenas</a></p>

## Principales Características de los Syllabus

A partir de la matriz que se construyó para poder analizar los distintos syllabus se encontraron los siguientes aspectos como características de estos.

1) **Tipo de Asignatura.** Esta categoría se refiere a la definición que hace la institución educativa si lo es práctica o teórica, y en últimas cómo la concibe dentro del Plan de Estudios del programa de derecho. De los ocho syllabus, sólo dos están concebidos como una asignatura para estudiantes de derecho, mientras que los seis restantes, son una asignatura de ética profesional o de bioética para estudiantes de pregrado.

2) **Objetivos del Espacio Académico.** Los objetivos son las metas que los profesores se han fijado como deseables de ser alcanzadas o como la intencionalidad que tiene en gran medida este espacio académico. Los objetivos que se formulan para este espacio académico se pueden agrupar en tres categorías: la primera se refiere a aquellos que enfocan el espacio académico como un acercamiento a la ética y la moral, desde una perspectiva conceptual o teórica. No se lo explicita directamente de esta manera, pero claramente a ello se refiere puesto que usan verbos como comprender, analizar, apropiarse de las ideas, los conceptos, las categorías. La segunda se refiere a aquellos objetivos que aunque se los denomina objetivos, son más competencias puesto que los definen como el desarrollo de capacidades. No son tantos pero igual si existe esta opción en algunas de las propuestas. Y la tercera se refiere a dos syllabus que definitivamente no incluyen objetivos dentro de su estructura.

3) **Enfoque del Espacio Académico.** El enfoque del espacio académico intenta identificar cuál es la perspectiva o el punto de vista desde donde se plantea y organiza la asignatura. En cuando al enfoque del espacio académico se encontró lo siguiente cuatro syllabus se refieren al enfoque como una aproximación de orden conceptual a la tradición occidental de la ética, que

va desde los griegos hasta las actuales teorías, con el fin que desde dichas teorías o desarrollo evolutivo de la reflexión ética, se lleve a cabo el ejercicio de comprensión conceptual de los problemas que se plantean en el curso. Los otros cuatro syllabus no incluyen un enfoque en el abordaje de la materia, aunque al revisar sus contenidos, tienen un recorrido histórico de la evolución de la ética, lo cual permite clasificarlos en la misma categoría anterior.

4) **Competencias y Habilidades que Desarrolla.** Las competencias y habilidades son la apuesta o la intencionalidad formativa del espacio académico, las que junto con los objetivos, la direccionan o la enfocan dentro de los procesos formativos que la universidad se propone. Las competencias y habilidades que el curso se propone formar en los estudiantes va en la siguiente dirección el primer gran grupo de syllabus, que son seis de los ocho analizados, está enfocado en formar o desarrollar habilidades relacionadas con lo conceptual como comprender, aprender, reflexionar, todas en torno a las categorías éticas que se trabajan en el curso. Hay también un syllabus que define como competencias las tres básicas propuestas por el ICFES para los exámenes Saber, como lo son la interpretativa, la argumentativa y la propositiva, en torno a las categorías de la ética. Y finalmente hay un syllabus que no incluye ningún tipo de competencias o habilidades. Nótese que estas competencias y habilidades, todas están conectadas con la manera como se conciben los objetivos y van en la misma dirección. Todas se centran en el desarrollo de habilidades de orden intelectual, ninguna se centra en la toma de decisiones, o en la aplicación práctica de principios, criterios o valores, de orden ético, a la propia profesión.

5) **Propuesta Formativa.** La propuesta formativa hace referencia en concreto a la manera como la universidad concibe, que se debe formar en ética a sus estudiantes de derecho. Hay tres syllabus en los cuales no hay una estrategia formativa explícita. Otros de los syllabus, se enfocan

procurar una formación humanista en los estudiantes, otros en confrontar a los estudiantes con los grandes elementos de la tradición filosófica de occidente en donde se cimentan los elementos más importantes de la ética. Finalmente alguno se enfoca más en la formación empresarial de los estudiantes, entendiendo que debe haber una conexión entre el código ético personal y la ética empresarial en tanto que la segunda sería una concreción de la primera. En general, todas las propuestas formativas están enfocadas en lograr un desarrollo de elementos de orden conceptual y lograr también que los estudiantes aprendan teóricamente cómo se debe actuar, qué es lo bueno, qué es lo justo.

6) **Énfasis o Perspectiva de Desarrollo Moral que Soporta la Propuesta Formativa.** El énfasis o la perspectiva de desarrollo moral que da sustento a la propuesta formativa busca indagar cómo concibe la institución educativa o universidad que se forma a los estudiantes ética y moralmente, qué noción de desarrollo moral tienen, si es que efectivamente han definido alguno, cómo consideran que se debe formar en este aspecto a los estudiantes pues tienen un concepto de ser humano y del desarrollo de su consciencia moral. En ninguno de los syllabus examinados hay elementos explícitos de una concepción de desarrollo moral, de formación de la consciencia moral o de un concepto de educación moral acorde con alguna de las teorías clásicas que se han desarrollado en relación con estos aspectos. Pero además, dados todos los elementos que configuran los syllabus, así como su análisis, permiten concluir que todos ellos, en su gran mayoría, van en la dirección de lograr un proceso adoctrinación de los estudiantes.

7) **Principales Contenidos o Conceptos que Aborda.** Los principales contenidos o conceptos que este espacio académico son las categorías, conceptos y aspectos centrales sobre los cuales se articula la materia y con ellos se busca identificar, en qué perspectiva se trabaja, en las distintas sesiones de clase. Ello permitirá saber cómo se enfoca este espacio académico,



sobre qué ejes se estructura, cuál es la intencionalidad formativa que subyace al mismo. Todos los syllabus, con excepción de uno, están estructurados en llevar a cabo un abordaje filosófico de la ética. No hay elementos de otras disciplinas diferentes a la filosofía, como por ejemplo la psicología u otras, que se han ocupado también de abordar lo concerniente al desarrollo moral. El syllabus que no se enfoca en categorías de orden filosófico, lo hace en categorías de la bioética, pero también lo hace desde un enfoque filosófico.

8) **Estrategias Didácticas.** Las estrategias didácticas son los recursos de orden pedagógico que se determinan para una determinada asignatura o espacio académico, y que fundamentalmente están enfocados en lograr que la intencionalidad formativa que dicho espacio se ha propuesto, alcance sus objetivos. Las estrategias didácticas que más aparecen en los syllabus son la clase magistral, la realización de lecturas y el debate o la discusión en torno a dichas lecturas. Además, en tres de los syllabus se emplea el estudio de casos o el debate en torno a casos como una estrategia que complementa las otras que son las más comunes.

9) **Estrategias Evaluativas.** Las estrategias evaluativas son aquellas acciones o actividades que un profesor define como las técnicas con las cuales va a verificar si efectivamente los estudiantes aprendieron o alcanzaron las metas y objetivos que el profesor se propuso y que buscó alcanzar con el uso de las estrategias didácticas. Permiten verificar qué tanto se han logrado los aprendizajes. La gran mayoría de las estrategias evaluativas están centradas en controles de lectura, exámenes y elaboraciones de ensayos o escritos que permitan dar cuenta de lo que se ha estudiado conceptualmente.

10) **Bibliografía y Recursos de Apoyo.** La bibliografía y los recursos de apoyo se refieren a los documentos, textos, artículos, videos, etc., que un profesor define como los soportes de su curso y que básicamente permiten que los estudiantes complementen o profundicen la actividad

que se ha realizado en el aula de clase. Ellos son un elemento significativo para identificar la intencionalidad formativa del espacio académico. En todos los syllabus aparecen textos clásicos de los grandes filósofos que se han ocupado del estudio y del abordaje de la ética. Algunos incluyen otros documentos y textos que no son tan filosóficos sino más de ética aplicada.

### **Particularidades de los Syllabus Analizados**

Al revisar los syllabus de la asignatura de ética profesional a los cuales se tuvo acceso, independientemente de que fuesen explícitos de derecho o lo fuesen de ética profesional, se han encontrado los siguientes aspectos como características principales.

1) Solo hay dos programas que efectivamente están enfocados en formar en el ámbito ético y moral a estudiantes de derecho. Los otros seis son programas o syllabus de formación en ética profesional, en general que se imparten tanto a estudiantes de derecho como a los de otras profesiones. Si bien puede haber elementos comunes entre el trabajo que se haga para formar en ética profesional de cualquier disciplina, en donde se incluye lo concerniente a derecho, de todas maneras, formar en deontología jurídica o en ética y moral a profesionales del derecho, sí comporta o exige, unas especificidades que en no se hacen evidentes en los syllabus analizados.

2) En general, en los programas hay un patrón repetido: teoría primero o aproximación conceptual a algunas categorías propias de la ética y la moral, luego un abordaje de cómo algunos autores representativos y modelos teóricos que se han ocupado de pensar o estudiar la ética y la moral, proponen o abordan los procesos de formación ética. En algunos syllabus se incluye el análisis de casos, como estrategia didáctica formativa, pero no desde la perspectiva del desarrollo moral de Kohlberg o desde el de la discusión de dilemas morales.

3) En la mayoría de los programas hay una didáctica más bien tradicional y clásica: se propone una lectura, hay una clase magistral en donde se explican categorías y conceptos, y posteriormente, hay una discusión o actividad sobre lo que se leyó. No hay evidencia de otro tipo de estrategias didácticas que permitan concluir o inferir que éste espacio formativo tiene un alcance o un desarrollo que vaya más allá de lo que es una materia que se trabaja más bien de manera tradicional.

4) El modelo evaluativo que se emplea o que se propone en los distintos syllabus está en la perspectiva de evaluar aspectos de orden teórico o conceptual. En la mayoría de casos se enfoca en pedir cuenta o buscar que los estudiantes puedan evidenciar que han comprendido las lecturas que se ha propuesto como parte del contenido y de las actividades formativas que se incluyen en los syllabus.

5) En todos los syllabus hay una clara tendencia al abordaje conceptual y teórico de la ética. No hay en alguno de ellos una intencionalidad por crear conflicto moral, por generar una toma de perspectiva por parte de los estudiantes frente a problemas o dilemas de orden moral, así como tampoco actividades o acciones formativas enfocadas en generar procesos de maduración de la consciencia moral o de desarrollo moral en los estudiantes.

6) En los syllabus no hay un abordaje intencional de conflictos o problemas morales de orden jurídico o que se presenten en el contexto del ejercicio del derecho, ni teóricos ni prácticos. Incluso, no hay evidencia de que en dichos espacios si quiera se aborde, desde el contexto teórico o conceptual el código disciplinario y ético del abogado. Este aspecto o componente sólo se aborda en los dos programas que corresponden a syllabus de ética jurídica o deontología jurídica.

## Discusión

Al analizar los hallazgos que se han encontrado en los syllabus, con las categorías conceptuales construidas, se han encontrado los siguientes aspectos que permiten comprender más en profundidad cómo se estructuran y se dan los espacios de formación ética de los futuros abogados.

1) **Teoría vs. Práctica.** Todos los syllabus están enfocados en formar conceptualmente o teóricamente a los estudiantes a quienes van dirigidos, en unos aspectos o categorías que se considera, son los elementos centrales a la formación ética y moral de los profesionales porque se considera que efectivamente la tarea o el objetivo de este espacio académico es justamente éste.

Se considera o se asume que con el hecho de que las personas conozcan unos conceptos y se los apropien, pero además, puedan dar cuenta de ellos en una evaluación, es suficiente condición de posibilidad para un adecuado ejercicio en la cotidianidad, de dichos conceptos o categorías. No se debe olvidar que en gran medida los programas de derecho del país están enfocados o centrados en desarrollar habilidades y competencias de orden conceptual en los futuros abogados.

No hay en los programas de derecho, en las didácticas, en los exámenes Saber Pro, ni en el examen de competencia que recientemente se ha incluido como condición para la obtención de la tarjeta profesional de los nuevos abogados, un enfoque de orden práctico, en donde el análisis de casos, el debate, el ejercicio práctico del derecho, la evidencia de competencias o habilidades enfocadas en el manejo concreto y práctico de las categorías del derecho, sea una exigencia. Todo apunta a que efectivamente se forme al futuro abogado en la adquisición de un acervo conceptual y teórico que por demás es amplio y complejo.

Nótese que la práctica del derecho se circunscribe a dos semestres, al final de la carrera, en donde el futuro abogado, cumple el requisito de prestar un servicio social a través de los consultorios jurídicos de las universidades que ofrecen este pregrado. No es similar al de los futuros médicos por ejemplo, que deben hacer un internado en donde durante un año entero, bajo la tutoría y supervisión de profesionales especializados, deben practicar todo lo que ha estudiado en cinco años de formación –pero dentro de los cinco años mismos de formación tienen muchos espacios de práctica, en donde rotan por distintos espacios y ejercitan prácticamente lo que están aprendiendo conceptualmente- de tal manera que pongan en evidencia que efectivamente saben aplicar lo que conceptualmente han aprendido.

Todo lo anterior apunta a que efectivamente la formación de los futuros abogados, en el contexto colombiano, tiene un énfasis marcado en lo teórico, en lo abstracto, antes que en la formación práctica, lo que incluye la parte ética.

**2) No se Evidencia una Perspectiva Propia de la Educación Moral sino un Abordaje de la Ética desde la Perspectiva Filosófica.** Como se ha puesto en evidencia en el marco teórico de la presente investigación, hay varias teorías que permiten explicar la génesis de la consciencia moral en las personas, pero además, de dichas teorías se derivan modelos de educación ética y moral, que terminan por determinar cómo efectivamente se debe llevar a la práctica dicho proceso. En los syllabus analizados, en ninguno de ellos, hay evidencia de que efectivamente alguno de los programas de derecho, asuma una perspectiva –cualquiera que ella sea- enfocada en la educación moral desde alguna de las actuales teorías existentes de desarrollo moral o de génesis de la consciencia moral.

Todos los syllabus hacen un abordaje de la ética desde la perspectiva filosófica, es decir, desde una perspectiva que enmarca la ética como una parte de la filosofía. En este sentido, se la

entiende como un saber de orden teórico, que se centra en determinar desde el uso de la razón, la validez y la pertinencia de unos constructos conceptuales que se han formulado. Este es un ejercicio netamente racional, en donde se echa mano de autores que se han ocupado de desarrollar teorías y conceptos que permiten justificar las distintas posiciones que se han desarrollado a lo largo de la historia de la humanidad, pero además, que centran sus explicaciones en corpus o sistema que se ha construido para explicar otros ámbitos de la realidad de la cual se ella se ocupa.

En este enfoque sobresalen autores como Sócrates, Platón, Aristóteles, las Escuelas Pos-Aristotélicas, San Agustín, Santo Tomás, Descartes, los Empiristas y los Racionalistas, Kant, Hegel, Kierkegaard, Dewey, Fromm, Habermas, Scheler, Rawls, McKintyre, entre otros. Estos son algunos de los autores que se trabajan o que se abordan en los distintos syllabus de los programas de ética profesional, haciendo énfasis en algunos y dejando de lado otros, pero generalmente todos, abordando la ética desde esta perspectiva filosófica.

Ahora bien, ninguno de los anteriores filósofos tiene una teoría sobre la educación ética o moral que sobresalga por sus implicaciones en la educación y en la práctica concreta. Todos se han ocupado de analizar los problemas filosóficos de la ética, cómo se puede construir un sistema ético, cuál puede ser más válido, cuáles son los criterios o los principios desde donde ella se puede trabajar o pensar o reflexionar, etc., todo ello, desde un ejercicio de la razón. Algunos pocos de ellos han validado una teoría para educación moral o ética, ejemplo de esto es Habermas, quien toma los desarrollos y trabajos de Kohlberg y los valida como los más apropiados para ajustarse a su categoría conceptual y filosófica.

Claramente este abordaje filosófico de la ética puede ser interesante y valioso para un proceso de investigación y de fundamentación conceptual de la misma, en el ámbito del derecho,

más no para un proceso formativo de orden práctico, máxime cuando el espacio dedicado a la formación ética y moral de los futuros abogados, no deja de ser más bien una clase sencilla, con una intensidad horaria mínima o por lo menos, pequeña, a la cual asisten los estudiantes porque deben cumplir con un requisito, pero no porque tal vez quieran acceder a procesos formativos prácticos que les sirvan en su ejercicio profesional.

3) **El Perfil de los Profesores Responsables de la Materia de Ética Profesional.** Si bien en los syllabus no hay evidencia sobre el perfil de quienes son los educadores o profesores que deben encargarse de este espacio académico, por los contenidos de los mismos, se puede concluir que existen al menos tres tipos de perfiles que serían los deseables o los que se ocupen de dicho espacio educativo, los que en su orden serían: filósofos, abogados y psicólogos.

En concordancia con lo analizado en el punto dos de este apartado es evidente que el más idóneo para llevar a cabo este proceso educativo, dado su contenido y enfoque, pero además, las habilidades y competencias que este profesional adquiere, es el filósofo puesto que efectivamente es quien más se ha acercado al estudio de los pensadores y las demás categorías que se proponen como parte del contenido de la materia. Luego le siguen los abogados, ojalá que hayan tenido formación filosófica o por lo menos que se hayan formado en filosofía, pues ellos contarían con los elementos y las habilidades para el abordaje de este espacio académico. Y finalmente cierran este grupo, los psicólogos quienes en virtud de su formación, máxime si tienen cercanía a la psicología educativa, eventualmente podrían contar con las habilidades y la formación para hacerlo adecuadamente.

Claramente esta manera de concebir el espacio formativo de la ética profesional está enfocado en privilegiar profesionales, generalmente filósofos, que lo trabajen, razón por la cual, el resultado que puede generarse es justamente el de llevar a cabo un abordaje desde la

perspectiva de la filosofía, antes que desde lo educativo o desde un punto de vista que privilegie el desarrollo moral, la puesta en práctica de principios y criterios que permitan a los estudiantes enfrentarse con dilemas éticos reales o hipotéticos de los que tendrán que resolver en su vida profesional.

4) **La Ética es ante todo una Ciencia Práctica.** Desde el Siglo V a.C. Aristóteles –filósofo griego- definió o propuso que en el ordenamiento de las ciencias, había dos que eran eminentemente prácticas: la ética y la política. Para este filósofo, ética y política eran saberes que investigaban el modo recto de comportarse los seres humanos en la polis, para decidir libremente por sí mismos, cómo se actuaba en este espacio de la vida en común.

Esta capacidad o condición del ser humano de poder decidir libremente no era algo dado por la naturaleza misma al ser humano, puesto que el ser humano estaba sometido a las necesidades de subsistencia y reproducción, lo que no era de libre elección puesto que de no hacer todo lo que estaba a su alcance para lograrlo, no subsistiría. Estas necesidades primarias de subsistencia y reproducción-, según Aristóteles se solventaban en el *oikos* –el hogar-, pero allí, no se acababa la acción humana, sino que necesariamente, luego de resolver esas necesidades básicas, los hombres creaban otro ámbito, la *polis* –la vida en sociedad- donde se ocupaban de organizarse en comunidad, para elegir y construir el modo en que ellos decidían que quería vivir.

Es en este último ámbito o contexto, en donde los seres humanos se ocupan de construir una vida buena, una vida digna, y para ello, requieren de dos saberes que son eminentemente prácticos: la política y la ética. Y continúa el filósofo afirmando: ahora bien, los seres humanos son los únicos animales que hacen uso del logos –la palabra- para discurrir, debatir y argumentar sobre lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo, lo conveniente y lo inconveniente. Sólo los seres



humanos son quienes dan valor a aquello que consideran que es una “vida buena” o lo que es más adecuado y pertinente para ellos, porque haciendo uso de la palabra y de la argumentación, lo discuten y lo eligen como parte de proyecto de vida.

Ahora bien, si se asume este punto de vista, la ética y la política, tienen como finalidad el ejercicio de la razón y el uso de la palabra, para debatir y elegir aquello que se traduce necesariamente en acciones concretas y en crear las condiciones para que la vida de ese ser humano que se piensa a sí mismo, sea buena, sea válida de vivirla, se traduzca en opciones y en acciones concretas que hagan posible que en la inmediatez de la vida, se viva dignamente y construyendo un proyecto de vida que lo hace feliz.

Si bien esta concepción de la ética como ciencia práctica, no se aleja del todo de la filosofía, si permite o hace posible pensar que efectivamente la ética debería estar enfocada, así su abordaje fuese sólo desde la filosofía, en crear las condiciones para que los seres humanos viviesen siendo felices, realizándose, creando las condiciones y las estructuras y estrategias, que hiciesen posible que todos los integrantes de esa polis –los ciudadanos- tuviesen una vida digna.

Nótese cómo efectivamente en el ejercicio de la clase de ética profesional, a pesar de que el mismo filósofo Aristóteles la concibió como un saber eminentemente práctico, no se forma a los futuros abogados en esta perspectiva sino en la de conocer conceptualmente lo que es la ética y la moral. Al menos eso se deduce del análisis de los syllabus revisados.

**5) No hay una Noción o Concepción en el Syllabus, en Donde se Explícite una Teoría sobre la Génesis de la Consciencia Moral.** Si bien un syllabus no puede ni debe incluir todos los aspectos de la intencionalidad formativa, tanto de la universidad en sí misma, como del programa de derecho, de todas maneras en él si debe haber elementos básicos como

efectivamente si hay una concepción de génesis de la conciencia moral o de desarrollo moral que subyazca al trabajo que se hará desde esta asignatura.

Si bien no es obligatorio elegir una teoría sobre la génesis del desarrollo moral o de la conciencia moral que soporte o le de sustento al espacio formativo de la ética profesional o de la deontología jurídica que se trabaje en este espacio, de todas maneras si no se hace este ejercicio o esta tarea, muy seguramente la decisión quedará al libre arbitrio o a la elección del profesor de turno que asuma dicha asignatura. Y en este sentido, la misma puede ir de un ámbito a otro, e incluso, puede ocurrir que el profesor asuma una teoría que vaya en contra de la intencionalidad formativa, ya sea de la universidad, ya del programa mismo de derecho. Ello contribuirá a que efectivamente no se logren las metas formativas que el programa o la universidad se ha propuesto con sus futuros profesionales.

En ninguno de los syllabus revisados, hay una apuesta o una elección por alguna de las teorías del desarrollo moral o de la génesis de la conciencia moral, de las que se presentan en el marco teórico de esta investigación, o por otras de las muchas que existen y que claramente habría que tener en cuenta, si se quiere ser coherente y consistente con los desarrollos conceptuales que se han hecho en este sentido o perspectiva.

Evidentemente en la presente investigación se ha hecho una opción por la teoría cognitivo-evolutiva de Kohlberg del desarrollo moral y desde la misma se está llevando a cabo todo el trabajo, en tanto que se considera que la misma cuenta con elementos importantes y sustanciales, para ser tenidos en cuenta en los procesos educativos de formación ética. Por ello, los análisis que aquí se presentan, van en esta dirección y la evaluación que se hace, también los tiene en cuenta.

De todas maneras, las instituciones educativas podrían elegir otra teoría y asumir sus implicaciones para llevar a cabo dicho proceso, ya sea de las que aquí se proponen o de otras más, de las que existen. Lo importante es que efectivamente se tome en serio el hecho de que es necesario elegir una teoría y asumir las implicaciones que la misma tenga, para que los procesos de formación ética y moral que se hagan, generen el impacto que ellas deben tener sobre las opciones formativas a las cuales les apueste la institución educativa como tal.

**6) En los Syllabus no se Evidencia una Intención por Formar a las Personas en un Saber Práctico y para la Acción, sino en Conocer Elementos Propios de la Ética.** Como se ha venido afirmando, todas las evidencias que se han encontrado en los syllabus están en la perspectiva de formar a los estudiantes que hacen parte de los grupos que toman esta clase, en aspectos de orden teórico o conceptual en torno a la ética, sus definiciones, sus elementos, la perspectiva o el punto de vista desde que tienen los distintos autores –filósofos- que se incluyen para su estudio.

Como también se mencionó, sólo en un caso, se incluyen algunos elementos o aspectos para el trabajo con casos en uno de los ocho syllabus, que podrían contribuir a los procesos de desarrollo moral. Sin embargo en ninguno de los otros syllabus aparecen elementos o estrategias didácticas que puedan ir en la perspectiva de generar conflicto moral en los estudiantes.

Independientemente de lo anterior, de todas maneras en ninguno de los syllabus hay evidencia de que efectivamente los mismos vayan en la perspectiva de formar a los estudiantes en un saber práctico como lo es la ética. Tampoco que estén enfocados en formar a los estudiantes para la toma de decisiones en la vida profesional, más allá de dotarlos con unos elementos de orden conceptual.

Como bien se sabe desde las teorías educativas, formar para la acción supone que efectivamente se trabaja en este espacio académico, estrategias enfocadas en el aprendizaje experiencial, entrenar a los estudiantes para la toma de decisiones, formar la voluntad y el carácter, hacer ejercicios que les permita tomar la perspectiva o el punto de vista del otro, examinar los principios, los criterios y los valores que se ponen en juego en una decisión para evaluar su validez, entre otros aspectos. Adicional a esto, se debe también trabajar de manera efectiva para que los estudiantes puedan avanzar en su desarrollo moral, de tal manera que efectivamente alcancen los niveles más altos del mismo, y por ende, se pueda asumir que están mejor preparados para tomar decisiones que se ajusten a niveles más altos del mismo.

7) **La Falacia Socrática.** Se puede denominar como falacia socrática, aquella posición o punto de vista en el que se cree que una persona, con conocer qué es lo bueno y qué es lo malo, tener conocimientos serios y profundos sobre principios, criterios y valores, es suficiente para que a la hora de decidir y de actuar, lo haga sobre dichos principios, criterios y valores. Esta fue la perspectiva de Sócrates. Él creía que no había personas malas en sí mismas, sino personas que no conocían el bien, puesto que quienes lo conocían, lo llevaban a la práctica, por los beneficios que el mismo le traía a dicha persona.

Se considera que es una falacia, puesto que hay suficientes estudios e investigaciones que ya han demostrado, que efectivamente no basta con saber o conocer algo y más en concreto lo ético, para que dicho conocimiento se lo lleve a la práctica. Desde estos estudios, se han criticado abiertamente todos los enfoques y las perspectivas éticas, que se centran única y exclusivamente en procesos de formación cognitiva, con la creencia o el presupuesto de que conocer es suficiente para que se lleve a la práctica.

Aparentemente, por todas las razones y los hallazgos que se han hecho, los syllabus de ética profesional de los programas de derecho, están centrados en formar conceptualmente o cognitivamente a los estudiantes, con la idea de que ello basta para que posteriormente, cuando ellos estén ante una decisión, cuenten con los elementos de orden cognitivo que les permita actuar éticamente.

No deja de ser paradójico el hecho de se asuma esta perspectiva en una profesión como la de los juristas, cuando si de algo están ellos seguros, es de que efectivamente porque un ciudadano conozca la ley y sepa lo que su incumplimiento le puede acarrear, es suficiente para que dicho ciudadano la observe. Si hay un dato que contraria este principio es justamente el ejercicio del derecho puesto que la gran mayoría de las conductas punibles que se encargan de defender o de demandar los juristas, obedecen justamente a que, a pesar de conocer las normas, las personas, no las llevan a la práctica y las contrarían con sus comportamientos.

**8) Falta de un Tribunal Deontológico Centrado en las Faltas Éticas.** El ejercicio de la abogacía, en el contexto colombiano, está supervisado por el Consejo Superior de la Judicatura, una entidad encargada de controlar y disciplinar su ejercicio, desde lo establecido en la Ley 1123 de 2007 –Código Disciplinario del Abogado-.

La tarea del Consejo Superior de la Judicatura se enmarca en lo definido y establecido en dicha Ley, la que al revisar y mirar detalladamente, tiene un énfasis en el seguimientos disciplinarios en el ejercicio del derecho, más bien centrado en los principios y criterios que organizan esta profesión, para que los abogados cumplan con sus funciones en los procesos judiciales, pongan todos los medios legales para defender los intereses de sus poderdantes, se ajusten al imperio de la ley, sean leales con los otros profesionales del derecho y finalmente, sean personas responsables con sus funciones y además honestas en sus actuaciones. Todo lo

demás que se contempla en la mencionada Ley o Código Disciplinario, se centra en el debido proceso, en los procedimientos que se siguen en una actuación disciplinaria, en los recursos que existen, en la manera de defenderse, en las sanciones que pueden recibir, entre otros aspectos.

Por su puesto que los procesos disciplinarios en sí mismos se incluyen aspectos que pueden estar conectados con aspectos de orden ético y moral, dado que una línea muy delgada entre uno y otro aspecto, pero claramente la preocupación o el estructurante del Código, no son los principios éticos y morales, sino los legales. Adicional a esto, el trabajo que lleva a cabo el Consejo Superior de la Judicatura, en la perspectiva de disciplinar a los abogados, ha sido objeto de muchas críticas por su poco “mordiente” o porque son muchos los casos en los que salen impunes los abogados frente a sus faltas, pero adicional a esto, no acciones encaminadas a la censura moral, a la sanción moral, como si puede existir en otras profesiones.

Caramente el ejercicio de la abogacía no posee un tribunal deontológico al estilo de por ejemplo de la profesión de la psicología, que efectivamente sí cuenta con tribunal deontológico, es diligente en llevar a cabo procesos para disciplinar a los profesionales de la psicología, tiene reconocimiento dentro de la profesión, es efectivo y logra que cuando se presenta una denuncia, se garantice que el proceso se lleva a cabo, se sabe que en la mayoría de los casos, el profesional, si efectivamente ha cometido una falta a los principios éticos o las funciones de la profesión, no quedará impune, sino que recibe una sanción. Pero además, muchas de las sanciones están enfocadas en preservar los principios éticos que sustentan dicha profesión.

Además de todo lo anterior, pareciera que tanto el Código Disciplinario como las funciones del Consejo Superior de la Judicatura, están centrados más en lo procedimental, en la forma, justamente por tratarse de un procedimiento que se encarga de disciplinar a quienes más conocen de debido proceso y de procedimientos disciplinarios, se centre justamente en ser cuidadoso en

la forma y se deje un poco de lado, todo lo que concierne al cumplimiento de principios y valores más de orden ético y moral, justamente porque hay que privilegiar los elementos jurídicos y el respeto al debido proceso, que en sí mismos no son banales sino fundamentales, pero no suficientes.

9) **Conexión Formación Ética e Ideales del PEI.** Muchas de las universidades son regentadas por comunidades religiosas o con la orientación de principios católicos, humanistas o éticos. Y muchas de ellas pregonan o anuncian abiertamente que forman los mejores para el mundo, que forman integralmente, que ponen ciencia y tecnología al servicio del país, que forman en la excelencia, que educan para la libertad, que ponen primero a la persona, que hacen que cada estudiante cuente, entre otros muchos propósitos, que condensan sus proyectos educativos.

Si efectivamente todos esos principios o propósitos de los Proyectos Educativos de las universidades son esos, detrás de ellos o como supuesto de todos ellos, hay una abierta y clara opción por la formación ética y moral de sus profesionales, pero cuando se analiza y se revisan los syllabus de la materia de ética profesional de los abogados, no aparecen dichos ideales de los PEI curricularizados, es decir, vueltos acción formativa. Y si efectivamente esto no pone en evidencia en una materia como la ética, ¿entonces en dónde se estará trabajando para lograr estos ideales? No deja de ser cuestionante puesto que efectivamente un principio o criterio del PEI que no se traduce en acción educativa, no pasa de ser una premisa que está allí en el PEI pero que no impacta la formación concreta.

El proceso de hacer vida en la cotidianidad, en el día a día, en el aula de clase, en la práctica cotidiana, aquellos ideales y principios que se han definido en el PEI, es una de las tareas más delicadas y cuidadosas que se deben y tienen que hacer, en la perspectiva de hacer que los

procesos educativos, sean consistentes y coherentes con aquello que se ha definido teóricamente. Si una institución educativa no se ocupa de revisar, de evaluar y de buscar continuamente esta consistencia, muy seguramente se creará ese abismo entre los principios del PEI y la práctica cotidiana de los educadores y profesores, que imparten o llevan a cabo, los procesos formativos.

Tampoco se debe olvidar que existe una idea más implícita de que esos procesos formativos como los que atañen al desarrollo humano, a la formación integral, son más propios de los niveles de educación básica y media, que de la superior, con un agravante y es que se cree que allí, las personas ya han alcanzado la plenitud de su desarrollo humano y que en la educación superior, se debe y tiene que trabajar en procesos de adquisición de la ciencia y el conocimiento.

**10) Las Competencias que se Seleccionan para ser Desarrolladas en este Espacio Académico.** Al analizar en detalle las competencias que se proponen en todos los syllabus se evidencia que ellas están centradas en aspectos de orden cognitivo y cuando se refieren a la práctica, lo hacen también desde lo conceptual, sin que ellas estén realmente enfocadas en “tocar” la consciencia de los estudiantes, impactarla de una manera significativa y buscar que efectivamente la experiencia de este espacio académico, tenga un impacto significativo en la vida práctica ética de los estudiantes.

Esta es otra manera de entender o de estructurar aquello que se considera significativo para los procesos de formación ética y moral de los profesionales. Nótese cómo efectivamente las competencias que se eligen son otra evidencia de la opción formativa que se hace en todas las instituciones educativas, independientemente de las características o particularidades de su PEI. En este conjunto de competencias hay una multiplicidad de opciones y de posibilidades que van



desde los elementos incluidos en la prueba Saber Pro hasta las más específicas propias del saber ético.

De todas maneras, todas las competencias están centradas en formar o desarrollar en los estudiantes habilidades de orden cognitivo, de manejo de conceptos, de desarrollo de pensamiento. Todas las opciones son de orden conceptual y teórico, y claramente no hay un enfoque en ellas que permitan evidenciar que las mismas se soportan en alguna teoría del desarrollo moral, o permitan evidenciar que hay un interés en transformar las prácticas reales y concretas de los estudiantes, para que en sus decisiones involucren elementos, criterios, principios o valores que hacen parte, ya sea de los PEI de la institución educativa o de la deontología jurídica o de la intencionalidad propia de la materia de ética profesional.

11) **Concebir la Educación Ética como Adoctrinación.** Finalmente hay otro aspecto que puede ser relevante en la comprensión de estos procesos de formación ética y moral de los futuros abogados y es justamente percibir que detrás de la gran mayoría de los syllabus hay una concepción de la educación moral como un proceso de adoctrinación. Ello significa que ya se sabe qué es lo bueno y qué es lo malo, qué lo correcto y qué lo incorrecto. Y frente a estas concepciones, lo que justamente se debe hacer es hacer que los estudiantes las asuman como propias, se apropien de esa doctrina que ya se ha definido.

Si bien en ninguno de los syllabus se menciona que de lo que se trata es justamente de adoctrinar, tampoco se menciona otro tipo o modelo de desarrollo moral o concepción de desarrollo moral, esto no quiere decir que se propenda directamente por la educación moral como adoctrinación. Ahora bien, lo que sí es cierto es que si se asume el proceso de educación moral como una acción educativa centrada en acercar a los estudiantes a un corpus de conocimiento o de saberes que ellos deben aprender, más o menos, ello equivale a proponer

dicho proceso como adoctrinación, pues se asume que ya se tiene claro qué es lo que se debe hacer y simplemente se trata de mostrarle a los estudiantes ello, para lo puedan incorporar, casi acríticamente, a su repertorio de acciones o de conductas.

Ello no deja de ser sorprendente y otro hallazgo u otro rasgo de la manera como se está enfocando actualmente la educación moral en este nivel de pregrado con los futuros abogados. Por su puesto que esta manera de asumirlo, comporta importantes características y consecuencias que efectivamente producen a su vez unos resultados en ellos. No se debe olvidar que toda la propuesta de Kohlberg justamente se propuso como una teoría que buscaba superar en la educación ética y moral, la adoctrinación porque ella ya había sido evaluada y abiertamente criticada por su poco impacto en la vida concreta de las personas.

Hoy por hoy, se quiere más que los sujetos que se forman éticamente, puedan asumir de manera autónoma los criterios, los principios y los valores que la humanidad ha definido como deseables, pero que lo hagan desde un ejercicio de la razón y de crítica, que les permita que aquello que asumen, lo hagan porque lo han construido internamente, pero lo asumen, luego de dicho análisis crítico. Esto es contrario a cualquier proceso de adoctrinación en donde no cabe la crítica, ni el examen riguroso, ni mucho menos la revisión autónoma de lo que se propone para decidir qué se asume, por qué se asume, cómo se asume y cuándo se asume.

## CONCLUSIONES

Luego del trabajo de investigación y del análisis hecho hasta aquí, las conclusiones del presente estudio son las siguientes.

Efectivamente hay una situación compleja, difícil y esencial a los procesos de educación ética de los abogados: las instituciones educativas se preocupan por ello, pero claramente lo están haciendo en una dirección, que desde la teoría que sustenta el presente estudio, no es coherente ni consistente. Todo el trabajo está hecho desde una perspectiva netamente conceptual y teórica, más centrada en hacer un análisis de orden filosófico de la educación ética que en lograr impactar el desarrollo moral de los futuros abogados. Hay muchas evidencias de ello: las competencias que se formulan como deseables, los objetivos como metas, el perfil de los profesores que se ocupan de este espacio académico, los contenidos que se trabajan, las estrategias didácticas que se emplean, la bibliografía que se usa. Todo apunta a llevar a cabo un proceso de orden conceptual en el proceso de formar a los abogados, antes que en potenciar su desarrollo moral.

No hay evidencias de que efectivamente las universidades y las facultades o los programas de derecho, estén preocupadas por afinar lo que hasta ahora se está haciendo, o por lo menos, por revisarlo para saber si en ello hay algo que se pueda hacer para mejorarlo. Parece que las universidades y los programas de derecho, están satisfechos con lo que se hace y sobre el cómo se hace. No se cuenta con información que permita concluir que las instituciones educativas o los programas de derecho, se muevan en la dirección de querer hacer ajustes en estos procesos.

Tampoco hay evidencia científica o investigaciones que permitan acceder a información, que podría servir como un punto de referencia para determinar si antes de tomar el curso de ética profesional, los estudiantes tienen cierto nivel de desarrollo moral, que posterior al curso mismo,

éste ha cambiado. No hay investigaciones en esta perspectiva, es más, bien valdría la pena en adelantar investigaciones en esta perspectiva, puesto que de hacerlo así, se contaría con más evidencia en la misma línea de la presente investigación, que permitiese a los educadores y las universidades preocuparse por ello, hacer los ajustes del caso, tomar las decisiones pertinentes y en últimas, asumir la responsabilidad que las facultades de derecho tienen, de cara a los complejos y difíciles problemas por los que atraviesa la profesión del abogado, por su desprestigio, por la sospecha que hay sobre la idoneidad moral de quienes ejercen esta profesión, por las evidencias que hay de sanciones y de procesos en contra de los abogados por sus actos inmorales o en contra del código deontológico del abogado. Lo complicado o difícil es que esto parece no ser una preocupación o un problema que les afane. Como que lo que hace hasta ahora es suficiente para las facultades y para los programas de derecho.

Si bien el objetivo de la presente investigación no era indagar por los procesos de evaluación curricular que se deberían hacer en las instituciones educativas de educación superior, de todas maneras, lo hecho hasta aquí permite concluir que esta no es una preocupación o un objetivo de las facultades de derecho o de los programas. Si efectivamente se hiciera esto, y en concreto se incluyera en este proceso la evaluación curricular del programa de la materia de ética, muy seguramente las cosas estarían yendo en otra dirección, pero como efectivamente esto no sucede así, no hay mucha preocupación al respecto. Esta es una recomendación que se puede hacer a las facultades de derecho o a los directores de los programas de derecho, puesto que en la medida en que se avance en ello, saltarán a la vista los problemas y muy probablemente, se hará lo que sea, para implementar medidas o estrategias que permitan mejorar los pobres resultados que hasta ahora se tienen.

No deja de ser sorprendente que muchos de los problemas de ética que están siendo investigados en los profesionales del derecho, están relacionados más con la ética personal, con el desarrollo moral de los sujetos, con el crecimiento ético de la persona, antes que con los principios y valores propios de la profesión, aunque también haya evidencias de faltas a dicho código deontológico. En este sentido es necesario que el espacio formativo dedicado a la ética profesional, se enfoque en potenciar el desarrollo humano, la maduración como persona del futuro profesional, formarlo en las habilidades y competencias más básicas, para que puedan madurar sus niveles de desarrollo moral, de tal manera que efectivamente, antes que abogados, dichos profesionales tengan un muy buena condición humana que les permita posteriormente ser también excelentes profesionales.

Otro aspecto que es fundamental es que efectivamente a la fecha, no hay evidencia de que se hayan hecho debates académicos en torno a este tema, a esta realidad y a este problema, de tal manera que los interesados en el mismo, ya hubiesen tomado las medidas del caso o hubiesen hecho lo que está a su alcance para ajustar estos procesos. Pero además, tampoco hay estudios que permitan validar si los estudiantes que toman el curso de ética profesional para abogados, avanzan en sus niveles de desarrollo moral, luego hacerlos. No se hacen mediciones en este sentido a pesar de contar con instrumentos estandarizados y validados para ello como el DIT, el MJT o el ERASMO, sólo por mencionar tres de los que se basan en la teoría de Kohlberg, para evaluar el desarrollo moral. Independientemente del instrumento que se use, lo que claramente sería valioso es que efectivamente se evaluara a los estudiantes antes y después del curso de ética profesional, tal como está en este momento, para saber qué tanto los estudiantes avanzan en su proceso de desarrollo moral.

Independientemente de todo lo que se haga, un aspecto que sí es claramente importante es revisar o adelantar procesos de investigación en la perspectiva de saber qué está pasando con los procesos formativos en ética, puesto que ciertamente lo que sucede con los egresados de los programas de derecho, en relación con las faltas al Código Disciplinario y en últimas a la ética, sí es una realidad y un problema que debe preocuparles, pero además, más que preocuparles, ocuparse de crear las condiciones para que las cosas sea diferentes. En esta perspectiva es mucho lo que las universidades pueden y deben hacer y no deben dejar de lado, por todo lo que ello implica. Adicional a esto, de nada serviría tener un programa de pregrado acreditado de alta calidad, lo mismo que la acreditación institucional, si aspectos o problemas como el que aquí se esboza, no es atendido por la institución o por el programa, puesto que ello, estaría generando un impacto negativo significativo en los procesos formativos, que no se podrían y deberían dejar de lado. No es que efectivamente la acreditación de alta calidad se reduzca a esto, pero si es real que una realidad como esta, requiere atención y solución.

Si bien la teoría del desarrollo moral del Kohlberg ha tenido críticas y revisiones, la misma no deja de ser un aspecto fundamental a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo estudios en torno a la formación ética de las personas, justamente por todo lo que ella ha aportado a la educación, pero además, por los desarrollos que la misma ha tenido, de tal manera que efectivamente sigue estando en el centro del debate y de la investigación. Ahora bien, la misma se propone, no para que sea absolutizada sino como un referente por todo lo que se ha dicho en torno a la misma como una teoría valiosa y significativa. Sin embargo, los investigadores interesados en trabajos como el presente, pueden echar mano de otra teoría de las que actualmente existen, que pueda darle soporte a las investigaciones y a las propuesta de trabajo,

tales como la ética del cuidado, la teoría del aprendizaje, u otras de las existentes, puesto que pueden ser un excelente referente también.

Son muchos los aspectos, las recomendaciones y las tareas que esta investigación deja para todos los educadores, pero especialmente para quienes se ocupan de indagar por procesos formativos como el desarrollo moral de las personas, así como para quienes se ocupan también de hacer seguimiento al desempeño profesional de los abogados. No se pueden esbozar todos aquí pero si es claro que son muchas las ideas y las reflexiones que se suscitan a partir de lo aquí investigado. Como se menciona, corresponde a los investigadores, continuar con esta tarea, de tal manera que se vayan despejando poco a poco los interrogantes y resolviendo los problemas que la misma ha suscitado. Esta tarea le será útil no sólo a las universidades, sino además las autoridades y al Consejo Superior de la Judicatura, por todo lo que ella puede aportar a la dignificación y mejora de la profesión del abogado.

Esta investigación es otro trabajo de los muchos que ya se han hecho para sostener que ningún proceso de adoctrinación, en el campo de la formación moral, es adecuado y efectivo para educar a los estudiantes, justamente porque les brinda elementos que no se sustentan con firmeza, sino que una vez terminado el proceso formativo, es mas bien poco lo que queda en ellos de todo lo trabajado. De igual manera, para que dentro de los procesos de evaluación del impacto que los ideales formativos tienen en los estudiantes, así como los perfiles de los egresados que las instituciones educativas se fijan, se incluyan estrategias conducentes orientadas a validar qué tanto se va logrando lo que la institución educativa se propone. Este no es un aspecto menor puesto que de no crear las condiciones para su verificación, se mantendrá un imaginario en donde se pone a equivaler –desear con lograr-. Ello significa que las

instituciones educativas con desear un perfil o unos ideales formativos, no necesariamente están logrando dichos objetivos.

En conexión con el punto anterior, una de las estrategias más valiosas que se podría implementar, sería crear un proyecto que haga posible, diseñar y ejecutar un proceso de evaluación del perfil de los egresados de los distintos programas, de tal manera, que se cuente con información válida y confiables, para saber qué tanto, de aquello que se ofrece como promesa de valor, se está logrando durante el proceso de formación de los profesionales del derecho. Esta es una tarea interesante y valiosa, que claramente podría darle importantes elementos a las instituciones educativas y a los programas para su cualificación y mejora.

De igual manera, bien la pena pensar en llevar a cabo un proceso juicioso, serio, responsable y consistente, que desde la perspectiva de quienes están interesados en transformar las prácticas formativas de los futuros abogados, lleven a cabo la tarea de construir un syllabus para la asignatura de ética profesional que permita superar las propuestas que actualmente existen, para centrar dicho espacio formativo en procesos que potencien su maduración ética y moral, antes que en un abordaje filosófico de la misma. Ello supone ir en otra dirección de lo que actualmente se está haciendo en este espacio formativo, pero además, también supone incluso cambiar el perfil de los profesores que imparten dicho espacio formativo.

Las universidades y los programas de derecho que requieran o que deseen que efectivamente sus profesionales sean sujetos o personas íntegras, definitivamente deben ir en otra dirección, puesto que de seguir haciendo lo que actualmente hacen, las cosas no cambiarán. En este sentido, es preciso pensar procesos y acciones que vayan en la dirección de hacer seguimiento a los egresados de derecho para determinar si efectivamente los procesos de formación ética que se siguieron con ellos, dieron resultado. De igual manera es muy necesario



que se lleven a cabo procesos investigativos, centrados u orientados a evaluar el nivel de desarrollo moral de los futuros abogados, y desde los hallazgos que se hagan, plantear o estructurar los procesos formativos que se hagan en esta dirección, para lograr que los mismos maduren o avancen en su desarrollo moral.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ámbito Jurídico (2018), En Colombia hay 355 abogados por cada 100 mil habitantes., Recuperado de <https://www.ambitojuridico.com/noticias/general/educacion-y-cultura/en-colombia-hay-355-abogados-por-cada-100-mil-habitantes>
- Barba, Bonifacio., (2002), Influencia de la Edad y de la Escolaridad en el Desarrollo del Juicio Moral REDIE. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa.*, Volumen # 4, Número 2, Noviembre, 2002., Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México.
- Barba, Bonifacio., & Romo, José Matías., (2005), Desarrollo del Juicio Moral en la Educación Superior., En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Volumen 10, Número 24, enero-marzo, 2005, pp. 67-92, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Barra Almagia, Enrique., (1987), El Desarrollo Moral: una Introducción a la Teoría de Kohlberg., en *Revista Latinoamericana de Psicología*, Volumen 19, N° 1, 1987. pp. 8-9.
- Bescansa, María Jesús., De Gregorio García, Abilio., (Madrid), *La Formación Moral, Eje Transversal de la Educación.*, Madrid: Federación Española de Religiosos de Enseñanza. Departamento de Renovación Pedagógica.
- Bull, Norman., (1976), *La Educación Moral.*, Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Buxarrais, María Rosa., (1997), *La Formación del Profesorado en Educación en Valores.* Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Congreso de la República de Colombia., (2007), *Ley 1123 de 2007*, Por la cual se Establece el Código Disciplinario del Abogado.

- Counts, George., (1962), *Education and the Foundations of Freedom.*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Cortés Pascual, María del Pilar., Medrano Samaniego, María Concepción., (Dir)., (2001), *Hacia un Modelo de Comprensión del Desarrollo Moral desde Kohlberg y Bronfenbrenner.*, Bilbao: Editorial de la Universidad del País Vasco.
- De Gregorio García, Abilio., (1997), *La Educación en Valores.*, Madrid, España: Editorial PPC.
- Dewey, John., (1965), *Teoría de la Vida Moral.*, México: Editorial Herrero Hermanos.
- Díaz-Aguado, María José., & Medrano, Concepción., (1994), *Educación y Razonamiento Moral.*, Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Durkheim, Emile., (2002), *La Educación Moral.*, Madrid: Editorial Morata.
- Erazo, Edgar Diego., (2004), Contexto de Crisis de Sentido y su Relación con el Desarrollo Moral en la Escuela Colombiana., En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (2), pp. 83-102.
- Flick, Uwe., (1998), *Introducción a la Investigación Cualitativa.*, Madrid: Editorial Morata.
- Foerster, Friedrich., (1935), *Instrucción Ética de la Juventud.*, Barcelona: Editorial Labor.
- Guindon, André., (1990), *Evolución y Desarrollo Moral.*, Madrid: Editorial Promoción Popular Cristiana.
- Gordillo, María Victoria., (1992), *Desarrollo Moral y Educación.*, Pamplona: Editorial Eunsa.
- Habermas, Jurgen., (1991), *Conciencia Moral y Acción Comunicativa.*, Barcelona: Ediciones Península.

Hernández Mendo, Antonio., & Planchuelo Medina, Lina., (2012), Una Herramienta Observacional para la Evaluación del Desarrollo Moral en las Clases de Educación Física en Primaria., En *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, Volumen 7, Número 2, julio-diciembre, 2012, pp. 287-306. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, España.

Hernández Sampieri, Roberto., Fernández Collado, Carlos., & Baptista Lucio, Pilar., (2006), *Metodología de la Investigación.*, 4ta Edición., México: Editorial McGraw Hill.

Hersh, Richard., Reimer, Joseph., & Paolito, Diana., (1988), *El Crecimiento Moral. De Piaget a Kohlberg.*, Madrid: Editorial Narcea.

Huberman, A., & Miles, M., (2000), *Métodos para el Manejo y el Análisis de Datos.*, En: Denman, C., Haro, J. (Comp.). Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. Hermosillo: El Colegio de Sonora. pp. 253-300.

Jordán Sierra, José Antonio., (2003), Influencia Tácita del Profesor y Educación Moral Informal., En *Revista Española de Pedagogía.*, Año LXI, Número 224, enero-abril 2003, pp. 153-172.

Jordán, José Antonio., & Santolaria, Félix., (Editores)., (1995), *La Educación Moral Hoy. Cuestiones y Perspectivas.*, Barcelona: Editorial EUB.

Justicia., (22 de Agosto de 2017), Ya van casi 100 capturas por casos de corrupción en la justicia. Cruzada de Fiscalía tiene capítulos en todo el país y a todos los niveles. Dicen que es el comienzo., *Periódico El Tiempo.*, p. 16.

Kant, Emmanuel., (1998), *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres.*, Buenos Aires: Editorial Eudeba.

- Kay, William., (1977), *La Educación Moral.*, Buenos Aires: Editorial Ateneo.
- Kohlberg, Lawrence., (1992), *Psicología del Desarrollo Moral.*, Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, Lawrence., & Colby, Anne., (1987), *The Measurement of Moral Judgment (Vol. I: Theoretical Foundations and Research Validation).*, Cambridge: Cambridge University Press, 1987, P. 349. Traducido por Tasset J. L., pp. 64-65.
- Kohlberg, Lawrence., Cañón, Carlos., Berkowitz, M., Kathleen., Álvarez, B., Mentkowski, Marcia., & Lickona, Thomas., (1985), *El Sentido de lo Humano. Valores, Psicología y Educación.*, Bogotá: Editorial Gazeta.
- Kohlberg, Lawrence., Power, F. Clark., & Higgins, Ann., (1997), *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg.*, Barcelona: Editorial Gedisa.
- Lind, George., (2007), *La Moral Puede Enseñarse. Manual Teórico-Práctico de la Formación Moral y Democrática.*, México: Trillas.
- Martínez, Miquel., & Puig, Josep., (1991), *La Educación Moral. Perspectivas de Futuro y Técnicas de Trabajo.*, Barcelona: Editorial Graó.
- Martínez Rojas, José Guillermo., (2008), *Factores Asociados al Desarrollo Moral en un Grupo de Estudiantes de Grado Décimo.*, Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda.
- \_\_\_\_\_. (2014), *El Manual de Convivencia y la Prevención del Bullying. Diagnóstico, Estrategias y Recomendaciones.*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- \_\_\_\_\_. (2018), *Educación Ética y Moral de los Hijos. Una Respuesta a los Problemas Éticos de Hoy.*, Bogotá: Editorial San Pablo.

Misco, Thomas., (2014), "We are only looking for the right answers": the challenges of controversial issue instruction in South Korea., En *Journal Asia Pacific Journal of Education*, Volumen 36, 2016 - Issue 3.

Patiño, José. Ámbito Jurídico., (2017), En los últimos 25 años, han sido excluidos de la profesión 480 abogados., Recuperado de <https://www.ambitojuridico.com/noticias/procesal-y-disciplinario/en-los-ultimos-25-anos-han-sido-excluidos-de-la-profesion-480>

Payá Sánchez, Monserrat., (1997), *Educación en Valores para una Sociedad Abierta y Plural.*, Barcelona: Editorial Desclée de Brouwer.

Pérez-Delgado, Esteban., & García-Ros, Rafael., (1991), *La Psicología del Desarrollo Moral.*, Madrid: Siglo XXI Editorial.

Piaget, Jean., (1987), *El Criterio Moral del Niño.*, Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Puig Rovira, José María., (1996), *La Construcción de la Personalidad Moral.*, Madrid: Editorial Paidós.

Puig Rovira, Josep., & Martínez, Miquel., (1989), *Educación Moral y Democracia.*, Barcelona: Editorial Laertes.

Redacción Negocios y Economía., (13 de junio de 2017), Colombia, el segundo país con más abogados en el mundo., *Periódico El Espectador.*, p. 13.

Ricoeur, Paul (1990), *Sí Mismo como Otro.*, México: Siglo XXI.

Rionda Sánchez, Haydée Damiana., Pino García, Lilia María., Cabrera González, Lourdes Caridad., (2011), El Desempeño Profesional Pedagógico desde el Enfoque Ético, Axiológico y Humanista., En *Pedagogía Universitaria*. Volumen XVI No. 3.

- Rubio Carracedo, José., (1987), *El Hombre y la Ética.*, Barcelona: Editorial Antropos.
- Silay, Nur., (2014), A Study of Moral Education and its Relationship with Character Education.,  
En *Mediterranean Journal of Social Sciences*. Volumen 5, Número 2 MCSER Publishing,  
Rome-Italy January 2014.
- SNIES (2018), Programas de pregrado en derecho en Colombia, activos y con capacidad para recibir nuevos estudiantes., Recuperado de <https://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/programa#>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R., (1990), *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación.*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- Temli, Yeliz., Sen, Derya., & Akar, Hanife., (2011), A Study on Primary Classroom and Social Studies Teachers' Perceptions of Moral Education and Their Development and Learning.,  
En *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri - Educational Sciences: Theory & Practice* - 11(4) –Autumn- 2061-2067.
- Torres Narváez, Martha Rocío., (2006), El Profesor Universitario, un Agente de Desarrollo Moral., En *Revista Ciencias de la Salud.*, Bogotá (Colombia) 4 (Especial), pp.103-109, octubre de 2006.
- Vargas Cordero, Zoila Rosa., Desarrollo Moral, Valores y Ética; una Investigación dentro del Aula., En *Revista Educación*, Volumen 28, Número 2, 2004, pp. 91-104 Universidad de Costa Rica, San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.
- Vasilachis de Gialdino, Irene., Ameigeiras, Aldo R., Chernobilsky, Lilia B., Giménez Béliveau, Verónica., Mallimaci, Fortunato., Mendizábal, Nora., Neiman, Guillermo., Quaranta,

- Germán., & Soneira, y Abelardo J., (2006), *Estrategias de Investigación Cualitativa.*,  
Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vidal, Marciano., (1996), *La Estimativa Moral.*, Madrid: Editorial PPC.
- Villegas de Posada, Cristina., (2002), *Educación para el Desarrollo Moral.*, Bogotá: Editorial  
Alfa Omega – Uniandes.
- \_\_\_\_\_. (2008)., *La Acción Moral. Explicaciones Filosóficas y Contrastaciones Psicológicas.*,  
Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Williams, N., & Williams, S., (1976), *Desarrollo Moral del Niño.* (Traducido del Inglés).,  
México: Publicaciones Culturales.
- Wilson, John., (1973), *A Teacher's Guide to Moral Education.*, London: Geoffrey Chapman.