

1-1-2007

Lineamientos pedagógicos para la formación de la conciencia moral en la Escuela de Ingeniería - Corporación Universitaria UNITEC

Martha Elena Rangel Vanegas
Universidad de La Salle, Bogotá

Cesar Armando Moreno Gonzalez
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia

Citación recomendada

Rangel Vanegas, M. E., & Moreno Gonzalez, C. A. (2007). Lineamientos pedagógicos para la formación de la conciencia moral en la Escuela de Ingeniería - Corporación Universitaria UNITEC. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/641

This Tesis de maestría is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Docencia by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.



**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
DIVISION DE FORMACION AVANZADA
MAESTRIA EN DOCENCIA**

**LINEAMIENTOS PEDAGOGICOS PARA LA FORMACION
DE LA CONCIENCIA MORAL EN LA ESCUELA DE
INGENIERIA - CORPORACION UNIVERSITARIA UNITEC**

**TRABAJO DE INVESTIGACION PARA OBTENER
TITULO DE MAESTRIA EN DOCENCIA**

**MARTHA ELENA RANGEL VANEGAS
CESAR ARMANDO MORENO GONZALEZ**

DIRECTOR: Dr. GABRIEL ALFONSO SUAREZ MEDINA

BOGOTA, JULIO DE 2007

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
DIVISION DE FORMACION AVANZADA
MAESTRIA EN DOCENCIA**

**LINEAMIENTOS PEDAGOGICOS PARA LA FORMACION
DE LA CONCIENCIA MORAL EN LA ESCUELA DE
INGENIERIA - CORPORACION UNIVERSITARIA UNITEC**

**MARTHA ELENA RANGEL VANEGAS
CESAR ARMANDO MORENO GONZALEZ**

BOGOTA, JULIO DE 2007

Nota de aceptación

Firma Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Bogotá, D.C. 2007

TABLA DE CONTENIDO

	Pag.
RAE	11
RESUMEN	15
INTRODUCCION	17
CAPITULO I	
1. IDENTIFICACION DEL PROYECTO DE INVESTIGACION	19
1.1 PLANTEAMIENTO E IDENTIFICACION DEL PROBLEMA	19
1.2 OBJETIVOS	21
1.2.1 Objetivo general	21
1.2.2 Objetivos específicos	21
1.3 MARCO SITUACIONAL	21
1.4 METODOLOGIA	22
CAPITULO II	
2 MARCO TEORICO	24
2.1 REFERENTES INVESTIGATIVOS	24
2.2 REFERENTES TEORICOS RELACIONADOS CON LA MORAL	29
2.2.1 Concepto de moral	29
2.2.1.1 Desarrollo moral	30
2.2.1.2 Capacidad moral	32
2.2.1.3 Moral vivida	32
2.2.1.4 Moral formulada	33
2.2.1.5 Moral pensada	33

2.2.2	Concepto de ética	33
2.2.2.1	Juicio Ético	34
2.2.3	Conciencia moral	34
2.2.3.1	Perspectivas de la conciencia moral	35
2.2.3.1.1	La conciencia resultado de la influencia social	35
2.2.3.1.2	La conciencia en el ámbito de la naturaleza humana	36
2.2.3.1.3	La conciencia desde lo psicológico evolutivo	36
2.2.3.2	Conciencia y desarrollo moral según Piaget	36
2.2.3.2.1	Conciencia	36
2.2.3.2.2	Moral	37
2.2.3.2.3	Desarrollo de la conciencia moral	37
2.2.3.2.4	Conciencia moral	38
2.2.3.2.5	Ética	39
2.2.3.3	Conciencia y desarrollo moral según Kohlberg	39
2.2.4	Heteronomía y autonomía	48
2.3	LINEAMIENTOS FILOSOFICOS DE LA TEORIA EDUCATIVA DE KOHLBERG	51
2.3.1	Limitaciones del enfoque	53
2.3.2	De lo oculto a lo formal	53
2.3.3	De la discusión moral al gobierno democrático	54
2.3.4	Los medios educativos para Kohlberg	55
2.4	CAPACIDAD DE EMPATIA	56
CAPITULO III		

3. DIAGNOSTICO	58
METODOS E INSTRUMENTOS	58
Sistematización de la investigación	58
3.1.2 Elección de la prueba	59
3.1.3 Procedimiento realizado en la aplicación del DIT	63
3.2 POBLACION Y MUESTRA	65
3.3 ANALISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS	69
3.4 RESULTADOS OBTENIDOS	79
3.4.1 Por estadios de desarrollo moral	79
3.4.1.1 Estadio 2	79
3.4.1.2 Estadio 3	80
3.4.1.3 Estadio 4	80
3.4.1.4 Estadio 5A	81
3.4.1.5 Estadio 5B	82
3.4.1.6 Estadios 6	83
3.4.1.7 Variables A y M	83
3.4.1.7.1 Variable A: Antiestablishment	84
3.4.1.7.2 Variable M: Distractor	84
3.4.1.8 Puntuación P	85
3.4.2 Por niveles de desarrollo moral	86
3.4.2.1 Nivel Preconvencional	86
3.4.2.2 Nivel Convencional	87
3.4.2.3 Nivel Postconvencional	87

3.4.3 Aproximación analítica multivariada	88
3.4.3.1 Variable Semestre y desarrollo de la conciencia moral - Estadio 4	88
3.4.3.2 Variable Género y desarrollo de la conciencia moral – Estadio 4	89
3.4.3.3 Variable Edad y desarrollo de la conciencia moral – Estadio 4	89
3.4.3.4 Variable Estado civil y desarrollo de la conciencia moral – Estadio 4	90
3.4.3.5 Variable Religiosidad y desarrollo de la conciencia moral – Estadio 4	91
3.5 CONCLUSIONES DEL DIAGNOSTICO	91
CAPITULO IV	
4. LINEAMIENTOS PEDAGOGICOS	96
4.1 EL ROL DE LA INSTITUCION	98
4.2 EL ROL DEL PROFESOR	99
4.2.1 Perfil del docente	100
4.2.2 Medios educativos	101
4.2.3 Guía	104
4.3 EL ROL DEL ESTUDIANTE	106
5. CONCLUSIONES	109
6. RECOMENDACIONES	113
BIBLIOGRAFIA	116
ANEXOS	118

LISTA DE TABLAS

	Pag.
Tabla 1: REFERENTES INVESTIGATIVOS	25
Tabla 2: LOS SEIS ESTADIOS DEL JUICIO MORAL	46
Tabla 3: ITEMS Y ESTADIOS CORRESPONDIENTES PARA CADA UNO DE LOS DILEMAS	62
Tabla 4: HOJA DE DATOS	63
Tabla 5: POBLACION OBJETO DE ESTUDIO	66
Tabla 6: MATRIZ TOMA DE DATOS	70-71
Tabla 7: MATRIZ ITEMS Y ESTADIOS CORRESPONDIENTES PARA CADA UNO DE LOS DILEMAS	74-75
Tabla 8: MATRIZ PUNTAJE ESTADIOS	77-78
Tabla 9: GUIA PARA PONER EN PRACTICA LA TEORIA DEL DESARROLLO MORAL EN LA EDUCACION MORAL	104
Tabla 10: PAPEL DEL ALUMNO	107

LISTA DE GRAFICAS

	Pag.
Gráfica 1: DISTRIBUCION DE LA MUESTRA POR SEMESTRE	66
Gráfica 2: DISTRIBUCION DE LA MUESTRA POR RANGOS DE EDAD	67
Gráfica 3: DISTRIBUCION DE LA MUESTRA POR GÉNERO	68
Gráfica 4: DISTRIBUCION DE LA MUESTRA POR ESTADO CIVIL	68
Gráfica 5: DISTRIBUCION DE LA MUESTRA POR RELIGION	69
Gráfica 6: DIAGRAMA DE CAJA E HISTOGRAMA ESTADIO 2	79
Gráfica 7: DIAGRAMA DE CAJA E HISTOGRAMA ESTADIO 3	80
Gráfica 8: DIAGRAMA DE CAJA E HISTOGRAMA ESTADIO 4	81
Gráfica 9: DIAGRAMA DE CAJA E HISTOGRAMA ESTADIO 5A	81
Gráfica 10: DIAGRAMA DE CAJA E HISTOGRAMA ESTADIO 5B	82
Gráfica 11: DIAGRAMA DE CAJA E HISTOGRAMA ESTADIO 6	83
Gráfica 12: DIAGRAMA DE CAJA E HISTOGRAMA VARIABLE A	84
Gráfica 13: DIAGRAMA DE CAJA E HISTOGRAMA VARIABLE M	84
Gráfica 14: DIAGRAMA DE CAJA E HISTOGRAMA PUNTUACION P	85
Gráfica 15: DIAGRAMA DE CAJA E HISTOGRAMA NIVEL PRECONVENCIONAL	86
Gráfica 16: DIAGRAMA DE CAJA E HISTOGRAMA NIVEL CONVENCIONAL	87
Gráfica 17: DIAGRAMA DE CAJA E HISTOGRAMA POSCONVENCIONAL	87
Gráfica 18: DIAGRAMA DE CAJA RELACION SEMESTRE Y ESTADIO 4	88

Gráfica 19: DIAGRAMA DE CAJA RELACION GENERO Y ESTADIO 4	89
Gráfica 20: DIAGRAMA DE CAJA RELACION EDAD Y ESTADIO 4	90
Gráfica 21: DIAGRAMA DE CAJA RELACION ESTADO CIVIL Y ESTADIO 4	90
Gráfica 22: DIAGRAMA DE CAJA RELACION RELIGIOSIDAD Y ESTADIO 4	91

**RAE
UNIVERSIDAD DE LA SALLE
DIVISIÓN DE FORMACIÓN AVANZADA
MAESTRIA EN DOCENCIA**

1. NÚMERO DE RAE
2. PAÍS: COLOMBIA
3. TÍTULO DEL DOCUMENTO: LINEAMIENTOS PEDAGOGICOS PARA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL EN LA ESCUELA DE INGENIERÍA – CORPORACIÓN UNIVERSITARIA UNITEC.
4. AUTOR PERSONAL: MORENO GONZALEZ, César Armando. RANGEL VANEGAS, Martha Elena.
5. AUTOR CORPORATIVO: UNIVERSIDAD DE LA SALLE.
6. FECHA DE EDICIÓN: Julio de 2007.
7. PALABRAS CLAVE: Conciencia Moral, Juicio Ético, Desarrollo Moral, Empatía, Comunidad Justa y Pedagogía.
8. DESCRIPCIÓN. El proyecto de Investigación busca fundamentalmente determinar lineamientos de tipo pedagógico que fomenten formación de la conciencia moral de una institución específica. Para ello se elaboró un diagnóstico de la situación en la que se encuentra los estudiantes de IV, V y VI semestre de la Escuela de Ingeniería de la Corporación Universitaria Unitec, con el fin de partir de una realidad, y junto con los referentes teóricos relacionados con la formación de la conciencia y sus medios. Posteriormente se definen los lineamientos pedagógicos vistos desde tres perspectivas, la institución, el docente y el estudiante.

Se tuvieron en cuenta también, los conceptos de heteronomía y autonomía, considerados básicos para darle fundamento emotivo a los lineamientos. Se encontró que a nivel de sujeto, era necesario tener en cuenta el concepto de empatía, pues permite desde una perspectiva psicológica y emotiva, favorecer el desarrollo de comportamientos prosociales, tales como el respeto y la valoración del otro, el sentido de justicia y la solidaridad.

Con el ánimo de que la formación de la conciencia moral no sea exclusivamente una intención aislada y espontánea del docente en el aula, los lineamientos pedagógicos propuestos, hacen referencia al rol de cada uno de los estamentos que conforman la comunidad educativa, pasando por la

Institución, el rol del alumno y del docente, su estado interior con respecto al juicio moral, y la búsqueda de los medios educativos más favorables, que permitan aprovechar las situaciones específicas analizables en el aula, sin tener como determinante la disciplina de base del maestro. Todos estos elementos en una interacción armónica buscan propender por la solución de las necesidades tan sentidas de la población Colombiana, en relación con los problemas morales planteados en la justificación de este proyecto.

Queremos rescatar que el trabajo de aula del docente y los medios educativos utilizados para facilitar el raciocinio moral, están influenciados por situaciones dadas, en un momento histórico determinado, con unos actores específicos, una disposición actitudinal, donde el docente debe tener una sensibilidad que le permita no repetirse en las didácticas sin sentido y ser flexible ante cada momento o circunstancia.

9. **CONTENIDO:** el proyecto de Investigación se encuentra organizado en tres grandes capítulos a saber: El primero, presenta la identificación del proyecto de investigación, para lo cual se plantea el problema a solucionar y se identifican los objetivos general y específicos, se describe la situación actual de la Corporación Universitaria Unitec y finalmente se hace una descripción de la metodología aplicada para el desarrollo del proyecto. El segundo capítulo presenta el Marco Teórico que permite una explicación teórica de los conceptos y las variables que sustentan el diagnóstico y base para la proposición de lineamientos pedagógicos. En el tercer capítulo muestra el diagnóstico del estadio moral en que se encuentran los estudiantes de IV, V y VI de la Escuela de Ingeniería de UNITEC. Dicho capítulo se subdivide en cuatro partes. La primera parte describe el método y los instrumentos aplicados para la obtención de datos, La segunda, describe la población objeto de estudio y la muestra utilizada para el desarrollo del diagnóstico. la tercera parte establece el análisis de los datos obtenidos y por último se reflejan los resultados. El cuarto capítulo por su parte, presenta los lineamientos pedagógicos propuestos y los roles que juegan los diferentes estamentos de la comunidad educativa de la Institución en la formación de la conciencia moral.
10. **FUENTES:** El trabajo construye su base teórica a partir de la teoría del desarrollo moral, construida a través de años de investigación por el Dr., Lawrence Kohlberg y sus seguidores. Entre ellos se encuentran: James Rest quien guiado por Kohlberg, construye y aplica el test denominado “Defining Issues Test-DIT”, que ayuda en la medición del nivel y estadio en que se encuentra la población objeto del estudio. Hersh, Richard, Paolito, Diana y Reimer Joseph, todos ellos discípulos de Lawrence, Kohlberg, y que nos apoyaron en la construcción de los roles que cumple la Institución, el docente y el alumno en la formación de la conciencia moral a la luz fundamental de la filosofía educativa de Kohlberg. Así mismo se tomó a Siegfried Uhl, autor que enriqueció el trabajo de los medios educativos a utilizar tanto en el aula de

clase como en las diferentes situaciones que se generan y que permiten la reflexión sobre el deber ser moral del sujeto

11. ENFOQUE METODOLÓGICO: El diseño del proyecto pertenece a los denominados: “estudios exploratorios”, cuyas fuentes de datos giran en torno a la aplicación de un instrumento que permite capturar y sistematizar los datos obtenidos acerca de la realidad. “El objetivo principal del estudio exploratorio es el descubrimiento de conocimientos generales y estrategias operativas aplicables a la realidad objeto de estudio”. (Cfr. Florez, y Tobón, 2001: 134-135).
12. CONCLUSIONES: Uno de los elementos que quedó claro después de la elaboración del proyecto, es que las actividades pedagógicas que permiten la construcción de un deber ser moral, deben ser mutuas y orientadas hacia la formación de un sentido de responsabilidad, tendientes hacia el fortalecimiento de la cohesión y la solidaridad que permita un reflexionar constante de la actitud y del actuar frente a la norma.

Este actuar permite compartir un mismo sentido de justicia y tiende lazos de empatía entre el directivo-docente-alumno, fundamentales para el desarrollo de relaciones intersubjetivas basadas en el respeto y el deseo de tomar decisiones por consenso. Al mismo tiempo este ambiente promueve el desarrollo de comportamientos prosociales que permitan la solidaridad por la situación de los otros en una ambiente de justicia.

Es por ello que se plantearon los diferentes roles a asumir por cada uno de los estamentos que conforman la comunidad educativa, ellos permiten la reflexión y el juicio crítico sobre el actuar heterónomo y la búsqueda de los medios y elementos que permitan el desarrollo de un comportamiento autónomo.

El marco teórico utilizado es el que nos ofrece la psicología evolutiva, por intermedio de Lawrence Kohlberg y los discípulos que permitieron la evolución de la teoría del juicio moral. La razón fundamental para ello tiene que ver con que desde esta perspectiva se respeta el nivel de desarrollo del juicio moral en que se encuentra el individuo y a partir de una construcción colectiva se permite la reflexión, el “desequilibrio” cognitivo y el paso a estadios superiores.

Así mismo la teoría de formación de Kohlberg, aportó a la construcción de los lineamientos pedagógicos, a partir de la importancia y aplicación de los **dilemas morales**, dado que se considera que el alumno logra ese desequilibrio que lo pueda llevar a estados superiores de conciencia moral, sin embargo, el uso de otros medios no planteados por Kohlberg, pero si por otros autores como Uhl, quien determinó su eficiencia, se tuvieron en cuenta para la construcción de los lineamientos y roles educativos. Consideramos que para el

logro del propósito fundamental relacionado con el aporte que se pueda hacer desde el aula para la formación y desarrollo de la conciencia, algunos otros medios intencionados, pueden aportar en mayor o menor medida.

RESUMEN

Con la inquietud de determinar los lineamientos pedagógicos que fomenten la formación de la conciencia moral, como propuesta a la solución de problemas planteados en la introducción del presente proyecto, se definieron como objetivos la identificación del estado actual de los estudiantes en cuanto a los estados de desarrollo moral de Kohlberg y la formulación de criterios y lineamientos que permitieran orientar la realidad educativa de la comunidad y el trabajo de aula.

A partir del diagnóstico de la realidad que viven los estudiantes de Unitec y estableciendo un diálogo con las teorías desarrolladas por los autores tenidos en cuenta en la construcción de la base teórica, se detectó el papel que deben desempeñar cada uno de los actores y estamentos de la comunidad educativa en el logro del deber ser moral.

Es importante aclarar inicialmente que por la misma estructura institucional y nuestra condición de docentes cátedra en Unitec, no estamos en posición de determinar o evaluar la perspectiva moral de sus directivas ni del estamento docente, por ello no son objeto de nuestro estudio. Se aplicó el test de Rest a la muestra de estudiantes de la escuela de ingeniería de cuarto, quinto y sexto semestre, agradeciendo su aceptación y disposición voluntaria para el desarrollo de nuestro estudio.

Se tuvo en cuenta categorías que inciden en el estudio y que merecen estar contemplados y aclaradas en el marco teórico, como son: las diferentes manifestaciones de lo moral, la ética, la conciencia, la intencionalidad y sentido de la acción moral, que permitió establecer el “deber ser” del sujeto moral.

Debido a lo anterior, el desarrollo teórico de la investigación que buscaba los elementos fundamentales y lineamientos pedagógicos de formación, partió de la construcción de unas perspectivas de la conciencia moral desde Piaget, desde Kohlberg y su perspectiva respecto a la educación de la moral. A partir de la confrontación de la teoría con el diagnóstico y el estadio en el que se encuentra la población estudiantil, se desarrollaron los conceptos de heteronomía y autonomía, considerados básicos para darle fundamento a lo propuesto. Se encontró también que a nivel de sujeto, era necesario tener en cuenta el concepto de empatía y los aportes de Siegfried Uhl respecto a los medios de educación moral, pues permite desde una perspectiva psicológica, emotiva y de medios educativos, favorecer el desarrollo de comportamientos prosociales, tales como el respeto y la valoración del otro, el sentido de justicia y la solidaridad.

Más allá de la fundamentación teórica del proyecto, se identificó la importancia del papel que juega la institución, no solamente en el espíritu formativo y en la

disposición del espacio físico que debe propender por el desarrollo de conductas prosociales, sino también en la actitud administrativa frente a la construcción de una cultura que propenda por el desarrollo moral. Sin esto toda la formación de la conciencia estará limitada a una intención aislada y espontánea del docente en el aula, lo cual no es suficiente para propender solucionar las necesidades tan sentidas de la población Colombiana.

El docente de Unitec, debe ser conciente de la importancia de la formación moral, su estado interior con respecto a ello y la búsqueda de los medios educativos más favorables, que le permitan aprovechar las situaciones específicas analizables en el aula, sin tener como determinante la disciplina de base del maestro.

El trabajo de aula del docente y los medios educativos utilizados para facilitar el raciocinio moral, están influenciados por situaciones dadas, en un momento histórico determinado, con unos actores específicos, una disposición actitudinal, donde el docente debe tener una sensibilidad que le permita no repetirse en las didácticas sin sentido y ser flexible ante cada momento o circunstancia.

Este trabajo ha sido el producto de una confrontación entre la teoría y la concientización de los investigadores en el papel que a diario jugamos no solo en el aula sino en las diferentes comunidades donde hacemos parte. Antes de iniciar el proyecto, intuíamos la necesidad de establecer en el aula de forma espontánea, una reflexión de índole moral. A partir de este nuevo conocimiento del deber ser moral, somos concientes de la importancia de construir ambientes de reflexión acerca de la moral y la justicia.

INTRODUCCION

Determinar el estado de la conciencia moral en la educación superior en Colombia es una inquietud del seminario de formación de la conciencia moral, pues muchas de las investigaciones revisadas por los autores del proyecto, trabajan la educación en valores y la formación ético moral en la escuela. Solo encontramos en Conciencias una investigación denominada Itinerario de los discursos en la reconstrucción de la lógica del desarrollo moral en el joven universitario, proyecto elaborado por Restrepo Ruiz, Bibiana Alicia 2001, las demás se enfocan en el que hacer del docente.

Aunque aparentemente cada individuo que forma parte de comunidades, posee la “libertad” de cumplir, asumir o simplemente obedecer ciertas normas, entendidas como indicadores de acción que orientan conductas y poseen un contenido concreto y preciso, no cabe duda, y la realidad de nuestro país así lo demuestra, que las relaciones y la convivencia social se han afectado, como resultado de fenómenos tales como la inequidad y la injusticia, la violencia armada entre grupos de “derecha” e “izquierda”, el narcoterrorismo, la corrupción administrativa pública, la impunidad y la “politiquería”, entre otros.

Esto quiere decir que la percepción del impacto pedagógico que tiene para el país el que hacer del docente, se centra principalmente en las demandas de índole disciplinar que articulan intereses, necesidades y expectativas individuales y corporativas, que no enmarcan niveles de entendimiento que permitan dotar de sentido la convivencia social y el aporte que como ser humano se debe realizar, para hacer plausible el concepto de justicia, equidad, pluralidad y respeto existentes en la constitución Colombiana.

El cuestionamiento que surge frente a esta realidad es, ¿en qué estamos fallando?, si finalmente la ética, el comportamiento moral y los valores que propenden por la construcción de un estado de justicia, equidad, etc., están planteados, se enseñan y se exige su cumplimiento, en escenarios o comunidades como el hogar, la escuela, la empresa, lugares públicos y es constante el propósito de instruir e imponer a hijos, estudiantes, empleados y ciudadanos, su obediencia, se hace sin reflexión que permita a cada sujeto convencerse de la bondad de la norma, como base para la solución de dichos problemas.

Este cuestionamiento inquietó a los investigadores y bajo esta óptica se decidió dar una mirada reflexiva y de aporte al que hacer pedagógico y la realidad de la Corporación Universitaria Unitec, institución en la cual apoyamos la labor docente con ciertas horas de cátedra. Esta circunstancia y teniendo en cuenta las particularidades de la institución, nos llevaron a asumir un enfoque que permitiera desarrollar una alternativa de acción con los estudiantes, con el fin de motivar una

transformación intencionada, en cada uno de los estamentos de la comunidad educativa, es por ello que se considera que la construcción de un sentido axiológico y valorativo, debe empezar por inquietar el razonamiento moral de los sujetos. El trabajo se inicia entonces en el aula, donde el docente esté preparado para la pregunta, para el respeto por el estudiante y su reflexión, así como el uso de medios educativos que permitan desarrollar un ambiente de comprensión y disposición frente a la norma y la postura de los demás.

El proyecto busca identificar y analizar el caso de Unitec y su realidad, a la luz de la teoría de Kohlberg y sus seguidores, quienes nos dieron la base teórica para abordar la solución bajo una perspectiva convergente de la psicología y la pedagogía, y así poder desarrollar una confrontación entre el ser con el deber ser moral. Se elaboró entonces un diagnóstico realizado mediante la aplicación del DIT (Defining Issues Test) desarrollado por James Rest 1979, traducido y validado en el seminario de investigación Formación de la conciencia moral en la educación superior. La finalidad de dicho test, es determinar el grado de desarrollo moral de la población objeto de estudio. Con los resultados y su análisis, junto con los aspectos pedagógicos planteados por Kohlberg y otros autores, justificar de lineamientos diseñados acorde con la realidad de Unitec.

Finalmente, los lineamientos propuestos de tipo pedagógico son de índole teórico / práctica (vivencial) establece el rol de los docentes y los alumnos en un ambiente de convivencia, que permita la construcción conjunta y la reflexión entorno al actuar conciente, ético y moral que se requiere al interior de la institución y que tanto está necesitando el país.

**FORMACION DE LA CONCIENCIA MORAL EN LA ESCUELA DE
INGENIERIA - CORPORACION UNIVERSITARIA UNITEC
PROYECTO DE INVESTIGACION
ADSCRITO A LA LINEA DE FORMACION DE LA CONCIENCIA MORAL**

1. IDENTIFICACION DEL PROYECTO DE INVESTIGACION

1.1 PLANTEAMIENTO E IDENTIFICACION DEL PROBLEMA

A través de la historia y como resultado de los cambios históricos sociales, religiosos, variedad de culturas, creencias, dogmas, esquemas sociales y políticos y hoy la globalización; el hombre ha producido un universo de contenidos morales que le han permitido organizar su vida, su mundo, tener costumbres, normas morales y valores cuya constante ha sido una permanente transformación. Sin embargo aquellos valores que no cambian, que se conservan de generación en generación considerados como universales, son por ejemplo: la responsabilidad, la tolerancia, la bondad, la justicia, la libertad, la honestidad.

Aunque aparentemente cada individuo que forma parte de comunidades, posee la “libertad” de cumplir, asumir o simplemente obedecer ciertos valores, no cabe duda y la realidad de nuestro país lo demuestra, que la inmoralidad se ha extendido como una enfermedad que ha afectado las relaciones y la convivencia social, resultado de fenómenos como la violencia armada entre grupos de “derecha” e “izquierda”, el narcoterrorismo, la corrupción administrativa, la impunidad de la justicia y la “politiquería”, entre otros.

No cabe duda que estamos viviendo en una época caracterizada por la deshonestidad, la intolerancia, la traición, la intransigencia, la irresponsabilidad, el egoísmo, búsqueda de formas facilistas de hacer dinero como el cultivo, procesamiento y tráfico de drogas, el desfalco y robo a empresas, esto resultado del individualismo y la heteronomía moral y ética. Consecuencia de todo ello el desprecio, la desconfianza y el rechazo nacional e internacional.

Esta realidad es resultado del actuar de individuos con conocimientos en distintas disciplinas del saber y pertenecientes a comunidades religiosas, a el gobierno, organizaciones “públicas”, “privadas”, profesores y otros, que por supuesto con un grado menor de formación muestran día a día “el desangre” de un país necesitado de la “conciencia” de su gente.

La pregunta que nace frente a esta realidad es, ¿en qué estamos fallando?, si finalmente la ética, el comportamiento moral y los valores están planteados, se “enseñan” y se exige su cumplimiento en escenarios o comunidades como el hogar (casa), la escuela, la empresa, lugares públicos y es constante el propósito de adoctrinar a hijos, estudiantes, empleados, ciudadanos, como vía para la solución de dichos problemas.

A partir de la visión general de una realidad que no obedece a un trabajo sistemático y que “grosso modo” se describe en esta la justificación del proyecto, donde el crecimiento de conflictos en el entorno socio-cultural de las escuelas, la creciente violencia y la multiplicación de prácticas y valores contrarios a la convivencia pacífica, y gracias al aporte de proyectos de investigación en relación con la moral en Colombia, desde una perspectiva filosófica, el estado debe velar por las condiciones sociales de “*vida buena*” que merece tener todo ser humano; el derecho a la alimentación, a la protección y disfrute de los derechos individuales, entre ellos la integridad y la realización de una opción de vida. En Colombia, a partir de la constitución de 1991 y la ley general de la educación (ley 115/93), se redefinieron los objetivos de la educación como vía para la formación del respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia.

Es así como a las instituciones educativas dentro del marco de la autonomía relativa, se establece la obligatoriedad de incorporar en los proyectos educativos institucionales (PEI), la conformación de gobiernos escolares y la definición de proyectos de educación en democracia, así como la definición de manuales de convivencia y la formación en valores, todo ello como parte del “que hacer” institucional.

Por su parte, el presente proyecto de investigación pretende brindar su aporte a este fundamental y necesitado reto de la educación en Colombia. Reconocemos las distintas perspectivas que se plantean frente al tema de la educación moral, no obstante, vemos que antes de emancipar al estudiante, al sujeto, al ciudadano del común en valores y verlo como un ente pasivo en el ámbito moral, reconocemos la importancia de apoyar y fomentar el desarrollo de su juicio moral, su conciencia moral autónoma, y la capacidad de sentir lo que Otros viven en su entorno y que lo motiven a actuar. Esto lo consideramos como una semilla para iniciar el cambio en las comunidades y la sociedad Colombiana.

Como el escenario de la sociedad Colombiana es muy amplio para ser tratado y según “nuestro” rol de educadores, se tomará la realidad de la corporación Universitaria Unitec / Escuela de Ingeniería, que de una u otra forma pueda servir de base y complemento a la educación superior.

A partir de esta visión general de la realidad y con el ánimo de seguir con el enfoque del seminario de investigación “Formación de la conciencia moral en la educación superior en Colombia”, la pregunta que orienta el presente proyecto es:

¿Qué propuesta pedagógica puede promover la formación de la conciencia moral en los estudiantes en el escuela de ingeniería de la Corporación Universitaria Unitec?.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general

Elaborar una propuesta pedagógica para formar la conciencia moral de los estudiantes de la escuela de ingeniería de la Corporación Universitaria Unitec.

1.2.2 Objetivos específicos

Identificar el estado de desarrollo moral de los estudiantes de IV, V y VI semestres de la escuela de ingeniería de Unitec para establecer las características propias de su moralidad.

Establecer unos lineamientos pedagógicos a partir de los teóricos del desarrollo moral y de las características de los estudiantes de la escuela de ingeniería de Unitec.

1.3 MARCO SITUACIONAL

La Corporación Universitaria Unitec nace como la consolidación de una idea que tenía el Dr. Diógenes Parra Walteros, para tecnificar y profesionalizar funcionarios de empresas que no tenían acceso a programas universitarios, pero que sin embargo cumplían con unas labores muy importantes al interior de las organizaciones. Es así como el 8 de agosto de 1978, se funda el Colegio Tecnológico Universitario Unitec. El Colegio abre sus puertas con los siguientes programas: Administración Hotelera, Diseño Textil, Mercadotecnia y Sistemas y Computadores. De estos programas existe Administración Hotelera y Sistemas y Computadores, que hoy en día se denomina Tecnología en Sistemas y se encuentra incorporada dentro de la escuela de ingeniería.

El eje central educativo de la institución es la clara vocación tecnológica orientada a la formación integral. Para ello Unitec cuenta con un área de formación integral, así como el programa de desarrollo personal y afirmación profesional, los cuales propenden por la formación humanística, en valores de liderazgo y cultura emprendedora, que abarca asignaturas desde primer hasta sexto semestre.

Sin embargo se ha podido evidenciar que:

Se han sancionado estudiantes por los siguientes eventos:

1. Irrespeto a profesores, estudiantes y funcionarios de la institución por vocabulario grotesco.
2. Displicencia académica: alumnos que no aprueban por no cumplir con los requisitos mínimos en cada asignatura.
3. Fraude en exámenes y/o evaluaciones.
4. Incumplimiento de procedimientos establecidos en beneficio propio.
5. Estudiantes que en las pasantías utilizan indebidamente los recursos de las organizaciones empresariales donde se encuentran laborando.

Desde una perspectiva comunitaria, Unitec adolece de instalaciones físicas adecuadas que permitan concentrar la comunidad educativa y por ende conformar un sentido de pertenencia al estudiante y al maestro, lo que Kohlberg denomina: “una comprensión compartida de la comunidad y el espacio” (Cfr. Kohlberg, 2002: 136), que permita diferenciarla de otras, generar sentido de pertenencia y valorar la convivencia. Esto se evidencia en primer lugar físicamente, pues se cuenta con seis sedes distanciadas unas de otras y la mayoría no poseen salas de profesores, salas de estudio en grupo, ni cafeterías. Los estudiantes y los maestros por lo tanto no se apropian satisfactoriamente del espacio y los lugares comunes como la biblioteca y el CENBI (Centro de Bienestar Institucional), son subutilizados por la comunidad.

En segundo lugar, no hay ningún sentido claro de valoración comunitaria pues no existe intercambio entre los miembros de cada facultad. Los docentes no se conocen entre sí, por lo tanto los estudiantes tampoco. Esta es una gran deficiencia pues el sentido de comunidad tiene que ver con las cosas que comparten sus integrantes, valorado por la amistad que existe entre sus miembros y el valor que se le asigna a las expectativas normativas colectivas. Unitec no es una familia en la cual los miembros se cuiden unos a otros. Un ejemplo claro lo da Kohlberg, cuando dice: “el robo afecta más a la comunidad que al individuo, por que eso es lo que somos. No somos solo un grupo de individuos, nuestra imagen es comunitaria”. (Cfr. Kohlberg, 2002: 137-139).

1.4 METODOLOGIA

La investigación realizada pertenece a los “estudios exploratorios”. Es propio de este tipo de investigación que las fuentes de datos giren en torno a la aplicación de un instrumento que permite capturar y sistematizar los datos obtenidos acerca de la realidad. Para nuestro caso, el interés primero fue la identificación de la conciencia moral y su desarrollo en los estudiantes de la escuela de ingeniería de Unitec. Además, como “el objetivo principal del estudio exploratorio es el descubrimiento de conocimientos generales y estrategias operativas aplicables a la realidad objeto de estudio” (Flórez, y Tobón, 2001: 134-135), se buscó establecer unos lineamientos pedagógicos que puedan dar lugar a una propuesta

formativa de la conciencia moral. La naturaleza misma de investigación exploratoria nos permitió un doble movimiento: entender la realidad moral del ser humano en un contexto determinado y hacer una propuesta de desarrollo moral con pretensión de intervención para propiciar un cambio cualitativo en dichos seres humanos.

Por consiguiente, la metodología comprendió tres momentos:

1. Un primer momento fáctico, cuyo objetivo fue realizar un estudio diagnóstico de la moralidad –en cuanto conciencia y desarrollo como objeto concreto-, mediante la aplicación del DIT (Defining Issues Test) desarrollado por James Rest (1979), traducido y validado por Suárez y Meza con los trabajos inscritos el seminario de investigación *Formación de la conciencia moral en la educación superior* de la Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle.
2. En el segundo momento, a la luz de la teoría de Kohlberg, se hizo un análisis de los resultados obtenidos en el primer momento. Dicho análisis se preguntó por la promoción moral de los sujetos en consideración a su desarrollo ontogénético y la evolución misma dentro de la línea de tensión heteronomía-autonomía. (Universidad Pedagógica Nacional, 2002: 219).
3. A partir de lo anterior, en el tercer momento se esbozaron los roles que la institución, el docente, la aplicación de medios educativos y los estudiantes, deben asumir con el fin de garantizar la aplicación de estrategias que generen una propuesta formativa consensuadas de índole moral para la comunidad Uniteísta.

2. MARCO TEORICO

2.1 REFERENTES INVESTIGATIVOS ACERCA DE LA FORMACION MORAL

Los investigadores del proyecto, tuvieron la fortuna de contar con Alexander Ruiz, y Marieta Quintero, profesores e investigador del grupo Moralia, como docentes de los seminarios “Valores y Pedagogía” y “la docencia en la comunidad académica y científica”, respectivamente. Lo realizado en dichos seminarios, junto con el de investigación denominado: “Formación de la conciencia moral en la Educación Superior”, permitieron la articulación de elementos teóricos, pedagógicos e investigativos en el campo de la Educación Moral. Elementos teóricos, en la medida en que son los saberes disciplinares de los investigadores, los que definen el tipo de relación que se establece con el conocimiento y la cultura, pedagógicos, porque es en la reflexión sistemática sobre el quehacer, donde el maestro encuentra su especificidad, e investigativos, pues son los elementos que permiten la construcción constante que orienta su acción. Sólo así es posible establecer una relación dinámica entre las teorías y los métodos en educación.

Es por ello que los investigadores llevan dos años trabajando enfoques, estrategias y procedimientos que han permitido desarrollar orientaciones prácticas para desarrollar el juicio moral en el aula de clase, teniendo en cuenta el contexto institucional, pedagógico y social, que vive la Institución Universitaria Unitec. (Sistema modular, relaciones directivos, docente y alumnos, y espacio comunitario).

Por otro lado, los autores de este proyecto libremente asumieron la postura epistemológica del seminario de Investigación: Formación de la conciencia moral y formación en valores, desarrollado por el profesor Gabriel Suárez Medina, en razón a que la teoría desarrollada por Kohlberg y sus seguidores permite un actuar reflexivo en el sujeto en un tiempo específico y determinado; los dilemas se presentan a diario al interior del aula, la oportunidad es aprovecharlos para generar acciones reflexivas y saber aplicar medios educativos que permitan superar el estadio moral en el que nos encontramos.

En este entorno y debido a su influencia se tuvo acceso a las investigaciones que a continuación se reseñan, avaladas por Conciencias:

Tabla 1
REFERENTES INVESTIGATIVOS

Nro Topográfico: IP 2320-11-10370	Año: 2002
Autor: Quintero Mejía, Marieta.	
Título: Análisis desde una ética de la responsabilidad de los criterios valorativos en los procesos de formación en	
Nro Topográfico: IP 1106-11-101-99	Año: 2002
Autor:	
Título: Democracia y convivencia en la escuela / Adolfo Alvarez ... [et al.].	
Nro Topográfico: IP 2320-11-12054	Año: 2004
Autor: Quintero Mejía, Marieta.	
Título: Educación moral : concepciones de los docentes acerca de la formación en valores / Marieta Quintero Mejía,	
Nro Topográfico: IP 2320-11-045-98	Año: 2001
Autor: Restrepo Ruiz, Bibiana Alicia.	
Título: Itinerario de los discursos en la reconstrucción de la lógica del desarrollo moral en el joven universitario	
Nro Topográfico: IP 1130-11-213-98	Año: 2001
Autor: Rey de Alonso, Alicia.	
Título: Las cartillas de lectura y el proceso de formación de valores en la escuela / Alicia Rey, Jorge Hernando	

Fuente: www.colciencias.gov.co

Código: IP 2320-11-10370

Autor Personal: Quintero Mejía, Marieta.

Título: Análisis desde una ética de la responsabilidad de los criterios valorativos en los procesos de formación en valores / Marieta Quintero Mejía, Bibiana Alicia Restrepo Ruiz, Alexander Ruiz Silva.

Título Variante: Análisis desde la ética de la responsabilidad, de los criterios valorativos éticos, políticos y pedagógicos, en los procesos de formación en valores.

Publicación: Bogotá: Fundación para la Promoción de Valores Humanos y Educación Comunitaria, 2002

Resumen: criterios de valoración éticos, políticos y pedagógicos, en la práctica educativa de los maestros de escuela, en lo referente a los procesos de formación en valores. Los significados morales construidos en los procesos de comunicación con los

maestros serán además de jerarquizados elevados a categorías conceptuales y metodológicas las cuales serán registradas en una cartilla donde se presenten dichos resultados globales, reflexiones, sugerencias y recomendaciones, frente al tema de la formación en valores. Así mismo también serán objeto de socialización la visión política, las acciones y las competencias pedagógicas que se sustentan en estos procesos formativos. Por otra parte, los resultados del estudio a nivel conceptual y empírico se socializarán en revistas nacionales e internacionales. De esta manera, se espera favorecer la constitución de una comunidad de investigadores interesados en la reconstrucción de la "moral" en contextos educativos.

Código: IP 1115-10-10493

Autor Personal: Cortés Rodas, Francisco.

Título: Condiciones de posibilidad sociales y subjetivas de la democracia / Francisco Cortés Rodas, Lucy Carrillo Castillo.

Título Variante: Condiciones de la democracia

Publicación: Medellín: Universidad de Antioquia, 2003

Desc. Física: 2 v. : 23 cm. + 1 disquete.

Contenido: v.1. Informe final -- v.2. Ficha técnica del informe final.

Resumen: Desde una perspectiva filosófica el problema las condiciones sociales y subjetivas de posibilidad de la democracia pueden comprenderse a partir del establecimiento de las condiciones necesarias para la realización de una vida humana buena, problema que también empieza a abordarse entre los pensadores actuales desde la pregunta por el concepto de calidad de vida. Entre las condiciones elementales de una vida buena que son comunes a todos los individuos se pueden contar el poder alimentarse suficientemente, el ser protegido contra eventos naturales adversos y contra el sufrimiento, el poder tener un mínimo de formación cultural, de comunicación y contacto con otros hombres, el poder disfrutar de los derechos individuales de la libertad, el poder realizar la opción de vida que uno escoja en condiciones racionales, el no sufrir o soportar violaciones de su integridad corporal originadas en el desconocimiento de derechos y el no sufrir violaciones de la integridad personal causadas por el menosprecio o la ausencia de reconocimiento social. El Estado debe servir en este sentido para que una justicia social efectiva vele por las condiciones elementales que hacen posible que la realización de las condiciones de una vida humana buena para cada ciudadano sean garantizadas y este último deba y pueda asumir su responsabilidad para con la sociedad. La pregunta por las condiciones sociales y subjetivas de posibilidad de la democracia es el planteamiento del problema en torno a los modos prácticamente plausibles en que una sociedad puede llegar a constituirse en una sociedad justa y democrática. Una investigación sobre las condiciones de la democracia en una determinada sociedad debe buscar resolver las preguntas acerca de cómo en esa sociedad se pueden asegurar las condiciones elementales para la realización de una vida buena para todos los seres humanos que la conforman. La relación entre los elementos mínimos que hacen posible para todos los miembros de una comunidad la realización de una vida individual y familiar buena, que le garantizan una calidad de vida digna y las condiciones socio-políticas de su realización es evidente.

Resultado de la Investigación: CAPITULO(S) EN LIBRO: La humanidad, entre la barbarie y la civilización. Thomas Hobbes o el concepto de lo que debería ser la política / Lucy Carrillo Castillo. -- p. 120--155. -- En: Los clásicos de la filosofía política / editores académicos Francisco Cortés Rodas, Lucy Carrillo Castillo. -- Medellín: Universidad de

Antioquia, 2003. -- 364 p.; 23 cm. -- ISBN 9586556220 -- ARTICULO(S) EN REVISTA: La ética de la autoconservación y la teoría de los deberes políticos en el Leviatán Hobbes / Francisco Cortés. -- En: Areté: revista de filosofía. -- Vol. 14, no. 1 (2002); p. 5-40. -- ISSN 016913X -- La política y la violencia en el pensamiento de Nicolás Maquiavelo / Francisco Cortés Rodas. -- En: Estudios políticos. -- No. 19 (jul.-dic. 2001); p. 187--209. -- ISSN 01215167 -- Justicia y exclusión: elementos para la formación de una concepción igualitaria de la justicia / Francisco Cortés Rodas. -- En: Estudios políticos. -- No. 20 (ene.-jun. 2002); p.157--178. -- ISSN 01215167 -- De la idealidad del bien y la realidad del mal. Hobbes, Kant y Schopenhauer sobre el mal moral y el bien común / Lucy Carrillo Castillo. -- En: Estudios políticos. -- No. 20 (ene.-jun. 2002); p. 181-196. -- ISSN 01215167.

Código: IP 1106-11-101-99

Título: Democracia y convivencia en la escuela / Adolfo Álvarez... [et al.].

Publicación: Santiago de Cali: Universidad del Valle, 2002

Desc. Física: 4 v. ; 25 cm. + 1 disquete.

Contenido: v.1 Proyecto de cartilla: promoción e inclusión de la democracia en la escuela. -- v.2 Informe de investigación: democracia y convivencia en la escuela. -- v.3 Los manuales de convivencia en establecimientos educativos de Santiago de Cali: un nuevo orden regulativo para las instituciones escolares. -- v.4 Dinámicas y logros de los gobiernos escolares en instituciones educativas de Cali.

Resumen: El sistema educativo colombiano atraviesa por una fase transformaciones originadas en cambios jurídicos y en las transformaciones socio-culturales que afectan especialmente a la institución educativa y han colocado el tema de la educación para la democracia, la convivencia y la ciudadanía como un objetivo central de su misión. En el primer sentido han operado la nueva institucionalidad promovida por la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación (Ley115/93), que definen como uno de los objetivos de la educación y de cada uno de sus niveles formales "formar para el respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia" ; igualmente - la Ley General, el Decreto Reglamentario 1860 y la Resolución 1600, determinan, en los marcos de la autonomía relativa de los planteles educativos, la obligatoriedad de la formación de los Gobiernos Escolares y la definición de un proyecto de educación en democracia, como parte del PEI, como reto pedagógicos curricular para los educadores. Así mismo como parte de la construcción de un nuevo orden regulativo en las instituciones escolares deben definirse "manuales de convivencia" y la formación en valores adquirir relevancia o importancia en el que-hacer de la institución educativa. Estas demandas o retos para la Escuela y sus actores, en especial para los maestros y maestras como actores pedagógicos por excelencia, obedecen al crecimiento de conflictos en el entorno socio-cultural de la escuela y en su propio seno. En particular la creciente violencia y la multiplicación de prácticas y valores contrarios a la convivencia pacífica, vienen cuestionando y confrontando a la escuela y al sistema educativo. En respuesta a estas demandas se multiplican las iniciativas y las propuestas para la promoción de la educación en valores, o para la educación moral y la educación para la democracia, desde enfoques y presupuestos variados, pero no siempre consistentes conceptual y pedagógicamente con los fines de la educación en y para la democracia. Incluso se asiste simplemente a la introducción de cambios o modificaciones formales para responder a las demandas legales. En este proceso entran en juego tanto las tradiciones de la escuela como la formación y el desarrollo pedagógico de los propios docentes; no existe, sin embargo,

hasta el momento, un seguimiento o estudio sistemático que señale sus alcances, logros, características, obstáculos y posibilidades, al menos en el ámbito regional o local.

Result. Invest.: PONENCIA(S) EN CONGRESO: Gobiernos escolares, democracia representativa y las dificultades de la educación democrática / Adolfo Álvarez, Javier Monedero. -- En: Encuentro redes de maestros investigadores (2001 nov.: Santiago de Cali). -- Santiago de Cali, Universidad de San Buenaventura, 2001. -- 28 cm.

Código: IP 2320-11-12054

Autor Personal: Quintero Mejía, Marieta.

Título: Educación moral: concepciones de los docentes acerca de la formación en valores / Marieta Quintero Mejía, William Sánchez Amézquita, Alexander Ruiz Silva.

Publicación: Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2004

Resumen: Se espera poder obtener una valoración diagnóstica que compagine la visión externa e interna de los actores

Resumen: del proceso educativo, sobre el papel que el sistema escolar cumple en el desarrollo de las dimensiones axiológicas de estudiantes y profesores. Igualmente se pretende acceder a una revisión crítica de las metas propuestas en los proyectos educativos institucionales, en los programas de formación y de las competencias comunicativo- morales desplegadas en los procesos de interacción pedagógica en contextos educativos de Colombia y Alemania.

Result. Invest.: CD(S): III Congreso provincial "educación y sociedad", Septiembre 22 al 25 de 2004, Malargüe, Argentina, Secretaria de desarrollo humano - Dirección de educación / Congreso Provincial "Educación y Sociedad" (3 :2004 sep. 22-25 : Malargüe) - - Malargüe : Secretaria de desarrollo humano - dirección de educación, 2004. -- 1CD.

Código: IP 2320-11-045-98

Autor Personal: Restrepo Ruiz, Bibiana Alicia.

Título: Itinerario de los discursos en la reconstrucción de la lógica del desarrollo moral en el joven universitario del departamento del Atlántico.

Título Variante: Itinerarios de los discursos en la reconstrucción de la lógica moral en el joven universitario / Bibiana Restrepo Ruiz, William Sánchez Amézquita ; directora: Marieta Quintero Mejía.

Publicación: Bogotá : Funvhec, 2001

Desc. Física: 155 p. : il. ; 29 cm.

Resumen: La dimensión y complejidad de la violencia en Colombia llevó a los investigadores a adelantar un proyecto de investigación con el propósito de conocer la lógica del desarrollo moral del joven universitario barranquillero a partir de un análisis de sus prácticas discursivas. Los enunciados de los jóvenes les permitieron reconstruir la idea de justicia, el reconocimiento de las normas y la valoración de los compromisos. La búsqueda de un actuar orientado por principios éticos universales pone a la educación ante el reto de ampliar y replantear sus metas hasta hoy reducidas al desarrollo cognitivo individual, necesario pero no suficiente para la formación integral del ciudadano enfrentado a las demandas del desarrollo tecnológico, ala crisis de valores y a la falta de respeto por el derecho a la vida, tal como sucede en nuestro país.

En el contexto de los proyectos de investigación que aportan a la formación y desarrollo moral en Colombia, investigadores y docentes han generado iniciativas y propuestas para la promoción de educación en valores, educación moral y democracia. Proyectos como los de Marieta Quintero y Bibiana Restrepo, nos muestran, realidades y perspectivas para la educación en valores en Colombia, y en entornos tan particulares como el universitario en la ciudad de Barranquilla.

Identificar los criterios con que cuentan los docentes, las instituciones y los estudiantes acerca de la justicia, la vida, la moral, el compromiso, la educación de la moral, etc., forma parte de una primera fase de identificación de nuestra realidad frente a este tema, en ambientes en los que se habla de comportamientos orientados a principios éticos universales.

2.2 REFERENTES TEORICOS RELACIONADOS CON LA MORAL

La palabra “moral” se refiere sin duda a un aspecto central de la vida humana. Pero, ¿en qué consiste? Esta pregunta parece de difícil respuesta porque nos vemos enfrentados a diferentes maneras de interpretarla y varios de ellos son contradictorios en distintos niveles y concepciones.

Pero entonces, ¿cómo podemos entenderla? si existen de hecho muchas definiciones de moral y sobretodo muchas maneras de interpretarla, partiremos entonces de la definición etimológica.

2.2.1 Concepto de Moral

El término moral es de origen latino, *mos*, significa costumbre o modo de vivir. (Pautassi, 2004: 22). La moral entonces esta íntimamente relacionada con la adquisición de hábitos. La palabra “hábito” es de gran riqueza significativa. “En español no solo se refiere a la predisposición de las personas a tomar decisiones y a actuar en un sentido determinado, sino que también se refiere a “habérselas con la realidad de una u otra forma”. (Cortina, 2000: 19).

En el entorno de los sujetos se establece una estructura formal basada en el deber ser, que afectan al individuo para toda la vida, pues determina el uso de su voluntad, de su libertad y de su manera de interactuar con el otro, de acuerdo a los lineamientos normativos que rigen la comunidad moral en la cual el individuo se encuentra adscrito. (Cfr.Tugendhat, 2001: 123).

A cada estructura moral le corresponde un modelo de “buena persona”, basado en el acatamiento de las exigencias de los individuos adscritos a la comunidad que se rige por dicha estructura. Estas exigencias se expresan en forma de “deberes”.

Cuando se faltan a esos deberes se expone a la indignación o presión social por los demás miembros del grupo. Es así que el individuo en ese interactuar con el entorno y el enfrentarse a la realidad, desarrolla “buenos” o “malos” hábitos, es decir, que se desarrolla moralmente.

2.2.1.1 Desarrollo moral

El estudio del desarrollo moral ha sido reconocido como clave para el desarrollo de la justicia y la normal convivencia de la sociedad.

El siglo pasado ha sido testigo de investigaciones sobre el desarrollo moral (Cfr. Kohlberg, 1963: 21), (Cfr. Hoffman, 1979: 511), en cuanto al tema de la interiorización de la norma. De tal forma que el desarrollo moral se ha concebido generalmente como el incremento en la interiorización y la reflexión acerca del porqué es necesaria la existencia de las normas y la aceptación conciente de ellas. (Cfr. Kohlberg, 1964: 223).

Diversos investigadores han encontrado tres aspectos diferentes en el proceso de interiorización: *el del comportamiento, el emocional y el del juicio de la acción moral.*

Un criterio del comportamiento de interiorización es el de la conformidad motivada a nivel interno por la resistencia a la tentación. “Tal concepción se halla implícita en la noción común de “carácter moral”, que fue la base de las primeras investigaciones norteamericanas sobre moralidad; Hartsborne y May (Universidad Columbia 1928-1930). Explicaron el carácter moral como un conjunto de virtudes definidas culturalmente, entre ellas la honestidad, la cual podría ser evaluada observando la capacidad del niño para resistir la tentación de quebrantar una norma, cuando no era probable ser descubierto o castigado.” (Cfr. Kohlberg, 1980: 59).

El segundo criterio, el emocional, esta directamente relacionado con modelos interiorizados de culpa, es decir las reacciones de autocastigo o autocríticas, de remordimiento una vez se halla inflingido una norma. Este aspecto parte del supuesto de que el niño se comporta moralmente para evitar este sentimiento de culpabilidad, además de la conducta que se ajusta a un modelo y de las reacciones emocionales de remordimiento una vez cometida alguna trasgresión.

Además de la conducta que se ajusta a un modelo y de las reacciones emocionales de remordimiento después de una trasgresión, la interiorización de un modelo entraña una capacidad para hacer juicios en función de dicho modelo y justificarlos manteniéndolo para sí mismo y para los demás. Esto ha sido la base para el desarrollo de la teoría de Piaget y Kohlberg. (Hersh, 1984: 11)

Un sistema moral entonces en este sentido, se basa en las exigencias recíprocas que están expresadas en un tipo de oraciones de deber, basado en los sentimientos de indignación y culpa. Pero ante todo cuenta con la conformidad de sus miembros hacia la norma más que por una disposición interna de la conciencia o el carácter. La justificación de las normas que rigen el comportamiento es autoritaria, impuesta y los argumentos utilizados para imponerla tienen que ver con el deber y no con la bondad de la norma.

Las diferentes tradiciones morales se encuentran inmersas en cualquiera de los factores anteriormente mencionados. Analicemos por ejemplo el utilitarismo.

Al interior de esta postura, una acción es correcta cuando aumenta la cantidad de bien en el mundo a la que inicialmente se tenía. El problema radica en que no vemos el bienestar general de la sociedad pues importa sólo la cantidad de bien y no su distribución. Falla por lo tanto la idea de justicia. (cfr. Tugendhat, 2001: 127), además no diferencia entre hacer bien y no hacer mal y no ofrece una respuesta justa a las obligaciones interpersonales, por lo tanto no responde a qué es lo que exigimos el uno del otro. Si a esta pregunta se hubiese contestado, habrían aterrizado indudablemente en el aspecto relacional de la moral y al punto de partida del contractualismo.

“No hagas a otro lo que no deseas que te hagan a ti” es por lo tanto individualista, y por tanto indaga por lo que el individuo desea asumir como bien para sí mismo. Esto es utópico pues se necesitaría partir de una base pre-contractual ó pre-normativo para asumir un código autónomo con la condición de que éste sea aceptado por los demás. La posición del sujeto moral parte de una base egoísta hasta una altruista ya sea espontánea o impuesta. Además de una situación “pre-moral” a una moral, luego el papel de la conciencia y su formación no queda muy claro en esta posición. La conciencia moral también está sostenida por las emociones, como los sentimientos de indignación o culpa así como de un modelo de buena persona descansaría entonces en el sentimiento egoísta de no ser despreciada, sino por el contrario apreciada y aceptada así el altruismo le indique que debe sacrificarse por la otra persona. (cfr. Tugendhat, 2001: 128-129).

Además concebir lo moral como contrato al estilo o en comparación a una relación contractual cualquiera, no es posible, pues un contrato es un acto que dura mientras se cumple la relación o la obligatoriedad entre las partes, mientras lo moral es para toda la vida.

Por otra parte, el imperativo categórico como fundamento del pensamiento Kantiano, determina que nunca se debe usar al otro como medio, si no por el contrario un fin en sí mismo. Justifica la acción contractual por intermedio de la razón pura, pues empíricamente no es posible obrar bien sin necesitar la norma. Kant al ser racionalista considera que lo emotivo está controlado por la razón. El individuo debe entrar a un acuerdo moral y aquello que es bueno para “todos”

debe ser universal, lo cual permitió introducir un nuevo concepto que es el de justicia.

Sin desconocer la existencia y el desarrollo de las diferentes teorías acerca de lo moral, tal como se han descrito de forma general en los anteriores párrafos, y reconociendo el enfoque asumido por los miembros integrantes del seminarios de “Formación de la Conciencia Moral en la Educación Superior” en la Universidad de la Salle, se tomó como soporte básico para el presente proyecto de investigación, la concepción de la interiorización de un modelo o de una norma, como la capacidad de realizar juicios en función de dicho modelo y justificarlos para sí mismo y para los demás. Esta suposición ha sido la base para el desarrollo de la teoría de Lawrence Kohlberg. (Cfr. Kohlberg, 1980: 21), referente principal del proyecto, sin desconocer los aportes de otros autores referenciados en cada capítulo.

Según lo anterior, hablar de *juicio moral*, implica una modificación de los niveles de reflexión que dan pauta para tomar una acción y tener un comportamiento respecto a alguna situación, es decir, una predisposición denominada *capacidad moral*.

2.2.1.2 Capacidad moral

La *capacidad moral* es la predisposición de todos los hombres y mujeres a actuar moral o inmoralmemente según normas éticas. Esta predisposición se puede entender como esa facultad que existe en los seres humanos para ser desarrollada y manifestada a lo largo de la vida (Cfr. Pautassi, 2004: 22), es por ello que existe una moral vivida que se manifiesta cotidianamente a través de las relaciones intersubjetivas.

2.2.1.3 Moral vivida

La *moral vivida* corresponde a los valores y normas que asumimos del ambiente social sin pensarlos ni cuestionarlos. Se adquieren por vivencias en familia, en la escuela, en las comunidades donde se desenvuelve el individuo en su cotidianidad. Es un factor que determina el comportamiento, modo de comportarse, las costumbres, es decir, da respuesta a la pregunta ¿qué debo hacer? (Cfr. Pautassi, 2004: 21). Esto nos lleva entonces a deducir que existen diversos principios preestablecidos, que a través del proceso de socialización se van aprendiendo y los vamos adaptando según la personalidad y el entorno en donde nos desarrollamos. Pero, ¿dónde se encuentran consignados dichos principios? En lo que denominaremos Moral Formulada.

2.2.1.4 Moral formulada

La *moral formulada*, corresponde al *deber ser*; planteado como normas, códigos, reglamentos, mandamientos que normatiza y ordena esa moral vivida. (Cfr. Pautassi, 2004: 22). Ejemplo de ello son las leyes de un país, los mandamientos de una religión, el reglamento estudiantil de una institución educativa, el reglamento interno de trabajo de una organización o compañía. Para establecer este “deber ser” es necesario un proceso de reflexión y entonces hablamos de la Moral Pensada.

2.2.1.5 Moral pensada

En concordancia y complemento con lo moral, el concepto de *moral pensada* hace referencia a la reflexión acerca de las morales vividas y formuladas, da espacio a la fundamentación y justificación de las mismas, lo que supone dar cuenta de ella. Así mismo critica dichas morales, les da orientación si considera que están apartadas o desviadas de lo que es el “bien”. Esta moral es considerada de igual forma como *Ética*, que implica reflexión. (Cfr. Pautassi, 2004: 22).

2.2.2 Concepto de Ética

El término ética proviene del griego *ethos*, que significa lugar donde se vive, refiriéndose al clima o ambientes éticos donde se manifiesta un ambiente de “buena” convivencia. Por otro lado, *ethos* significa *carácter o modo de ser* que ha sido forjado a través de la historia y de sus vivencias cotidianas, lo cual va constituyendo una personalidad propia de cada individuo. Sin desconocer lo anterior, la ética en sentido personal, es una tarea de autoconstrucción, ir haciéndose o realizándose en la vida, como sujetos éticos. (Cfr Pautassi, 2004: 22).

La ética desde sus orígenes se ha gestado “como un saber que se propone ofrecer orientaciones para la acción de modo que se actúe racionalmente, es decir que se tomen decisiones justas y buenas”. (Cortina, 2000: 18). Los sistemas éticos por lo tanto se encuentran íntimamente ligados con las estructuras sociales.

La ética entonces se interesa por las normas de conducta de los individuos que conforman los grupos sociales para lograr una convivencia, en ese sentido se mantiene intacta la influencia griega, ya que el concepto esta asociado a la manera como el individuo asume las leyes y se comporta en la polis. (Ruiz, 2005: 18).

Aristóteles decía que el ser humano es un *Zoon Politikón*, es decir, la máxima aspiración es cumplir con sus deberes de ciudadano.

El ser griego busca la construcción del justo medio. Epicuro decía que el justo medio se da sin demasiada pasión que lo ciegue o poco deseo que lo apague. (Ruiz, 2005: 20).

El justo medio genera el concepto de medida que tiene que ver con la ética de la *Phronesis* ó ética de la prudencia (justeza). La medida contribuye a conformar la ley, que no debe ser externa al sujeto, es la puesta en común de aquello que permite ser medurado.

El cumplimiento a la ley es respeto. La obediencia a la ley sería sometimiento.

2.2.2.1 Juicio Ético

En cuanto a la elaboración y construcción de un *juicio ético*, se puede decir que este parte desde la racionalidad y tiene en cuenta factores como el contexto de la situación, la globalidad de la misma y la multidimensionalidad del hombre como individuo y sociedad.

El *contexto* pone límites o delimita la circunstancia y por supuesto da un sentido al acto que sigue al juicio. El concepto de lo global se refiere a la consecuencia, incidencia o afectación en un ambiente (contexto) de lo que diga (juicio) y haga al respecto, y en relación con la multidimensionalidad del hombre. En lo individual, referido a lo racional, lo psicológico, lo biológico y lo afectivo del ser humano y no dejando de lado el sentido o dimensión social, que tiene que ver con sus relaciones con los Otros, lo cultural, lo económico, lo religioso. El *juicio ético* entonces da cuenta de lo que se conceptualiza como *ética racional y relacional*, basada en lo universal de la moral Kantiana, lo concreto de la eticidad de Hegel y la relacionalidad con el Otro (alteridad) y su entorno. (Cfr. Ruiz, 2005: 22-25).

El principio de reflexión primero se genera al interior del individuo en su conciencia, pero ¿Qué entendemos por conciencia?

2.2.3 Conciencia moral

La Conciencia moral es en primer lugar un saber sobre lo que aquí y en este momento se ha de hacer u omitir, para que la conducta de un individuo merezca el calificativo de moralmente “buena”, que corresponde a lo que se le exige como algo debido, que no puede cambiar sustancial ni arbitrariamente y cuyo carácter de exigencia no puede suprimir. Este llamado que se manifiesta en la conciencia, responde al individuo a una disposición a seguirla, pero también si es el caso a una oposición frente a ella. Una vez se ha decidido en pro o en contra de lo ordenado por la conciencia, se anuncia ésta en forma de aprobación o de

acusación, lo cual produce en el sujeto un estado sentimental de tranquilidad feliz o penosa inquietud. (Hortelano, 1971: 8).

Este conocimiento sobre lo que hay que hacer aquí y en este momento, no puede ser o basarse en un conocimiento netamente empírico como sucede en nuestro entorno, dado que es insuficiente; más aun ha de tratarse de un conocimiento más complejo.

2.2.3.1 Perspectivas de la conciencia moral

En el análisis de la conciencia se puede apreciar dos tendencias bien marcadas, una es la conciencia fruto del influjo social del ambiente y del desarrollo del hombre; y otra se deduce de la naturaleza propia del ser humano. (Hortelano, 1971: 25).

2.2.3.1.1 La conciencia resultado de la influencia social

El medio social se puede llamar estado, iglesia, padres, maestros, opinión pública, la escuela, la empresa, los grupos deportivos, etc., entregan a la conciencia todo aquello que se requiere, exige o simplemente presenta en su cotidianidad. Al parecer el hombre no trae consigo conocimiento alguno, ni de la realidad exterior ni de la realidad moral. Por ende, el individuo antes de ocuparse personalmente de sí mismo ya se ha moldeado por los otros. Es así como su voluntad para conducirse también se ve influida por los conocimientos inculcados desde afuera de sí. (Cfr. Hortelano, 1971: 27-29).

Este fenómeno es descrito por la sociología, la psicología y la antropología filosófica y muestra que el hombre en primera instancia depende de la sociedad incluso en sus juicios de valor y de conciencias morales, en ser “bueno” o “malo”. Todo esto aplica en los niños y en los pueblos que se encuentran en un bajo nivel cultural y en un ámbito pasivo. Es así como la capacidad de visión y decisión moral en el niño va respondiendo en virtud de lo que a él le parece moralmente bueno. (Cfr. Hortelano, 1971: 29-30).

El individuo recibe del medio de una manera activa, por reacción y esa interacción y/o participación se incrementa en la medida que crece su madurez síquica y es aún más resistente al imponerse imperativos desde afuera. Esto requiere y exige una reacción del hombre total; de su inteligencia, que busca reflexivamente la rectitud de tal imperativo y lo acepta y lo hace realmente suyo en la medida que lo ve bueno, de las aspiraciones concientes voluntarias y sensibles, y lo que íntimamente produce la facultad total de reacción y decisión.

Ejemplo de todo lo anterior son los *juicios morales*, los cuales inicialmente se asumen de acuerdo con lo aceptado por los demás, más tarde se comprende que no son o son verdaderos en sí mismos, que las conductas que están de acuerdo

con ellos son “buenas”, no por que los demás las tengan o hagan si no por que así deben ser en relación con el bienestar propio y de los demás. Esta manera de proceder es nacida o tiene como origen la *convicción* a la luz de un orden moral. Este orden moral, cuenta con contenidos que el hombre está obligado a ellos, y no puede cambiarlos a capricho propio, pues son exigencias sociales fundamentales las cuales pueden ser o no compartidas y cumplidas por el individuo con sus convicciones, en función de juicios y normas de valor. (Cfr. Kohlberg, 1980: 44).

2.2.3.1.2 La conciencia en el ámbito de la naturaleza humana

Esto se refiere a los factores internos del hombre, quien posee una disposición impulsiva de tipo biológico instintivo, de acuerdo con tales factores o estímulos que impulsarán o regularán la conducta. En relación con la conciencia, en este ámbito, esta no ve la acción moralmente “buena” si no lo biológicamente útil. (Cfr. Kohlberg, 1980: 45).

Desde este ámbito se genera una crítica a la concepción de la doctrina social que da un enfoque netamente pasivo al individuo y no lo relaciona con el medio (relación de dar), eliminando lo propio y auténtico del ser humano. Pero a su vez la doctrina naturalista que da exclusivamente un enfoque biológico-animal (instintivo), no puede convertirse en una base absoluta e independiente para la conciencia moral y su desarrollo, por ello dentro de la tendencia de la naturaleza humana, se toma la perspectiva *psicológica evolutiva* que da fundamento al proyecto. (Ruiz, 2005: 75).

2.2.3.1.3 La conciencia desde lo psicológico evolutivo

En el acercamiento a las concepciones *psicológicas evolutivas* del desarrollo del juicio moral se tiene como grandes representantes a Piaget y Kohlberg. Piaget tomó exclusivamente las disposiciones de tipo psíquico formal para el desarrollo evolutivo del niño hasta los 12 años, presentado través de los cuatro estadios cognitivos evolutivos (Cfr. Piaget, 1984: 21-22).

2.2.3.2 Conciencia y desarrollo moral según Piaget

2.2.3.2.1 Conciencia

Piaget hace hincapié en la capacidad que tienen los niños en resolver problemas, desde la noción de justicia e injusticia, ésta noción se basa en reglas que son construidas dentro del contexto cultural, en el que se incluye como primeros formadores los padres, y en segunda estancia la escuela y su entorno, los cuales influyen en su capacidad de valorar la realidad, al igual que en su habilidad para

elaborar juicios morales, que son de gran importancia en la resolución de problemas, ya que a través de ellos se puede determinar la habilidad de reproducir lo que se le transmite e incorporarlo a sus actuaciones y a sus patrones de pensamiento social. (Cfr. Piaget, 1984: 21-22).

2.2.3.2.2 Moral

Al hacer referencia a la moral se está teniendo en cuenta el razonamiento moral, ya que los valores guían la conducta, por tal razón es claro que los niños actúen conforme a los valores básicos, impartidos por los padres y compartidos por una sociedad, es decir que lo asuman y lo traduzcan en un cumplimiento de normas; para lo cual hay que actuar de una forma moralmente elevada que exige un estadio de razonamiento moral; es decir una persona llámese, niño adolescente u otros, no pueden seguir unos principios morales determinados si no los entiende, no cree en ellos o los han visto vulnerados. (Cfr. Piaget, 1962: 10-15).

Para entender cómo funciona la moral del niño, hay que empezar por analizar estos hechos, “toda moral consiste en sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (Piaget, 1984: 9). Por otra parte la mayoría de las reglas morales que el niño aprende a respetar, la recibe del adulto, es decir, que se le dan elaboradas, y, muchas veces, elaboradas no a medida que las va necesitando y pensadas para él, sino de una vez por todas y a través de la sucesión ininterrumpida de las generaciones adultas anteriores. No hay, pues, moral, sin educación moral, educación en el más amplio sentido de la palabra que es precisamente lo que se superpone a la formación innata del individuo.

2.2.3.2.3 Desarrollo de la conciencia moral

Para Piaget el desarrollo de la conciencia moral va directamente relacionado con el desarrollo de los estadios cognitivos, es decir, va de la mano con la formación sucesiva del niño, lo cual lo explica bajo el modelo de los estadios morales.

El primer estadio, es meramente motor e individual, durante el cual el niño manipula la situación en función de sus propios deseos y de sus costumbres motrices. Se establecen esquemas ritualizados, pero el juego sigue siendo individual; no se puede hablar más que de las reglas motrices y no de las reglas propiamente colectivas (Cfr. Piaget, 1962: 20-21). El segundo estadio, se conoce como egocéntrico, este estadio se inicia en el momento en que el niño recibe del exterior el ejemplo de las reglas codificadas; pero, al imitar estos ejemplos, el niño juega solo, sin preocuparse de encontrar compañeros de juego, bien con otros niños, pero sin intentar dominar sobre ellos ni por consiguiente uniformizar las distintas formas de jugar (Cfr. Piaget, 1984: 21).

El tercer estadio aparece los 7 a 8 años, que se conoce como estadio de la cooperación naciente, en el que cada niño intenta, a partir de aquel momento, dominar a sus compañeros, y por ello aparece la preocupación por el control mutuo y la unificación de las reglas (Cfr. Piaget, 1984: 21).

Si los niños consiguen entenderse durante un solo juego, sigue reinando una vacilación considerable por lo que respecta a las reglas generales del juego. Dicho de otro modo, los niños de una misma edad, que juegan sin unos con otros, dan, cuando se les pregunta por separado, informaciones muy diversas y muchas veces totalmente contradictorias sobre las reglas del juego.

El cuarto estadio, aparece hacia los 11 ó 12 años, que se conoce como estadio de la codificación de las reglas. De este instante, no solo las partidas quedan reguladas minuciosamente en los más mínimos detalles del procedimiento, sino que el código de las reglas a seguir es conocido por la sociedad entera. Los niños de una misma clase escolar dan, efectivamente, hacia 11 ó 12 años, informaciones de una concordancia notable cuando se les pregunta sobre las reglas del juego y sus variaciones posibles (Cfr. Piaget, 1984: 21-22).

Durante el primer estadio, la regla no es coercitiva todavía, bien por que es puramente motriz, en cierto modo se sigue inconscientemente, a título de ejemplo interesante y no de realidad obligatoria. Durante el segundo estadio, la regla se considera sagrada e intangible, de origen adulto y de esencia eterna, toda modificación propuesta, el niño la considera como una agresión. Durante el tercer estadio, finalmente, la regla está considerada como una ley debida al acuerdo mutuo, que es obligatorio respetar si se quiere ser leal, pero que se puede transformar a voluntad o a condición de que participe la opinión general.

2.2.3.2.4 Conciencia moral

La conciencia moral está definida como la capacidad de razonamiento que tiene el individuo de tomar una decisión en determinadas situaciones teniendo en cuenta lo que se debe hacer correctamente o lo que se considera justo o injusto; es decir se orienta más a los valores que a describir lo que sucede o puede suceder, si bien la conciencia moral constituye uno de los campos de aplicación de las reglas morales, en dicha aplicación, hay dos formas de resolver conflictos (Cfr. Piaget, 1962: 12-14).

La primera orientada al derecho de otorgar sanciones y premios y la segunda se encarga de la distribución de los deberes; estos dos puntos hacen referencia a la justicia retributiva y la distributiva (Cfr. Piaget, 1962: 16-17). La retributiva tiene que ver con la distribución de sanciones, con un criterio de proporcionalidad frente a la falta al mérito, la justicia distributiva en cambio tiene en cuenta las nociones de igualdad o de equilibrio (Cfr. Piaget, 1962: 16-17).

2.2.3.2.5 Ética

La ética como se sabe es el conjunto de costumbres o hechos que son dados por orden natural, el cual se convierte en ley cuando se hace para convivir en armonía, aquel individuo que aplique los principios éticos, aplica directamente los principios morales que orientan una sociedad.

En el desarrollo moral planteado por Piaget, la ética propiamente dicha no está contemplada como orden natural, sin embargo, se puede apreciar un comportamiento generado por el entorno (la escuela y la familia), visto desde la imposición de reglas y normas que orienten al niño en su formación. A partir de estas normas el individuo va desarrollando su moral, al interior de instituciones sociales en donde se desarrolla la convivencia cotidiana, es decir, la ética como principio cumple un papel del deber ser como persona después de que está formada la conciencia moral.

2.2.3.3 Conciencia y desarrollo moral según Kohlberg

Lawrence Kohlberg, estudia el desarrollo del proceso moral como natural y evolutivo, es decir, que la persona va evolucionando y creciendo en el comportamiento moral. Parte del juicio moral como una forma de estudiar la moralidad. Señala que éste es previo a la acción, es pensamiento, es razonamiento, es el que guía la conducta en situaciones que necesitan del uso del juicio moral.

El ejercicio de la moral no se limita a momentos en la vida, es integrante el proceso de pensamiento que se emplea para extraer sentido a los conflictos morales que surgen en la vida diaria. Su teoría se puede definir como un enfoque del desarrollo humano, como desarrollo cognitivo, como la delineación de las etapas del juicio moral, el intento de explicar el desarrollo del juicio moral en términos de una teoría consistente de la moralización y la aplicación de la investigación del desarrollo moral, a la teoría y práctica de la educación ética. (Cfr. Kohlberg, 1992: 9-38).

Su estudio más que una recopilación de entrevistas sobre situaciones de dilemas hechas a sus primeros estudiantes cada tres años, fue en sí un período de revisión y clarificación de las definiciones de los diferentes estadios, y el método para evaluarla es la contribución, que permite reflexionar sobre los valores y ordenarlos en una jerarquía lógica.

Elaboró un modelo de educación moral desde un posicionamiento filosófico, donde el concepto moral se enmarca en "términos de universalidad, basándose en el principio de justicia, esto implica que la moralidad se define en su carácter formal de razonamiento moral, no en términos de contenido moral. Es así como de esta

manera, el estudio de la moral hace referencia a juicios basados en principios morales universales, más allá de implicaciones sociológicas, del término moral, definido como normas o reglas". (Kohlberg, 1992: 14).

Muy posiblemente estas primeras aproximaciones de tipo universal, las retoma de la lectura de Aristóteles, pues en un primer momento la palabra moral no estaba presente en los escritos del autor. "Aristóteles identifica la moralidad con un número de virtudes. Enumera las virtudes de fortaleza, templanza, liberalidad, magnanimidad, disponibilidad, gentileza, veracidad, ingenio y justicia. Sin embargo en un sentido la justicia, es la virtud moral primera y general, hasta el punto en que la virtud moral gobierna las relaciones entre una persona y otras personas de la sociedad. La justicia es la única virtud nombrada por Aristóteles, siendo las restantes virtudes más bien las normas, de un ideal de vida buena para un solo individuo racional". (Kohlberg, 1992: 233).

Mas adelante desarrolla nueva elaboración de su concepto de moral, el cual se sustenta en que, "existe un paralelismo entre el estadio lógico de un individuo y su estadio moral. Una persona cuyo estadio lógico es solo operativo concreto, esta limitada a los niveles morales preconconvencionales". (Kohlberg, 1992: 159).

Cada individuo es capaz de avanzar su grado de compromiso consigo mismo y seguramente al entorno cultural que lo rodea. "El compromiso de un individuo con la moralidad básica o con principios morales está visto como necesario para su toma de perspectiva de sociedad o aceptación de las leyes y valores de la sociedad". (Kohlberg, 1992: 14).

Teniendo en cuenta que "la sociedad juega un papel importante para que la persona madure y asuma roles de autonomía". (Kohlberg, 1992: 186).

En cuanto al termino de conciencia, este concepto no es tan elaborado por el autor, pero se puede ver que apunta hacia una visión donde ésta no parta de la imitación, sino más bien de la generación de la propia persona que elabora su proceso. "La crisis negativista proclama la clara conciencia de que existe algo más poderoso en ser el modelo que en imitar. Esto primero lleva a la "conducta del mírame", la necesidad de cambiarse los roles imitador-imitado, descrito en conexión con la teoría de Baldwin (1906). Lleva también a una creciente selectividad de los modelos con base en el poder y competencia relativos. Con una mayor conciencia de la competencia y el poder, el niño ganará una capacidad o poder generalizado hacia los adultos o hacia otros". (Kohlberg, 1992: 159).

Aspectos que permiten relacionar de este modo los términos de moralidad y conciencia, en el que están estrechamente ligados a unos referentes de conducta que "pueden usarse para referirse a normas y valores de grupos que están en conflicto con las leyes civiles o con las reglas del grupo mayoritario". (Kohlberg,

1992: 192), los cuales admiten actuar, a partir de del respeto por la vida y el reconocimiento del otro.

El punto de vista moral recalca los atributos de imparcialidad, universalidad, el esfuerzo y el deseo de llegar a acuerdos o consensos con otros seres humanos y en general sobre lo que está bien o es susceptible de cambiar o mejorar.

Los aspectos que posibilitan el análisis de las teorías filosóficas morales parten de las orientaciones morales que caracterizan cada uno de los “estadios en los cuales definen cuatro tipos de estrategias de decisión, centrada cada una, en uno de los cuatro elementos universales que se dan en cualquier situación social:

Orden normativo. Orientación hacia normas prescritas y orden moral o social. Las consideraciones básicas en la toma de decisión se centran en el elemento de las reglas.

Consecuencias. De utilidad: En cuanto existe una orientación hacia las buenas o malas consecuencias de bienestar de la acción en la situación para otros y/o para el yo.

Justicia o Equidad. Orientación hacia las relaciones de libertad, igualdad, reciprocidad y acuerdo entre las personas.

El yo ideal. Orientación hacia una imagen del actor como un yo bueno, o como alguien con conciencia, y hacia los motivos o virtud del yo relativamente independiente de la aprobación de otros”. (Kohlberg, 1992: 195-196).

En este orden de ideas se puede ver, como Kohlberg se apropia de las ideas originarias de Aristóteles, pues asimila la moral a la justicia como agentes rectores del comportamiento humano, “La estructura esencial de la moralidad es una estructura de la justicia, los principios de justicia son conceptos para resolver estos conflictos, para dar a cada uno lo que se le debe. En definitiva la parte central de la justicia es la distribución de los derechos y deberes regulados por conceptos de igualdad y reciprocidad”. (Kohlberg, 1992: 196-197). Desde este orden de ideas su teoría se fundamenta en que “la justicia es la lógica normativa, el equilibrio de las acciones y relaciones sociales. El sentido de la justicia de una persona es lo que es más distintivo y fundamentalmente moral. Puede actuar moralmente y cuestionarse el bien mayor, pero no se puede actuar moralmente y cuestionarse la necesidad de justicia”. (Kohlberg, 1992: 197).

Por otra parte interrelaciona otros aspectos en la afirmación sobre que “los juicios morales cambian de forma cognitiva con el desarrollo, y que la reciprocidad e igualdad son, sin embargo formas cognitivas así como morales”. (Kohlberg, 1992: 78). Es así como el supuesto de los principios implica que “los juicios morales se basan en la aplicación de reglas y principios generales, no son simplemente

evaluaciones de acciones concretas. El supuesto del constructivismo implica que los juicios o principios morales son construcciones humanas generadas en la interacción social; No son ni proposiciones innatas conocidas a priori ni generalizaciones empíricas de hechos del mundo.” (Kohlberg, 1992: 224-225).

A esta idea de justicia como un marco que comienza a ser el eje rector de la moral, señala una serie de niveles que posteriormente se desarrolla como algo característico de su pensamiento. La jerarquía de estadio de justicia de Kohlberg se entiende como una jerarquía basada en sucesivas integraciones estructurales. Se distinguen dos conceptos de moralidad, “una idea formal de moralidad que lleva consigo un punto de vista moral imparcial representado por dilemas y estadios de justicia, y una moralidad de obligaciones especiales basada en la comunicación y en ataduras interpersonales. Esta moralidad más particular fundamental para muchos dilemas morales personales y para contextos específicos de grupos sociales”. (Kohlberg, 1992: 251).

En el desarrollo de la moral juega un papel fundamental la sociedad, y más específicamente la familia, el círculo social cercano en el que se mueve la persona y donde lleva a cabo su vida, es así, como se debe tener cuidado de proporcionar a la persona un ambiente adecuado si se pretende desarrollar su moral. “Esencia de la moralidad humana y su desarrollo de donde se infiere que desarrollo moral es socialización: aprendizaje de las normas de la familia o de la cultura”. (Kohlberg, 1992: 251).

El autor percibe que la “atmósfera moral de los entornos es más que la suma de los juicios morales individuales y las acciones de sus miembros. Así como el ambiente y la participación en instituciones que tienen el potencial de ser vistos como en un estadio más alto, es un determinante básico del desarrollo moral”. (Kohlberg, 1992: 212).

En el desarrollo no solo participa la persona, pues las instituciones juegan un rol muy importante, dado que allí se pueden llevar a cabo varios niveles de participación que exigen un comportamiento que vaya de acuerdo con el grupo que lo recibe. “Depende de la estimulación definida en términos cognitivo-estructurales, pero esta estimulación debe también ser social, la que se da a partir de la interacción social y de la toma de decisión moral, del diálogo moral y de la interacción moral”.(Kohlberg, 1992: 209).

La propuesta del desarrollo se debe ubicar en un plano universal, pero como se ha dicho antes respetando el individuo y sus derechos. “El supuesto del universalismo implica que el desarrollo moral tiene algunas características que se encuentran en cualquier cultura o subcultura y no se define de una forma totalmente relativa de valor”. (Kohlberg, 1992: 224).

Para lograr concretar o validar los niveles de desarrollo a los que se puede llegar existen al menos dos dimensiones que lo caracterizan, “La validez de una medida de desarrollo moral desde una dimensión filosófica o ética, así como de una dimensión psicológica, es decir, el requerimiento de que un estadio moral más alto sea una forma de razonamiento filosóficamente más adecuada que un estadio más bajo, respecto a unos dilemas morales”. (Cfr. Kohlberg, 1992: 205).

Es frecuente percibir, “que la atmósfera moral de los entornos es más que la suma de los juicios morales individuales y las acciones de sus miembros. También la participación en instituciones que tienen el potencial de ser vistos como en un estadio más alto que el del propio niño, es un determinante básico del desarrollo moral”. (Kohlberg, 1992: 212).

Uno de los conceptos claves en la teoría de Kohlberg es el de desarrollo de la moral, entendiendo el desarrollo como “el producto de la interacción entre las estructuras del sujeto y la del medio ambiente”. (Kohlberg, 1992: 14) y el desarrollo moral “como un proceso de una sola vía. En este proceso se ha comprobado la existencia de una secuencia universal en el razonamiento moral, que conduce a formas más equilibradas y estructuradas. Este razonamiento es necesario para definir una acción como moral”. (Kohlberg, 1992: 16).

Desde la esencia de la moralidad y su desarrollo, se contrasta dos ideas fundamentales, la primera que el desarrollo moral es socialización, es decir el aprendizaje o internalización por parte del niño o del adolescente de las normas de la familia o de la cultura y la teoría psicoanalítica “que apoya la temprana formación de un súper ego, que induce a la culpa o una conciencia a través de la identificación con o incorporación de la autoridad de los padres y el estándar”. (Kohlberg, 1992: 43-44).

Con el fin de llegar a una comprensión de la teoría de Kohlberg de educación moral es necesario una familiarización con los niveles y estadios de desarrollo moral, es así como, la concepción de estadio implica un orden o secuencia invariante de evolución, visto como “una teoría de interacción con el entorno social y las oportunidades de toma de rol, determinan el movimiento a lo largo de la secuencia de los estadios , añadiendo la idea de que los entornos sociales pueden considerarse como pertenecientes a un estadio dominante de justicia y comunidad, que influye en el desarrollo moral individual”. (Kohlberg, 1992: 91).

Kohlberg desarrolla la teoría de los seis estadios, que corresponden a totalidades estructuradas, implica que cada grado es cerrado en si mismo, lo cual permite que un individuo pase de un grado a otro ascendentemente. Esto es resultado de la observación y abstracción de lo que ha acontecido en individuos de distintas edades y culturas, dándole el sentido universal a la teoría, así como la

construcción elaborada a partir de la investigación en el cambio de modelos de pensamiento y argumentación.

El desarrollo de la *capacidad del juicio moral* se hace en tres niveles consecutivos que comprenden cada uno dos estadios, en total seis estadios, de acuerdo a una orientación prioritaria de los individuos. Estos son:

I. NIVEL PRECONVENCIONAL (Cfr. Kohlberg, 1992: 188).

1. Estadio de la heteronomía y de la obediencia irreflexiva. (Orientación a la obediencia y el castigo)

- De los 2 a 7 años de edad - población americana media.
- El buen comportamiento moral consiste en prestar obediencia a las personas revestidas de autoridad, cumplir sus mandatos y no causar ningún daño a los demás.
- Los juicios de valor moral sobre las acciones, se formulan según el criterio de si conllevan una recompensa (bueno) o un castigo (malo).
- Ejemplo: “no hay que robar por que lo meten a uno a la cárcel”.

2. Estadio del egoísmo ilustrado, de la reciprocidad y del intercambio. (Orientación al intercambio instrumental relativista)

- De los 7 a 11 años de edad - población americana media.
- El buen comportamiento moral consiste en hacer un intercambio instrumental de “bienes” con los demás de modo honroso. Se hace el bien por los demás de tal forma que ellos lo hagan también para uno.
- Los juicios de valor moral sobre las acciones, se formulan según el criterio de si todos los implicados han observado las reglas de reciprocidad, igualdad y de un intercambio justo. No implica lealtad, ni gratitud, ni justicia Ejemplo: “Hay que obedecer a los padres y darles así contento por que hacen mucho por uno, y además por que los hijos que se portan bien suelen recibir juguetes”.

II. NIVEL CONVENCIONAL

3. Estadio de la conformidad social. (Orientación a la imagen de “buena persona” o concordancia interpersonal)

- De los 11 a 14 años de edad
- El buen comportamiento moral consiste en responder positivamente a las expectativas de las personas que se hallan a su alrededor y en cumplir lo mejor posible con los deberes de hijo, de hija, de hermano, de hermana, de condiscípulo, de compañero de juego en un equipo, etc.
- Los juicios de valor moral sobre las acciones, se formulan teniendo en cuenta si el que actúa lo hace conforme a su rol social y a las correspondientes expectativas de un rol. Se juzga el comportamiento por la intención con la que se ejecutan las acciones.
- Ejemplo: “Al jugar al fútbol no se puede cometer un atropello contra un jugador rival, pues un buen deportista juega siempre correctamente”.

4. Estadio de la perspectiva sistémica. (Orientación al mantenimiento del sistema social o a la ley y el orden).

- De los 15 a los 20 años de edad.
- El buen comportamiento moral consiste en someterse a las leyes y a las convenciones sociales y así contribuir al bien de toda la sociedad. Cumplir con el deber por que sí.
- Los juicios de valor moral sobre las acciones, se da en función de si la acción resulta útil o perjudicial desde los intereses del conjunto de la sociedad.
- Ejemplo: “Ante un tribunal no puede dar uno un falso testimonio por que eso va contra la ley y además por que si todas las personas mintieran y no pudiéramos fiarnos de nadie, toda la vida social se vendría abajo”

III. NIVEL POSTCONVENCIONAL - AUTONOMO O DE PRINCIPIO

5. Estadio del contrato social. (Orientación del contrato social).

- De los 20 a los 30 años de edad.
- El buen comportamiento moral consiste en respetar los derechos de sus conciudadanos, cumplir el contrato social implícito y razonable y, poniendo en juego las soluciones oportunas, lograr el mejor bien posible al mayor número de personas. Las opiniones o valores personales por fuera de lo acordado democrático y constitucionalmente pierde peso. Fuera de lo legal la obligación se contrae por contrato y libre acuerdo.
- Los juicios de valor moral sobre las acciones se basa en si las acciones ejecutadas se pueden justificar desde el punto de vista jurídico y moral y si ha sido determinada tras una razonable ponderación de sus pros y contras.
- Ejemplo: “La mayoría de las veces las prescripciones morales coinciden con las jurídicas. Pero a veces se contraponen unas con otras. El robo de una medicina puede tener una justificación moral cuando solo cometiéndolo podrá salvarse una vida humana. En este caso se examinan cuál de los intereses y requerimientos es más importante (el del propietario del medicamento o el del enfermo), y se determina a consideración global lo que ocasionará el provecho mayor y el perjuicio mínimo.

6. Estadio de los principios morales universales. (Orientación a los principios éticos universales).

- A partir de los 30 años de edad.
- El buen comportamiento moral consiste en obrar de conformidad con principios morales universales tales como la justicia, la igualdad, y el respeto a la dignidad de la persona. Principios obligatorios de un modo evidente, racional y directo. El bien es definido por decisión y conciencia de acuerdo con principios éticos seleccionados por el individuo en base a comprensión lógica, universal y de consistencia. En esencia son principios universales de justicia, reciprocidad, igualdad de derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.

- Los juicios de valor moral sobre las acciones se formulan basándose en si tales acciones coinciden con los principios morales fundamentales.
- Ejemplo: “Naturalmente está permitido el robar, en caso de necesidad, un medicamento necesario para salvar la vida de una persona. El derecho a la vida va siempre antes que el derecho a defender la propiedad”.

Según Kohlberg en todas las personas los estadios van apareciendo siguiendo el mismo orden secuencial. Ciertamente ocurre que los diversos individuos permanecen un tiempo distinto en los estadios y también que cada uno llega a un estadio más o menos alto. La secuencia de éstos es la misma para todas las culturas y las capas sociales, mostrando diferencia en el número de individuos en un estadio. El estadio 6 o superior no es alcanzado por todas las personas, si no que se logra en casos excepcionales. (Uhl, 1997: 109).

Los estadios 5 y 6 se derivan filosóficamente y son de índole existencial, pues la conciencia del ser humano es la base para el entendimiento de este fenómeno humano.

A continuación se presenta un cuadro que permite visualizar algunos de las implicaciones de índole social relacionados con los estadios de juicio moral planteados por Kohlberg.

Tabla 2
LOS SEIS ESTADIOS DEL JUICIO MORAL

NIVEL Y ESTADIO	LO QUE ESTA BIEN	RAZONES PARA HACER EL BIEN	PERSPECTIVA SOCIAL DEL ESTADIO
Nivel I: PRECONVENCIONAL : Estadio 1: Moralidad heterónoma.	Someterse a las reglas apoyadas por el castigo; obediencia por sí misma; evitar daño físico a personas y propiedad.	Evitar el castigo, poder superior de las autoridades.	<i>Punto de vista egocéntrico.</i> No considera los intereses de otros o reconoce que son distintos de los de él; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente más en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.
Estadio 2: Individualismo. Fines instrumentales e intercambio.	Seguir las reglas sólo cuando es por propio interés inmediato; actuar para cumplir los propios intereses y necesidades y dejar a otros hacer lo mismo. El bien es lo que es justo y es un intercambio igual, pacto, acuerdo.	Servir los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses.	<i>Perspectiva concreta individualista.</i> Consciente de que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto; el bien es relativo (en el sentido concreto individualista).
Nivel II: CONVENCIONAL:	Vivir de acuerdo con lo que espera la gente	La necesidad de ser buena persona a los	<i>Perspectiva del individuo en relación con otros</i>

<p>Estadio 3: Expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y conformidad interpersonal.</p>	<p>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 tener relaciones mutuas como; confianza, lealtad, respeto y gratitud.</p>	<p>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.</p>	<p><i>individuos.</i> Conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos y expectativas que toman primacía sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la regla de oro concreta poniéndose en el lugar del otro. Todavía no considera una perspectiva de sistema generalizado.</p>
<p>Estadio 4: Sistema social y conciencia</p>	<p>Cumplir deberes a los que se han comprometido; las leyes se han de mantener excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas. El bien está también en contribuir a la sociedad, grupo o institución.</p>	<p>Mantener la institución en marcha y evitar un paro en el sistema "si todos los hicieran"; imperativo de la consciencia de cumplir con las obligaciones definidas de uno. (fácilmente confundido con la creencia del estadio 3 en las reglas y la autoridad).</p>	<p><i>Diferencia el punto de vista de la sociedad de acuerdos o motivos interpersonales.</i> Toma el punto de vista del sistema y define roles y reglas; considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema.</p>
<p>Nivel III: POSTCONVENCIONA L O DE PRINCIPIOS: Estadio 5: Contrato social o unidad y derechos individuales.</p>	<p>Ser consistente 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 por que son el contrato social. Algunos valores y reglas no relativas (ej. la vida y la libertad) se deben mantener en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría.</p>	<p>Sentido de obligación de ley a causa del contrato social de ajustarse a las leyes por el bien de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso de contrato que se acepta libremente, para con la familia, amistad, confianza y las obligaciones del trabajo. Preocupación de que las leyes y los deberes se basan en cálculos racionales de utilidad general "el mayor bien para el mayor número posible".</p>	<p><i>Perspectiva anterior a la sociedad.</i> El individuo racional consciente de los valores y los derechos antes de acuerdos sociales y contratos. Integra la perspectiva 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.</p>
<p>Estadio 6: Principios éticos universales.</p>	<p>Según principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes y los acuerdos sociales son normalmente válidos por que se apoyan en tales principios; cuando las leyes los violan, uno actúa de acuerdo con sus propios principios. Los principios son principios universales de justicia, igualdad, de los derechos humanos y respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.</p>	<p>La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos.</p>	<p><i>Perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales.</i> La perspectiva es la de un individuo racional que reconoce la perspectiva de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en si mismas y como tales se deben tratar.</p>

(Hersh, 1984: 55).

Para Kohlberg el *juicio ético*, corresponde a sopesar las exigencias de los demás contra las propias. Este juicio es razonable cuando un individuo puede asumir el rol de otro sujeto y percibir cual es su exigencia, es decir, cuando sopesa su propia existencia frente a la del Otro, esto se puede diferenciar claramente en la perspectiva social del individuo que está en un nivel convencional, donde sus necesidades se ven subordinadas a las que el grupo requiere o impone, a un nivel postconvencional en donde la persona supera las necesidades del grupo o las suyas propias para pensar en la humanidad, de tal forma que las leyes o valores sociales deben ser tales, que cualquier individuo razonable pudiera comprometerse con ellas pues claramente están establecidas para lograr una sociedad justa y buena. (Cfr. Kohlberg, 1992: 190).

La razón más importante para basarse en la *justicia* es que ésta es la característica más estructural del juicio moral. Para Piaget y Kohlberg, la justicia es la estructura de interacción interpersonal. (Cfr. Kohlberg, 1992: 301). La justicia se gana a medida que se van desarrollando relaciones de reciprocidad o de igualdad en el campo cognitivo no moral.

A medida que el ser humano va interiorizando las normas y las va sintiendo como necesarias para la convivencia, va madurando su concepción del Otro como su igual, y como necesitado de justicia, Este sentimiento se va desarrollando a través de los seis estadios. (Cfr. Kohlberg, 1992: 301). Piaget ya lo había dicho, él consideraba que el sujeto condicionado socialmente, pasaba de una concepción heterónoma de los principios morales y las normas a una autónoma, (Cfr. Kohlberg, 1992: 190).

Abordar los temas de heteronomía y autonomía son fundamentales para el proyecto en la medida que aclaran aún más los escenarios morales, los estadios y a su vez se consideran como pilares del trabajo inicial de Piaget, más adelante Kohlberg los adopta en un principio dentro del marco estructural de su propuesta.

2.2.4 Heteronomía y Autonomía

Kohlberg reconsideró los tipos morales planteados por Piaget, clasificados como heterónomos o autónomos según el caso. Por su parte, Piaget consideró la heteronomía como un respeto a los “adultos” transferido a las órdenes, reglas y normas compuesto de amor y miedo que conlleva la supervaloración de la autoridad y las mismas reglas. Para Piaget había dos tipos de respeto y por lo tanto dos correspondientes tipos morales. El primero lo consideraba como el respeto unilateral hacia la autoridad y las reglas que prescribían con una mezcla muy especial entre afecto, miedo y respeto. El segundo tipo estaba constituido por el mutuo respeto entre compañeros o iguales, y la aceptación de las reglas se generaba por el proceso de interacción. (Cfr. Kohlberg, 1992: 601).

El comportamiento heterónomo está fuertemente ligado al sentimiento de culpa o al de alabanza y por lo tanto al grado de aceptación o rechazo y al concepto de premio o castigo. El deber entonces, se percibe a partir de una necesidad externa u objetiva. La conformidad es realista o proyectiva, es decir el juicio más que producto de las reflexiones internas del acto o la conveniencia funcional con una norma, se manifiesta en una responsabilidad objetiva dirigida por un concepto oficial de castigo. (Cfr. Kohlberg, 1992: 606).

La justicia era concebida desde el sentido de reciprocidad y de igualdad, así como la obediencia a la autoridad. Este proceso, la lógica de la norma y de la relación sólo se puede desarrollar en y a través de la cooperación. La estructura subyacente de este proceso de cooperación es lo que desarrolla la moral autónoma, a partir de reconocerse a sí mismo de tal manera que voluntariamente se someta lo individual a lo universal; liberando las opiniones y los juicios de todo aquello que se le ha sido impuesto. El respeto mutuo por lo tanto es una condición necesaria de autonomía bajo su doble aspecto: intelectual y moral. (Cfr. Kohlberg, 1992: 602).

La concepción de hombre que subyace en este concepto de autonomía es la persona como un fin en sí misma y no simplemente como un medio. Esto lleva a considerar como supremo el valor intrínseco de la vida, el respeto por una promesa o el derecho a protestar sea la circunstancia que fuere y en este sentido Kohlberg retoma el *imperativo categórico* de Kant.

El imperativo categórico Kantiano, nos da una idea filosófica de Universalidad de lo moral, pero en realidad está íntimamente relacionado el concepto Piagetiano de Justicia como reversibilidad: “tenemos que recalcar aquí que universalizar una norma u obligación es hacerla reversible. Es el darse o imponerse uno mismo una obligación que uno desea que otros adopten. El hacerlo así implica la reversibilidad o intercambio entre el punto de vista de uno, lo que uno espera de sí mismo, lo que uno espera de otros y qué expectativas de otros, aceptará uno para sí mismo”. (Kohlberg, 1992: 621).

La autonomía por lo tanto se manifiesta en el actuar de un ser humano de forma que a él le parezca bien, independientemente de la alabanza o la culpa. Llegar a este nivel se constituye en el tipo ideal universal que toda sociedad busca y al deber ser de cada ser humano. (Cfr. Kohlberg, 1992: 120).

Dada la importancia de los conceptos que se están estudiando y con el ánimo de servir en parte de sustento a los lineamientos pedagógicos propuestos, veamos las ópticas de otras fuentes y autores.

La voluntad humana es heterónoma, cuando un (hetero), otro, alguien ajeno a nosotros, es quien guía nuestro rumbo, nuestra vida, sin que un individuo esté

dispuesto a tomar sus propias decisiones. A su vez una acción es heterónoma cuando el individuo se deja llevar por lo que apetece en cada momento, es prisionero de sus pasiones e impulsos, obedece ciegamente a sus mayores, progenitores, líderes, educadores y por las situaciones externas a él que considera inalterables, como es la moda, lo que piensa la mayoría o por ejemplo la seducción de la publicidad. (Cfr. Escamez, 2000: 15).

En el ámbito de la heteronomía, la autoridad es sagrada, incuestionable y obligatoria, es decir, hay un sometimiento a ella literalmente y no a su razón de ser o espíritu. La culpa, el temor al castigo, la sumisión, son sentimientos característicos en el individuo con este nivel de moral. El deber se impone de modo categórico, independientemente de las circunstancias y niveles de conciencia del individuo.

Cuando la explicación de la moral describe el comportamiento presumiblemente moral mostrando que tiene su fundamento en algún objeto de la inclinación (en algún objeto de la facultad de desear), entonces la ética propuesta es una ética material; en esta circunstancia *la ley a la que se debe someter el sujeto le viene dada a éste de fuera* (de una supuesta interpretación de la voluntad divina, de las exigencias que impone el Estado al individuo, del orden del mundo al que al sujeto se tiene que someter si quiere realizar sus apetitos, (Echegoyenm, 1979: 19).

Lo opuesto a la heteronomía es la autonomía. Una conducta es autónoma cuando el sujeto es auto-legislador, cuando a pesar de las circunstancias sigue firme en un rumbo predeterminado por él.

Pero el ser auto-legislador conlleva un grado de libertad para el individuo, es decir, es un carácter o dimensión personal de la libertad, que se podría denominar libertad interior y es comúnmente denominada "libre albedrío". La libertad interior implica la relación del hombre consigo mismo y con los diferentes componentes que intervienen en su actuación. En consecuencia se puede afirmar que un acto o una acción son verdaderamente libres, si se realiza voluntariamente.

Pero la dimensión de la libertad del individuo no puede limitarse al dominio de sus pasiones, que no está a merced de sus impulsos, que acepta el curso inevitable de los acontecimientos o la libertad del querer o no querer. Esta libertad individual se centra a su vez en la relación del ser humano individual con los otros miembros de los grupos sociales en los que vive, libertad civil. En este ámbito de libertad, lo personal o individual (vida privada) así como lo propio de los grupos (vida pública), interactúan de acuerdo con las fronteras que cada una posee. Esto se logra a través del aprendizaje del uso de la libertad y las libertades; en otras palabras, el forjar el carácter y la autonomía moral en los individuos, se conquista gradualmente y requiere procesos de maduración propios de cada sujeto y a su vez en su colectivo.

Entonces, en la moral autónoma el individuo es capaz de tomar sus propias decisiones en base a un grado de libertad que no es absoluta. El individuo piensa por sí mismo y actúa por convicción personal, dado un sentido crítico, y por la responsabilidad que esto conlleva, él tiene en cuenta factores relevantes que afecten el bienestar de “todos”. Es decir, los valores de reciprocidad, solidaridad y responsabilidad, toman un peso importante. Un individuo con moral autónoma, asume libre y críticamente las normas y valores en que fue socializado, fundamentado en principios y valores universales. Aquí el autoestima cumple una función importante en cuanto brinda seguridad, confianza y convencimiento.

Cuando un sujeto entonces reflexiona en este marco se considera un sujeto autónomo en función de lo ético. Sin embargo para el desarrollo del presente proyecto se tomará la formación de la conciencia en función de lo moral, buscando la autonomía en la toma de decisiones.

Para que una decisión sea responsable es necesario, previamente al acto, observar y reflexionar acerca de los siguientes elementos:

- **La intención:** que permite ver más allá del sólo pretender. Es ordenar una voluntad.
- **Los fines:** La autonomía se realiza a través de la ordenación de los motivos, las actitudes y los actos que conducen al logro o pretensión de algo.
- **Las consecuencias:** resultados o efectos de las acciones humanas.
- **El sentido:** lo cual obedece a no sólo simples hechos de las personas, si no a aquello que está oculto y le da espíritu a la acción. (Cfr. Escamez, 2000: 37).

2.3 LINEAMIENTOS FILOSOFICOS DE LA TEORIA EDUCATIVA DE KOHLBERG

Los cuestionamientos hechos por Kohlberg acerca de la educación y pedagogía se centraban en ¿cómo deber pensar acerca de los valores y la enseñanza de los valores?, ¿Con qué derecho los profesores enseñan valores a los estudiantes?, que en su mayoría se parte desde un desconocimiento de lo moral, valores y su formación, ¿con qué derecho pueden enseñarse otros valores?, lo que implicaría que el maestro está enseñando sus propios valores al estudiante o en su defecto los establecidos por la sociedad, sin que se cuente con la legitimidad de que ellos son los que se deben transmitir (Cfr.Kohlberg, 2002: 36).

Es cuando Kohlberg recurre a la constitución política de un país pues sintetiza un sistema de valores o un cuerpo de normas universal para el país de origen. (Cfr.Kohlberg, 2002: 29).

Pero Kohlberg no propone la enseñanza literal de la constitución, él considera esta carta como la representación del principio moral de justicia. Enseñar el principio moral de justicia en el aula equivale a enseñar las normas consensuadas de la sociedad. “Porque la justicia, vista desde la perspectiva de la teoría del desarrollo moral, no es un valor dado, que puede transmitirse o imponerse concretamente a los niños, sino que es el proceso básico de valoración que subyace a la capacidad para el juicio moral de cada persona.” (Cfr.Kohlberg, 2002: 29). Enseñar justicia, equivale a afianzar más en los alumnos un sentido de equidad lo cual permite alcanzar un sentido de universalidad de los valores.

La base empírica de la concepción filosófica de Kohlberg, la desarrolló Blatt, cuando descubrió el proceso por el cual la teoría del desarrollo moral podía aplicarse a la práctica educativa (en el aula). Su estudio demostró tres puntos esenciales para ese tipo de educación:

1. El desarrollo del juicio moral responde a la intervención educacional, lográndose el paso de una etapa a la siguiente que naturalmente se produce en un lapso de varios años.
2. El desarrollo estimulado no es efecto temporal de “aprender respuestas correctas” sino que como se midió un año más tarde es tan duradero como si se hubiese dado naturalmente y se extiende a otros tipos de dilemas no desarrollados en el aula
3. El desarrollo estimulado se produce cuando la intervención establece las condiciones que promueven el paso a otra etapa, entre ellas: proporcionar oportunidades para generar conflicto cognitivo, la conciencia moral, la asunción de roles y el acceso a la forma de razonamiento moral que está por encima de la propia etapa (Cfr.Kohlberg, 2002: 26).

Promover el desarrollo moral posee un valor intrínseco porque si los estudiantes no actúan de acuerdo a una etapa superior recién adquirida, desarrollan una lógica de razonamiento que con seguridad les ayudará a tomar una decisión moral más adecuada que si actuarán con razonamientos basados en etapas inferiores y así mismo desarrollar unas capacidades estructurales que rara vez son reversibles (Cfr.Kohlberg, 2002: 31).

“Una segunda meta importante de la educación evolutiva que recibe poca atención es la de fomentar el *décalage*”, la decodificación de una operación cognitiva en una gama de actividades físicas y sociales básicas. El interés se centra entonces en el alcance y profundidad del desarrollo y no su ritmo de avance.

Por ejemplo, “en el desarrollo moral, un adolescente que ha llegado al nivel del juicio correspondiente a la etapa 3 en el razonamiento sobre cuestiones de leyes, vida y propiedad, puede aún razonar sobre cuestiones que atañen a relaciones

interpersonales (relaciones sexuales) en un nivel inferior, de etapa 2.” (Cfr.Kohlberg, 2002: 32). En este caso el interés educativo estaría no en avanzar a otra etapa sino en difuminar los razonamientos de tal manera que se incorporen en la etapa 3 las relaciones sexuales.

El décalage nos recuerda que a pesar de trabajar un programa de desarrollo cognitivo, no se debe olvidar a la persona integralmente tanto en sus sentimientos como en su pensamiento. A pesar que Kohlberg y Mayer no desarrollaron en sus postulados una educación del sentimiento, ellos no olvidaron tenerlo en cuenta para posteriores investigaciones.

2.3.1 Limitaciones del enfoque

Kohlberg trabajaba en justificar el valor intrínseco de promover el juicio moral en el estudiante, pero no encontraba una interconexión entre el razonamiento moral y la conducta moral. Es decir, que por ejemplo, a pesar de que evolucionaban en el razonamiento moral a cerca del prejuicio del engaño, tampoco se encontraban en capacidad de resistir la tentación a hacerlo cuando en la realidad se les presentaba la oportunidad. “Este hallazgo tenía un sentido teórico: Los sujetos sometidos a estudio se encontraban en la etapa 3 y la 4 y la ausencia de engaño coherente solo se inicia en la etapa 5” (Kohlberg, 2002: 34). Pero sin embargo era imposible hacer afirmaciones acerca de los efectos prácticos de la promoción del juicio moral sobre la conducta del estudiante.

Kohlberg descubrió entonces el valor de la eficacia sobre la conducta del grupo social. Un individuo por sí solo no modifica la conducta sino existe la presión del grupo y el desarrollo de cooperación. “Porque la enseñanza de la justicia, como la enseñanza de la lectura o la aritmética, se realiza en el contexto de un aula y una escuela tiene un efecto modelador sobre lo que aprenden de lo que enseña el profesor.” (Kohlberg, 2002: 34).

Para desarrollar un enfoque sobre la escuela como contexto para el aprendizaje, Kohlberg retomo el Trabajo de Emile Durkheim (1925/1973). Para él la escuela es aquella institución formal que permite al niño el ingreso a la sociedad en general, que le permite enfrentarse a la realidad en donde se manejan el elogio y el poder y le permite desarrollar conductas necesarias para desenvolverse en el ámbito público. (Cfr. Kohlberg, 2002: 35).

2.3.2 De lo oculto a lo formal

El modelo Durkheniano, le permite a Kohlberg tener en cuenta la cohesión de grupo, a pesar de que tenía sus distancias pues el colectivo podía prevalecer más en el individuo no permitiéndole lograr o alcanzar etapas superiores que tuviesen que ver con el estadio posconvencional.

Lo que buscaba Kohlberg era transformar el currículo oculto en un currículo de justicia. Es decir incorporar los tipos de discusión moral desarrollados por Blatt a las normas, reglamentos y a las relaciones intersubjetivas que perfilan el proceso de enseñanza (Cfr. Kohlberg, 2002: 39).

Para él era más importante trabajar con los dilemas que se presentan a diario en la comunidad educativa que con dilemas hipotéticos. Allí en la comunidad es en donde se le debe dar prioridad a los conceptos de equidad y justicia que a la autoridad emanada por las directivas y los profesores. Aprender a entender la justicia requiere también sentirse tratado con justicia. Eso es lo que denomina “Democracia Educativa”, si se opta por este camino es imposible que dicha democracia conviva con el ejercicio de una autoridad vertical que imponga las normas, actuar en consecuencia a las demandas y la mejora de la convivencia debe ser la razón de ser del estudiante y del ambiente escolar. (Cfr. Kohlberg, 2002: 40).

2.3.3 De la discusión moral al gobierno democrático

La primera de las consideraciones prácticas que Kohlberg tuvo en cuenta para proponer el gobierno democrático en la escuela, de tal forma que se respetase la opinión de todos en la comunidad educativa, fue el desarrollo de la autonomía, que permitiera la solución de problemas de la vida real sin utilizar relaciones de poder o aprobación del grupo y más bien motivar la opinión autónoma de los miembros de dicha comunidad. Kohlberg toma esto de Piaget, pues sostenía que la cooperación era necesaria para lograr la autonomía. Además etimológicamente, autonomía implica autogobierno (Cfr. Kohlberg, 2002: 42).

Hay dos modos de abordar este escenario del gobierno democrático. El primero estableciendo si los sujetos poseen las aptitudes requeridas para considerarse agentes morales autónomos, lo cual se puede inicialmente determinar mediante los resultados de un diagnóstico, que permita establecer el estadio moral en que se encuentran los sujetos. El segundo, es determinar si la participación democrática, es necesaria como medio para promover su desarrollo hacia la autonomía. “Kohlberg deduce que cualquier joven que halla superado el estadio 2 de su teoría, se caracteriza por que está preparado para concebir la justicia como base de un intercambio recíproco y cooperativo”. (Kohlberg, 2002: 44).

El enfoque de las escuelas democráticas requiere de la responsabilidad de los docentes en determinar el currículo y además deben de actuar como mediadores en las discusiones morales de la comunidad. A su vez deben proporcionar experiencias que permitan un mayor crecimiento y desde una visión evolutiva, respetar la autonomía de los jóvenes. Los docentes tienen a su vez la responsabilidad moral de no solo ayudar a los estudiantes a entender la base lógica que subyace en lo que se les enseña, si no también a desarrollar su

capacidad para evaluarla críticamente. (Cfr. Kohlberg, 2002: 45). Entonces, ¿qué medios puede el docente desarrollar para lograr el desarrollo del juicio moral y los comportamiento autónomos y participativos?

2.3.4 Los medios educativos para Kohlberg

Los medios propuestos por Kohlberg para la formación y el desarrollo de la capacidad de juicio moral, buscan el objetivo fundamental de producir en el educando un “desequilibrio”, que la psicología cognitiva se denomina desequilibrio cognitivo, y se presenta, cuando se toma del medio ambiente una nueva información que no puede conciliarse con las informaciones, elementos cognitivos y convicciones ya existentes (Cfr. Uhl, 1997: 114).

Los dilemas por lo tanto se convierten en el eje primario para jalonar el paso de un estadio moral a otro. En este sentido las discusiones y las formas de razonamiento de los estudiantes, son más valiosos que los resultados del debate, esto cuando se trabaja con dilemas hipotéticos. Pero cuando en el aula se trabajan situaciones de la vida real, el docente no puede permitirse una distancia con respecto al contenido moral, dada la importancia de determinar qué se decide, así como por qué se decide. “Del mismo modo, si los estudiantes deciden, incluso democráticamente, que pueden abandonar la clase cada vez que se sienten aburridos, es probable que el profesor no se centre en el razonamiento que subyace a esa decisión, si no en la manera de inculcar en ellos las virtudes de la paciencia y la consideración por los demás” (Kohlberg, 2002: 73).

Los dilemas morales, se utilizan para promover el desarrollo moral, por que crean en los estudiantes, no solo conflictos cognitivos, sino también desequilibrios afectivos; pero en abstracto no se supera la teoría. Aplicar valores en una situación específica genera un verdadero desarrollo moral.

“Para un estudiante que razona según la segunda etapa moral, “la honestidad es la mejor política” puede mantenerse alejado de problemas. Sin embargo al realizar una prueba, ese estudiante puede concluir, que la honestidad no es la mejor política si es posible engañar para obtener una mejor calificación sin ser descubierto”. (Kohlberg, 2002: 75).

La cohesión de grupo por lo tanto en el enfoque de la comunidad justa, es fundamental como medio educativo pues los estudiantes tienen la responsabilidad de ser guardianes de sus hermanos y hermanas como miembros pertenecientes a una misma comunidad (Cfr. Kohlberg, 2002: 77). Por su parte las clases integradores, sirven para reforzar, complementar y ampliar el aprendizaje socio cognitivo. Centrarse en el desarrollo de esas aptitudes permite que la clase sea una ocasión para reflexionar sobre la vida real desde otras perspectivas y

opciones. La clase permite pensar y reflexionar mediante conceptos que logran el desarrollo cognitivo, social y moral. (Cfr. Kohlberg, 2002: 86).

Dentro del dilema moral, el principal medio que tiene el docente para desarrollar la discusión entorno al dilema moral, se denomina el “*argumento más uno*”, que son tipos de discusión cuyo eje argumentativo pertenece a un estadio mayor al que se encuentran los estudiantes en ese momento. Conocer el estadio actual de los estudiantes, se considera como base inicial para la aplicación y determinación del argumento en este tipo de medio educativo. Se denomina “*argumento más uno*”, dado que el docente no debe usar argumentos dilemas que pertenezcan a estadios de niveles bajos o muy altos en relación con la realidad de sus estudiantes. (Cfr. Uhl, 1997: 116).

Los demás medios recomendados por Kohlberg y sus seguidores, tiene que ver con ciertas cualidades de la personalidad del maestro y con la atmósfera que se genere en el aula, es por ello que consideramos incorporar el concepto de empatía, fundamental para el desarrollo de un ambiente de confianza que permita la discusión autónoma, libre de la conveniencia social y del cuidado de la imagen, por ello se torna imprescindible su desarrollo tanto el docente como en el estudiante.

Para lograr una cohesión de grupo que brinde un escenario como el anteriormente descrito, es importante la comprensión de que la vida en común depende de los acuerdos que se establecen y es por ello que todos tienen un interés real en el modo como actúan los otros. La identificación con el grupo y la capacidad de empatía es lo que permite la convivencia y el desarrollo de un juicio moral basado en el concepto de justicia.

2.4 CAPACIDAD DE EMPATIA

El concepto de **empatía** como resultado del uso e interpretación conceptual, ha recorrido los ámbitos filosóficos, psicológicos (psicoanalíticos y terapeutas). (Uhl, 1997: 145). Hoy podemos entenderlo desde tres ópticas:

- La capacidad de comprender el estado interior de otras personas.
- Capacidad o disposición de vivenciar los sentimientos de otras personas.
- Capacidad o disposición de experimentar conmiseración, condolencia, o algún parecido sentimiento que lleva a un comportamiento pro-social cuando uno ve a otras personas en condición atribulada.

La capacidad de poder comprender el estado interior de otra persona, se basa en el entendimiento y se distinguen tres aptitudes parciales:

- Aptitud de poderse representar las vivencias y perceptivas de otra persona y de poder reproducirlas adecuadamente. Para ello el método de “captación de la perspectiva perceptual de otra persona”.
- Aptitud de deducir los pensamientos de otra persona a partir de lo que hace. Son suposiciones probables que se tiene de los pensamientos, los modos de ver las situaciones, las conclusiones, los propósitos, planes, motivos, aptitudes y valoraciones de otra persona. “Capacidad de apreciar correctamente las ideas de los demás”.
- Aptitud de poder conocer el estado de ánimo que en un momento dado tiene otro individuo, o cuando menos imaginárselo. “Capacidad de apreciar correctamente los estados emocionales de otra persona”. (Cfr. Uhl, 1997: 145–146).

Estas tres aptitudes parciales se pueden diferenciar una de otra dentro de la capacidad general de “meterse” en el interior de una persona. Por ejemplo la segunda aptitud que es la deducir los pensamientos, puede ser vista como una operación de entendimiento; por el contrario, la capacidad de experimentar los sentimientos, se genera a nivel emocional. Esta permite sentir compasión, condolencia, deseo de auxilio, sentimientos que se clasifican como pro sociales. Todos los autores coinciden que a pesar de que esta capacidad es importante para desarrollar la solidaridad social, debe estar a la luz de la norma aceptada por los grupos sociales.

En la capacidad o disposición de experimentar compasión, interés, etc., en relación con otra persona, juega un papel importante la personalidad del individuo observador, más que el pensamiento mismo, llevándolo a compartir la pena o la preocupación y tal vez el deseo de ayudar. Entonces, en este proceso psíquico como en otros, el pensamiento y el sentimiento no se excluyen si no que intervienen conjuntamente. (Cfr. Uhl, 1997: 147–150).

El desarrollo de la capacidad de empatía permite entonces, que el profesor comprenda y “viva” la perspectiva y la situación experiencial que posee el estudiante, a su vez el estudiante reconozca y le interese la vivencia de sus compañeros, de la comunidad y la del maestro, de tal manera que exista una motivación en el actuar por el otro.

3. DIAGNOSTICO

Para el desarrollo del diagnóstico, tal como se describió en el marco situacional respecto a los factores particularizantes de la Corporación Universitaria Unitec, se seleccionó la escuela de ingeniería, específicamente tecnología en sistemas, donde desarrollamos nuestra labor como docentes, con acceso a la población objeto de estudio.

El currículo uniteísta está concebido bajo el sistema modular, esto quiere decir, que la convivencia docente-alumno está limitada a 30 horas para el área socio humanística que en la práctica equivale a 15 días hábiles, 50 horas para el área de formación profesional y 8 horas al mes para el área de emprendedores. Luego en realidad el docente con el afán de cumplir con el programa disciplinar, desconoce la importancia de la formación moral y la verdadera convivencia con la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior se aplicará el instrumento determinado para este proyecto (Test de Rest), en la población seleccionada tal como se describe posteriormente.

3.1 METODOS E INSTRUMENTOS

3.1.1 Sistematización de la investigación

Esta Investigación está adscrita al proyecto de investigación “Formación de la conciencia moral en la educación superior en Colombia” de los profesores Gabriel Suárez y José Luis Meza, en respuesta inicial a una inquietud de tipo personal y pedagógico por parte de los investigadores. La investigación “Formación de la conciencia moral en la educación superior en Colombia”, cumple con los siguientes parámetros: “está en el campo fáctico por que aborda objetos concretos como acontecimientos, procesos y fenómenos, para dar lugar a un sistema concreto (propuesta educativa); su nivel es teórico medio, por que parte de un diagnóstico estudioso, analítico, sintético, crítico, hipotético, su modalidad es multidisciplinaria ya que cuenta con la participación del conocimiento de al menos tres disciplinas: la pedagogía, la filosofía y la psicología.

El diseño metodológico del proyecto parte de una fase empírica para la lectura de la realidad, ya que, partiendo de la observación inicial (impresiones sensibles, representaciones intuitivas, conocimientos empíricos), aplica un test (a manera de pre-prueba), elabora una confrontación de los resultados con la teoría, y finalmente presenta lineamientos pedagógicos no comprobados.

3.1.2 Elección de la prueba

La prueba que se realizó es la aprobada durante el seminario de fundamentación denominada, “Defining Issues Test – DIT” de James Rest. Esta prueba está conformada con base en la teoría evolutiva de Kohlberg y consta de seis dilemas: “Heinz y el medicamento”, “la toma de los estudiantes”, “el prisionero fugitivo”, “el dilema del doctor”, “Webster” y “el periódico”.

Cada uno de estos dilemas le permite al estudiante evaluar doce opciones (preguntas / afirmaciones), para luego escoger en una escala de cinco niveles:

- **De muchísima importancia:** Que determina si la pregunta o afirmación es de relevancia crucial en la toma de decisión acerca del problema.
- **De mucha importancia:** Determina si la afirmación o pregunta debería ser un factor importante (aunque no siempre crucial) en la toma de decisión.
- **De mediana importancia:** Cuando la afirmación o pregunta involucra algo que a usted le preocupa, pero no es de gran importancia para tomar una decisión.
- **De poca importancia:** Si la afirmación o pregunta no es tan importante como para ser considerada en el caso.
- **Ninguna importancia:** Cuando la afirmación o pregunta no tiene ninguna importancia en la toma de decisión. Pensar en ella sería una pérdida de tiempo.

En un segundo momento los sujetos deben seleccionar las cuatro preguntas y/o afirmaciones que se consideran más importantes en su orden (la más importante, la segunda más importante, la tercera más importante y la cuarta más importante), para la solución del dilema.

Para Kohlberg, el desarrollo del juicio moral pasa por estadios concebidos como totalidades estructuradas que forman una secuencia invariante y progresiva sin retrocesos y que cada estadio superior incluye los estadios inferiores. Lo importante en este caso, es la manera cómo el sujeto razona y no la solución en sí misma del dilema.

Veamos un ejemplo.

Dilema 1: Heinz y el medicamento
En Europa una mujer estuvo al borde de la muerte debido a algún tipo especial de cáncer. Los doctores pensaban que había un medicamento que

podría salvarla. Se trataba de un tipo de radio que un farmacéuta recientemente había descubierto en la misma ciudad. La preparación del medicamento era costosa, pero el farmacéuta estaba cobrando diez veces el costo de producción. Él pagó \$ 200 por el radio y cobraba \$ 2.000 por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acudió a todas las personas que conocía para pedir prestado el dinero, pero sólo logró reunir aproximadamente \$ 1.000, que era la mitad de lo que costaba. Le dijo al farmacéuta que su mujer estaba muriendo y le pidió que se lo vendiera más barato o que le permitiera pagarlo después. Pero el farmacéuta dijo: "No, yo descubrí el medicamento y voy a obtener dinero con él". Entonces Heinz se desesperó y comenzó a pensar en asaltar el depósito del hombre y robar el medicamento para su esposa.

Una vez leído el dilema, el estudiante iniciará su reflexión a partir de una pregunta que se formula después de la descripción de cada dilema. "Este dilema particularmente hace referencia al conflicto moral entre calidad de vida a expensas de la ley o la obediencia de la ley en sacrificio de la calidad de vida". (Kohlberg, 1992: 384).

¿Debería Heinz robar el medicamento?

Si lo debe hacer o no, no es lo importante. Lo que verdaderamente es objeto de análisis son las siguientes doce afirmaciones / preguntas que le permiten al sujeto conformar un juicio.

No.	PREGUNTA / AFIRMACION	Muchísima	Mucha	Mediana	Poca	Ninguna
1	Las leyes de una comunidad se deberían mantener.					
2	¿No es natural en un esposo enamorado preocuparse tanto por su esposa hasta el punto de robar?					
3	¿Ayuda en algo la voluntad de Heinz de arriesgarse a ser señalado como un ladrón o ir a la cárcel por el intento de robar el medicamento?					
4	Heinz sería un luchador, o habría sido considerablemente influenciado por luchadores profesionales.					
5	Heinz está robando para sí mismo o lo está haciendo sólo para ayudar a alguien más.					
6	Los derechos del farmacéuta sobre su invención deberían ser respetados.					
7	La esencia de la vida comprende más que su finalización en la muerte, en términos sociales e individuales.					
8	¿Qué valores han de ser la base para regir la forma en que las personas actúan frente a los otros?					
9	Al farmacéuta se le permitiría ocultarse tras una ley sin valor que sólo protege a quien es rico de alguna manera.					
10	La ley se asimilaría en este caso a la exigencia más elemental de cualquier miembro de la sociedad.					
11	El farmacéuta merecería ser robado por ser tan					

	codicioso y cruel.					
12	Robar en este caso se justificaría, o no, por el bienestar total de la sociedad entera.					

Frente a cada una de las afirmaciones, el sujeto deberá valorarlas de acuerdo al grado de importancia que le asigne a la hora de razonar, de discutir o de tratar de resolver el dilema. Es de anotar que no se trata de tomar una posición frente a la afirmación o de dar respuesta a ella.

Particularmente para el dilema de Heinz, es muy importante la pregunta o afirmación números 8, 10 y 12, que tienen que ver con los valores y la ley que afectan de alguna manera la convivencia social y no tienen en cuenta cómo evitar un castigo que sería la forma de razonar en estadios iniciales.

Finalmente, el sujeto debe señalar las cuatro afirmaciones y/o preguntas que son más importantes. Si el momento anterior se ha hecho de forma reflexiva, habrá correspondencia entre las preguntas/afirmaciones que fueron señalados con un nivel de importancia alta y las cuatro que serán jerarquizadas en este momento.

De la lista anterior de cuestiones, seleccione las cuatro más importantes según los siguientes criterios:
No.

	La más importante
	Segunda más importante
	Tercera más importante
	Cuarta más importante

Las preguntas según su contenido, naturaleza y proceso de reflexión, están íntimamente relacionadas a la teoría de los estadios de Kohlberg presentadas en el marco teórico de este estudio.

El DIT no mide el estadio 1 ya que para resolverlo es necesario haberlo superado. Además se trabaja con sujetos que rebasan los doce y trece años. Se encuentra también medido el estadio 5A, que tiene una clara relación con la convivencia social basada en un legítimo contrato.

Una vez que se ha reflexionado acerca de las doce preguntas o afirmaciones, el estudiante estará en capacidad de dar una aproximación a la solución del dilema. Para ello se presenta el siguiente cuadro.

¿Debería Heinz robar el medicamento? (**Marque una** de las opciones con una “x”)

Debería robar	
No se puede decidir	
No debería robar	

El DIT está diseñado para medir esencialmente el pensamiento posconvencional y por ello la puntuación más importante es la P. Sólo indirectamente nos informa del

pensamiento convencional o preconvencional. Para ello Rest desarrolló la siguiente tabla (ver tabla 3).

Tabla 3
ÍTEMS Y ESTADIOS CORRESPONDIENTES PARA CADA UNO DE LOS DILEMAS

		ITEM											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Historias/dilemas	Heinz	4	3	2	M	3	4	M	6	A	5A	3	5 ^a
	Estudiantes	3	4	2	5A	5 ^a	3	6	4	3	A	5B	4
	Prisionero	3	4	A	4	6	M	3	4	3	4	5A	5A ^a
	Doctor	3	4	A	2	5A	M	3	6	4	5B	4	5A
	Webster	4	4	3	2	6	A	5A	5A	5B	3	4	3
	Periódico	4	4	2	4	M	5A	3	3	5B	5A	4	3

En ella podemos observar la ubicación del estadio 5A del cual hemos hablado anteriormente, del 5B que corresponde a un tipo de juicio moral intuitivo, individualista y humanista, que también se sitúa en el pensamiento postconvencional. También se mide la escala M, que son aquellas preguntas / afirmaciones que por su sonoridad pueden llamar la atención pero que no le aportan nada a la solución del dilema.

Para hacer posible la sistematización de los datos, la tabla 4 es referente obligado para obtener las puntuaciones directas de cada estadio y sus porcentajes (obtenidos de la división por 0.6), así como la puntuación P resultante de la sumatoria de lo obtenido por cada estudiante en los estadio 5A, 5B y 6. “Hay que advertir que el porcentaje de P puede ir desde 0 a 95 en lugar de 100, debido a que en tres de los dilemas no es posible elegir cuatro ítems que correspondan a un estadio regido por principios”. (Suárez y Meza, 2002: 57).

Existen dos formas de examinar la fiabilidad de las respuestas de los estudiantes; la puntuación M y A. La escala M no representa ningún estadio de pensamiento, si no que mide la tendencia de los sujetos a apoyar afirmaciones por su sonoridad aparente. Una puntuación alta en esta escala avisa que es importante actuar con precaución a la hora de interpretar los resultados. Si ocho respuestas están dentro de esta escala, es necesario anular el cuestionario.

**Tabla 4
HOJA DE DATOS**

		ESTADIOS								
		2	3	4	5A	5B	6	A	M	P
Historias/dilemas	Heinz			4+1	3				2	
	Estudiantes	4	3+1			2				
	Prisionero		4		1		2	3		
	Doctor			4+3	1			2		
	Webster		2	1			4	3		
	Periódico			3+2	1			4		
	Puntuación directa de cada estadio	4	10	18	6	2	6	8	6	14
	Porcentaje de cada estadio	6,7	16,7	30,0	10,0	3,3	10,0	13,0	10,0	23,3

La escala A, mide la tendencia a la disconformidad con el orden establecido o existente. Rechaza la tradición, las arbitrariedades y la corrupción.

El índice D, es una puntuación de madurez global y mide la secuencia del sujeto en cada estadio, entre más alto sea éste mayor índice D tendrá.

3.1.3 Procedimiento realizado en la aplicación del DIT

Al interior del seminario nos fueron claramente expresadas las recomendaciones que el coinvestigador debía observar en el aula de clase. A continuación se presenta las recomendaciones:

“Coinvestigador:

Tenga en cuenta las siguientes recomendaciones para que la aplicación del DIT sea exitosa.

Antes:

1. Relea el DIT las veces que sea necesario junto con el instructivo entregado. Usted debe tener un dominio altísimo del instrumento para responder cualquier inquietud de los estudiantes en este sentido.
2. Defina el tiempo y lugar más apropiados para la aplicación del DIT. Evite horas donde haya acumulación de cansancio y lugares con niveles

significativos de interferencia. Salve una franja de 90 minutos para su aplicación aunque se requiera menos tiempo.

3. Si va a aplicar el DIT en un tiempo y lugar no regulares para los estudiantes, infórmeles con anticipación.
4. Organice el material de acuerdo con el número de estudiantes que habrá en el salón. Es conveniente tener un número adicional de instrumentos en caso de reposición o sujetos no previstos.
5. Lleve lápices No. 2 pensando en los estudiantes que no tengan. Igualmente, no sobran unos borradores de nata.

Durante:

6. Esté por lo menos 5 minutos antes de la hora acordada en el lugar.
7. Organice el salón de tal forma que los pupitres guarden un espacio suficiente para que todos se sientan cómodos para la contestación del DIT. Igualmente, el aseo del salón será un factor facilitador (sin papeles en el suelo, tablero limpio, ... etc.).
8. Reciba a los estudiantes (y salúdelos amablemente) pero guardando la seriedad que la actividad requiere. Si Usted encuentra que existe un grado de "familiaridad" con el grupo que puede entorpecer la aplicación del instrumento es mejor que lo aplique otro Coinvestigador.
9. Genere un momento de ambientación y motivación sobre el DIT. Señálele a los estudiantes que se trata de una actividad importante para la Universidad y que se les pide sinceridad y seriedad en la resolución del cuestionario.
10. Evite dar explicaciones excesivas y enfatizar que se trata de una investigación. Esto podrían generar cierta "sospecha" en los estudiantes y llevar a que se sientan "estudiados".
11. Deje claro que se trata de un instrumento anónimo. Que el estudiante no debe escribir su nombre en ningún momento. La investigación manejará esta información con toda la confidencialidad del caso.
12. Pida que contesten el cuestionario con lápiz. (En caso excepcional, que lo hagan con lapicero evitando tachones y enmendaduras).
13. Aclare que tendrán el tiempo necesario para resolver el DIT y por eso se ha previsto un tiempo de 50 minutos.
14. Esté atento a los estudiantes. Sus actitudes y comportamientos podrían invalidar el instrumento. Si esto llegara a ocurrir, identifique el instrumento para que sea anulado posteriormente. Por supuesto, no lo haga en presencia del (de los) estudiante(s).
15. Un sujeto que mira recurrentemente a sus compañeros de al lado y/o hace preguntas una y otras vez, se constituye en indicador de invalidez porque ya no estaría contestando de acuerdo con su opinión sino con la de los otros.
16. Evite contestar preguntas de los estudiantes sobretodo si se trata de las preguntas del instrumento. El cuestionario está diseñado para que sea comprendido por el sujeto de acuerdo con su nivel de desarrollo de pensamiento.

17. Permanezca en el salón de principio a fin. Conserve una actitud tranquila y seria. No asuma la actitud del vigilante de exámenes, ni del perezoso que se queda en la silla del profesor bostezando y/o leyendo alguna revista. Sencillamente esté atento y observante. Esto le puede ayudar a diligenciar el Registro de aplicación.
18. Cuando un estudiante le entregue el instrumento, asegúrese que ha sido diligenciado en su totalidad y que ha llenado los datos de la última página (datos demográficos).
19. Cuando un estudiante finalice, pídale que abandone el salón.

Después:

20. Organice los instrumentos.
21. Si existe motivo, puede anular los instrumentos que considere inválidos escribiendo con letra grande en la primera y la última página la palabra "Inválido". En la última página deberá escribir la razón por la cual inválida el instrumento.
22. En todo caso debe entregar a los investigadores principales todos los instrumentos, tanto válidos como no válidos.
23. Diligencie el formato de Registro de aplicación y adjúntelo al instrumento.

NOTA: Esté atento a las indicaciones que se darán para la sistematización de los datos."

Formato tomado de seminario de investigación Formación de la conciencia moral. Directores Gabriel Suárez y José Luis Meza. Universidad de la Salle.

Dada la importancia de dichas recomendaciones en la aplicación del instrumento, los investigadores siguieron rigurosamente el proceso: Se aplicó en tres grupos diferentes de acuerdo al semestre, se ubicaron las sillas en el salón, se ofrecieron lápices, borradores y tajalápices y se leyó previamente las indicaciones del instrumento, motivando a los estudiantes a su desarrollo con la seriedad que merece. Se anuló un instrumento debido a que el estudiante no pudo decidir en los dilemas presentados, cuales de las afirmaciones pregunta serían para él las cuatro más importantes a la hora de calificar.

3.2 POBLACION Y MUESTRA

Para el proyecto, la población objeto de estudio está compuesta por el número de 53 estudiantes que cursan cuarto, quinto y sexto semestre de la Escuela de Ingeniería, del programa de Tecnología de Sistemas, con un promedio de edad ubicado en el rango de 20 a 24 años.

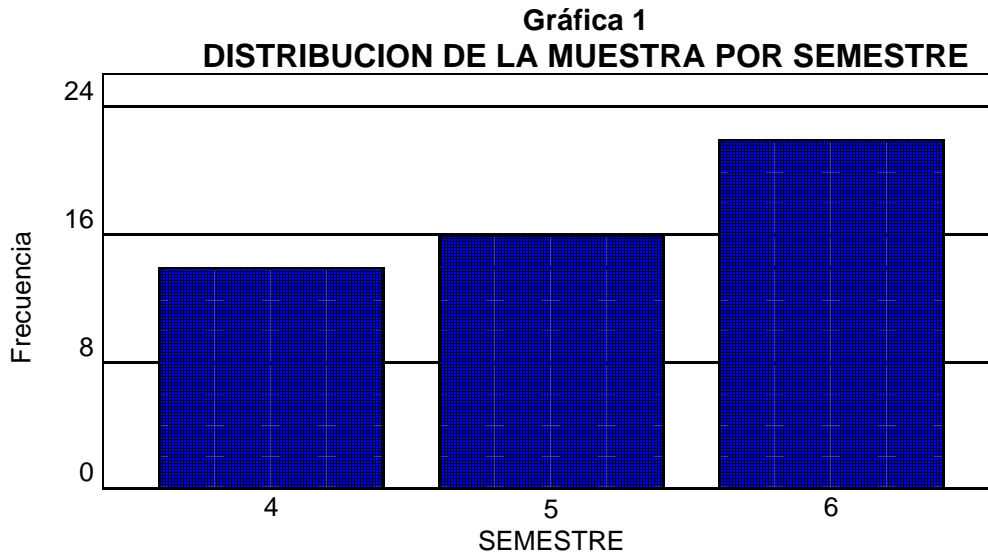
**Tabla 5
POBLACION OBJETO DE ESTUDIO**

FACULTAD	CUARTO		QUINTO		SEXTO		Cant.Total	%
	Diurno	Nocturno	Diurno	Nocturno	Diurno	Nocturno		
Tecnología en Sistemas	12	<u>23</u>	5	<u>25</u>	9	<u>42</u>	<u>90</u>	57.7
Total x semestre	45		30		51		126	100%

Se tomó como base de la muestra a los estudiantes de la jornada nocturna, los semestres de cuarto, quinto y sexto, debido a que los investigadores son profesores de la jornada nocturna y la dificultad de interacción con los alumnos de la jornada diurna. Estos constituyen los 3 últimos semestres de la tecnología.

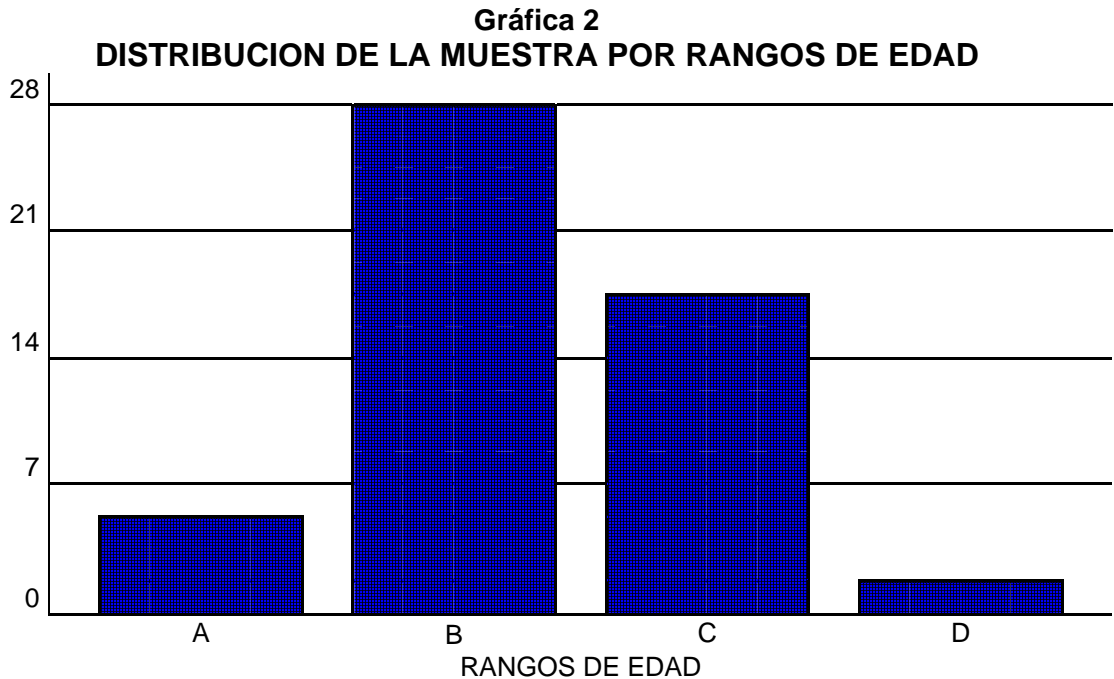
Para el análisis de la población, se tomará una muestra al azar estratificada,, que permite escoger unidades muestrales de cada semestre, cuyo objetivo es obtener información precisa sobre los estratos escogidos sin sesgo alguno, ya que no comparten las mismas condiciones pues estamos hablando de tres semestres diferentes, rangos diferentes de edad y por lo tanto diferente madurez cognitiva. (Cfr. Ostle,1979:94).

La distribución poblacional es la siguiente:



La muestra está constituida por 13 estudiantes que cursan cuarto semestre (24,5%), 18 estudiantes que cursan quinto semestre (34,0) y 22 de sexto semestre (41,5%), para un total de 53 estudiantes, de los cuales, por motivos del desarrollo metodológico del DIT, hubo necesidad de anular un cuestionario.

La edad del promedio de los estudiantes oscila entre los 20 y 24 años. Se tuvieron en cuenta los siguientes rangos: A: 15 a 20 años, B: de 20 a 24, C: de 25 a 29, D: de 30 años o más.

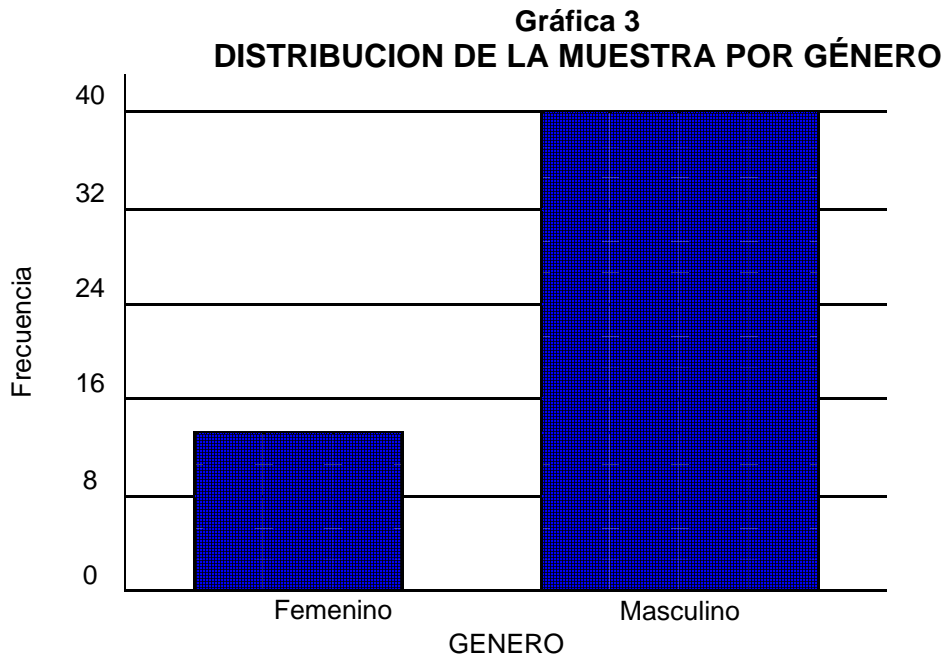


En el rango A (15 a 19 años), sólo se encuentran ubicados 6 estudiantes de 4to semestre, que corresponden al 11,3% del total de la muestra. En el rango B (20 a 24 años), se encuentran ubicados 28 estudiantes distribuidos a lo largo de los tres semestres y equivalen al 52,8%. En el rango C (25 a 29 años), se encuentran 18 estudiantes que equivalen al 34,0% y en el rango D (30 a más años), se encuentra 1 estudiante de sexto semestre, que equivale al 1,9%.

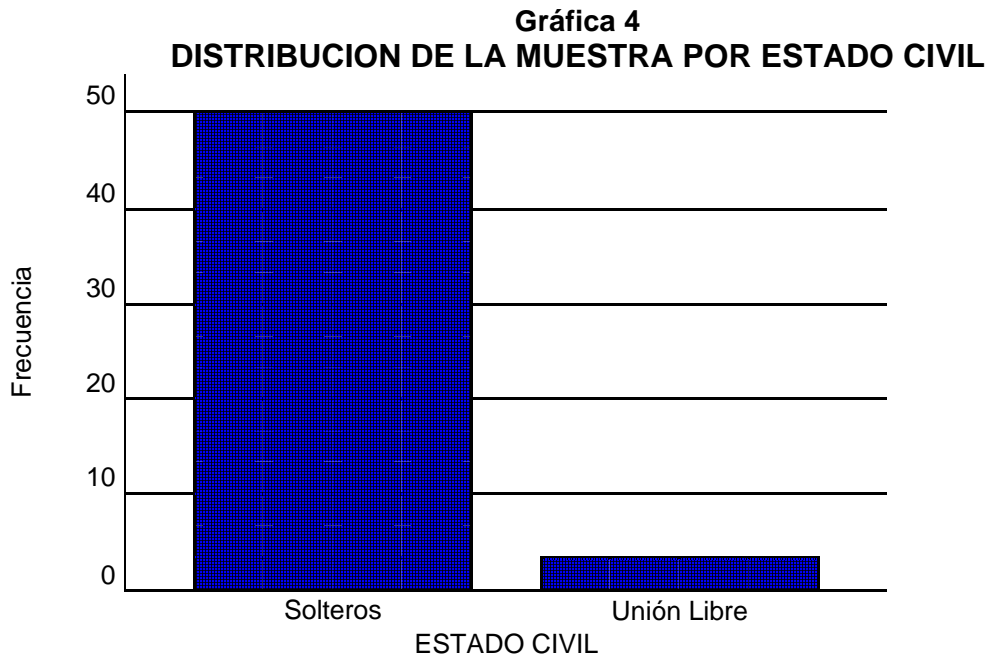
Como podemos observar los estudiantes en su gran mayoría (47) han superado la adolescencia y se hallan en una etapa de juventud o adulto joven, y por tanto deberían tener un desarrollo moral postconvencional, según la teoría de Kohlberg.

De otro lado la muestra no guarda proporcionalidad en cuanto al género, pues solo 13 (24,5 %) mujeres están contempladas y 40 hombres que equivalen al 75,5%.

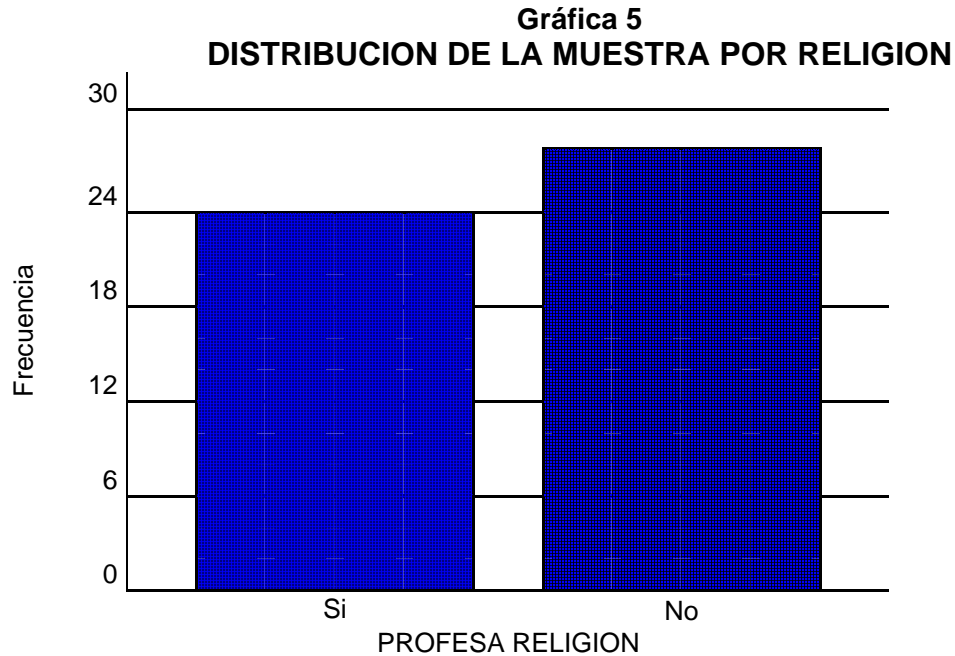
Esta tendencia es normal debido a que en la tecnología la cantidad de estudiantes hombres, es superior a la de mujeres, ya que históricamente la ingeniería es considerada “masculina”. Esta afirmación se hace por la evidencia de los datos pero no es objeto de estudio de este proyecto.



En relación con el estado civil, el 94.3% de la muestra poblacional es soltera, es decir 50 estudiantes. Solo 3 estudiantes que corresponde al 5.7%, se encuentran viviendo en unión libre con su pareja, es por ello que al graficar los resultados no se tuvieron en cuenta las otras opciones, como casado o viudo pues no existía ninguno en la población muestra objetivo del estudio.



Para conformar el perfil de la población muestral, se indagó por el factor religioso, es decir si profesaban o no alguna religión. Pues en esa confesión, va implícito un sistema de creencias que conlleva un esquema normativo, unos valores o códigos de clara connotación moral y que por ende, de alguna manera influye en el diligenciamiento del DIT.



Los resultados fueron los siguientes: Si profesa religión el 54.7% que equivale a 29 estudiantes y no profesa el 45.3% o sea 24 personas. A la luz de estos resultados, no es posible determinar el grado de influencia de las creencias religiosas en el juicio moral, pues la diferenciación porcentual es estadísticamente no significativa.

3.3 ANALISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

Los registros obtenidos en la aplicación del DIT, se sistematizaron en la tabla 6 (Matriz de Toma de datos), lo cual significa que está organizada y relacionada con cada uno de los instrumentos aplicados que se conservan en archivo físico.

La Matriz de toma de datos se elaboró con el fin de facilitar el acercamiento a todos los datos obtenidos y permitir los posteriores procedimientos estadísticos. Sin embargo no es posible utilizarla para construir ninguna conclusión.

Tabla 6
MATRIZ TOMA DE DATOS

Hoja 1/2

	SEMESTRE	RELIGION	ESTADO CIVIL					GENERO	EDAD				RTA.HEINZ				RTA.TOMA				RTA.PRISION				RTA.DOCTOR				RTA.WEBSTER				RTA.PERIOD			
		Si / No	S	C	U	E	V	Masc. / Fem.	A	B	C	D	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
1	5	S	X				F		X			12	6	2	12	1	4	2	12	10	2	12	4	1	2	10	12	4	2	1	8	4	12	9	6	
2	5	N	X				M			X		7	8	8	1	2	9	8	1	8	10	2	4	12	5	11	3	2	1	7	4	6	3	4	1	
3	5	S	X				F		X			8	6	11	10	1	9	11	10	2	1	4	11	9	2	3	6	11	2	8	1	6	7	9	1	
4	5	S	X				M			X		1	8	12	4	1	7	12	4	12	4	1	10	9	10	8	11	8	11	12	4	4	12	9	5	
5	5	N	X				M		X			7	8	1	11	9	2	1	11	11	10	8	1	9	10	1	7	2	8	12	4	4	1	5	10	
6	5	N	X				M		X			8	12	9	4	10	1	9	4	6	12	1	11	11	12	5	4	4	1	5	8	1	6	9	4	
7	6	N	X				M	X				1	6	3	1	10	12	3	1	11	5	1	4	9	3	7	12	2	8	12	11	5	4	1	6	
8	5	N		X			M			X		7	1	3	5	12	1	3	5	10	11	8	3	9	2	6	10	1	10	9	3	3	7	9	10	
9	5	S	X				M		X			11	5	5	8	1	9	5	8	1	6	7	9	1	7	5	8	12	8	2	1	11	6	5	2	
10	5	N	X				M		X			2	8	4	3	11	8	4	3	1	4	8	2	12	9	3	7	2	8	10	11	3	4	8	6	
11	5	S	X				F		X			7	1	10	5	9	12	10	5	10	12	11	2	9	3	10	12	2	11	12	5	6	9	3	5	
12	5	N	X				M		X			3	11	1	4	12	3	1	4	1	7	10	4	4	7	2	10	9	8	10	4	6	5	1	11	
13	5	S	X				F			X		2	8	2	4	9	3	2	4	1	8	4	5	12	1	3	10	12	1	4	11	8	7	9	6	
14	5	N	X				M			X		2	5	8	7	1	4	8	7	4	6	1	7	5	7	8	9	8	1	10	12	3	6	7	9	
15	5	S	X				M		X			2	7	4	5	3	10	4	5	2	7	10	12	6	5	2	10	2	1	8	10	3	4	11	12	
16	4	N	X				M				X	12	2	11	3	12	4	11	3	1	5	11	6	12	7	11	8	12	11	8	1	10	8	3	1	
17	4	S	X				M			X		2	7	10	12	1	9	10	12	1	4	12	10	1	7	11	12	1	2	8	11	1	4	7	8	
18	4	S	X				M		X			8	10	3	1	9	12	3	1	2	10	11	6	1	6	10	12	12	2	8	1	6	2	1	5	
19	4	N	X				M		X			7	8	10	2	9	3	10	2	1	8	7	11	6	7	9	2	2	8	11	12	9	6	3	1	
20	4	S		X			M			X		1	2	4	8	2	3	4	8	12	11	8	10	6	8	9	11	11	1	6	4	4	5	3	1	
21	4	S	X				M			X		8	7	2	8	1	9	2	8	10	2	7	6	2	10	9	7	2	4	8	12	6	3	9	7	
22	4	S	X				M		X			7	8	2	11	7	8	2	11	10	2	11	8	6	12	5	9	9	12	8	4	9	6	4	1	
23	5	N	X				F		X			7	8	4	10	1	9	4	10	4	1	11	12	5	10	11	3	2	8	10	12	9	11	7	5	
24	4	S	X				F			X		4	8	1	11	9	4	1	11	6	11	1	5	6	9	10	7	2	8	11	12	4	4	2	1	
25	4	N	X				M		X			5	7	1	11	3	8	1	11	1	4	2	10	9	2	7	12	6	7	9	1	3	7	3	11	
26	4	S	X				M		X			12	2	11	8	5	9	11	8	2	3	8	4	9	1	11	2	11	8	4	1	10	4	11	6	
27	4	N	X				M		X			1	8	1	9	5	4	1	9	2	3	11	10	5	7	1	8	2	8	7	3	1	11	2	3	

28	5	N	X				F	X		10	8	9	12	4	11	9	12	10	8	3	1	12	11	10	5	8	6	3	1	6	11	4	7
29	4	S	X				M	X		5	2	3	12	9	2	3	12	1	2	10	8	11	4	5	10	4	2	8	5	3	6	5	11
30	4	S	X				M		X	8	2	12	2	10	3	12	2	2	10	1	4	9	11	3	7	2	11	12	10	4	5	3	9
31	5	S	X				F	X		2	8	12	3	8	11	12	3	11	2	12	1	6	9	7	2	8	2	12	1	2	6	9	11
32	6	N	X				M		X	1	7	10	2	12	1	9	8	2	8	10	12	2	5	12	7	12	1	4	8	3	1	6	8
33	6	S	X				M		X	8	6	2	10	4	9	4	12	2	8	12	10	2	3	6	10	1	2	4	9	5	4	1	6
34	6	S	X				M		X	3	6	12	5	2	5	6	7	12	5	11	4	3	5	2	11	10	1	4	12	9	6	3	5
35	6	N	X				M		X	11	5	2	12	3	9	7	11	1	4	3	6	2	11	10	3	12	8	11	4	7	3	4	1
36	6	S	X				F		X	5	3	11	12	4	7	12	9	4	6	7	12	1	9	4	5	12	11	2	1	4	1	7	6
37	6	S	X				M		X	7	3	11	12	9	8	1	3	4	7	1	11	2	7	11	12	1	8	10	4	6	9	11	3
38	6	N	X				F		X	9	11	2	8	12	1	11	2	1	4	6	8	1	3	7	12	12	8	4	1	4	6	7	10
39	6	S	X				M		X	2	11	7	5	9	4	3	6	6	4	2	8	7	8	9	11	4	2	5	8	3	4	1	9
40	6	N	X				M		X	5	7	12	8	11	3	7	8	6	2	12	3	9	5	11	12	12	8	2	1	9	11	6	8
41	6	S	X				M		X	2	5	8	3	3	12	11	9	2	4	5	11	12	6	1	5	12	9	3	4	9	6	1	2
42	6	N	X				F		X	2	12	3	11	8	3	4	12	1	2	8	11	12	11	2	1	1	6	8	12	2	4	6	9
43	6	S	X				M		X	2	8	5	12	2	12	6	7	2	1	4	8	5	12	11	9	2	8	10	12	12	9	10	3
44	5	N		X			M		X	12	3	8	6	9	10	12	5	10	8	1	4	3	7	5	6	8	10	1	5	12	4	3	5
45	6	N	X				M		X	8	6	5	10	4	1	10	7	6	12	8	3	5	10	2	6	1	8	4	10	4	5	3	1
46	6	N	X				F		X	8	10	9	2	4	2	9	12	3	8	2	11	12	5	7	1	2	8	2	1	4	3	5	11
47	6	S	X				M		X	8	7	5	1	12	3	9	1	11	5	1	12	6	7	1	9	2	1	8	3	6	4	3	5
48	6	S	X				M		X	2	4	9	10	2	10	5	8	12	3	8	2	5	7	11	1	9	3	8	7	9	11	5	12
49	6	N	X				M		X	8	10	7	6	1	2	12	9	6	11	3	6	7	12	11	1	1	8	2	4	3	1	2	5
50	6	N	X				F		X	1	6	3	9	1	4	9	11	4	8	2	12	7	10	1	2	1	5	9	4	6	2	9	1
51	6	S	X				M		X	3	6	8	12	4	12	1	10	2	4	10	12	9	5	11	1	4	1	8	3	6	3	9	10
52	6	S	X				M		X	12	1	8	11	7	11	10	2	11	4	8	12	12	8	5	1	8	4	2	12	4	5	3	2
53	6	S	X				M		X	ANULADO																							

La tabla 6 contiene las columnas conformadas por: número de encuesta, datos demográficos (semestre, práctica religiosa (religiosidad), estado civil: soltero, casado, unión libre, separado, yuido, no se tomó en cuenta la opción de religioso pues en la universidad Unitec no existe esa posibilidad; edad con los siguientes rangos: **A**: De 15 a 19 años; **B**: 20 a 24 años; **C**:25 a 29 y **D**: de 30 años o más), así mismo encontramos los puntajes obtenidos por cada uno de los alumnos en los seis dilemas, de acuerdo con las cuatro afirmaciones o preguntas más importantes según cada caso.

De igual forma se puede observar que se anuló un instrumento debido a que el desarrollo por parte del estudiante no se llevó a cabo de forma individual, tal como se describió en las condiciones previas a su aplicación.

Observando los datos obtenidos en esta instancia, se puede apreciar que por ejemplo en la pregunta 1 de dilema de Heinz, hay valores tan diversos como 12, 7, 8, 1, ..., lo que representa heterogeneidad en el proceso de raciocinio del juicio moral, sin que influye de forma determinante las variables demográficas.

La Tabla 7: Matriz de Ítems y estadios correspondientes para cada uno de los dilemas, traduce las cuatro respuestas más importantes por historia al Estadio correspondiente. Esto se realiza con la ayuda de un cuadro de calificación y/o correspondencia entre estadios y número de respuesta que contiene el instrumento (ver Tabla 3).

Los valores calculados en esta tabla, nos permiten hacer algunas apreciaciones: Por ejemplo, al observar los resultados obtenidos por un estudiante para todos los dilemas y cada una de sus preguntas, nos encontramos con que éstos se familiarizan más con las situaciones planteadas en un dilema que en otro, lo que determinó que existan puntajes disímiles. Por ejemplo el estudiante número 6 para el dilema del doctor, obtuvo 4, 5A, 5A, 2 y en el dilema de Heinz obtuvo 6, 5A, A, M, lo cual nos obliga a ser prudentes en el momento de ubicarlo de forma concluyente en un estadio determinado. Esto aplica de igual forma al analizar a los estudiantes número 15, 16 y 23.

Detengámonos a analizar al estudiante que ocupa la posición número 49 en la tabla 7. Es de género masculino, con un rango de edad que oscila entre los 20 y los 24 años. Es el estudiante que más ocurrencias M presenta, (4), es decir que la sonoridad de las afirmaciones lo guiaron al elegir sus respuestas, sin embargo para los demás dilemas se encuentra ubicado entre el estadio 4 y 5A. Sería importante poder establecer hasta qué punto la sonoridad también influyó en la escogencia de dichas afirmaciones. Es posible que a este estudiante le falte relacionar las afirmaciones con un principio moral específico, por ejemplo el de justicia.

La variable A (antistablishment) que muestra el grado de disconformidad de un estudiante ante lo establecido por las instituciones, es particularmente bajo en la muestra poblacional, tal como se ve en la tabla 7. Esto se puede deber al tipo de programa al que pertenecen los estudiantes, pues es una carrera tecnológica y no socio-humanística. Sin embargo causa curiosidad que los estudiantes que ocupan la posición 28 y 48 poseen el más alto grado de ocurrencia (3 veces A), al mismo tiempo poseen una gran similitud en sus respuestas para los otros estadios (5A,5B y 6). Ver tabla 7.

Tabla 7
MATRIZ ITEMS Y ESTADIOS CORRESPONDIENTES PARA CADA UNO DE LOS DILEMAS

Hoja 1/2

	SEMESTRE	RELIGION	ESTADO CIVIL					GENERO	EDAD				RTA.HEINZ				RTA.TOMA				RTA.PRISION				RTA.DOCTOR				RTA.WEBSTER				RTA.PERIOD			
		Si / No	S	C	U	E	V	Masc. / Fem.	A	B	C	D	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
1	5	S	X				F	X				5A	4	3	5A	3	5A	4	4	4	4	5A	4	3	4	5B	5A	2	4	4	5A	4	3	5B	5A	
2	5	N	X				M		X			M	6	6	4	4	3	4	3	4	4	4	4	5A	5A	4	A	4	4	5A	2	5A	2	4	4	
3	5	S	X				F	X				6	4	5A	5A	3	3	5B	A	4	3	4	5A	4	4	A	M	4	4	5A	4	5A	3	5B	4	
4	5	S	X				M		X			4	6	5A	M	3	6	4	5A	5A	4	3	4	4	5B	6	4	5A	4	3	2	4	3	5B	M	
5	5	N	X				M		X			M	6	4	5A	3	4	3	5B	5A	4	4	3	4	5B	3	3	4	5A	3	2	4	4	M	5A	
6	5	N	X				M		X			6	5A	A	M	A	3	3	5A	M	5A	3	5A	4	5A	5A	2	2	4	6	5A	4	5A	5B	4	
7	6	N	X				M	X				4	4	2	4	A	4	2	3	5A	6	3	4	4	A	3	5A	4	5A	3	4	M	4	4	5A	
8	5	N		X			M		X			M	4	2	3	4	3	2	5A	4	5A	4	A	4	4	M	5B	4	3	5B	3	2	3	5B	5A	
9	5	S	X				M		X			5A	3	3	6	3	3	5A	4	3	M	3	3	3	3	5A	6	3	5A	4	4	4	5A	M	4	
10	5	N	X				M		X			3	6	M	2	5B	4	5A	2	3	4	4	4	5A	4	A	3	4	5A	3	4	2	4	3	5A	
11	5	S	X				F		X			M	4	5A	3	3	4	A	5A	4	5A	5A	4	4	A	5B	5A	4	4	3	6	5A	5B	2	M	
12	5	N	X				M		X			2	5A	4	M	4	2	3	5A	3	3	4	4	2	3	4	5B	5B	5A	3	2	5A	M	4	4	
13	5	S	X				F		X			3	6	3	M	3	2	4	5A	3	4	4	6	5A	3	A	5B	3	4	2	4	3	3	5B	5A	
14	5	N	X				M		X			3	3	6	M	3	5A	4	6	4	M	3	3	5A	3	6	4	5A	4	3	3	2	5A	3	5B	
15	5	S	X				M		X			3	M	M	3	2	A	5A	5A	4	3	4	5A	M	5A	4	5B	4	4	5A	3	2	4	4	3	
16	4	N	X				M			X		5A	3	5A	2	4	5A	5B	2	3	6	5A	M	5A	3	4	6	3	4	5A	4	5A	3	2	4	
17	4	S	X				M		X			3	M	5A	5A	3	3	A	4	3	4	5A	4	3	3	4	5A	4	4	4	4	4	3	3		
18	4	S	X				M		X			6	5A	2	4	3	4	2	3	4	4	5A	M	3	M	5B	5A	3	4	5A	4	5A	4	4	M	
19	4	N	X				M		X			M	6	5A	3	3	2	A	4	3	4	3	5A	M	3	4	4	4	5A	4	3	5B	5A	2	4	
20	4	S		X			M		X			4	3	M	6	4	2	5A	4	5A	5A	4	4	M	6	4	4	4	4	A	2	4	M	2	4	
21	4	S	X				M		X			6	M	3	6	3	3	4	4	4	4	3	M	4	5B	4	3	4	2	5A	3	5A	2	5B	3	
22	4	S	X				M		X			M	6	3	5A	6	4	4	5B	4	4	5A	4	M	5A	5A	4	5B	3	5A	2	5B	5A	4	4	
23	5	N	X				F		X			M	6	M	5A	3	3	5A	A	4	3	5A	5A	5A	5B	4	A	4	5A	3	3	5B	4	3	M	
24	4	S	X				F		X			M	6	4	5A	3	5A	3	5B	M	5A	3	6	M	4	5B	3	4	5A	4	3	4	4	4	4	
25	4	N	X				M		X			3	M	4	5A	2	4	3	5B	3	4	4	4	4	4	3	5A	A	5A	5B	4	2	3	2	4	
26	4	S	X				M		X			5A	3	5A	6	5A	3	5B	4	4	A	4	4	4	4	3	4	4	4	4	5A	4	4	4	5A	

27	4	N	X				M		X			4	6	4	A	5A	5ª	3	3	4	A	5A	4	5A	3	3	6	4	5A	5A	3	4	4	4	2	
28	5	N	X				F		X			5A	6	A	5A	5A	5B	3	4	4	4	A	3	5A	4	5B	5A	5A	A	3	4	5A	4	4	3	
29	4	S	X				M	X				3	3	2	5A	3	4	2	4	3	4	4	4	4	2	5A	5B	2	4	5A	6	2	5A	M	4	
30	4	S	X				M			X		6	3	5A	3	A	2	4	4	4	4	4	3	4	4	A	3	4	4	3	3	4	M	2	5B	
31	5	S	X				F	X				3	6	5A	2	4	5B	4	2	5A	4	5A	3	M	4	3	4	5A	4	3	4	4	5A	5B	4	
32	6	N	X				M		X			4	M	5A	3	4	3	3	4	4	4	4	4	5A	4	5A	5A	3	3	4	2	5A	2	4	5A	3
33	6	S	X				M		X			6	4	3	5A	5A	3	5A	4	4	4	5A	4	4	A	M	5B	4	4	2	5B	M	4	4	5A	
34	6	S	X				M		X			2	4	5A	3	4	5ª	3	6	5A	6	5A	4	A	5A	4	4	3	4	2	3	5B	5A	2	M	
35	6	N	X				M		X			5A	3	3	5A	2	3	6	5B	3	4	A	M	4	4	5B	A	3	5A	4	2	3	2	4	4	
36	6	S	X				F			X		3	2	5A	5A	5A	6	4	3	4	M	3	5A	3	4	2	5A	3	4	4	4	4	4	4	3	5A
37	6	S	X				M	X				M	2	5A	5A	3	4	3	2	4	3	3	5A	4	3	4	5A	4	5A	3	2	5A	5B	4	2	
38	6	N	X				F		X			A	5A	3	6	4	3	5B	4	3	4	M	4	3	A	3	5A	3	5A	2	4	4	5A	3	5A	
39	6	S	X				M			X		3	5A	M	3	3	5ª	2	3	M	4	4	4	3	6	4	4	2	4	6	5A	2	4	4	5B	
40	6	N	X				M		X			3	M	5A	6	5B	2	6	4	M	4	5A	A	4	5A	4	5A	3	5A	4	4	5B	4	5A	3	
41	6	S	X				M			X		3	3	6	2	2	4	5B	3	4	4	6	5A	5A	M	3	5A	3	5B	3	2	5B	5A	4	4	
42	6	N	X				F	X				3	5A	2	5A	4	2	5A	4	3	4	4	5A	5A	4	4	3	4	A	5A	3	4	4	5A	5B	
43	6	S	X				M	X				3	6	3	5A	4	4	3	6	4	3	4	4	5A	5A	4	4	4	5A	3	3	3	5B	5A	2	
44	5	N			X		M		X			5A	2	6	4	3	A	4	5A	4	4	3	4	A	3	5A	M	5A	3	4	6	3	4	2	M	
45	6	N	X				M			X		6	4	3	5A	5A	3	A	6	M	5A	4	A	5A	5B	4	M	4	5A	2	3	4	M	2	4	
46	6	N	X				F		X			6	5A	A	3	5A	4	3	4	A	4	4	5A	5A	5A	3	3	4	5A	4	4	4	2	M	4	
47	6	S	X				M			X		6	M	3	4	4	2	3	3	5A	6	3	5A	M	3	3	4	4	4	5A	3	5A	4	2	M	
48	6	S	X				M			X		3	M	A	5A	4	A	5A	4	5A	A	4	4	5A	3	4	3	5B	3	5A	5A	5B	4	M	3	
49	6	N	X				M		X			6	5A	M	4	3	4	4	3	M	5A	A	M	3	5A	4	3	4	5A	4	2	2	4	4	M	
50	6	N	X				F		X			4	4	2	A	3	5ª	3	5B	4	4	4	5A	3	5B	3	4	4	6	5B	2	5A	4	5B	4	
51	6	S	X				M		X			2	4	6	5A	5A	4	3	A	4	4	4	5A	4	5A	4	3	2	4	5A	3	5A	2	5B	5A	
52	6	S	X				M			X		5A	4	6	5A	6	5B	A	4	5A	4	4	5A	5A	6	5A	3	5A	2	4	3	4	M	2	4	
53	6	S	X				M			X		ANULADO																								

En la tabla 8: Matriz Puntajes Estadios, se muestra la puntuación directa de cada estadio y el porcentaje obtenido para cada uno. Así mismo se obtiene la puntuación M (afiliación por sonoridad) y el porcentaje P (de moralidad), obtenida sumando las puntuaciones de los estadios 5A, 5B y 6. A partir de esas puntuaciones, nos dedicaremos a analizar cada uno de los estadios.

Observemos como se hizo en la tabla 7, los puntajes obtenidos por el estudiante de la posición número 49, quien obtuvo mayor ocurrencias para M. Se corrobora lo analizado al observar la tabla No. 5, su raciocinio moral no alcanza 4, 5 y 6, debido a que la puntuación P obtenida es de cero; luego se puede demostrar que existe una relación inversa: entre mayor ocurrencia M, menor puntuación P.

Analicemos los estudiantes que ocupan el puesto número 28 y 48. Se pudo observar en la tabla 7, que eran los que mayor ocurrencia para la variable A (antiestablishment). No se puede establecer ningún tipo de relación frente al puntaje P (de moralidad) ni el puntaje M (de sonoridad), pues el estudiante número 28 obtuvo un puntaje P de 30 y el 48 de 0. Para puntaje M, el estudiante 28 obtuvo un puntaje de 0 y el 48 de 5, luego es posible que el estudiante 48 halla obtenido un puntaje alto para A por sonoridad, más que por raciocinio moral.

El estudiante 28, posee el mayor puntaje P de moralidad (30), y según los puntajes obtenidos para cada estadio, tiene una tendencia a ubicarse en el estadio 5A, tal como se observa en la tabla número 6. El estudiante 22 es el que obtuvo el segundo mayor puntaje para P (29) y se ubica entre el estadio 4 y 5A, tal como se aprecia en la tabla 8.

Se puede también apreciar que existe una gran diferencia entre estos estudiantes y el resto de la muestra, en donde se encuentran puntajes P de cero.

Tabla 8
MATRIZ PUNTAJE ESTADIOS

Table with 10 columns for categories (D. HEINZ, D. ESTUDIANTES, D. PRISIONERO, D. DOCTOR, D. WEBSTER, D. PERIODICO) and 20 rows of data. Each cell contains numerical values representing scores across various sub-categories.

3.4 RESULTADOS OBTENIDOS

Al sistematizar los datos obtenidos con la aplicación del test de Rest, se logra estadísticamente medir la ubicación por estadios de la población objeto de estudio, teniendo en cuenta las variables demográficas establecidas y siguiendo rigurosamente la metodología expuesta en la descripción del test, como instrumento validado previamente en el seminario.

3.4.1 Por estadios de desarrollo moral

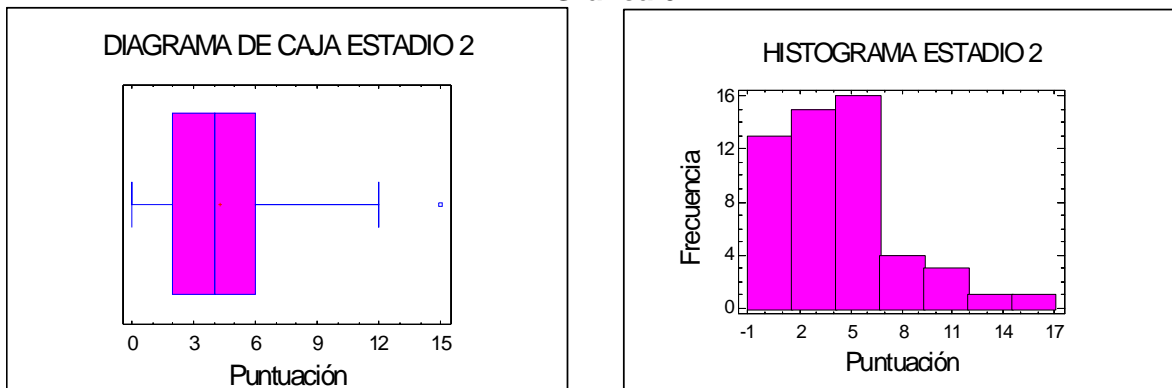
Es importante resaltar que los estadios planteados por Kohlberg, conforman cada uno un todo estructurado que debe ser medido independientemente, como se muestra a continuación:

3.4.1.1 Estadio 2

Los puntajes presentan una distribución asimétrica positiva con un promedio de 4.3019 y una dispersión considerable, lo cual significa que existe una gran heterogeneidad de puntajes en el grupo poblacional, en este estadio. (Varianza = 78.643; desviación estándar = 3.38; valor mínimo = 0.0 y un valor máximo de 15.0 y un rango = 14).

Tanto en el diagrama de caja como en el histograma se puede observar que el puntaje del estadio 2 es alto. Esto significa que la muestra poblacional ha alcanzado ese estadio como mínimo. Posteriormente, al analizar los otros estadios se podrá determinar en qué nivel se encuentran.

Gráfica 6



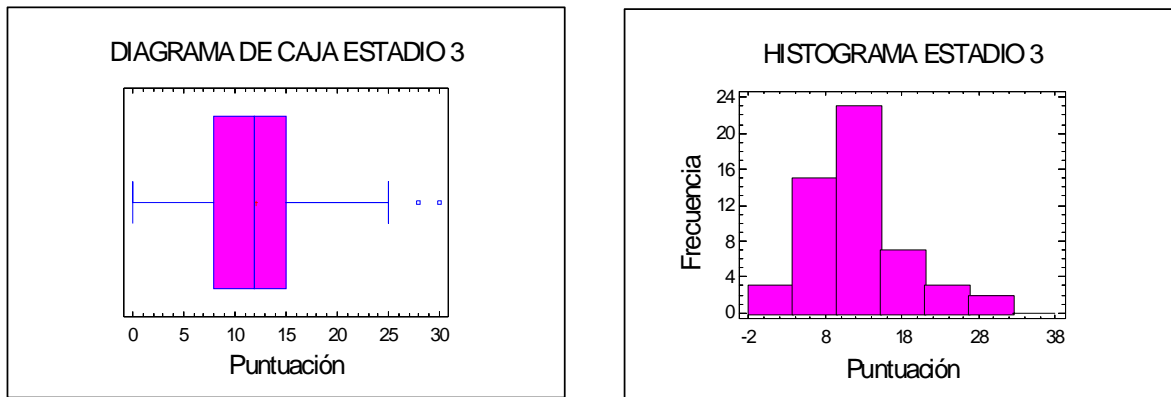
El estudiante que ocupa la posición número 29 (ver tabla No. 6), obtuvo el mayor puntaje para este estadio siguiéndolo de cerca el estudiante 12, con un puntaje de 12. Es de resaltar que la puntuación P para estos sujetos es bajo (0). Se empieza a vislumbrar una gran heterogeneidad de la muestra poblacional.

3.4.1.2 Estadio 3

En este estadio, la distribución de puntajes tiene una tendencia ligeramente asimétrica positiva con un promedio de 12.057, y una dispersión significativa. Se sigue demostrando que el grupo poblacional es heterogéneo (Varianza = 51.295, Desviación estándar = 6.1844, Valor mínimo = 0 y valor máximo = 30.0 y un rango = 29,0)

Aunque la distribución es asimétrica positiva, se nota por el diagrama de caja que no existe un desplazamiento significativo y los puntajes de los cuartiles tienden a 0. La media es de 12.07. Esto demuestra que hay mayoría de población en el estadio 3 en comparación con las mediciones anteriores.

Gráfica 7

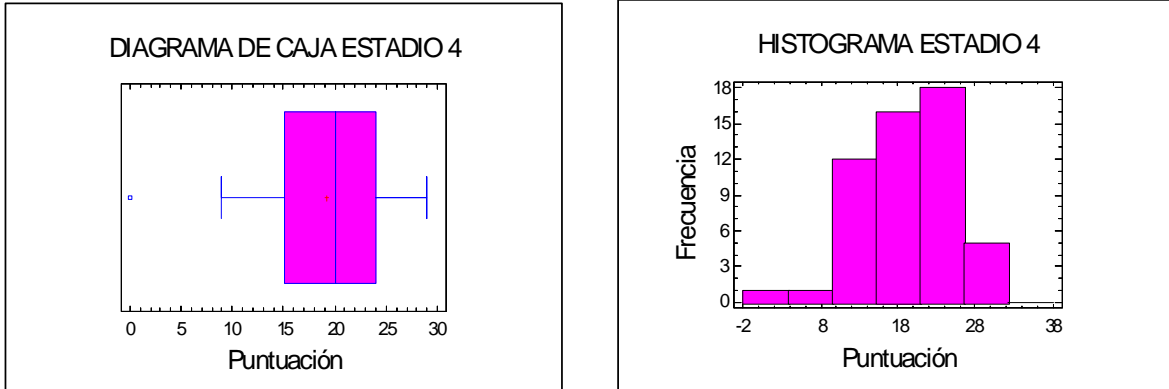


Al observar la tabla número 6, se puede ubicar la puntuación más alta para este estadio, que es de 28 obtenida por el estudiante número 13, seguido por el estudiante 38 con un puntaje de 21. Es importante resaltar que en este estadio se encuentra uno de los puntajes más bajos y fue obtenido por el estudiante 52, con 2 (Ver tabla No.6).

3.4.1.3 Estadio 4

En este estadio se encuentra una simetría negativa = -.5561, con un promedio de 19.132 y una baja dispersión que denota homogeneidad del grupo poblacional. Solo existe un caso muy disperso. (Varianza = 31.210, desviación estándar = 5.97, valor mínimo = 0 valor máximo = 29.0 y un rango de 29).

Gráfica 8



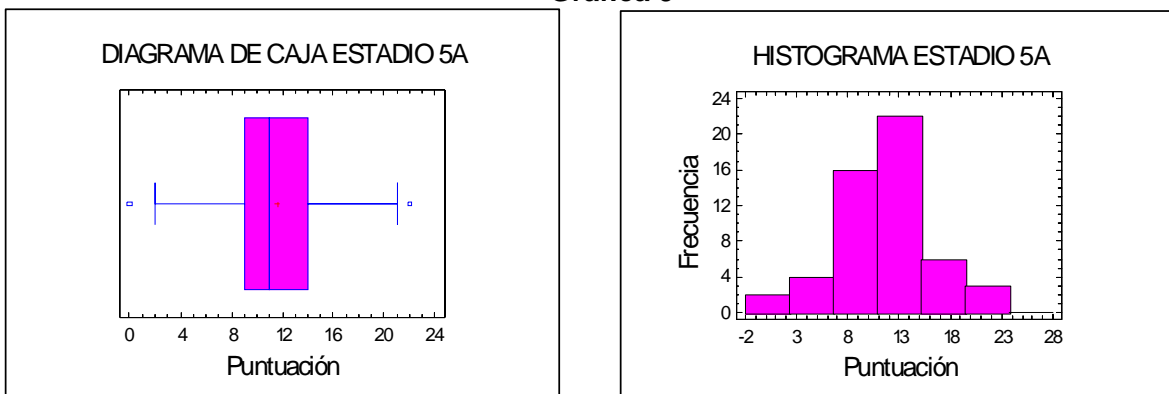
Por las características de la distribución del grupo y por el valor de la mediana (20.0) casi la mitad poblacional se encuentra alcanzando este estadio, esto demuestra que hay gran concentración poblacional en transición hacia el estadio (4) del desarrollo moral. La transición implica que están dejando la obediencia por temor al castigo y al poder superior que represente la autoridad.

Estadísticamente eso es correcto pero al observar las tablas número 5 y 6 y el análisis cualitativo que se ha hecho del raciocinio moral de los estudiantes, sería prudente que los lineamientos pedagógicos resultado de este proyecto, se ubique a nivel del estadio 3 pues se encontró a un 10% de la muestra poblacional con puntajes que oscilaban para el estadio 4 entre 16 y 20 pero un puntaje P de moralidad igual a cero.

Este puntaje demuestra la necesidad del estudio y del planteamiento de aspectos que propendan por que la mayoría poblacional si no la totalidad, alcance el estadio 4 y por que no estadios superiores.

3.4.1.4 Estadio 5A

Gráfica 9



La distribución de los puntajes es casi normal, con una asimetría de 0.0386 y una ligera tendencia positiva, cosa que no ha sucedido en el anterior estadio. El promedio es de 11.585 y alta dispersión, cosa que demuestra la heterogeneidad del grupo, y una desviación estándar de 4.4697, una varianza de 38.582, un valor mínimo de 0.0; valor máximo de 22.00.

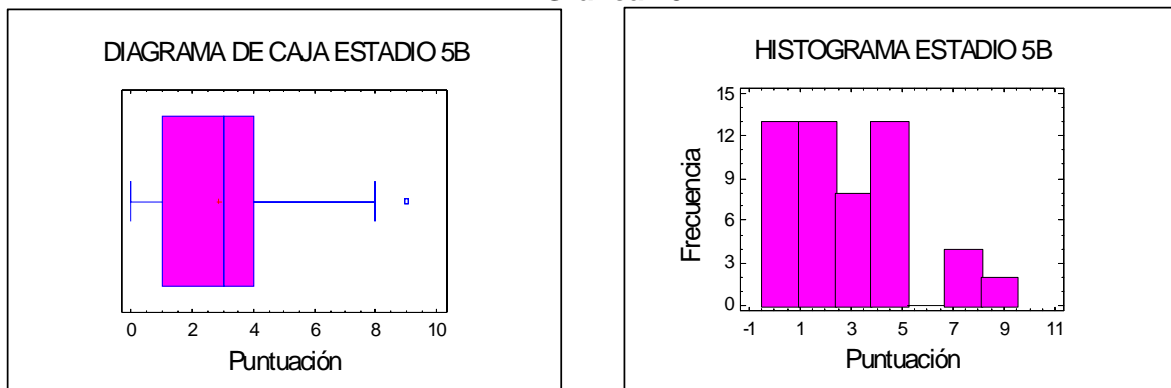
En el diagrama de caja podemos observar dos casos atípicos. Uno con tendencia negativa (hacia 0), y el otro, con tendencia positiva, con casi 25 puntos con respecto a la muestra. El primer caso se encuentra claramente ubicado en el nivel preconvencional y el otro en el posconvencional. Este nivel se caracteriza por que se ha aceptado e interiorizado la norma en función de unos criterios basados en el concepto de justicia universal o sea se reflexiona en torno a un bien común.

Según la tabla 8, se presenta un puntaje de 22 para el estudiante número 28 y un puntaje de 21 para el estudiante 16, pero, la gran mayoría de los estudiantes tienen un puntaje de P=0, que corresponde a 21 estudiantes o al 50% de la muestra aproximadamente. Esto demuestra la gran diferencia que se encuentra en la muestra a la hora de racionalizar acerca de un dilema moral.

3.4.1.5 Estadio 5B

La distribución de los puntajes de la muestra estudiantil en este estadio es asimétrica negativa (- 0.0940) con un promedio de 2.13, existen puntos positivos entre la puntuación 6 y 10 cierta minoría poblacional, pero la gran mayoría de la muestra tiene tendencia negativa como bien se puede observar en el diagrama de caja. La varianza es de 22.8, el valor mínimo es de 0 y el máximo es de 11.0, con un rango de 13.0.

Gráfica 10



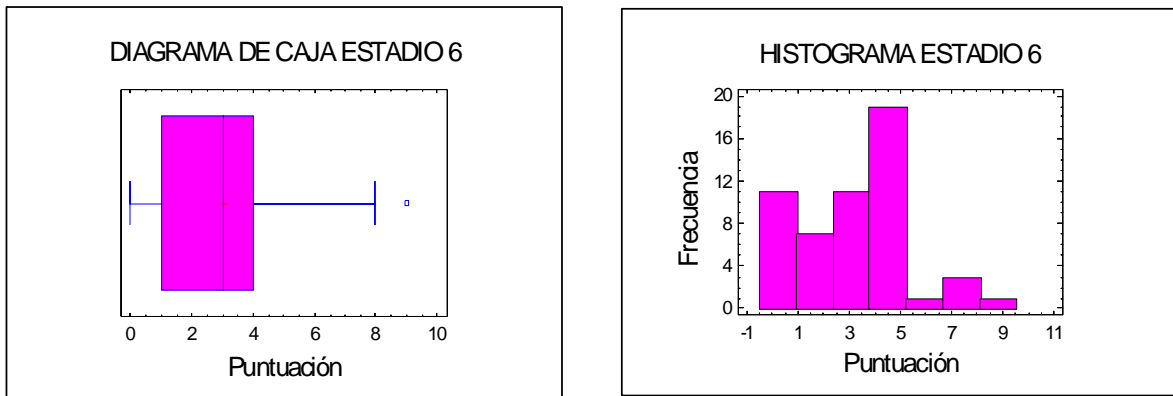
Los resultados muestran un incremento significativo en la distancia y en la heterogeneidad para que el grupo se pueda catalogar como ubicado en el nivel postconvencional. Los resultados son significativamente más bajos que en el estadio 4 y el 5A. Esto es matemáticamente lógico, teniendo en cuenta el desarrollo de la presentación del análisis de los datos.

El estudiante número 22 de la tabla 8, obtuvo el mayor puntaje para este estadio, que es de 30 y además posee un puntaje de racionamiento moral P de 30.

3.4.1.6 Estadio 6

Como era de esperar y como se observa en la gráfica No.11, los resultados son asimétricamente negativos (0.3405), con un valor promedio de 2.20 y una alta dispersión debido a la minoría que se encuentra dentro del rango más alto. El valor mínimo es de 0.00 y el máximo es de 9.00. La desviación estándar es de 2.20 y el rango es igual a 11.0.

Gráfica 11



Salvo algunos casos atípicos, la población de los cuartiles centrales del diagrama de caja y el de las barras, permite inferir que las puntuaciones obtenidas para el estadio 6 son bastante bajas como para poder siquiera afirmar que exista una tendencia poblacional ubicada en este estadio o más bien en el nivel postconvencional.

Según la tabla No. 6, el estudiante ubicado en la posición número 4, obtuvo el mayor puntaje que es de 8 con una puntuación P de moralidad de 24, lo cual lo ubica consistentemente en este estadio.

3.4.1.7 Variables A y M

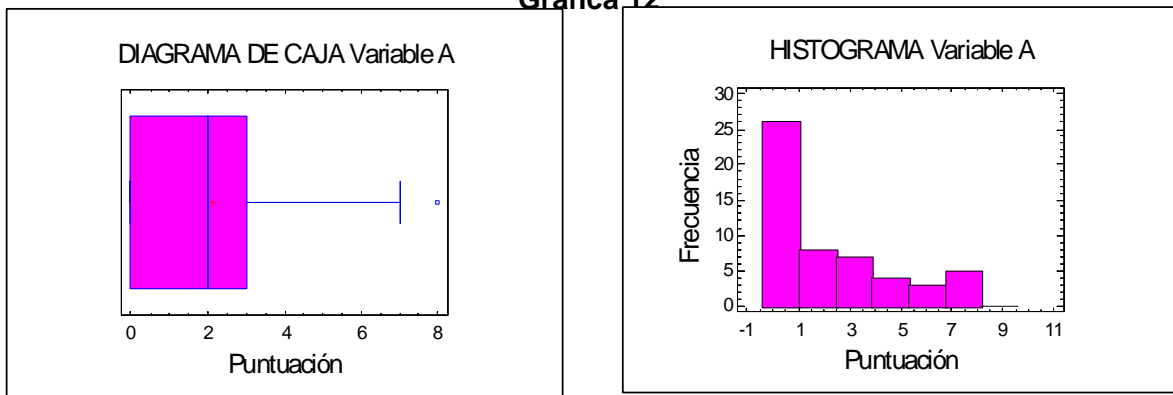
En el test de DIT, existen dos formas de evaluar las respuestas. Estas son las puntuaciones A y M. La escala A se ha establecido para medir el grado de orientación de un sujeto en contra de “lo establecido” (*Antiestablishment*), es decir, el grado de inconformidad contra lo establecido por la sociedad o el grupo social al cual pertenece, por tanto rechaza la tradición y el orden social.

3.4.1.7.1 Variable A: Antiestablishment.

Es importante tener en cuenta esta variable, aunque no ha sido estudiada a fondo. Los puntajes presentan una distribución asimétrica positiva (0.9433), una media de 2.1321 y una alta dispersión. El diagrama de caja presenta solo un caso de valor atípico superior. La varianza es de 112.67, la desviación estándar es de 2.40, el valor mínimo es de 0.00 y el máximo de 8.0, y el rango de 15.0.

Aparentemente el grupo muestral está dispuesto a respetar las normas y/o valores sociales establecidos, pues solo los estudiantes que ocupan la posición número 28 y 48 de la tabla No. 5, obtuvieron 3 ocurrencias de A.

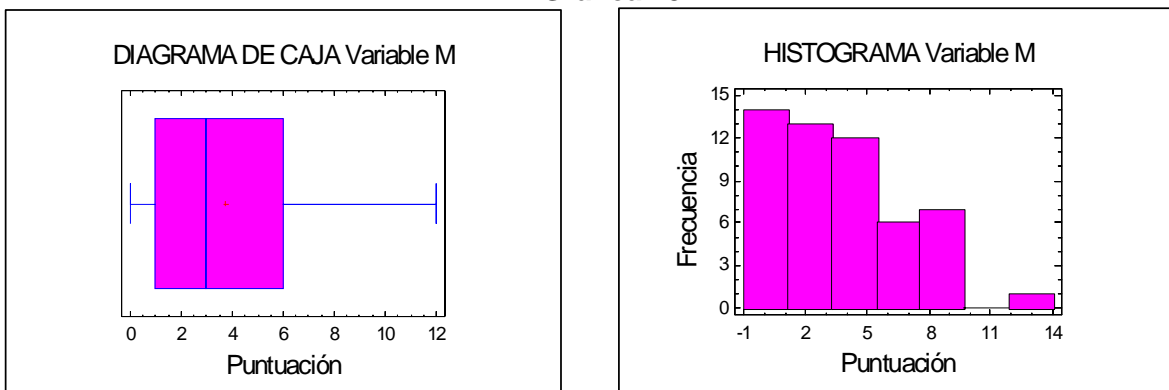
Gráfica 12



Tal vez por ser un grupo que debe trabajar de día para estudiar de noche, posee un alto sentido de sacrificio en pro de valores egoístas pues el grupo de estudiantes es conciente de que sale adelante si estudia y no importan los demás. Ellos han sentido la clara necesidad de estudiar para progresar al interior de la organización donde laboran. Así mismo son concientes del alto nivel de desempleo causado por las fusiones que desde hace tres años se vienen presentando en el sector socio-económico colombiano. (3.95%). (Dato extraído de la revista: CÁMARA DE COMERCIO: Razón Social y Empresa en Colombia. 2003 Vol. XII Revista Nª 5).

3.4.1.7.2 Variable M: Distractor.

Gráfica 13



En el test de Rest, la variable “M” mide aquellas preguntas/afirmaciones que por su sonoridad pueden llamar la atención pero que no significan nada en realidad (al menos no significaban cuando se construyó el test). Una puntuación alta en esta variable, implica que se debe tener cuidado en la interpretación de los resultados. Se consideran no fiables aquellos cuestionarios que obtienen más de un 14% de la puntuación total. (Más de ocho puntos en la escala). Para nuestro caso en particular se detectó un cuestionario.

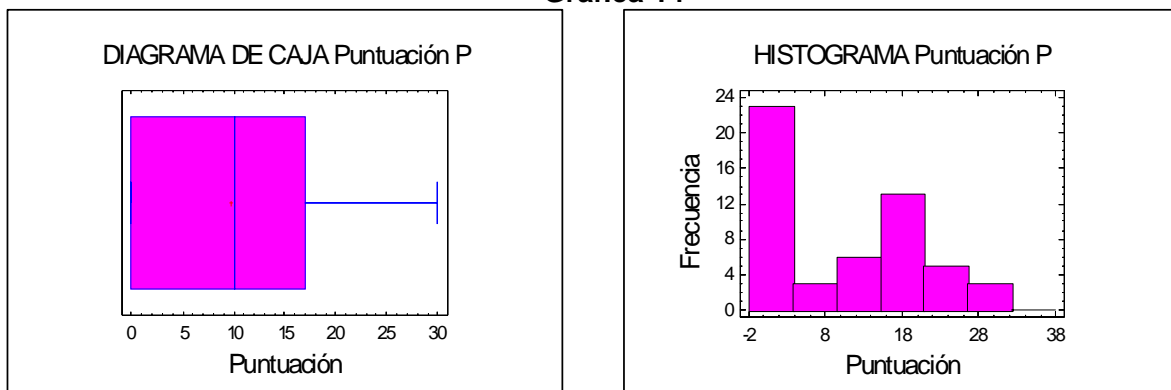
Si observamos el diagrama de caja y el histograma de la gráfica 13, encontramos que su distribución es asimétricamente positiva (0.5638), un promedio es de 3.75 y una dispersión alta. El grupo es por tanto heterogéneo. La varianza es de 78.3, la desviación estándar es de 2.94, un valor mínimo de 0.00 y un máximo de 12.0, con un rango = 13.0.

En el diagrama de caja podemos observar que un altísimo porcentaje de la muestra no hizo caso a los ítems “M”, esto habla muy positivamente de la confiabilidad del instrumento.

Como se observa en la tabla No. 6, la variable M influye a la hora de juzgar cualitativamente la ubicación real del raciocinio moral. En este sentido se debe tener cuidado con el estudiante que ocupa la posición número 24 de la tabla, pues su puntaje es de 20, sin embargo no cumple con el parámetro de 8 respuestas para anular su test, pues solo obtuvo 3, tal como se puede observar en la tabla No. 5.

3.4.1.8 Puntuación P

Gráfica 14



La puntuación P equivale a la suma de los puntos dados a los ítems de los estadios 5A, 5B y 6, resultante de las cuatro cuestiones que los sujetos han considerado más importantes para tomar una decisión en cada dilema. Es la puntuación más utilizada y representa la importancia relativa que un sujeto da a las consideraciones morales fundamentadas al tomar una decisión sobre dilemas morales.

La puntuación P indica el razonamiento que recurre a criterios morales que van más allá de los estrechos límites familiares, nacionales e incluso étnicos, y se orienta por principios éticos de alcance universal a través de las opciones de conciencia del sujeto. La asimetría es de 0.3495 con una leve tendencia positiva, aunque la mayoría poblacional esta concentrada en la puntuación de dos a ocho. El promedio es de 9.81, la desviación estándar es de 9.80, el valor mínimo es de 0.0 y el máximo es de 30, con un rango de 13.0.

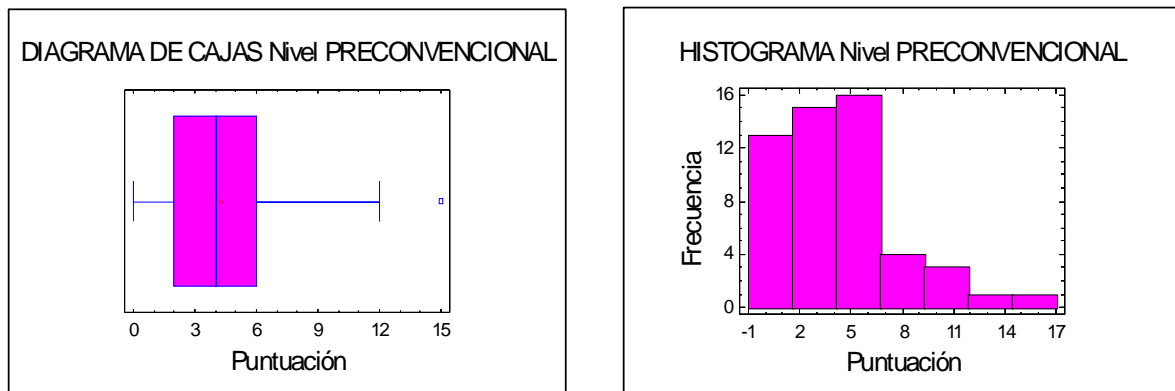
Es importante observar en la tabla No. 6, el número de estudiantes que para cada dilema moral obtuvieron cero en este puntaje; y equivale al 10% de la muestra. Los datos obtenidos nos permiten inferir que no existe una interiorización de la norma y mucho una justificación moral de una actuación basada en principios. Se encuentran 2 estudiantes (28 y 52) de la muestra ubicados en el estadio 5B (ver tabla 8), sin embargo al observar los datos obtenidos de P, podemos determinar que el estudiante 28 tiene 22, que lo ubica ciertamente en este estadio, y el estudiante 52 posee un puntaje de 0 de P, que definitivamente no pertenece a este estadio.

3.4.2 Por niveles de desarrollo moral

El desarrollo moral tiene que ver con la interiorización de la norma en donde Kohlberg diferencia tres niveles: el Preconvencional, Convencional y el Posconvencional, es decir desde la obediencia a la norma por premio o castigo hasta la cumplimiento de las normas en pro del bien de la humanidad.

3.4.2.1 Nivel Preconvencional

Gráfica 15

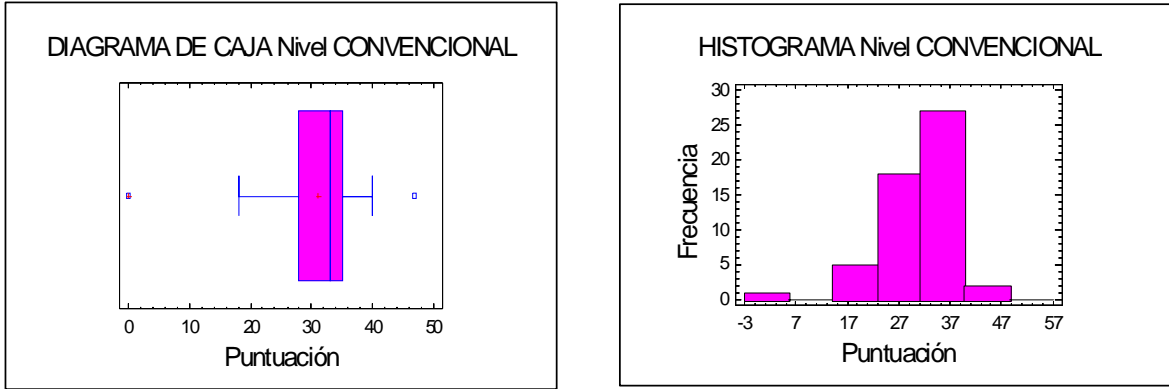


El nivel preconvencional se caracteriza porque los individuos manejan un punto de vista egocéntrico, no considera los intereses de los otros o reconoce simplemente que son diferentes a los de él. Evita el castigo y actúa en pró de la recompensa. La mayoría de la población de la muestra se encuentra en transición del nivel preconvencional al convencional, la asimetría es ligeramente positiva. Los tres

primeros cuartiles contienen la mayoría de la muestra con un claro caso atípico que supera el nivel, incluso el convencional.

3.4.2.2 Nivel Convencional

Gráfica 16

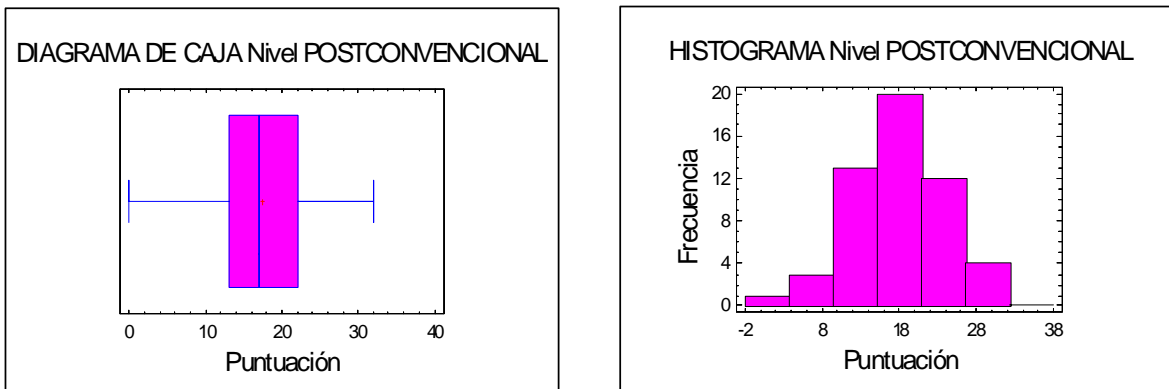


La distribución es asimétrica negativa de -1.50, con un promedio de 31.18 y alta dispersión lo que indica que el grupo poblacional es heterogéneo. La varianza es de 23.20, la desviación estándar es = 7.23, con un valor mínimo de 0.0 y el máximo de 47.0. En el diagrama de caja se nota los dos casos atípicos: Aquel que se encuentra en el estadio 2 tendiendo al 1 y el estudiante que podemos ubicar en el nivel postconvencional.

Por otro lado se puede observar que la mayoría poblacional se encuentra en transición hacia este estadio y con una clara tendencia positiva. Cumplen con su deber, ejercen los roles y se comportan de acuerdo a lo que se espera de ellas, poseen un alto valor hacia sentimientos como la lealtad, la solidaridad y se acoplan bien a los estatutos de la Institución y para ellos es bueno contribuir con la sociedad. (Rasgos propios del estadio 4).

3.4.2.3 Nivel Postconvencional

Gráfica 17



La asimetría en este nivel es también negativa (- 0.0604) con un promedio de 17.491 y una dispersión moderada debido a valores atípicos que sobrepasan los 28 puntos. (Varianza = 35.309, desviación estándar 0 6,49, valor mínimo = 0.00, valor máximo = 33.0).

El nivel postconvencional se caracteriza porque el sujeto tiene en cuenta en su reflexión la razón de ser de las normas, la necesidad de lograr consenso y “contratos sociales” que permitan el buen desempeño institucional y social, pero sobretodo un sentimiento de justicia universal e igualdad. Para un individuo ubicado en este estadio, es importante el respeto por el otro, las leyes se obedecen por convicción.

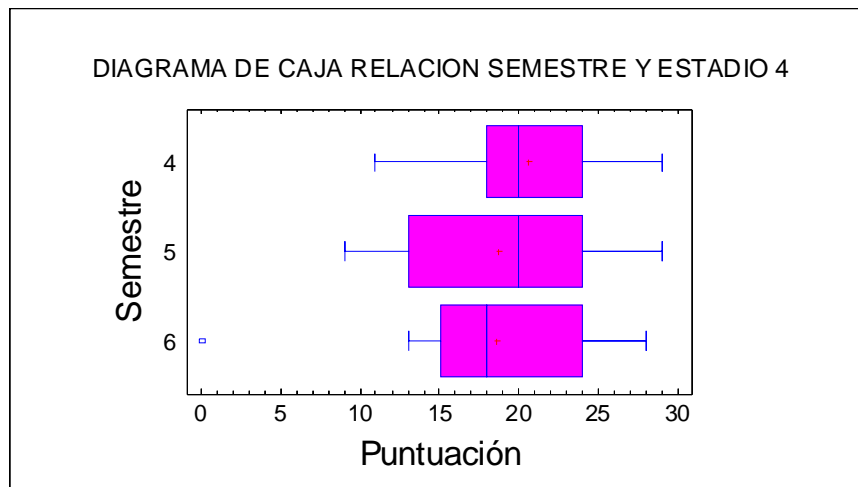
Como queda revelado en los puntajes, existen algunos miembros de la muestra poblacional que han alcanzado este estadio, solo nos resta pensar con detenimiento en los elementos mediadores que permitan o más bien faciliten el paso de toda la población hacia este estadio.

3.4.3 Aproximación analítica multivariada

Es importante para este estudio, tener en cuenta las posibilidades que permiten determinar el grado de influencia, sobretodo de las variables demográficas como: semestre, género, edad, estado civil, religiosidad, en los resultados obtenidos a nivel del estadio 4, debido a que se ha observado según la gráfica No. 8, una marcada homogeneidad poblacional en dicho estadio, profundizando en las características particulares de la población objeto de estudio.

3.4.3.1 Variable Semestre y desarrollo de la conciencia moral – Estadio 4

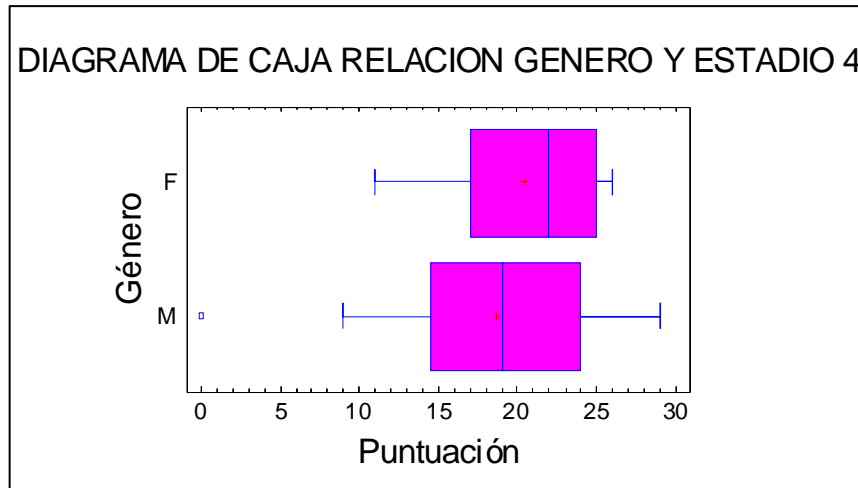
Gráfica 18



Entre quinto y sexto semestre existen una diferencia significativa (0,0807) tendiente en su gran mayoría a ubicarse dentro del estadio 4, sin embargo podemos inferir que a nivel de sexto semestre existe variables que han afectado su raciocinio moral, como por ejemplo el deber, las obligaciones del trabajo, el desempleo, que hace que su racionamiento se base en cálculos de utilidad y niveles de desempeño. Otra variable que pudo afectar dicho puntaje es la misma formación de sus docentes, debido a que muchos de ellos no se beneficiaron del aporte que al cuerpo docente de Unitec, le hizo el estudio de la maestría en docencia universitaria, en la universidad de la Salle.

3.4.3.2 Variable Género y desarrollo de la conciencia moral – Estadio 4

Gráfica 19

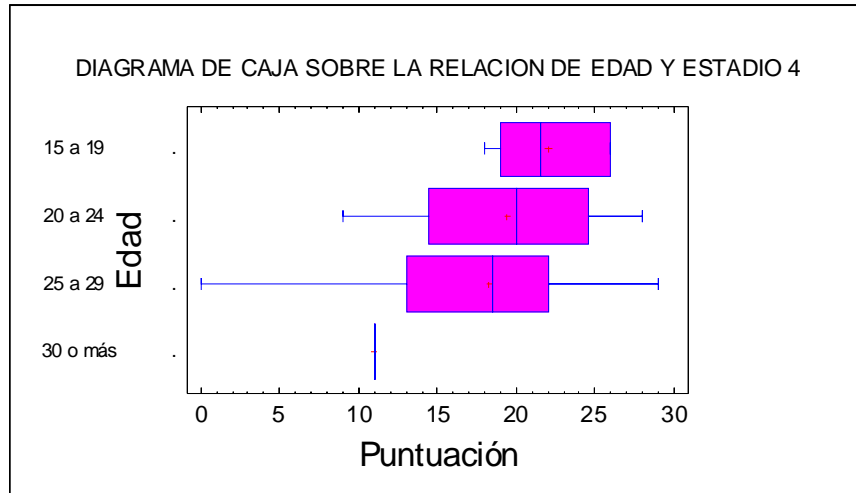


Se percibe que el grupo estudiado reporta una diferencia (0,0171) significativa entre el juicio moral de ambos géneros que se encuentra en el estadio 4. Esto puede ser por la diferencia del número de personas que componen cada género, femenino=13 estudiantes y masculino=40 estudiantes, sin embargo, sí se encuentra una tendencia a ubicarse dentro del estadio 4, mayor que la de los hombres.

3.4.3.3 Variable Edad y desarrollo de la conciencia moral – Estadio 4

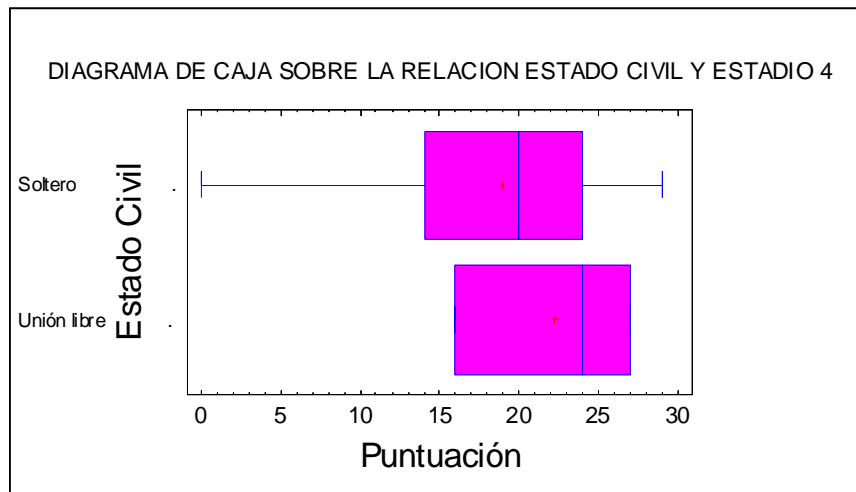
Se reporta que existe una diferencia muy pequeña en comparación entre los rangos de edades estudiados (0,8446), no amerita por tanto tener en cuenta las diferencias en edades de los estudiantes universitarios para desarrollar los lineamientos pedagógicos, teniendo en cuenta que el mayor promedio de edad se encuentra entre 20 y 24 años.

Gráfica 20



3.4.3.4 Variable Estado civil y desarrollo de la conciencia moral – Estadio 4

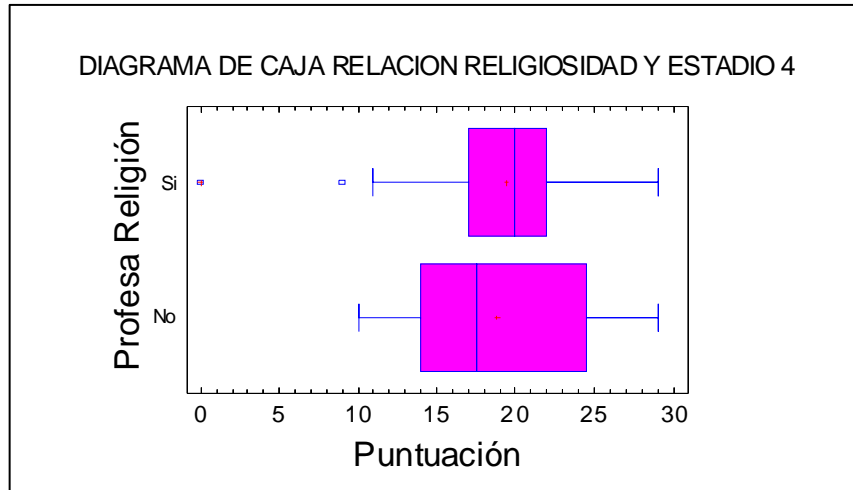
Gráfica 21



No existe población con estado civil casado pero si en unión libre. A pesar de que la población de solteros es mayor (50 estudiantes) con solo (3) en unión libre, la diferencia correlacional es significativa y se puede inferir que la experiencia de compartir una responsabilidad, un compromiso y un proyecto común, puede llevar a una reflexión sobre sí mismo, su relación, rol y deberes para con el otro y la sociedad.

3.4.3.5 Variable Religiosidad y desarrollo de la conciencia moral – Estadio 4

Gráfica 22



La diferencia registrada entre los que profesan y no profesan religión no es significativa pues equivale a (0,8649) y es importante resaltar que el dato atípico más significativo ubicado en el estadio 2 profesa religión. Inferimos por tanto, que no existe una convicción hacia la religiosidad que marque una diferencia y determine una posición del sujeto ante los demás y ante la norma.

3.5 CONCLUSIONES DEL DIAGNOSTICO

Los datos resultantes del estudio estadístico que se ha llevado a cabo, nos proporcionan una base empírica y no cualitativa, para inferir acerca del estado actual de los estudiantes Uniteístas (Escuela de ingeniería), base para desarrollar los lineamientos pedagógicos pertinentes con la realidad de Unitec.

Estadísticamente la mayoría poblacional se encuentra en el estadio 3, pero analizando la tabla número 6 (Matriz Puntaje Estadios), particularmente la columna P, se encontró que el 10% de los mayores puntajes obtuvieron para este índice cero. Esto permite inferir que la muestra poblacional se encuentra en transición del estadio 3 hacia el 4. Por lo tanto los lineamientos pedagógicos apoyará este proceso para el total de la población y así abrir el camino para alcanzar niveles superiores.

En cuanto a las variables demográficas, no se encontró una influencia significativa a la hora de realizar el juicio moral. Esto se puede deber a que el programa de Tecnología en sistemas, es tradicionalmente concebido como masculino, por lo tanto el número de mujeres inscritas no es significativo. Así mismo ocurre con el estado civil pues solo existen dos estudiantes en unión libre. La religiosidad por su parte no influyó significativamente en la ubicación de los estadios.

A nivel de la muestra poblacional no se encontró un puntaje significativo para la variable A (Antiestablishment – Disconformidad ante los establecido) y esto parece estadísticamente lógico pues la muestra poblacional pertenece a una jornada nocturna que se caracteriza en primer lugar por haber superado la etapa de la adolescencia (20 a 24 años en su gran mayoría), y por estar incorporado dentro del sistema socioeconómico formal, cuyo objetivo es trabajar y superarse a través del logro de un mayor nivel educativo, que le permita mejorar sus ingresos. Fomenta por lo tanto valores egoístas y competitivos, no prosociales.

En relación con los resultados obtenidos en otras investigaciones tales como: Meza Rueda José Luis y Suarez Medina Gabriel Alfonso. Conciencia Moral. Estudio del Desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la educación superior. 2005 y Fuenmayor Carvallo Iliana, Guiot de Granobles Ligia y Velásquez Díaz Genie Lorena. Formación de la conciencia moral de los estudiantes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. 2006, los dos grupos estadísticos seleccionados como población objeto de estudio, se encuentran en el estadio 4 – nivel convencional, cuyos resultados permiten primero determinar la necesidad de formar la conciencia moral y segundo, no existe ninguna influencia de las variables demográficas tales como género, religiosidad y estado civil, lo cual no hace diferencia en el raciocinio moral, a pesar que por ejemplo la religiosidad está determinada por un sistema de creencias y códigos morales que regulan hasta la manera de pensar, y sin embargo dichos códigos o normas no operan a la hora de reflexionar los dilemas morales descritos en el test de Rest. A pesar que la población se encuentra en el nivel convencional que Kohlberg caracteriza por el respeto y el acatamiento a la norma.

Los conflictos se resuelven a través de las normas legales, pero no hay una reflexión y acción espontánea sobre sentimientos tales como la solidaridad, conmiseración y justicia, que permiten más fácilmente la resolución de los conflictos en función del bienestar de todos. Esto diferencia a los estudiantes de Unitec, quienes al estar en el estadio 3 con tendencia al 4, generalizan y trascienden las normas morales a través de personas o situaciones particulares (Kohlberg, 2002: 57). Esto quiere decir que resolver los conflictos o aplicarles la norma, representa una integración de perspectivas individuales reconocidas por separado, para sumarse al interés general, como resultado de una perspectiva socialmente compartida como caracteriza esta transición, el sujeto está particularmente preocupado por mantener la aprobación social y la confianza personal. Es por ello que se generó en el estudio de Unitec un alto índice de sonoridad (ver. Tabla 8) en las afirmaciones que la medían, en contraste con la investigación de Meza y Suárez, en donde la variable de sonoridad ocupan puntajes muy bajos.

El actuar del docente y su interacción diaria con el estudiante es coyuntural y está enmarcada por un sistema modular que no permite un accionar duradero en el tiempo, ni la comprobación empírica de los resultados en eventos posteriores. Es por ello que nuestro actuar pedagógico debe centrar su actuar en el raciocinio moral y en los medios educativos que permitan aprovechar las situaciones generadas en el

aula. (Cfr. Kohlberg, 2002: 28-29), inferimos por lo tanto que esto en cierta medida tiene que ver con los resultados evidenciados, en comparación con los resultados de las otras investigaciones desarrolladas en el seminario descritas anteriormente.

El estudiante de Unitec se caracteriza por centrar su preocupación educativa en la obtención de un título que le permita mejorar su situación socio económica. Esto se reafirma con la visión que pueda tener del sistema modular, como una forma de cubrir la intensidad horaria de manera más ágil, afectando la relación y la convivencia diaria dentro y fuera del aula entre docentes y estudiantes.

Para la confrontación de la teoría con los resultados sistematizados anteriormente, los estudiantes de la muestra se encuentran en la etapa 3 esto, según la teoría psicológica evolutiva de Kohlberg quiere decir que los estudiantes se encuentran en capacidad de realizar un juicio moral maduro. En los diferentes estudios realizados por Kohlberg y sus seguidores, la mayoría de jóvenes mayores de 18 años, en nuestro caso la edad promedio es de los 20 a los 25 años, razonan o bien dentro de la etapa 3 o en una transición entre las etapas 3 y 4. (Cfr. Kohlberg, 2002: 44). Además añaden que el paso de la etapa 2 al 3 es la transición más importante de todas las etapas morales, pues implica concebir la justicia ya no como un intercambio recíproco sino que se encuentra desarrollando la conciencia de los sentimientos compartidos en donde los acuerdos y el consenso comienza a ser más importante que los intereses individuales. “Relaciona puntos de vista a través de la regla de oro concreta poniéndose en el lugar del otro” (Kohlberg, 2002: 44). Es importante tener en cuenta, para los lineamientos pedagógicos, que los sujetos que se encuentran en esta etapa todavía no consideran una perspectiva de sistema generalizado. Es decir no diferencia el punto de vista de la sociedad de acuerdos interpersonales de los societarios.

Sin embargo no es posible concebirlos como éticamente incompetentes. Esto quiere decir que los sujetos morales están en capacidad de asumir posiciones autónomas y tienen la capacidad y la voluntad para actuar razonablemente y entender la bondad de las normas para la convivencia. No necesitan por lo tanto que se generen por parte de las directivas y los docentes, posiciones paternalistas que justifiquen el no tenerlos en cuenta en las decisiones comunitarias o imponerles orden y disciplina de índole heterónomo. Si el estudiante no participa en las elecciones significativas sobre las reglas, políticas y prácticas educativas que rigen su quehacer diario en una comunidad, ¿cómo pedirle que no asuma posturas heterónomas hacia actitudes y normas que son externas a su conciencia, modo de pensar o que por lo menos considera inútiles?

El hecho de que los estudiantes se encuentren en esta etapa, hace que los acuerdos logrados en el grupo sean respetados sin necesidad de vigilancia o ejercer conductas heterónomas no recomendables si lo que se desea es que los estudiantes actúen y desarrollen juicios morales propios de estadios superiores.

La posición de una institución heterónoma choca con el mismo concepto Kohlberiano de democracia pues en ella se define como “un proceso de comunicación moral que

implica evaluar los propios intereses y necesidades, escuchar y tratar de entender a los demás y conciliar puntos de vista conflictivos de manera justa y cooperativa” (Kohlberg, 2002: 47).

A raíz de esta definición Kohlberg y sus seguidores desarrollaron su enfoque de “Comunidad Justa” que aplico en la Escuela de Cluster en Cambridge. Esta escuela se organizó bajo los siguientes principios:

1. La escuela sería gobernada por una democracia directa es decir en donde todos y cada uno de los miembros que participan en la comunidad educativa poseían un voto.
2. Tendría comisiones permanentes que estarían integradas por estudiantes profesores y padres.
3. Se redactaría un contrato social entre miembros que determinaría las responsabilidades y los derechos de cada uno.
4. Estudiantes y profesores tendrían los mismos derechos básicos, incluida la libertad de expresión, el respeto por los otros y la seguridad respecto del daño físico o verbal (Cfr. Kohlberg, 2002: 82).

Acotamos en el diagnóstico este concepto porque sería bueno que la Institución universitaria Unitec pudiera retomar estos elementos y gradualmente ponerlos en práctica. Sabemos y como Kohlberg lo menciona, que de alguna manera las reglas y normas impuestas ofrecen una seguridad y abandonar esta postura para adentrarse en los caminos de la democracia directa en la comunidad, genera conflictos pues existen cambios que se deben asumir, por ejemplo escuchar, buscar el concepto o eliminar normas que a los directivos les pueden parecer beneficiosas pero que la comunidad por intermedio del voto deroga o veta. (Cfr. Kohlberg, 2002: 44-50).

El gobierno democrático exige el respeto absoluto por las normas logradas por consenso pues si ello no se lleva a cabo el sistema fracasa pues los convenios preestablecidos no se respetarían.

En cuanto a las clases que deben desarrollar los docentes en el aula, es importante que el aprendizaje académico no se separe del aprendizaje experiencial y que por lo menos en el aula se ponga en práctica el gobierno participativo. “Kohlberg vio la necesidad de una experiencia escolar que en su conjunto representa la experiencia de la vida real para los estudiantes, y, al hacerlo, estimula el desarrollo. La clase debe ser una ocasión para reflexionar sobre la vida real y ampliar la propia visión sobre ella mediante la consideración de otras perspectivas y opciones.” (Kohlberg, 2002: 86).

Este tipo de aprendizaje experiencial, debe llevar al estudiante a interesarse mucho más sobre conceptos tales como justicia, democracia, comunidad, ley o autoridad. Este tipo de reflexión puede llevar a los estudiantes a salir de la indiferencia hacia lo que pasa en la realidad, en su entorno, y a su vez promueve el desarrollo cognitivo,

social y moral. Tanto docentes como alumnos deben aprender a “adoptar la perspectiva de la comunidad” (Cfr. Kohlberg, 2002: 87).

Cuando se piensa desde una perspectiva de comunidad es importante determinar el tipo de roles que cada estamento que pertenece a la comunidad debe asumir, de hecho esta es una de las condiciones necesarias para el crecimiento moral en la escuela (Cfr. Kohlberg, 2002: 44).

Después de una análisis reflexivo de los investigadores se tomó la decisión de trabajar dichos roles pues es desde éste actuar y desde el aula, que los investigadores pueden iniciar el proceso de cambio que se debe llevar a cabo en la institución.

4. LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS

El actual proyecto está adscrito al seminario de investigación “Formación de la Conciencia moral y Pedagogía en Valores”. En los trabajos desarrollados en este seminario, se puede observar una concepción multivariada de las propuestas pedagógicas planteadas.

La primera, fue la planteada en el “Estudio de desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la educación superior” (Cfr. Meza y Suárez, 2002:98), donde se parte de un componente teórico basado fundamentalmente desde la perspectiva cognitiva evolutiva centrada en el desarrollo del juicio moral y en el enfoque antropológico del hombre latinoamericano desarrollado por Paulo Freire. El componente práctico de la propuesta, plantea una forma de educar la conciencia moral a través del uso de los Dilemas Morales y el Diálogo Clarificador, solicitando al estudiante una solución razonada del conflicto o dilema expuesto y el análisis de la solución elegida, buscando el desequilibrio cognitivo para lograr una reflexión moral y una argumentación de su juicio.

El segundo enfoque es el planteado en el proyecto de investigación, “Formación de la conciencia moral de los estudiantes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca”, (Cfr. Fuenmayor, Guiot y Velásquez, 2006: 13), quienes soportan su propuesta en la implementación de seis estrategias, que tienen que ver con la concientización de todos los estamentos institucionales, basado en tres ejes integradores conceptuales; igualdad, reciprocidad y libertad. Estos ejes se manifiestan en tres dimensiones al interior de la universidad; clima o atmósfera, manifestada en la diaria convivencia que permite llegar a acuerdos. El diálogo y la comunicación que busca la relación del “Yo” y el “Otro” y la historización, que busca la reflexión (crítica de la realidad), incorporados en el PEI de la universidad colegio Mayor de Cundinamarca y al currículo, donde los docentes y estudiantes asumen un rol específico. Lo importante es el que hacer institucional.

La población objeto de estudio ubicada en el estadio 3 posee una motivación para la acción social que se convierte en vivir de acuerdo con lo que los Otros esperan de él como miembro de un grupo o sociedad. A medida que se adentran en el estadio, cambia el concepto de lo que esperan de los demás. Esto implica un conocimiento mutuo, romper este compromiso para alguien que se encuentra en el tercer estadio, significa actuar injustamente. El rol que desempeña una persona es este estadio es sumamente importante, pues se convierte en la base, que permite una motivación hacia un actuar moral que conlleven al desarrollo a estadios superiores. (Cfr. Hersh, 1984: 60).

Desarrollar el juicio moral en este estadio, implica poner en marcha ciertos modelos de interacción social que tiene como eje fundamental, la creación de una atmósfera positiva en la clase, que permita una reflexión y que irradie ese cambio hacia la comunidad de Unitec. Se trata por lo tanto en estos lineamientos pedagógicos, de mejorar la práctica educativa, a través de la asunción de roles que parten del maestro, pero que pasan por el estudiante y la institución. (Cfr. Hersh, 1984: 94-97).

Enfrentar los dilemas morales como eje central del desarrollo del juicio moral, necesita de un cambio de paradigma. Hersh lo sintetiza en tres puntos principales:

“1. La necesidad de fomentar nuestra propia conciencia de temas morales antes de que podamos esperar que lo hagan los alumnos; 2. el reconocimiento de que muchas de las interacciones entre el profesor y el alumno, tienen una dimensión moral, y 3. el darse cuenta que algunos tipos de interacción social, llevan al desarrollo moral, más que otros.” (Hersh, 1984: 95).

A raíz de las múltiples prácticas desarrolladas por los profesores a la hora de plantear los dilemas morales en clase, se encontraron los problemas con los que se enfrenta el profesor en el aula:

1. Se da cuenta que no ha examinado sus propias creencias morales y su sistema de valores adecuadamente, por lo tanto no puede vencer la tentación de ofrecer la respuesta correcta.
2. Evita poner en tela de juicio las dimensiones morales de la institución de la que forma parte.
3. La incapacidad de no utilizar su propia autoridad en la clase, buscando de una u otra forma imponerse.
4. La incapacidad de entender las numerosas perspectivas de los alumnos sobre un mismo dilema.
5. La poca habilidad para hacer buenas preguntas.
6. La dificultad de manejar los grupos. (Cfr. Hersh, 1984: 97-98).

Para el docente no es suficiente conocer y apropiarse de la teoría de Kohlberg, pues las temáticas se encuentran al alcance de todos, pero no así la eficiencia de la aplicación y desarrollo de los medios educativos, que le permitan al docente superar sus propios paradigmas.

Los lineamientos pedagógicos propuestos, pretenden determinar unos roles que cada estamento de la comunidad educativa debe asumir para lograr un marco de comunidad justa, los medios educativos que se deben utilizar para fomentar el desarrollo del juicio moral aunados con lazos de empatía que generen el ambiente requerido para desarrollar relaciones de convivencia entre sujetos.

4.1 EL ROL DE LA INSTITUCION

A partir de los referentes y estudios desarrollados por Siegfried Uhl en cuanto a la moral y su formación, las instituciones actúan muy fuerte en los individuos, por cuanto las tradiciones, las normas, los valores, los modelos comportamentales incorporados en ellas, determinan en gran parte este desarrollo y formación moral. (Uhl, 1997: 364).

Para lo anterior, el clima institucional juega un papel importante, el cual está relacionado con la estructura básica, las orientaciones de valores, actitudes y los modelos comportamentales. Es el sentido y el esfuerzo que debe tener todos los actores de la educación en función de una tarea educativa común, un sentido personal de responsabilidad por los programa, el prestigio y la calidad de la misma institución, la atmósfera amigable de relaciones humanas abiertas en todas las esferas, lugares e instancias.

El estilo de dirección con que cuenta la institución juega a su vez un papel importante, en la medida en que se entusiasma, se anima a mantener un orden sin imponer reglas heterónomas de modo autoritario, se cuentan con personas y oficinas de despachos de puertas abiertas, accesibles al diálogo y al aporte de todos. (Cfr. Uhl, 1997: 354).

Es así como la institución tiene un compromiso social a la hora de desarrollar su propuesta pedagógica, que propenda por el desarrollo del juicio moral de su comunidad educativa. Por lo tanto:

- El Proyecto educativo institucional, debe establecer un currículo íntimamente ligado con la formación de la conciencia moral, buscando convertir el mejoramiento de las relaciones intersubjetivas desde el punto de vista normativo, académico y de su entorno cultural, lo cual implica que la institución esté dispuesta a modificar las intenciones normativas impositivas y las acciones heterónomas. Por ejemplo, si en la institución se prohíbe fumar entonces se requiere inicialmente desarrollar una campaña permanente de concientización y no vender cigarrillos en la cafetería. Por lo tanto ningún miembro de la comunidad debe fumar, tal como lo planteó teóricamente Kohlberg en su idea de comunidad justa.
- Unitec debe desarrollar estrategias institucionales que permitan que el estudiante interiorice y reflexione acerca del marco normativo de la institución.
- Debe fomentar la construcción y permanencia de la comunidad estudiantil y generar con ellos una conciencia que permita reconocer, aceptar y por lo tanto aprovechar los mecanismos de participación activa del estudiantado en los diferentes estamentos decisorios de Unitec. Por ejemplo, ampliando la participación de los estudiantes en el comité académico, directivo y

administrativo de la institución, concientizados de su papel representativo de toda la comunidad estudiantil y no específicamente de una sede o programa.

- La formación para el desarrollo del juicio moral, no debe ser exclusivo de alguna asignatura, si no que debe formar parte del espíritu del PEI de tal manera que el ejemplo, el trabajo de aula, los juego de roles, el análisis de los dilemas morales que se presentan en la vida diaria, los eventos y/o hechos que permitan una sensibilidad social y por lo tanto una acción solidaria, no se queden en el anonimato, sino que por el contrario, puedan estimular la ejecución de acciones morales y ayuden a conformar una comunidad que motive el paso de la teoría a la acción.

De esta forma la amplitud y eficacia de acciones educativas institucionales con las cuales se busca brindar a los estudiantes una orientación moral, aportan sustancialmente al propósito fundamental de la formación de la conciencia moral, sin embargo no es un absoluto ni único determinante para que esto se dé inmediatamente. La cultura normativa que se requiere desarrollar al interior de la institución, se va forjando con el paso del tiempo, en la medida que el personal administrativo y académico constituyan un ambiente permanente de justicia, reflexión y acción, a partir de la construcción colectiva y “adecuación” de normas, programas académicos específicos y comportamientos del día a día dentro y fuera de las aulas, de las oficinas y centros de interacción comunitaria, sin desconocer el valor y la particularidad del individuo o sujeto (actor – educador - educando), dirigiéndolo a que reconozca y valore la importancia de unos ideales humanos que corresponden al espíritu de la norma y las leyes.

4.2 EL ROL DEL PROFESOR

Con el propósito de desarrollar y apoyar sensiblemente el sentido e intencionalidad de las acciones educativas institucionales en función de la formación de la conciencia moral, la motivación y el acercamiento de administrativos y docentes hacia el deber ser moral, es fundamento para el logro de éste propósito a mediano y largo plazo.

Por parte del maestro, inicialmente debe:

“Al pasar de la teoría a la práctica, los profesores deben hacer dos cosas: La primera en su pensamiento, es reexaminar su rol en la enseñanza. Este rol consiste en crear un conflicto cognitivo que permita la reflexión por parte del alumno, y por otra parte, estimular la toma de perspectiva social por parte de los alumnos“. (Cfr. Hersh, 1984: 95). Estos dos pasos están directamente relacionados con lo que se debe hacer en la práctica: Es necesario reflexionar acerca de la concepción de hombre, su dignidad, el tipo de relación que establece con los alumnos, el ambiente que se genera en el aula de clase, el arte de preguntar, todo esto para promover el desarrollo moral.

Es importante por tanto, reflexionar acerca de la conciencia moral que se posee, el grado de sensibilidad hacia los conflictos sociales, reconocer que muchas de las

interacciones entre profesor y alumno tienen una dimensión moral. Debe también observar que algunos tipos de interacción social y por ende, algunos temas llevan a la reflexión sobre el juicio moral, mucho más que otros. Es necesario saber contenerse para que en una discusión o ante un dilema que se presente en clase, no se ofrezca la “respuesta correcta” es decir, su propia creencia. Es por ello que una reflexión acerca de los juicios morales que se poseen como docente, permite abrir la mente a la divergencia y a la construcción en conjunto de las soluciones justas a los problemas morales.

Es importante también el abstenerse de criticar o poner en tela de juicio las dimensiones morales de la institución que se representa en el aula de clase, mal que bien pertenecemos a ella. Por último se debe preguntar acerca de cómo afectan los temas morales la esencia de la cotidianidad que se vive en el aula de clase.

Otro elemento vital a tener en cuenta es examinar el tipo de autoridad que el profesor refleje en clase, cuando un profesor desempeña el rol como “única fuente de sabiduría”, se asombra cuando los alumnos no muestran inclinación alguna a arriesgarse en discusiones morales abiertas. Los profesores deben preguntarse, ¿cuál es el efecto del rol de mi autoridad en lo que mis alumnos dicen y hacen?. Educar a los jóvenes para que piensen por sí mismos supone que los profesores no pueden dirigir todas las preguntas y respuestas” (Cfr. Hersh, 1984: 97).

Es difícil también entender la gran cantidad de perspectivas que los alumnos desarrollan en el aula de clase, sobretodo teniendo en cuenta que al utilizar la teoría del juicio moral de Kohlberg, lo importante es analizar el proceso que se desarrolla, es decir el juicio en sí mismo. Para ello el docente debe ver el dilema o el problema moral como los jóvenes lo conciben.

Es necesario cultivar la habilidad de hacer buenas preguntas destinadas a desarrollar una discusión interesante y reflexiva, pues se trata de lograr que los alumnos amplíen las nociones sobre lo que está moralmente bien, o construyan nuevas perspectivas producto de una reflexión continuada, que no se termine una vez se ha finalizado la clase. Esto está directamente conectado con la capacidad del docente para manejar grupos, se considera que la habilidad de escuchar y comunicar depende del ambiente o clase de ambiente que se genera en clase; y existen grupos que no se escuchan unos a otros y este factor no permitirá el desarrollo de una interacción productiva.

4.2.1 Perfil del docente

Algunos aspectos que hacen parte del perfil del docente tienen que ver con el estilo del trato, que implica respeto por el Otro, tolerancia a la diferencia, animar al estudiante a obrar en consecuencia a su postura, una combinación equilibrada entre amor y firmeza, buen ejemplo, el respeto, la comprensión, animarlo y apoyarlo constantemente en su labor, el sentimiento de vinculación, definición de normas de comportamiento y ejecución en clase así como su cumplimiento son fundamentales

para la gestión docente. Estos y otros elementos que constituyen a su vez el perfil del docente, se describirán en la tabla 9.

4.2.2 Medios educativos

Los medios educativos que puede utilizar el docente en su labor en el aula pueden ser espontáneos, que son aquellos que se utilizan cuando se da una situación apropiada, a través de explicaciones orales y que pretendan despertar la comprensión de la situación en la que otro ser humano se encuentra. (Uhl, 1997: 160). Estos tienen que ver no solo con el desarrollo del juicio moral, si no también el de la capacidad de empatía:

- Pídale al estudiante que se imagine, ¿cómo se sentirá él, en el lugar de otra persona?
- Analice cuáles son los efectos que sus acciones tienen en los sentimientos de otros individuos, incluido el profesor mismo.
- Explíquelo o permita que analice, ¿cómo puede actuar con mayor consideración con respecto a los sentimientos de otras personas?
- Ayúdele a comprender los sentimientos de otros individuos recordándole lo que el siente al encontrarse en experiencias semejantes.
- Comparta sus propias experiencias con él. (Uhl, 1997: 161).

Por otro lado los medios educativos planificados exigen mayor dedicación y suelen tratarse de ejercicios especiales en los cuales el estudiante debe introyectarse mediante acciones previamente planificadas. Entre ellos están:

- **La imaginación dirigida:** en ella el profesor debe plantear una situación hipotética intencionada hacia la consecución de un fin específico; “*dilemas morales*”, y permite al estudiante describir lo que le está ocurriendo a los sujetos de una historia o la toma de posición, como se aplicó en el diagnóstico del presente proyecto, con el uso de dilemas morales, desarrollados por Kohlberg y sus seguidores. Ver anexos de los dilemas morales. A su vez debe utilizar los dilemas de la vida cotidiana que el ambiente institucional y los estudiantes le planteen al docente en cualquier momento.

Un ejemplo de ello se reseña a continuación, pues determina la posibilidad del actuar de un docente al marcar una vida:

“HISTORIAS DE MAESTROS UNIVERSITARIOS PARA MAESTROS UNIVERSITARIOS

El reconocimiento de sí mismo

Era el año de 2004 en la ciudad de Bogotá donde la tecnología, el nuevo sistema de transporte masivo “Transmilenio”, el ámbito de la Red mundial de comunicaciones y datos “Internet”, algunos sitios de baile frecuentados por los estudiantes y las modas en el vestir y hablar, se presentaban como algunos de los mayores atractivos para los jóvenes, entre ellos los estudiantes de la facultad de Sistemas de una universidad.

En la jornada diurna en el horario de 7:00 a.m. a 9:00 a.m., se desarrollaban clases de asignaturas relacionadas con modelos y herramientas tecnológicas para la gestión empresarial. En un grupo de cuarto semestre se encontraba Mario, un muchacho de aspecto encorvado, con un peinado no muy acorde con su edad. Usaba lentes bastantes grandes para su delgado rostro y tenía una mirada esquiva que reflejaba su timidez.

Desde las primeras clases el profesor Daniel, un ingeniero de sistemas preocupado por la formación de sus conciudadanos, notaba cómo Mario era centro constante de burla y reproches por parte de sus compañeros, debido al parecer por la complacencia de otros docentes de los anteriores semestres ante tales actos y a que sus acciones y sus muy ocasionales intervenciones eran algo diferentes en relación con las habilidades físicas y mentales del resto de alumnos del curso. Estos hechos producían en Mario inseguridad que se reflejaba en lo que pensaba, expresaba y hacía en el salón de clase.

Con el tiempo el profesor Daniel observaba cómo las intervenciones de Mario sugeridas y motivadas por parte del maestro, eran muy relacionadas con el tema en estudio pero faltaba coherencia y orden en las ideas. Así mismo con el transcurso de las clases, notó que Mario conocía a fondo algunos temas del programa temático, lo cual demostraba cierto nivel de interés, el ejercicio de la lectura de varios libros y una actitud abierta frente al conocimiento.

Un viernes previo de puente festivo cuando la asistencia de los estudiantes al aula era muy baja, Mario decidió hablar con su profesor y comentarle la decisión que había tomado la noche anterior, de renunciar a la universidad debido a su incapacidad para aprender al igual que sus compañeros. Esperaba entonces que surgiera algún trabajo acorde con sus características desfavorables y esperar a que Dios se apiadara de él, como si su condición o situación fuera un castigo.

El profesor Daniel sorprendido por el comentario de su alumno, decidió apartarse unos instantes del aula con Mario para poderlo escuchar mejor. Después de indagarle por los motivos reales que habían impulsado a tomar dicha decisión, los gustos y preferencias de Mario, los aspectos que más le llamaban la atención en la vida, el profesor Daniel se dio cuenta del potencial que tenía su alumno, que lo que más necesitaba Mario en ese instante era rescatar su autoestima y hacer caer en cuenta al muchacho que lo más importante eran sus sueños, por encima de la opinión burlesca y vana de sus compañeros o de la misma inestabilidad emocional que sufría en ese instante.

Ese fin de semana se convirtió para el profesor Daniel, en un pensar permanente por la situación de Mario, tanto que decidió hacer para la siguiente clase una pequeña charla y taller acerca del autoreconocimiento y las diferentes perspectivas acerca de la vida, temas que en sí no eran acordes directamente con la asignatura que dirigía.

Fue así como en la siguiente clase Daniel llevaba a cabo su tan esperada charla. Hacía énfasis en que “las perspectivas o puntos de vista que tenemos todos los seres humanos no son los únicos válidos o aceptables por todos. Estos a su vez se convierten en un norte que se define continuamente y es movable a lo largo de la vida, que inspira y alienta a los seres humanos a vivir, crecer y disfrutar la existencia”. Fue así como en ese mismo instante recordó que ese reconocerse a sí mismo, reconocer los sueños que motivan y las capacidades propias de sí, fue aquello que le permitió a Daniel seguir por el sendero de la formación permanente, el trabajo por convicción y la alegría, aspectos que invadían su maravillosa vida.

Un silencio de reflexión, culpa, incertidumbre y expectativa reflejado en los rostros de la mayoría de los alumnos se apoderó del salón, justo cuando sonaba el timbre de culminación de la clase.

A partir de ese día el curso no volvió a ser el mismo. Los estudiantes asumieron posiciones mucho más serias y maduras frente a su compromiso con su futuro así como el respeto por las ideas y acciones de los demás. Desde ese día Mario, sonrió nuevamente y era necesario darle la palabra primero a otros de sus compañeros para darles su oportunidad antes que a Mario. Mario era ahora “el pilo” del salón como ya lo nombraban. La coherencia en sus ideas y en sus intervenciones surgieron poco a poco a tal punto que argumentaba los diferentes temas con propiedad.

El profesor Daniel vio qué tan importante era entonces para todos los grupos que le asignaban cátedra, buscar que cada uno de los alumnos descubran siempre ese motor que inspira e ilumina su camino, lo cual permite ser mejores y hacer lo que realmente se quiere en función de un futuro, por supuesto próspero.

Después de dos semestres pasados el hecho, el profesor Daniel volvió a encontrarse a Mario en las cercanías de la Universidad. El joven ya vestía de corbata y había cambiado su presencia física. Tenía un nuevo corte de cabello y no usaba lentes. Al parecer estaba trabajando muy duro en una gran empresa, pero con el sueño de convertirse en su propio jefe. Expresaba que gracias a la sensibilidad despertada en él ese día de la charla de su maestro, su vida había cambiado. Veía la vida con optimismo y en su interior era indiscutible la tranquilidad y la conciencia como actuaba en su cotidianidad. Se hizo consciente del papel que podía jugar en el camino de la vida. La felicidad entonces dependía de él mismo y de la actitud y disposición que se inyecte a cada uno de los actos.

Daniel recordaba cómo su vida había cambiado también gracias a las palabras de uno de sus maestros, quien afirmaba que “Las acciones de todo ser humano, reflejan la grandiosa Esencia de su ser”, palabras que lo habían impulsado a iniciar un trabajo constante de mejoramiento de sí.

La historia se repetía. Se encontraba un ser humano más consigo mismo gracias a la invaluable labor de un maestro”.

Fuente: Entrevista al Prof. Rafael Angel Moreno
Estudiante: César Armando Moreno González.

- **El juego de roles** permite que los participante adopten diferentes papeles, que han sido escogidos pensando en ellos, brindando la libertad de improvisar diálogos y acciones. Este es considerado como la mejor estrategia para desarrollar empatía. Para la ejecución adecuada del juego de roles, se requiere tener en cuenta:
 - Elección de la situación o el acontecimiento que ha de ser representada.
 - Configuración de cada uno de los personajes que entrarán en la representación (determinando sus principales características, ideas e intenciones), y planificación aproximada del transcurso de la acción.
 - Indicar a los actores sus roles respectivos, y al público, qué debe prestar atención en el espectáculo.
 - Realización del juego de roles.
 - Discusión y valoración, en la cual vuelve a considerarse, ordenarse y relacionarse, los puntos esenciales. (Uhl, 1997: 163).
- **Grupos de encuentro.** Se realizan mediante un “hobbie” específico, como la música, pintura, literatura, deporte, etc., que permitan posteriormente construir relaciones sólidas y grupos de discusión, que a través de narraciones de experiencias y lecturas de historietas aumentan la capacidad de empatía.

4.2.3 Guía

Se sugieren algunas tareas generales y específicas para poner en práctica al interior del aula de clase, sin perder de vista la teoría del desarrollo en la educación moral, los medios educativos descritos y el tipo de estudiante de Unitec.

Tabla 9
GUIA PARA PONER EN PRACTICA LA TEORIA DEL DESARROLLO MORAL EN LA EDUCACION MORAL

ACTIVIDAD GENERAL	TAREAS ESPECÍFICAS
1. Comprender la naturaleza del conflicto moral desde una perspectiva de desarrollo	a. Reconocer un conflicto moral distinto para grupos de distintas edades ubicados en distintos estadios morales.
2. Entender los elementos que promueven el crecimiento moral.	a. Crear conflicto cognitivo, mediante preguntas que permitan ampliar la visión y den pauta a la reflexión. b. Adoptar la perspectiva de los alumnos y estimular su capacidad de asumir posturas, mediante juegos de roles o imaginación dirigida.
3. Desarrollar conciencia de los temas morales	a. Utilizar una variedad de situaciones y dilemas morales; hipotéticos y reales. b. Utilizar oportunidades cotidianas en la clase para intensificar la reflexión acerca de lo moralmente bueno.

	c. Promover la conformación de grupos de encuentro de acuerdo con temáticas, "hobbies" y deportes.
4. Desarrollar estrategias de interrogación	<p>a. Empezar las estrategias para introducir discusiones abiertas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1). Haciendo énfasis en el asunto moral. 2). Preguntando ¿por qué? 3). Complicando las circunstancias. 4). Utilizando ejemplos de la vida diaria. 5). Alterando problemas reales e hipotéticos. <p>b. Estrategias en profundidad para estimular el desarrollo moral.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1). Especificando las preguntas. 2). Haciendo énfasis en argumentos de la siguiente etapa. 3). Clarificando y resumiendo. 4). Estrategias de asumir roles, poniéndose hipotéticamente en la situación del Otro..
5. Crear una atmósfera facilitadora de clase.	<ol style="list-style-type: none"> a. Planear la ubicación física. b. Organizar grupos de trabajo. c. Promover escucha y comunicación. d. Animar a la interacción entre los alumnos. e. Modelar estrategias de negociación en el momento en que surja un conflicto.
6. Anticipar las dificultades en la práctica	<ol style="list-style-type: none"> a. Anticipar los efectos de las presiones de los compañeros. b. Entender los problemas al examinar las normas exigidas por la autoridad. c. Entender el efecto del conflicto cognitivo en los alumnos. d. Reconocer las limitaciones de los estudiantes en los procesos argumentativos. e. Aprender a aceptar fallos ocasionales.
7. Experimentar conflicto cognitivo personal como profesor.	a. La reflexión tiene dos sentidos: del profesor al alumno y del alumno hacia el profesor.

Fuente: (HERSH, Richard. et.al. El crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea S. A. 1984. P.98. y aportes del presente grupo de investigación)

En la práctica esta guía resalta las estrategias anteriormente mencionadas en el rol del profesor, se pone de relieve la importancia de clasificar e identificar el conflicto moral, el enfoque de razonamiento cognitivo y el constante desarrollo en el alumno de las áreas de razonamiento, comunicación, escucha y cuestionamiento.

Una vez se ha puesto la guía en práctica es importante determinar las etapas de razonamiento empleadas por los alumnos. Estas son:

- Pide identificación y clarificación.
- Identifica el conflicto moral; se centra en el razonamiento; evidencia de una atmósfera de confianza.
- Identifica el conflicto; se centra en el razonamiento moral.
- Trata de tomar perspectivas.
- Se genera conflicto.
- Se asume una perspectiva del conflicto. (Cfr. Uhl, 1997: 101-103).

Es importante que el profesor focalice la discusión en el razonamiento moral, para que el alumno cuente con suficiente tiempo para interconectar el mundo concreto y los comienzos de sus abstracciones y pueda por tanto asumir una perspectiva.

“La tarea del profesor es dar a la teoría del desarrollo un significado substancial para un grupo determinado de alumnos en un momento determinado de su desarrollo. Necesitan por tanto reflexionar sobre las características de desarrollo del grupo concreto de alumnos con los que está trabajando. Cuanto más específico y definido sea este conocimiento, más eficientes serán las experiencias educativas diseñadas para estimular su crecimiento”. (Uhl, 1997: 107).

De las habilidades más importantes para desempeñar un buen papel en el desarrollo moral de los alumnos es cultivar el arte de preguntar. Estas más que invitar a una respuesta concreta, invitan a reflexionar, a explorar el razonamiento, a explorar las razones que existen detrás de las opiniones que se emiten, a interpelar su propio modo de pensar.

“Hay por lo menos dos fases de interrogación: estrategias iniciales y a fondo. Las estrategias iniciales introducen a los profesores y a los alumnos a la discusión de temas éticos y continúan desarrollando la conciencia moral del alumno. Las estrategias a fondo se centran en los elementos del debate que pueden conducir a un cambio estructural en el razonamiento moral.” (Uhl, 1997: 117).

Es importante que el docente construya un panorama de sentido de la clase que está debatiendo. Es decir, preguntarse, por ¿cuántas posturas existe? ¿Cuántas presentan una solución? ¿Se está tomando en cuenta la ley o la norma que rige el tema en cuestión? ¿Qué significado de justicia se posee? ¿Se están saliendo del tema moral en discusión? de acuerdo a las respuestas a estas preguntas se maneja o se controla la situación. Es importante también poner a los alumnos ejemplificar cada opinión, es decir que se sitúen en un caso real o con sus vidas, ya que esto es vital para indagar acerca de las consecuencias que acarrearán nuestros actos.

4.3 EL ROL DEL ESTUDIANTE

Es importante tener en cuenta que el estudio arrojó como conclusión que los estudiantes se encuentran en el estadio 3, (ver gráfica 7), con muy pocas excepciones tendientes a estadios superiores. El estadio 3 se encuentra en el nivel convencional, luego todo lo que se asuma en el rol del alumno debe propender por el desarrollo de perspectivas autónomas que no tenga que ver por ser buena persona a los ojos de los demás, si no desarrollar la conciencia de que los deberes morales no deben ser impuestos desde afuera, si no auto impuestos por convicción racional y emotiva, que implican de alguna manera participar por el bien de la comunidad o por una buena causa.

En este sentido lo más importante es el argumento, el contacto interpersonal con otros sujetos y situaciones de conflicto, la disposición a la escucha, a la reflexión y a

las acciones individuales y conjuntas que hubiere a lugar en escenarios solidarios en pro de ideales supraindividuales “buenos”, “justos” , que generen sentimientos de orgullo, satisfacción y autorespeto.

A continuación se presenta la tabla 10, que refleja aspectos fundamentales para facilitar el desarrollo del juicio o razonamiento moral.

Tabla 10
PAPEL DEL ALUMNO

ACTIVIDAD GENERAL	TAREAS ESPECÍFICAS
1. Desarrollo de la empatía y cohesión de grupo.	a. Desarrollo de un ambiente de cooperación y confianza.
2. Desarrollo del proceso de discusión y solución de un dilema moral	a. Desarrollo de la capacidad de razonamiento moral. b. Desarrollo de la capacidad de tomar la perspectiva de otros.
3. Desarrollar el estímulo a preguntar.	a. Construir preguntas que faciliten la comprensión. b. Estructurar preguntas que articulen los conflictos del dilema moral con respecto a la norma, a los moralmente bueno o a lo justo. c. Establecer las razones morales inherentes en su pregunta.
4. Cumplir las normas.	a. El hecho de que una norma no les parezca moralmente justa, no los exime de cumplirla. Para ello existen mecanismos de protesta de la norma. b. Es importante que el alumno sea conciente de las consecuencias que acarrea en la institución el no cumplimiento de la norma.
5. Llevar a clase los dilemas morales que se le presentan en su diario vivir en la Institución.	a. Esto sensibiliza al alumno y lo lleva a una continua reflexión. b. Jalona a otros compañeros a realizar la misma tarea. c. Los ejemplos personales y naturales continúan desarrollando la conciencia moral. d. Una noticia o un programa de televisión esta incluido dentro de esta clasificación.
5. Asumir roles que no se limiten al razonamiento egocéntrico.	a. Este proceso permite pasar del nivel preconventional al convencional. b. Explorar el tema de la amistad y la capacidad para asumir decisiones que obedezcan a sus principios. c. Desarrollar la capacidad de asumir los problemas de su compañero como propios.
6. Estimular el respeto por la opinión del otro.	a. La burla desanima el desarrollo de una comunicación abierta. b. El desarrollo moral no solamente se observa verbalmente. c. El diálogo abierto genera conflicto cognitivo en los profesores.

Fuente: (Cfr. HERSH, 1984; 94-110) y aportes del grupo de investigación

A pesar de que las personas muestran diariamente gran cantidad de acciones moralmente “malas” de todo tipo, y pese a que casi todas ellas han recibido un considerable grado de educación moral, a pesar de la sospecha que las perspectivas de éxito de la educación moral se miran con reserva y dando motivos a los pesimistas acerca de la poca importancia que actualmente tiene el ámbito de la educación moral, consideramos que a partir del diagnóstico, su análisis, la consulta y reflexión teórica de la moral y su formación, y los lineamientos pedagógicos propuestos y planteados en este proyecto de investigación, la educación moral si es posible, en la medida en que los actores como la institución; su PEI, los programas y la cultura, el profesor; sus didácticas y saberes sobre la educación moral, el estudiante; su conocimiento, voluntad, disposición y comportamiento, y los medios educativos se integren e interactúen de forma coordinada e intencionada en pro de éste noble propósito.

De igual forma se busca que los medios de educación moral detallados en este proyecto, no actúen marginalmente, si no que su intervención obedezca a una serie de medidas educativas planificadas y aplicables a lo largo del tiempo, lo cual se convierte en una condición necesaria para este fin.

Por otro lado, pese de la complejidad que implica la personalidad del estudiante; lo emotivo, su motivación y conducta, los procesos psíquicos-rationales son intervenibles en la medida en que se educa en conocimientos morales, esclarecimiento de valores, en el desarrollo de la capacidad de raciocinio moral y de empatía (foco fundamental del presente proyecto), previo a la decisión y a la acción o comportamiento mismo del estudiante.

De igual forma aspectos relacionados con la personalidad del estudiante, del educador, aspectos de índole social y del ambiente (por ejemplo sociedades pluralistas) con distintas concepciones, modelos comportamentales y valores, que poco facilitan este propósito y en su defecto limitan la acción educativa y la hacen menos efectiva. Sin embargo, se abre la posibilidad que está de primera mano en los educadores y consiste en pensar en más medios y procedimientos que coadyuven al logro de mejores resultados.

Los lineamientos pedagógicos no contemplan un programa oficial, destinado a la formación moral de docentes y estudiantes, pues es la voluntad institucional a partir de sus directivas, las que permitirían su diseño e implementación en la institución, teniendo en cuenta las perspectivas sugeridas y los roles definidos para la comunidad educativa.

5. CONCLUSIONES

Los supuestos básicos del enfoque cognitivo evolutivo, llevan a la proposición de que tanto los estadios como el desarrollo del juicio moral, son universales o culturalmente invariantes, Kohlberg así lo demostró en sus múltiples aplicaciones a través del mundo: Turquía, Israel, Estados Unidos. El juicio moral describe una lógica de pensamiento que subyace en el actuar de los individuos, ya sea en los dilemas reales o hipotéticos. El proceso de razonamiento, es el resultado de una construcción interna entre las tendencias morales que tiene el individuo, su actitud hacia la norma y el conjunto de experiencias y vivencias sociales (Cfr. Kohlberg, 2003: 535–536), es decir, no es genética el determinar la manera como razona un sujeto moral. Esta construcción se evidencia en su relación con el otro, en la capacidad de generar comportamientos prosociales y el rol que desempeña en una comunidad. Esto permitió identificar los lineamientos pedagógicos propuestos para fomentar la formación de la conciencia moral en la escuela de ingeniería de Unitec, pregunta central del proyecto.

Se partió entonces de un diagnóstico de la realidad que vive la Institución Universitaria y de la construcción de un marco teórico que nos ofreciera un soporte epistemológico y de perspectivas conceptuales, para especificar los elementos pedagógicos necesarios acorde con la Escuela de Ingeniería de Unitec.

La respuesta a la pregunta de investigación y su diálogo con los elementos teóricos, posibilitaron la mirada de la comunidad educativa desde los siguientes parámetros:

- La comunidad educativa y sus actividades diarias requieren que los esfuerzos pedagógicos se encaminen hacia la formación mutua, de un sentido de responsabilidad, a partir del cual se descubre la importancia de la existencia y del cumplimiento de la norma.
- Con el fin de constituir un entorno de espacios y momentos que permitan a la comunidad educativa, ganar en cohesión social y en la construcción de un sentido de comunidad que motive el desarrollo de comportamientos prosociales, y permitan construir y compartir un sentido de justicia, para ello, se insiste en la necesidad de diseñar y construir un espacio físico que invite al intercambio y a desarrollar sentido de pertenencia para con la institución y de la institución frente al desarrollo moral del sujeto (administrativos, maestros y estudiantes).
- Se rescató el papel fundamental que cumple la empatía, en la medida en que su desarrollo en el sujeto (directivo, estudiante, maestro), permite comprender y vivenciar internamente el pensamiento y la situación del otro, motivando su actuar, el comportamiento prosocial y el deseo de lograr el consenso.

- Se plantearon los diferentes roles a asumir por cada uno de los estamentos que conforman la comunidad educativa, con el fin de buscar cambios en las reflexiones y actuaciones heterónomas, en busca del deber ser moral a partir de actuares autónomas.

¿Qué lineamientos pedagógicos fomentan en el aula, la formación de la conciencia moral en el escuela de ingeniería de la Corporación Universitaria Unitec?.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general

Proponer lineamientos pedagógicos para formar la conciencia moral de los estudiantes de (IV, V y VI semestre) de la escuela de ingeniería de la Corporación Universitaria Unitec.

1.2.2 Objetivos específicos

Identificar el estado actual de la conciencia moral, de los estudiantes de IV, V y VI semestre de la escuela de ingeniería de Unitec.

Establecer los roles que la institución, los docentes y los estudiantes, deben desempeñar en la construcción de una comunidad que propenda por la formación del juicio moral en Unitec.

El objetivo general planteado fue proponer lineamientos pedagógicos para formar la conciencia moral de los estudiantes de (IV, V y VI semestre) de la escuela de ingeniería de la Corporación Universitaria Unitec. Este se desarrolló teniendo en cuenta el papel de docentes cátedra que desarrollamos en la Institución y nuestro trabajo centrado en el aula, sin embargo se plantean varias recomendaciones y estrategias para el estamento administrativo de Unitec y tienen que ver con la construcción espacial y social de la comunidad educativa, a demás de una juiciosa reflexión sobre el deber ser moral.

Con el fin de ajustar los lineamientos pedagógicos propuestos a la Institución Universitaria UNITEC, se estableció un primer objetivo específico: “Identificar el estado actual de la conciencia moral, de los estudiantes de IV, V y VI semestre de la escuela de ingeniería de Unitec”. Se tomaron estos semestres teniendo en cuenta los límites de edad, que Kohlberg en sus investigaciones determina como jóvenes preparados para establecer una reflexión crítica acerca de un deber ser moral y

desarrollar comportamientos autónomos hacia la norma y el actuar social. Se evidenció que la población estudiantil se encuentra en el estadio cuatro caracterizado por el cumplimiento de las obligaciones definidas por la institución y cada uno de ellos, valga decir que se asiste a clase por la exigencia de control de asistencia, no por un compromiso asumido como estudiante.

Se observó también que al interior de la población existe una gran heterogeneidad en el proceso de raciocinio del juicio moral, sin que influya de forma determinante las variables demográficas.

El segundo objetivo específico fue el “Establecer los roles que la institución, los docentes y los estudiantes, deben desempeñar en la construcción de una comunidad que propenda por la formación del juicio moral en Unitec”.

Básicamente se utilizó para ello la teoría de la psicología evolutiva de Lawrence Kohlberg y sus seguidores. La razón de esta escogencia tiene que ver con la misma orientación del seminario de investigación en el cual está este proyecto adscrito y, además, porque el enfoque de estos autores parte del respeto por el individuo, sus diferencias, estados de raciocinio moral, etc., al mismo al consultar los fundamentos filosóficos de Kohlberg respecto a la formación de la moral, nos dió luces para abordar la solución del proyecto bajo una perspectiva convergente de la psicología y la pedagogía. De igual forma se acuñaron conceptos como la empatía base fundamental para la comprensión y la motivación al actuar autónomo contra un pensar y actuar heterónimo evidenciado en el diagnóstico.

Los lineamientos pedagógicos propuestos son de índole teórico / práctica (vivencial) y establece el rol de la institución, los docentes y los alumnos en un ambiente de convivencia, que permita la construcción conjunta y la reflexión entorno al actuar conciente, ético, autónomo y moral.

En cuanto al rol de la institución, se perfilaron algunos lineamientos y aspectos a tener en cuenta a futuro, desde el punto de vista académico, administrativo, normativo, locativo y relacional de la comunidad, buscando una reflexión y transformación al deber ser moral, frente a los comportamientos y normas que se pueden catalogar como heterónomas.

Por su parte el docente debe reflexionar a cerca de su rol en la enseñanza, pues éste consiste en crear un conflicto cognitivo en el alumno, que invite a la reflexión y a la comprensión no solo de las teorías disciplinares si no del actuar individual en un entorno social. Para ello debe abstenerse de ofrecer respuestas “correctas” y “cerradas”, pues lo ponen en la posición de ser la única fuente de sabiduría en el aula, esto a su vez determina el estilo del trato, el respeto por la opinión del otro, los cuestionamientos y la capacidad que tenga de emitir preguntas reflexivas. El uso intencionado de medios educativos como la imaginación dirigida (dilemas morales e historias), el juego de roles y grupos de encuentro, permiten desarrollar en el aula el enfoque de razonamiento cognitivo y el constante desarrollo en el alumno de las áreas de razonamiento, comunicación, escucha y cuestionamiento.

El trabajo en el aula mediante los dilemas morales, permitirá que el alumno defina lo moralmente correcto y lo justo, pero, ante todo y con la utilización de medios educativos pertinentes, el estudiante estará en capacidad de plantear conceptos, opiniones y puntos de vista autónomos. Es por ello, que la investigación se enfoca más hacia dichos medios que al planteamiento de una propuesta pedagógica, pues el abordaje conciente por parte del docente, de la educación moral, permitirá orientar procesos pedagógicos y propiciará espacios de comunicación que mejoren el ambiente escolar y por ende la calidad de los procesos de educación; pues estos medios sirven también para enriquecer la condición de idoneidad en la enseñanza de temas disciplinares.

A su vez el alumno, debe propender por el desarrollo de una conciencia autónoma, consistente en un actuar moralmente justo a partir de una convicción racional y emotiva que implican de alguna manera participar por el bien de la comunidad o por una buena causa que generen en el individuo sentimientos de orgullo y autorespeto.

El trabajo de investigación aportó a los autores una aproximación teórico pedagógica y un fundamento a partir de los resultados del diagnóstico, en relación con la importancia de formar en moral no solamente en el aula sino en aquellos espacios sociales en los que transcurre el diario vivir, estando permanentemente atentos a situaciones y vivencias que merece ser tomadas como objetos de reflexión, que aunadas con escenarios, políticas, normas y la aplicación intencionada y sistemática de medios educativos en el aula, brindarán la posibilidad de propender por un mejor Colombiano.

En el contexto general, la importancia que se le atribuye a la formación de la conciencia moral, define en gran medida los programas de formación de docentes y a su vez se encuentran incorporados al interior del desarrollo curricular, pero este postulado no es sólido cuando no orienta la vida en común de los actores educativos ni de la vida cotidiana que se genera en la escuela. Las dinámicas de producción, difusión de conocimientos, circulación de saberes, reproducción cultural, intercambios simbólicos y comunicación, no son producto de una construcción en donde se plasmen posiciones autónomas con respecto al concepto de justicia que se maneja en la sociedad y en la constitución política, por ende no responden a las dinámicas sociales cambiantes y a las forma culturales alternativas propias de una sociedad pluralista. Queda así planteada la necesidad que de forma normativa, institucional y personal, se plasme en el espíritu de todos los elementos de la educación, la conciencia de la necesidad e importancia de la educación moral desde una perspectiva crítica, constructiva y participativa.

6. RECOMENDACIONES

INSTITUCIONAL

La Institución Universitaria Unitec esta enmarcada en un país como Colombia, que ha recorrido un camino de violencia que necesariamente nos debe obligar a reflexionar acerca del concepto de justicia, enmarcado en la constitución del 91 y en el camino que una comunidad educativa debe recorrer para lograr formar una conciencia que se preocupe por la convivencia y el respeto por el otro y por lograr objetivos democráticos. La práctica comienza en el diario convivir de dicha comunidad. Recomendamos por lo tanto generar espacios de participación democrática que permita la proacción de los sujetos en las directrices generales de la Institución. No es fácil apropiarse de las normas y los reglamentos cuando ellos no son el resultado de un consenso que no solamente permita descubrir la bondad de las normas sino que ayuden al sujeto a sentirse autor de su propia historia y constructor de un futuro.

Un sentido de pertenencia se inicia a partir de la apropiación de un espacio físico que por su infraestructura y distribución permita el desarrollo de ambientes de estudio, recreación y convivencia, para cada uno de los estamentos que conforman la comunidad educativa. Por ello es importante que la Institución pueda construir una sede intencionalmente destinada a desarrollar labores académicas, culturales y grupales.

DOCENTES

Se hace fundamental que la comunidad de docentes, nos concienticemos de la responsabilidad social que se posee como educador, en la medida que de nosotros también depende la formación psicológica, emocional y social de nuestros estudiantes. Es por ello que conocer los medios educativos más adecuados para la formación de la conciencia moral, reconocer aspectos psicológicos y comportamentales del docente y hacer un trabajo de aula intencionado acorde con dichos medios independiente de la disciplina en la que el docente posea, se constituye en principios de la labor pedagógica que construyen el espíritu de nuestra invaluable labor y el logro del desarrollo comunal y social del país.

Es importante que el docente de Unitec, se constituya en un investigador asiduo de medios educativos, que permitan desarrollar el espíritu de reflexión, comprensión, solidaridad y amor hacia el antagonismo. Solo en esa medida lograremos humanizar los procesos que se llevan a cabo en el aula y nos permite llegar a ser humanos humildes, considerando que no poseemos verdades absolutas e inalterables, a las que el estudiante en ocasiones no tiene más remedio que asumirlas.

INVESTIGATIVO

Sería importante que este proyecto de investigación enmarcado en la línea de cognitiva evolutiva, trascienda al currículo de tal manera que garantice de forma transversal, es decir que no solo corresponda a asignaturas específicas, horas específicas, o seminarios de discusión que no propendan por una acción participativa permanente, desarrollada hacia un sentido de pertenencia de una comunidad justa, en donde la empatía junto con el deber ser de la comunidad, propenda por el desarrollo de medios educativos innovadores y ajustados a realidades, que faciliten no solo el proceso de enseñanza – aprendizaje sino también propendan por la educación del sentimiento y el deseo, y por las relaciones constructivas que deben generarse entre estudiantes, directivos y docentes.

Sabemos que las acciones encaminadas a valorar la multiculturalidad y pluralidad son de difícil construcción, pues es más fácil tomar las vías de la imposición, sin embargo, en el estado en que se encuentra la comunidad no se debe pensar exclusivamente en medidas concernientes a situaciones concretas, si no que se debe reflexionar en una combinación de medios educativos y formativos de largo plazo, permitiendo así la evolución de la comunidad a estadios de conciencia moral más altos, afectando el contexto y la cultura organizacional de la institución, tal como es el interés de este proyecto.

Consideramos que con el ánimo de hacer que los medios de educación sean mucho más efectivos y dado que esta línea de investigación posee un componente psicológico muy fuerte, se requiere desarrollar proyectos que busquen el reconocimiento y aplicación de prácticas pedagógicas acorde con la personalidad sensible del estudiante.

METODOLOGICO

El proyecto ha desarrollado los lineamiento pedagógicos que no se han puesto en marcha, por lo tanto es de vital importancia que se valide su puesta en acción, se mejore todos aquellos aspectos que no se tuvieron en cuenta o que merecen de mayor atención, buscando que de esta praxis surja un proceso de acción y reflexión crítica, y genere ajustes en el Proyecto Educativo Institucional, íntimamente relacionado con los factores específicos que caracterizan a Unitec y que se mantenga permanente en el tiempo.

El juicio moral es uno de los elementos medibles que permite establecer el estadio moral en que se encuentra un ser humano, sin embargo es importante que se desarrollen proyectos que permitan establecer otros mecanismos para determinar el grado de conciencia moral y por que no a partir de la acción.

Así mismo es importante que se desarrollen a su vez proyectos de investigación que superen las dificultades conceptuales que se presentan con el uso del concepto de empatía, así como los vacíos que hayan podido quedar en el presente estudio.

BIBLIOGRAFIA

BUENDIA, Leonor et al. Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid: McGraw Hill. 1998.

CORPORACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR, UNITEC. Proyecto Educativo Institucional. Bogotá: Artes Gráficas Unidas. 2006.

CORTINA, Adela. Construir confianza. Madrid: Editorial Trota. 2003.

DURKHEIM, Emilio. De la División del trabajo social. Argentina: Schapire Editor. R.P.L. 1973

ENCICLOPEDIA INTERNACIONAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Méjico: Editorial Aguilar. 1979.

FLOREZ OCHOA, Rafael. TOBON RESTREPO, Alonso. Investigación educativa y pedagógica. Bogotá: McGraw Hill. 2001.

HORTELANO, A. ENDRES, Josef. CAPONE, D. La conciencia moral hoy. Madrid: Colección antropología y moral cristiana No. 5. 1971.

ESCAMEZ, Juan. PEREZ DELGADO, Esteban. DOMINGO, Agustín. y ESCRIVÁ, Vicenta. Educar en la Autonomía Moral. Valencia: Consejería de cultura y educación y ciencia. 1998.

HERSH, Richard, PAOLITO, Diana y REIMER, Joseph. El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg. Madrid: Editorial Narcea S.A. 1984.

KOLHBERG, Lawrence. Psicología del Desarrollo Moral. Bilbao: Publicaciones Digitales S.A. 1992.

KOHLBERG, Lawrence, POWER, F.C. y HIGGINS, Ann. La Educación Moral. Barcelona: Gedisa Editorial. 2002.

OSTLE, Bernard. Estadística Aplicada. México: Limusa. 1979.

PAUTASSI GROSSO, Jorge. El crecimiento ético. Proceso de madurez ético. Bogotá: Ed. Universidad de la Salle. 2004.

PIAGET, Jean. El criterio moral en el niño. Barcelona: Editorial Martínez Roca. 1984.

PIAGET Jean, La Nueva Educación Moral, Editorial Losada S.A., Buenos Aires (Argentina). 1962.

QUINTERO, Marieta y RUIZ Alexander. ¿Qué significa investigar experiencias de educación moral En: Guillermo Hoyos y Miguel Martínez (Coord.) *¿Qué significa educar en valores hoy?*. Buenos Aires: Octaedro – OEI. 2004.

RUIZ, Alexander. La educación moral desde una ética de la responsabilidad compartida. En: Colombia ciencia y tecnología. Bogotá: Conciencias. Vol.20 No.2. 2002.

SUAREZ, Gabriel y MEZA, José Luis. Formación de la conciencia moral en la educación superior. Proyecto de Investigación, Bogotá: Universidad de la Salle. 2002.

TUGENDHAT, Ernst. ¿Cómo debemos entender la moral? En: *Problemas*. Barcelona: Editorial Gedisa. 2001.

UHL, Siegfried. Los medios de educación moral y su eficacia. Barcelona: Editorial Herder. 1997.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL (CIUP). El oficio de investigar. Educación y Pedagogía frente a nuevos retos. Colección: Desarrollar investigación en educación No.3. Bogotá. 2002

PAGINAS WEB

www.Colciencias.gov.co

www.Unisalle.edu.co/Bibliotec/Proquest.html

www.Redalyc.uaemex

ANEXOS