

FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA
VUAD.

Pedro De Jesús Alvarez Castellanos, Esperanza Burbano Vargas,
Dabeiba López de Guarnizo, Liliana Patricia Mira Atehortua,
Juan Onofre Mosquera Rivas, Luis Fernando Niño López,
Angel Miguel Quiroga Ariza, Jacqueline Roa Pineda,
Adriana Rodriguez Lizcano, Victor Rafael Francisco Valencia Abadia,
Carlos Gabriel Vargas Vargas,

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
FACULTAD DE PSICOLOGIA
BOGOTÁ, FEBRERO DE 2008

TABLA DE CONTENIDO

Resumen, 5
0. Introducción, 7
0.1 Marco Teórico, 10
Antecedentes Históricos, 10
Antecedentes Bibliográficos, 11
Aproximación Conceptual, 12
Conciencia Moral, 12
Elementos Constitutivos de la Conciencia Moral, 18
Formación de la Conciencia Moral, 19
Concepto de Estadio, 32
La metodología de Kolberg , 33
0.2 Planteamiento del Problema, 55
0.3. Objetivos, 57
0.3.1 Objetivo General, 57
0.3.2 Objetivos Específicos, 57
0.4. Justificación, 58
1. Método, 60
1.1. Diseño, 60
1.2. Participantes,62
1.3. Instrumentos, 68
2.Resultados y análisis por estadios de desarrollo moral,79
3. Discusión, 94
4. Conclusiones y Recomendaciones, 103
REFERENCIAS,107
APENDICES, 111

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.	<i>Items y estadios correspondientes para cada uno de los dilemas</i>	75
Tabla 2.	<i>Hoja de datos</i>	76

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.	<i>Distribución de género</i>	63
FIGURA 2.	<i>Distribución por carrera</i>	64
FIGURA 3.	<i>Distribución por semestre</i>	65
FIGURA 4.	<i>Distribución por edad</i>	66
FIGURA 5.	<i>Estado civil</i>	67
FIGURA 6.	<i>Creencia religiosa</i>	68
FIGURA 7.	<i>Estadios de Kolberg</i>	73
FIGURA 8.	<i>Estadio 2 de desarrollo moral</i>	79
FIGURA 9.	<i>Estadio 3 de desarrollo moral</i>	80
FIGURA 10.	<i>Estadio 4 de desarrollo moral</i>	81
FIGURA 11.	<i>Estadio 5ª de desarrollo moral</i>	82
FIGURA 12.	<i>Estadio 5B de desarrollo moral</i>	83
FIGURA 13.	<i>Estadio 6 de desarrollo moral</i>	84
FIGURA 14.	<i>Variable A anti – establisment</i>	85
FIGURA 15.	<i>Variable M</i>	86
FIGURA 16.	<i>Nivel preconventional</i>	87
FIGURA 17.	<i>Nivel convencional</i>	88
FIGURA 18.	<i>Nivel post convencional</i>	89
FIGURA 19.	<i>Sexo y desarrollo de la conciencia moral</i>	90
FIGURA 20.	<i>Edad y desarrollo de la conciencia moral</i>	91
FIGURA 21.	<i>Semestre y desarrollo de la conciencia moral</i>	92
FIGURA 22.	<i>Niveles de desarrollo moral CAU Cúcuta</i>	94
FIGURA 23.	<i>Niveles de desarrollo moral CAU Duitama</i>	95
FIGURA 24.	<i>Niveles de desarrollo moral CAU Medellín</i>	96
FIGURA 25.	<i>Niveles de desarrollo moral CAU Neiva</i>	97
FIGURA 26.	<i>Niveles de desarrollo moral CAU Quibdo</i>	97
FIGURA 27.	<i>Niveles de desarrollo moral CAU Yopal</i>	98
FIGURA 28.	<i>Niveles de desarrollo moral consolidado población estudiada.</i>	99

FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA VUAD.

Pedro De Jesús Alvarez Castellanos, Esperanza Burbano Vargas,
Dabeiba López de Guarnizo, Liliana Patricia Mira Atehortua,
Juan Onofre Mosquera Rivas, Luis Fernando Niño López,
Angel Miguel Quiroga Ariza, Jacqueline Roa Pineda,
Adriana Rodriguez Lizcano, Victor Rafael Francisco Valencia Abadia,
Carlos Gabriel Vargas Vargas,

PALABRAS CLAVE: Conciencia moral, formación de la conciencia moral, niveles de desarrollo de la conciencia moral, dilemas morales, Concordancia interpersonal, orden social y autoridad, contrato social, principios éticos universales, derechos humanos, antropoética, derechos humanos, estudiantes de la Vuad.

La presente es una investigación descriptiva que pretende establecer el nivel de desarrollo de la conciencia moral de los estudiantes de la universidad Santo Tomás en los centros de atención universitaria de Cúcuta, Duitama, Medellín, Neiva, Quibdó y Yopal en los que se evidencia un nivel convencional caracterizado por que la persona vive de acuerdo a lo que se espera de ella, frente a lo cual se plantea una propuesta pedagógica que permita formar la conciencia de los mismos hasta llevarla a un nivel posconvencional caracterizado por ser consciente de la diversidad y la importancia del contrato social y los principios éticos universales. El método consta fundamentalmente de tres etapas: una primera de análisis y reflexión teórica; una segunda etapa constituye el acercamiento a la realidad de la comunidad universitaria en donde se evidencian los diversos niveles de desarrollo moral de los sujetos. A partir de los datos recolectados se desarrolla un análisis del ser con el deber ser. Los análisis demostraron que la conciencia es una facultad propia y exclusiva del ser humano, que es la Educación la herramienta adecuada para propiciar el proceso de desarrollo de la conciencia moral y por lo mismo es responsabilidad de esta propiciar los espacios de reflexión y aplicar

acciones conducentes a que sus egresados se ubiquen en el desempeño profesional desde la perspectiva de un nivel posconvencional.

0. INTRODUCCIÓN

La presente investigación “Formación de la conciencia moral de los estudiantes de la VUAD”, es un ejercicio que se ha adelantado en los Centros de Atención Universitaria Cúcuta, Duitama, Medellín, Neiva, Quibdó y Yopal, fruto del trabajo de un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, quienes realizando un riguroso proceso investigativo en el contexto regional y nacional aspiran ayudar a formar una conciencia moral acorde con las sociedades democráticas, plurales, complejas y cambiantes en las que vivimos.

A lo largo de la presente investigación se puede reflexionar cómo la conciencia moral se puede formar mediante procesos educativos, en los que la meta fundamental es el desarrollo de la autonomía, con la cual las personas llegan a la autorregulación y al gobierno de sí mismas, tomando decisiones propias y argumentadas, pero siempre teniendo en cuenta al otro el cual siempre será uno igual a mí, pues formamos parte de la única humanidad existente, de ahí que no haya otra alternativa de realización que el camino de la formación de la conciencia de alteridad.

La conciencia es una facultad propia y exclusiva del ser humano que le permite comprometerse a sí mismo como poder ser y como proyecto, es la facultad de decidir y hacerse persona. Con los aportes de Piaget, Kohlberg, y Freire queda claro que la conciencia moral se puede y se debe formar, que es urgente ayudar a elevar los procesos de concienciación y autonomía a fin de resolver los problemas que afectan nuestra humanidad.

Antiguamente se evidenció un gran interés por la formación de la conciencia moral, la cual se realizaba a través de la formación religiosa, pero en la modernidad y en la postmodernidad, con la llegada de la secularización y otros fenómenos científicos y sociales se le ha dado otra visión a la conciencia.

Por lo anterior, abordar el tema de la conciencia moral, es de gran relevancia porque se enclava en la formación de futuros servidores de la sociedad desde las diversas ópticas profesionales, y además se introduce en una época de profundas crisis sociales, en las cuales es preciso incursionar desde la reflexión y la fundamentación de nuevas y mejores formas de vida.

La investigación se fundamenta en un problema real, de vigencia y magnitud incuestionable, en el ambiente educativo y particularmente válido para la misión y visión de la Universidad. Por tanto, se orientó mediante un tipo de investigación de desarrollo lineal, ya que establece la siguiente dinámica así:

En un primer momento o unidades con las cuales se pretende dar un orden metodológico el planteamiento del problema, justificación, objetivos, y marco teórico en el cual se proporciona una base teórica sobre los antecedentes históricos, bibliográficos, y una aproximación conceptual sobre la conciencia moral desde los aportes de diferentes autores.

En las siguientes unidades se presenta el enfoque metodológico que guió la investigación, la acción crítica reflexiva el cual reconoce que es posible el cambio en los sujetos individuales y corporativos siempre y cuando se den cuenta de la dialéctica presente entre el ser y el deber ser o lo que Freire propone como el ser más. Por lo cual se adoptó la utilización del DIT cuestionario de problemas sociomorales.

Seguidamente se presenta el diagnóstico general de la investigación. Finalmente se hace una propuesta pedagógica: “Antropoética para la dignificación y el crecimiento moral” Construida colectivamente y dejando abierto el camino para la interpretación y comprensión de cada una de las regiones, pues se sabe tienen sus características propias, razón por la cual resulta significativo el método Freiriano. Se espera que genere debates y nuevos estudios críticos que estimulen la investigación sobre los problemas de la

conciencia moral. Se realizó con la certeza de proponer una solución y un camino de futuro, conscientes de las dificultades que entraña la aventura de ofrecer a los estudiantes de la VUAD una propuesta para la orientación de la vida moral.

La universidad tiene una gran responsabilidad social, la cual implica no solo el compromiso de formación en el conocimiento, sino también una formación en la conciencia moral, es importante notar que en el Proyecto Educativo Institucional de la USTA se incluyen cuestiones de un hondo calado existencial y moral que difícilmente podrían abordarse sin entrar en la conciencia moral de los alumnos.

Teniendo en cuenta que la conciencia moral significa facultad del conocimiento moral, es por lo tanto una opción de vida, necesaria para lograr una formación humanística de carácter integral, esperamos que la presente investigación sea un apoyo útil para este propósito.

Los autores.

0.2 MARCO TEÓRICO

Antecedentes Históricos

La Universidad Santo Tomás, es el claustro educativo más antiguo de Colombia y uno de los primeros en América. Fue la filosofía Tomista el fundamento académico en esa época en que las instituciones coloniales a penas comenzaban a consolidarse. Igual que en el pasado, la Universidad Santo Tomás, sigue estando presente influyendo con su humanismo y Ciencia en la formación de una sociedad justa y en progreso constante.

La modalidad a distancia surge en 1975 como respuesta a las necesidades más apremiantes del entorno social regional y como aplicación de innovaciones pedagógicas contemporáneas.

En este orden de evolución y crecimiento histórico, surge el interrogante ¿Qué es Universidad Abierta y Distancia en la Universidad Santo Tomás?

Es una modalidad educativa cuyo centro y protagonista es el estudiante, modalidad que exige un nuevo paradigma pedagógico centrado en una concepción de enseñar-aprender-conocer con énfasis en el aprendizaje autodirigido y el manejo dinámico del tiempo y del espacio, de la capacidad para aprender del estudiante y de los nuevos medios y mediaciones pedagógicas que posibilitan en valioso apoyo al desarrollo de la Educación Virtual¹.

Los Centros de Atención Universitaria (CAU), son los Centros de Atención a Estudiantes, donde se brinda el apoyo académico y administrativo para facilitar el desarrollo del proceso educativo en la modalidad a distancia, cuyo eje principal es el autoaprendizaje, El Centro de Atención Universitaria es un nodo de desarrollo que

¹ Cfr. Sastoque Poveda, Luis Francisco. Implementación de nuevas tecnologías para la vicerrectoría general de Universidad a distancia, Documento, Bogotá, 2.005. pp. 9-10.

promueve la docencia, la investigación y la extensión para el desarrollo social y comunitario de la región donde se encuentra ubicado.

Aporta además a las necesidades de estructuración de la sociedad permitiendo la democratización, la participación y la descentralización de la educación como apoyo al mejoramiento de la calidad de vida de la población en todo el país². (Ver Anexo A).

La presente Investigación se realiza en los Centros de Atención Universitaria Cúcuta, Duitama, Medellín, Neiva, Quibdo y Yopal, los cuales cuentan en la actualidad con 631 estudiantes, adscritos a las facultades de Educación y Ciencia y tecnología, de los cuales 260 pertenecen a la facultad de educación y 371 a la facultad de ciencia e ingeniería³.

Antecedentes Bibliográficos

La Investigación sobre Conciencia Moral hunde sus raíces en un largo proceso histórico, en donde se resaltan los aportes de Santo Tomás de Aquino, Piaget, Kohlberg, las teorizaciones de Freire, MacIntyre y Habermas.

A nivel Colombiano, se destaca la Investigación que ha venido adelantado el Ph. D. Gabriel Alfonso Suárez Medina y José Luis Meza entorno a Formación de la conciencia moral., a partir de la cual a publicado artículos, entre los que se resalta: “Conciencia Moral estudio del desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la educación superior”. Artículo de investigación Universidad de La Salle 2006. También conocemos las Investigaciones de la Doctora María Cristina Villegas, Yanies Canal sobre “Conciencia Moral”.

En la Universidad Santo Tomás, son significativos los aportes dados por Luis José González Álvarez en sus diversas publicaciones y Luis Francisco Sastoque Poveda, O.P., en su obra titulada “Fundamentos Teológicos de Moral Cristiana”.

² Cfr. Sastoque Poveda, Luis Francisco. Implementación de nuevas tecnologías para la vicerrectoría general de Universidad a distancia, Documento, Bogotá, 2.005. p. 16.

³ Cfr. Registro de matrículas Centro de Atención Universitaria de Duitama, Marzo 2.007.

*Aproximación Conceptual**Conciencia Moral*

El término Conciencia puede referirse, en primer lugar al reconocimiento de algo exterior o interior. Apunta al conocimiento del bien y del mal y en este caso, se habla de conciencia moral⁴. Para rastrear los orígenes el concepto en nuestra tradición, hemos de remitirnos a las fuentes griegas y judías. El término griego, *synéidesis*, es posterior a la noción misma que va elaborándose a través de la tragedia, las corrientes órficas y, sobre todo, el pitagorismo en donde cobra una importancia decisiva el examen de conciencia por el que se enseña a avergonzarse ante uno mismo más que frente a los otros. A partir de ahí, el concepto se transmitirá tanto a Demócrito por una parte, como a Sócrates, Platón y Aristóteles⁵. Pero será entre Epicúreos y Estoicos donde el concepto alcanzará un mayor relieve como crítica del propio comportamiento, bien a través del examen entre maestro y discípulo, bien como examen ante sí mismo como la voz racional de la naturaleza, pues es a través e la *oikeiosis* (autopercepción), que el hombre puede conocer en su interioridad la ley natural conforme a la cual ha de vivir. Estas concepciones penetrarán en el cristianismo y se juntarán con el judaísmo en donde la ley divina, no escrita y eterna, será el fundamento de la moralidad⁶.

Etimológicamente, entonces, el término conciencia proviene del griego *synéidesis*, lit, uno conociendo con (sun, con; oida, conocer), esto es, un co-conocimiento (con uno mismo), el testimonio dado de la propia conducta por la conciencia aquella facultad mediante la cual llegamos a saber la voluntad de Dios, como aquello que esta dispuesto para gobernar nuestras vidas⁷. Simón René (1.984) afirmo: “Si acudimos a la definición nominal la palabra conciencia (cum scire) indica la aplicación de un conocimiento a un caso particular, aplicación que, evidentemente es un

⁴ Cfr. Ferrater Mora, José, Diccionario de Filosofía, Suramericana, B. Aires, 1975, p. 84.

⁵ Cfr. Mondolfo, R., *Moralistas Griegos, La conciencia Moral, de Homero a Epicuro*, Iman, Buenos Aires. 1941, p.44 ss.

⁶ Cfr. Rubio Carracedo, J., *El hombre y la ética*, Prologo de J. Montoya, Anthropos, Barcelona, 1987, p.104ss.

⁷ Cfr. Deuofour, León, *Diccionario de Teología*, Ed. Espasa-Calpe, Madrid, 1992, p. 158.

acto. Si bien la etimología no decide la cuestión, es, sin embargo, un indicio que confirma el análisis de los actos de la conciencia moral” (p. 309).⁸

La conciencia se define como el conjunto de procesos cognitivos y afectivos que forman un gobierno moral interiorizado sobre la conducta del individuo. La noción de conciencia moral designa el sentido innato del bien de la naturaleza humana y su aplicación a la acción, y confusamente, coincide con las nociones de *sindéresis* y de *recta razón*⁹. Ella comprende una conciencia psicológica que varía de una persona a otra y que puede ser definida como la actividad de la conciencia del sujeto que se examina así mismo, sus actividades, su experiencia y su comportamiento, sea externo o interno. Conciencia moral y conciencia psicológica se integran y se influyen mutuamente¹⁰.

Es de resaltar que históricamente, con el nombre de conciencia moral o de otros equivalentes, se refiere a algo que no es inoperante, sino que actúa en el ámbito de la conducta y de las costumbres, y ello de forma natural, a tal punto que, desde la antigüedad clásica, los Padres de la Iglesia y muchos escolásticos entendieron la conciencia moral como una *sindéresis*, es decir, la capacidad de juzgar rectamente, pues como bien lo expresa MacIntyre “Juzgar a un hombre es juzgar sus acciones concretas... porque las virtudes son cualidades que mantienen a un hombre libre en su papel y que se manifiesta en las acciones que su papel requiere”¹¹.

Desde la perspectiva Tomista, conciencia significa facultad del conocimiento moral, es la facultad humana del juicio moral, es la capacidad del hombre para discernir entre el bien y el mal, entre lo justo y lo injusto. La conciencia es un acto del intelecto¹².

⁸ Simon René, Curso de filosofía Tomista, Ed. Herder, Barcelona, 1984, p. 309.

⁹ Cfr. Calvacoli, G, *Il Concetto di coscienza* in S. Tommaso, “Divas Thomas”, 2 (1992), en SASTOQUE, Luis Francisco, O.P., Fundamentos Teológicos de Moral Cristiana, Biblioteca Dominicana del Santuario, Chiquinquirá, 2001, pp. 58-61.

¹⁰ Cfr. SASTOQUE, Luis Francisco, O.P., Fundamentos Teológicos de Moral Cristiana, Biblioteca Dominicana del Santuario, Chiquinquirá, 2001, p. 236.

¹¹ MacIntyre, Alasdair, *Tras la Virtud*, Ed. Crítica, Barcelona, 2001, p. 156.

¹² *Conscientia nec est potentia, nec habitus, sed actus* (de ver., 17, I, ad 9), En latín para resaltar la esencia y sentido del texto.

Sastoque (2001) afirma que: La conciencia moral es un hábito del cual surge el acto de la conciencia moral. El esta unido al hábito de la razón práctica y de la sindéresis y suministra los principios de los cuales se sacan las conclusiones que vienen determinadas en el acto de la conciencia: Aquel hábito del cual surge el acto de la conciencia no es un hábito separado de aquel de la razón y de la sindéresis, porque el hábito de los principios no es diverso de aquel de los cuales se sacan las conclusiones correspondientes (p. 237).

En la modernidad serán significativas las reflexiones de Descartes y Kant que desembocará en la consolidación de la autonomía. El termino autonomía significa que el sujeto posee en sí mismo, o por si mismo la norma (autos: propio; nomos: norma), mientras que heteronomía significa que recibe la norma de otro o que su norma reside en otro (heteros: otro)

La autonomía como capacidad de darse a sí mismo la ley, era el concepto que tenían las ciudades-estados griegas de la antigüedad. El concepto moderno de autonomía surge principalmente con Kant y da a entender la capacidad del sujeto de gobernarse por una norma que él mismo acepta como tal sin coerción externa. Por el solo hecho de poder gobernarse a sí mismo, el ser humano tiene un valor que es el de ser siempre fin y nunca medio para otro objetivo que no sea él mismo. Pero para Kant, esta autolegislación no es intimista sino todo lo contrario. Una norma exclusivamente individual sería lo opuesto a una verdadera norma y pasaría a ser una inmoralidad. Lo que vale -según Kant y según la mayoría de los sistemas éticos deontológicos- es la norma universalmente válida, cuya imperatividad no es impuesta desde ningún poder heterónomo sino porque la razón humana la percibe como cierta y la voluntad la acepta por el peso de su misma evidencia. Esta capacidad de optar por aquellas normas y valores que el ser humano estima como válidas es formulada a partir de Kant como

autonomía. Esta aptitud esencial del ser humano es la raíz del derecho a ser respetado en las decisiones que una persona toma sobre sí misma sin perjudicar a otros¹³.

Una persona con Autonomía actúa libremente de acuerdo a su proyecto de vida, en cambio la persona heterónoma es controlada por otros o es incapaz de reflexionar y actuar en función a sus propios deseos o planes.

Tres elementos pueden y deben ser considerados en los análisis de la autonomía en función de las acciones de las personas las cuales actúan: a) intencionadamente, b) con conocimiento, y c) en ausencias de influencias externas que pretenden controlar y determinar el acto.

En la época contemporánea, la concepción de la génesis de la conciencia moral tendrá dos grandes corrientes que la sustentan como son: el Psicoanálisis Freudiano y la psicología cognitiva de Piaget y Kohlberg, siendo esta última el eje dentro del cual se estructurará nuestra teorización.

Para Piaget (1.971), el modelo basado en el desarrollo cognitivo enfoca el estudio del desarrollo moral, considerando que es el juicio moral el factor más decisivo en cada etapa del desarrollo; propone como esquema de desarrollo moral, el paso de la heteronomía a la autonomía. En esta etapa heterónoma, que domina hasta los siete u ocho años, el juicio moral ejercido se basa en consideraciones autoritarias, en reglas objetivas, en un código moral externo, siendo motivada la moral desde fuera del niño; en la etapa siguiente, el juicio moral se hace autónomo y se regula por el reconocimiento de los derechos y necesidades de los demás, siendo motivada dicha moral de cooperación desde el interior del niño. Entre la etapa de heteronomía y la de autonomía, la moral del niño pasa por una fase intermedia¹⁴.

¹³ Cfr. Kant, I., *La Metafísica de las costumbres*, Estudio preliminar de A. Cortina, Trad. Y notas de A. Cortina y J. Connill, Tecnos, Madrid, 1989, pp.303-305.

¹⁴ Cfr. Piaget, Jean, *El criterio moral en el niño*, Fontanella, Barcelona, 1971, pp. 19-22

Piaget piensa que, como el resto de los organismos, los humanos y su mente operan con dos funciones invariantes: la organización – tendencia a sistematizar sus procesos en sistemas coherentes- y la adaptación al entorno que, a su vez, se despliega en la asimilación – o modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de su organización actual- y la acomodación – o modificación e la organización actual en respuesta a las demandas del medio. De este modo, la mente no solo absorbe datos, sino que, en su interacción con el medio, busca información que le sirva para construir un sistema de orden que encuentre sentido y, por tanto, fomente la interacción con el mundo. La información que en cada etapa se considera relevante viene regulada por estructuras mentales. Esas estructuras psicológicas o métodos de organizar la información las denomina estadios de desarrollo, distinguiendo cuatro fundamentales:

El Sensomotor, hasta los dos años de edad, en que el niño está limitado al ejercicio de sus capacidades sensoriales y motoras; El preoperatorio o prelógico, hasta los siete años, que se caracteriza por la llegada del pensamiento o representación interna de actos externos, es decir, la capacidad de referirse a un objeto sin que esté sensiblemente presente.

Las operaciones concretas, hasta los once años, en que son capaces de distanciarse de percepciones inmediatas y cuestionarlas. Operaciones concretas se refiere a operaciones mentales reversibles pero con poca capacidad de abstracción.

Las operaciones formales, de los once años en adelante, marcan la capacidad de razonar en términos de abstracciones formales, de hacer operaciones sobre operaciones¹⁵.

Marciano Vidal (1.996), basado en el planteamiento de Piaget particulariza cada una de las etapas del desarrollo moral, así:

¹⁵ Cfr. Piaget, Jean, El criterio moral en el niño, Fontanella, Barcelona, 1971, pp. 23-25

“a. *Heteronomía (moral de obligación)*. Se caracteriza por la presión moral del adulto que se traduce en el niño en respeto unilateral. Este respeto es la base de la obligación y del sentido del deber.

b. *Fase Intermedia*. El niño no sólo obedece a las ordenes del adulto, sino a la regla en sí, generalizada y aplicada de una manera original. Se trata de un efecto de la inteligencia, que trabaja con las reglas morales, generalizándolas y diferenciándolas.

c. *Autonomía (Moral de Cooperación)*. Surge la autonomía en el momento en que el niño descubre que la veracidad es necesaria en las relaciones de simpatía y respeto mutuo. La reciprocidad es un factor de autonomía y de cooperación. Hay una moral autónoma cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior.¹⁶”.

Para Kohlberg, el ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Ese proceso es a la vez cognitivo y moral. El desarrollo de los períodos cognitivos aparece como una condición necesaria para el de los paralelos niveles sociomorales.

Según Kohlberg, hay tres niveles, cada uno de los cuales con dos estadios, en el desarrollo del juicio moral. Los niveles definen enfoques de problemas morales. Los estadios, los criterios por los que el sujeto ejercita su juicio moral.

Resulta también importante para la presente Investigación, el aporte de Freire, quién en sus Obras señala que la conciencia puede ser mágica, ingenua y crítica¹⁷. La persona dotada de conciencia mágica capta los hechos de forma pasiva y los acepta, aunque sin comprenderlos. Quien posee conciencia ingenua tiene apetencia de cultura, pero se cree superior a los hechos y libre para entenderlos según sus criterios; pero es

¹⁶ Cfr. Vidal, Marciano, La estimativa moral, Ed. PPC Madrid, 1996, p. 59.

¹⁷ Cfr. Freire, Paulo, La educación como practica de la libertad, 7ª edición, siglo Veintiuno Editores,, Buenos aires, 1972, pp.66-67.

gregario, simplista y polemista en vez de dialogante. Colectivamente las consecuencias son la masificación y el fanatismo. La conciencia crítica implica profundidad en la interpretación; aceptación de lo nuevo y lo viejo en razón de su validez; admisión de la censura y de la crítica; conocimiento de las preocupaciones propias de su tiempo y compromiso para la elaboración del futuro desde una conciencia histórica real y transformadora.

Así entonces Freire a lo largo de toda su obra hace énfasis en la concienciación¹⁸ <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/platero/01472844211304973254480/not0001.htm - N 3> la cual se conforma como una manera de liberación. Según Freire la educación liberadora consiste en desarrollar la toma de conciencia crítica que tiene lugar a partir del análisis e interpretación de la realidad.

Elementos constitutivos de la conciencia moral

- Elementos racionales que concurren a la formación de los juicios. Los juicios son formulados antes y después del acto moral. Los juicios previos al acto moral establecen los principios. Por ejemplo: Hay que hacer el bien y evitar el mal.

En otras palabras, se juzga que, si tal acto es bueno, debe ser realizado; si es malo, debe ser evitado.

Los juicios después del acto. Una vez realizado el acto, la conciencia lo acepta si fue bueno y lo rechaza en el caso de que haya sido malo. La conciencia juzga también si el acto fue digno de recompensa o de castigo. Si fue malo se pronuncia sobre la obligación de reparar los males causados.

- Los sentimientos morales antes del acto:

El hombre naturalmente tiene la tendencia de hacer el bien y evitar el mal.

¹⁸ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Ed. Tierra Nueva, Montevideo, 1977. p. 12.

Experimenta, a la vez, respeto al deber, y por ende, aprecia la conducta buena y menosprecia la conducta mala.

Los sentimientos morales después del acto. El deber cumplido produce en el hombre alegría. Al no cumplir con su deber, el hombre suele llenarse de tristeza y, a veces, de vergüenza o remordimiento por el mal causado.

- Los elementos activos:

Son actos de la voluntad. Una vez que la inteligencia ha concebido el objetivo, la voluntad elige los medios necesarios para alcanzarlo y, finalmente, busca su ejecución.

Formación De La Conciencia Moral

La teoría del desarrollo moral fue iniciada por Jean Piaget en su obra "El Juicio Moral del Niño" publicada en 1937 en la que da a conocer los fundamentos y ciertos resultados de investigaciones realizadas.

Piaget se propuso describir en términos cualitativos cómo los modelos de pensamiento que emplean los niños al razonar, se desarrollan a través del tiempo, de modo que, problemas que a una edad parecen no tener solución pueden resolverse fácilmente varios años más tarde. Para su investigación, empleó el método clínico que consistía en proponer problemas específicos a los niños y permitirles la libertad de resolverlos como mejor pudieran. De esta manera Piaget encontró que las diferencias fundamentales en el modo en que razonan los niños están relacionadas con la edad y reflejan las distintas formas de razonamiento que en distintas edades emplean para resolver problemas.

Piaget¹⁹ concluye que los distintos usos de la lógica no se pueden atribuir simplemente a que los niños mayores saben más porque se les ha enseñado más; la diferencia es más bien de desarrollo. A medida que maduran y adquieren una mayor experiencia del mundo de los objetos, crecen en su capacidad de entender las relaciones entre objetos.

En el ámbito de estudios acerca de El Juicio Moral del Niño, Piaget se preocupó por entender como los niños se orientan ante el mundo social. Estuvo expuesto el influjo del sociólogo francés Emile Durkheim quien en su obra *La Educación Moral* sostenía que la esencia de esta educación era enseñar a los niños a ceñirse a la obediencia a las reglas morales de la sociedad y a dedicarse al bien de la misma. Piaget enfocó su estudio en como los niños desarrollan el respeto por las reglas y un sentido de solidaridad con su sociedad. Para ello empezó no con reglas morales explícitas, sino con las reglas de los juegos de la calle que los niños juegan entre ellos.²⁰

Piaget observa cómo se forma en los niños la conciencia de la regla y de su práctica. Esta perspectiva es novedosa respecto del modo filosófico de tratar la moral, el tema de los valores y la conciencia moral. La observación de cómo juegan los niños con reglas, es una metodología diferente a pensar la moral por la vía especulativa y desde la perspectiva del adulto.

Para Piaget (1977) la moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas. Si se quiere comprender algo de la moral del niño, hay que empezar, evidentemente, por el análisis de estos hechos. (p.9)²¹

¹⁹ Cfr. Hersh, R., Paolito, D., Reimer, J., Piaget una Introducción Conceptual a Kohlberg, En: *El Crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg*, Nancea, Madrid, 1998, p. 28.

²⁰ Cfr. Hersh, R., Paolito, D., Reimer, J., Piaget una Introducción Conceptual a Kohlberg, En: *El Crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg*, Nancea, Madrid, 1998, p. 41.

²¹ Cfr. Piaget, Jean, *El criterio moral en el niño*, Fontanela, Barcelona. 1977, p. 9.

Piaget se propuso estudiar el juicio moral y no las conductas ni los sentimientos. Con este fin nos dice que se propuso interrogar a muchos niños de las escuelas y a mantener con ellos conversaciones sobre los problemas morales, del mismo modo como en otros experimentos clínicos había mantenido conversaciones sobre temas relativos a la representación del mundo y a la causalidad.

Piaget (1.977). Partimos del análisis de las reglas del juego social en lo que tienen de obligatorio para la conciencia del jugador honrado. De la regla del juego pasamos a las reglas específicamente morales, prescritas por los adultos y buscamos la idea que el niño se hace de estos deberes concretos. Por esto, las ideas de los niños sobre la mentira nos han servido de ejemplo privilegiado. Finalmente estudiamos las nociones surgidas de las relaciones de los niños entre sí y elegimos la idea de justicia como tema especial de nuestras entrevistas (p.7) ²²

Las razones que aduce Piaget de por qué no partió de entrevistas a los niños sobre las reglas morales que ellos aprenden a respetar son las siguientes:

- Estas reglas morales las recibe del adulto, es decir que se las dan elaboradas no a medida que las va necesitando y pensadas por él, sino de una vez por todas.
- Los juegos sociales más simples como el juego de las bolitas pueden parecer o no "morales" a los adultos por su contenido; lo que importa en esto no es el punto de vista de la conciencia del adulto, sino el de la moral infantil.
- Los niños que empiezan a jugar son iniciados poco a poco por los mayores en el respeto a la ley y por otra parte, tienden de todo corazón a esta virtud, eminentemente características de la dignidad humana, que consiste en practicar correctamente las normas del juego.²³

²² Piaget. Jean. El criterio moral en el niño, Fontanela, Barcelona, 1977, p. 7.

²³ Cfr. Piaget, Jean, El criterio moral en el niño, Fontanella, Barcelona, 1977, p. 10.

En el estudio de las reglas del juego Piaget centra su atención en dos grupos de fenómenos:

- La práctica de las reglas o la manera como los niños de las distintas edades aplican efectivamente las reglas y la conciencia de la regla: o la manera en que los niños de las distintas edades representan el carácter obligatorio, sagrado o decisorio, la heteronomía o la autonomía propia de las reglas del juego.

Las relaciones que existen entre la práctica y la conciencia de la regla son, efectivamente, las que permiten con mayor facilidad establecer la naturaleza psicológica de las realidades morales.

Los resultados que obtuvo Piaget de sus interrogatorios en cuanto a la práctica de las reglas consisten en haber identificado cuatro estadios sucesivos Así:

Estadio motor individual, 1-2 años

Manipula las bolitas según costumbres motrices; sigue esquemas rituales; el juego es individual; las reglas no son colectivas ni obligatorias.

Estadio egocéntrico. 2-5 años

Se inicia cuando el niño recibe del exterior el ejemplo de reglas; juega solo, o con otros, sin intentar dominar sobre ellos ni uniformar las distintas formas de jugar.

Estadio de cooperación naciente, 7-11 años

Intenta dominar a los otros; se preocupa por el control mutuo y la unificación de las reglas; si a cada uno se le pregunta por separado, da informaciones totalmente

contradictorias sobre las reglas del juego, es decir, se da una gran variabilidad con respecto a cuáles son y como se aplican las reglas del juego.

Estadio de la codificación de las reglas, 11-12 años

Las reglas son conocidas por todos los jugadores, todas las reglas del juego quedan reguladas, dan indicaciones concordantes sobre las reglas y sus variaciones.

Las observaciones hechas por Piaget, del comportamiento de los niños en cada estadio, las hizo con base en la siguiente técnica:

- Se hace al niño un interrogatorio orientado a poner en evidencia, en qué forma se adapta a las reglas del juego de las bolitas y como les da cumplimiento en función de su edad.
- Se pregunta al niño: ¿cómo se juega a las bolitas? entregándole un grupo de bolitas se le dice: enséñame a jugar.

Estadios de la conciencia de la regla

- *Primer Estadio, 1 a 4 años.* La regla no es coercitiva porque es esencialmente motivadora o por que se sigue a manera de ejemplo interesante y no de forma obligatoria.
- *Segundo Estadio, 5 a 9 años.* Apogeo del estadio egocéntrico y primera mitad del estadio de la cooperación. La regla se considera como algo sagrado y de origen adulto; toda modificación propuesta al niño la considera una violación a la regla.
- *Tercer Estadio, 10 a 12 años.* La regla es considerada como una ley debido al consentimiento mutuo; es obligatorio respetarla si se quiere ser leal, pero se puede transformar a voluntad, a condición de que participe la opinión general.

Para establecer las observaciones sobre la conciencia de las reglas Piaget, empleó la siguiente técnica:

- Se somete al niño a un interrogatorio destinado a mostrar cuál es la conciencia que tiene de la regla, o sea, que tipo de obligación resulta para él de la utilización de la regla.
- Se pregunta al niño si puede inventar otra nueva regla de juego: quiero una regla que sea sólo tuya, que hayas inventado tú y que nadie conozca. Se trata de comprobar si se puede legítimamente cambiar las reglas, es decir, averiguar si una regla es justa porque esté conforme con el uso, aunque sea nueva, o si por el contrario, se le considera dotada de un valor intrínseco e inmutable.
- Se plantean luego estas preguntas: ¿Se jugaba siempre como hoy? ¿Tú papá y tu abuelo jugaban como tú? ¿Cuál es el origen de las reglas? ¿Son inventadas por los niños o impuestas por los padres y personas mayores? En resumen, se quiere saber si el niño cree en el valor místico de las reglas, en una heteronomía del derecho divino o si es conciente de su autonomía.²⁴

Piaget considera que entre los cuatro estadios relativos a la práctica efectiva de las reglas y los 3 estadios del desarrollo de la conciencia de la regla, existe una relación: la regla colectiva es, en primer lugar, algo exterior al individuo y por tanto algo sagrado; después se interioriza poco a poco y aparece en esta misma medida como el libre producto del consentimiento mutuo y de la conciencia autónoma o sea que, por lo que respecta a la práctica, es natural que al respeto místico por las leyes corresponda una aplicación todavía rudimentaria de su contenido, mientras que al respeto racional y motivado corresponda una observación efectiva y detallada de cada regla.²⁵

²⁴ Cfr. Batto, Antonio, *El pensamiento de Jean Piaget*, Emece, Argentina, Editores, 1971, p. 20.

²⁵ Cfr. Piaget, Jean, *El criterio moral en el niño*, Fontanella, Barcelona, 1977, p. 22.

Las investigaciones de Piaget sobre la práctica de la regla y la conciencia de la regla le permitieron concluir que las primeras formas de la conciencia del deber en el niño son esencialmente formas de heteronomía moral.

Piaget establece que existen dos niveles diferentes de conciencia moral: la moral heterónoma y la moral autónoma.

La moral heterónoma se caracteriza por un realismo moral, el cual tiene tres características:

- El deber es heterónimo, no es elaborado por la conciencia. El acto bueno es aquel que responde a la regla o a una obediencia a los adultos. la regla no es una realidad elaborada por la conciencia, ni siquiera juzgada o interpretada; se concibe como exterior a la conciencia, revelada por el adulto e impuesta por éste. El bien se define rigurosamente como obediencia a la regla.
- La regla debe ser observada al pie de la letra y no en su espíritu. La presión del adulto produce una especie de realismo del detalle.
- El realismo moral lleva consigo una concepción objetiva de la responsabilidad. Concibiendo las reglas al pie de la letra y definiendo el bien sólo a través de la obediencia, el niño empezará por evaluar los actos, no en la función de la intención que los ha desencadenado, sino en función de su conformidad material con las reglas planteadas.²⁶

Piaget considera que durante los primeros años, la presión inevitable de los adultos provoca necesariamente cierto realismo moral, más o menos acentuado según los ambientes y el carácter combinado de los padres y el hijo. El realismo moral que se observa más tarde será el resultado indirecto de estos fenómenos iniciales.

La moral heterónoma es una moral de obligación. La moral autónoma es una moral de la cooperación. La cooperación o reciprocidad es un factor de autonomía.

²⁶ Cfr. Piaget, Jean, El criterio moral en el niño, Fontanella, Barcelona, 1977, p, 93.

La moral autónoma se da cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior o sea que sin relación con los demás no hay necesidad de moral; el individuo como tal, conoce la autonomía y la no autonomía. Inversamente toda relación con los demás en que intervenga el respeto unilateral conduce a la heteronomía. La autonomía, aparece con la reciprocidad cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente, desde dentro, la necesidad de tratar a los demás como él quería ser tratado.²⁷

En el nivel de la moral autónoma las reglas son obligatorias en la medida en que se basan en un consenso. Las reglas, por lo tanto, son modificables. Los actos son juzgados en función de la intención y teniendo en cuenta las circunstancias del sujeto.

La mentira es mala en sí misma, cuando existe la intención de engañar, porque viola la confianza mutua. En este nivel emerge la noción de solidaridad y de responsabilidad colectiva.

En el nivel de la moral autónoma, que se inicia a los 10-12 años en relación con la justicia en la distribución de recompensa, se piensa inicialmente en la necesidad de una igualdad absoluta y luego en una igualdad considerando las circunstancias, o sea, se presenta la noción de equidad.

En el nivel de la moral heterónoma es el respeto del niño por el adulto el que da lugar a la noción inicial de deber: porque respeta a los mayores, respeta las normas impuestas por éstos. Según Piaget, los padres tienen tal prestigio a los ojos del niño, que aún sin imponer nada como deber, sus deseos interpretados como órdenes, dan lugar al realismo moral.

El nivel de la moral autónoma la alcanza el niño en el momento en que descubre que la veracidad es necesaria en las relaciones de simpatía y respeto mutuo. La reciprocidad parece ser un factor de autonomía: efectivamente, hay una autonomía

²⁷ Cfr. Piaget, Jean, El criterio moral en el niño, Fontanella, Barcelona, 1977, p. 165.

moral cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente a toda presión exterior.

Kant había establecido diferencia entre una moral autónoma y una moral heterónoma; Piaget tiene esta perspectiva Kantiana en su teoría del desarrollo moral.

Según Peters, el aporte de Piaget ha consistido en vaciar en el molde de esta distinción conceptual un rico contenido tomado de la observación de niños de diversas edades. Piaget demostró que la distinción formulada puede aplicarse en la realidad.²⁸

A manera de síntesis se puede decir con Peters que las características principales de la contribución de Piaget son:

- Insiste en que hay algo como lo descubierto por Kant con el nombre de moral propiamente dicha, diferente de la regulación fundada en la costumbre y la autoridad.
- Existe un cierto proceso de maduración que conlleva una transición gradual de una estructura mental a otra.
- Supone que este desarrollo de la actitud del niño hacia las reglas coincide con su desarrollo cognoscitivo de otras esferas, como la captación de relaciones lógicas y de conexiones causales.²⁹

Kohlberg, parte de la teoría cognitivo-evolutiva de Piaget, término que acuña él mismo a finales de los años 60 para denominar a la extensión del modelo piagetiano del desarrollo al estudio del cambio moral así como las aplicaciones educativas de dicha extensión.

²⁸ Cfr. Peters, R. S., Desarrollo moral y educación moral, Fondo de Cultura Económica, México, 1984, p. 10.

²⁹ Cfr. Peters, R. S., Desarrollo moral y educación moral, Fondo de Cultura Económica, México, 1984, p. 11.

Las características que se deben tener en cuenta para una mejor comprensión del modelo Kohlberiano son:

- Que los niños pasan a la vez por las secuencias de desarrollo cognitivo y el juicio moral, es decir, no dividen su experiencia en el mundo físico y el mundo social, sino que juegan y piensan en objetos físicos a la vez que se desarrollan con otras personas. En la vida del niño existe una unidad de desarrollo, hay un paralelismo en el desarrollo de conocimiento y afecto, pero los niños parecen progresar algo más rápido en su comprensión del mundo físico que en su comprensión de cómo estructurar relaciones en su mundo social.
- El desarrollo de los periodos cognitivos es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de los niveles paralelos socio morales.
- El estadio de razonamiento lógico nos indica el límite alcanzable en el razonamiento moral, aunque no todas las personas logran el límite superior de razonamiento moral que les posibilita el estadio lógico alcanzado.
- Todos los procesos básicos implicados en el desarrollo del conocimiento del mundo físico son también fundamentales en el desarrollo social. Pero aparte de éstos, el conocimiento social requiere una capacidad específica para la adopción de distintos papeles; es decir, el conocimiento de que el otro es, en cierto sentido, como el yo y que aquél conoce o responde a éste en función de un sistema de expectativas complementarias. En otras palabras, conocemos a los demás al ponernos en su lugar y nos conocemos a nosotros mismos al compararnos y diferenciarnos de ellos.

Este concepto de roles o habilidad de ver las cosas desde la perspectiva del otro sirve de intermedio entre las necesidades estructural-cognitivas y el nivel alcanzado de desarrollo moral y está profundamente relacionado con el concepto de justicia ya que ambos comparten la misma estructura de igualdad y reciprocidad.

La adopción de roles o perspectivas sociales es también una capacidad evolutiva y sigue unas secuencias de desarrollo o estadios. El afecto y el conocimiento se desarrollan paralelamente. El papel del afecto y la comprensión de las emociones

(“empatía”), por tanto, van a ser fundamental también en el desarrollo moral, no sólo como una fuerza motivadora sino como una importante fuente de información.

Para explicar la relación que existe entre el razonamiento y la conducta moral es necesario comprender cómo define cada individuo su identidad moral y la importancia que la dimensión moral adquiere en su propia valoración, en el sentido que tiene de sí mismo. La identidad moral proporciona así una de las principales motivaciones para la acción moral, para comprometerse en las propias convicciones, y la acción se convierte en una prueba de consistencia de uno mismo.

Por tanto, la principal aportación de L. Kohlberg ha sido aplicar el concepto de desarrollo en estadios que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo, al estudio del desarrollo moral. El juicio moral es un proceso cognitivo que se desarrolla naturalmente.

Su investigación ha demostrado que el concepto de justicia, sobre el que se aferra toda la estructura esencial de la moralidad, cambia y se desarrolla con el tiempo, a medida que interaccionamos con el entorno. Desde estos planteamientos desarrolla seis etapas de desarrollo moral, cada una de las cuales proporciona un sistema de razonamiento moral más complejo y, por tanto, un concepto más adecuado de lo que es justo y bueno. Estas etapas son universales, aunque los factores del entorno influyen en el ritmo de crecimiento y el nivel de desarrollo conseguido.

Pero antes de pasar a explicar cada una de las etapas evolutivas del desarrollo moral, es conveniente repasar algunos otros conceptos principales dentro de la teoría de Kohlberg: el concepto de juicio moral, el de estadio, y su propia metodología.

*Teoría Del Juicio Moral De Kohlberg*³⁰. El pensamiento de Kohlberg sobre la educación moral tiene sus antecedentes, Como se señaló antes, en la obra de Jean Piaget

³⁰ Lawrence Kohlberg nació en Bronxville, Nueva York, en 1927, de ascendencia judía, se doctoró en psicología en la Universidad de Chicago en 1958, fundó y dirigió el Centro para la Educación Moral en la Universidad de Harvard, donde enseñó las asignaturas de educación y psicología social. En la Universidad de Chicago estudió la tradición moral de Aristóteles, Kant, Dewey y después de graduarse en psicología estudió teoría y práctica clínica con Bruno Bettelheim y Carl Rogers. También estudió filosofía con Charles Morris y desarrollo humano con Bernice Neugarten y Bob Havighurst. Lector asiduo de

"El Juicio Moral del Niño"; en esta obra Piaget expone los supuestos básicos y algunos resultados de sus estudios realizados en 1937.³¹

Aunque nos referimos a la teoría de Kohlberg como teoría del desarrollo moral, es más propiamente una descripción del desarrollo del juicio moral. Para muchas personas la moralidad son los valores que se han ido adquiriendo en el entorno social y que sobre esos valores que se tienen se actúa en la experiencia diaria.

Kohlberg está más interesado en el proceso lógico que se pone en marcha cuando los valores adquiridos entran en conflicto (dilema moral), porque es cuando verdaderamente se ejercita el juicio moral. El proceso es similar al planteado por Piaget.

El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Esto no se limita a momentos puntuales de nuestra vida sino que forma parte del proceso de pensamiento que empleamos para dar sentido a los conflictos morales que surgen en la cotidianidad.

En los primeros años de vida, los niños aprenden las normas de buena conducta sin entender todavía su sentido y sin ser capaces de guiar su actuación de acuerdo con ellas. Es a partir de los 6 años cuando empieza a desarrollarse la capacidad de asumir roles, de adoptar diferentes perspectivas a la propia. Esta capacidad es clave para el crecimiento del juicio moral: sólo cuando el niño puede asumir el rol del otro puede sopesar su propia exigencia frente a la del otro.

La toma de roles. Para Kohlberg el desarrollo del juicio moral depende de las oportunidades de toma de rol: esto quiere decir, tomar la actitud de otros, ser consciente de sus pensamientos y sentimientos, ponerse en su lugar. La toma de rol involucra un aspecto cognitivo y un aspecto afectivo (empatía): se da en una relación organizada entre yo y otros; el proceso lleva consigo una comprensión de los papeles de la sociedad de la que uno forma parte.

Jurgen Habermas a quien le reconoce la habilidad de participar profundamente en diálogos, habilidad de la que Kohlberg se ha beneficiado mucho.

³¹ Kohlberg continuó el trabajo de Piaget hacia el año 1958.

Kohlberg atribuiría la diferencia entre el niño de 3 años y el de 8 años al desarrollo de la capacidad de reaccionar ante el otro como uno mismo y reaccionar ante la conducta de uno mismo en el rol del otro. La capacidad de asumir el rol del otro es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de seis años y que es un momento decisivo en el crecimiento del juicio moral.³²

En la perspectiva de toma de roles, Kohlberg define el juicio moral como el sopesar las exigencias de los demás contra las propias. Por lo tanto, es lógico pensar que sólo cuando el niño puede asumir el rol del otro y percibir cuál es su experiencia, puede sopesar su propia exigencia frente a la del otro. El niño de 3 años ni siquiera percibe que su madre tiene una necesidad independiente; el niño de ocho años percibe su exigencia y procede a pesar de su legitimidad contra su propio deseo de atención, al decidir respetar la necesidad de su madre, el niño de ocho años está ejerciendo su juicio moral.³³

Tres aspectos hay que destacar en el concepto de toma de roles:

- Los roles están vinculados a los juicios morales; estos exigen ponerse uno mismo en el lugar de las diversas personas implicadas en un conflicto moral.
- La toma de roles pasa por estadios evolutivos.
- Alcanzar un estadio de toma de rol es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo moral.

Esto lo explica Kohlberg así: por ejemplo el avance de toma de rol necesario para el razonamiento moral del estadio 2 es la conciencia de que cada persona en una situación puede considerar la intención o punto de vista de cada uno de los individuos dentro de la situación. Un niño puede alcanzar este nivel de toma de rol y seguir manteniendo la idea del estadio 1 de que la justicia o lo correcto está unido a reglas fijas

³² Hersh, R., Paolitto, D.; Reimer, J., Piaget una Introducción Conceptual a Kohlberg, En: El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg, Narcea, Madrid, 1998, p. 48.

³³ Cfr. Hersh, R., Paolitto, D.; Reimer, J., Piaget una Introducción Conceptual a Kohlberg, En: El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg. Narcea, Madrid, 1998, p. 48.

que deben de seguirse automáticamente. Pero si el niño ve la justicia como una balanza o equilibrio entre los intereses de los individuos (estadio 2), debe de haber alcanzado el requerido nivel de toma de rol.³⁴

Kohlberg, a partir de su concepción de la toma de roles considera que es muy importante en la escuela, en la familia, en los grupos de amigos, dar oportunidades a los niños de proveerse de una toma de rol en el entorno.

La disposición de los padres a permitir y fomentar el diálogo sobre aspectos de valor, es uno de los determinantes más importante del avance de estadio moral en los niños. El intercambio de puntos de vista y de actitudes es parte de los que llamamos oportunidades de toma de rol. Respecto a grupos de la misma edad, los niños con alta participación en grupos de compañeros están más avanzados respecto del estadio moral, que los que tienen una baja participación.³⁵

En síntesis, se ha encontrado que la carencia de oportunidades de toma de rol causa un retraso en el proceso de toma de roles así como en el desarrollo del juicio moral.

Concepto de estadio

Este concepto se encuentra en el centro del enfoque del desarrollo cognitivo. Se define como la manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad. Kohlberg aplica este concepto al desarrollo del juicio moral y establece seis estadios de desarrollo.

Las características generales de estos estadios son:

³⁴ Cfr. Kohlberg, Lawrence, Estadios Morales y Moralización, La vía Cognitivo-evolutiva. En: Psicología del desarrollo, Editores Desclée de Brouwer S. A, Barcelona, 1985, p. 209.

³⁵ Cfr. Kohlberg, Lawrence, Estadios Morales y Moralización. La vía Cognitivo-evolutiva. En: Psicología del. desarrollo, Editores Desclée de Brouwer S. A, Barcelona 1985, p. 209.

- *Los estadios implican diferencias cualitativas en el modo de pensar:* Dos personas en distinto estadio pueden compartir un valor parecido, pero su modo de pensar sobre el valor será distinto en cualidad.
- *Cada estadio forma un todo estructurado:* Un cambio de etapa implica reestructuración de cómo uno piensa sobre toda una serie de temas morales (igual que en el desarrollo cognitivo se reestructura todo el modo de pensar sobre temas como la causalidad, la conservación,...).
- *Forman una secuencia invariante.* La secuencia se define por la complejidad lógica de cada etapa. Para que se desarrollen estadios posteriores se deben dominar operaciones cognitivas previas que permitan ir desarrollando otras lógicamente más complejas.
- *Los estadios son integraciones jerárquicas.* Cuando el pensamiento de una persona se desarrolla de una etapa a la siguiente, el nivel más alto reintegra las estructuras que se encuentran a niveles más bajos.

La Metodología De Kohlberg

Para estimar el estadio de desarrollo moral de alguien, Kohlberg ha ideado un instrumento de investigación para tantear el proceso de razonamiento que una persona usa para resolver *dilemas morales*. Para que una persona revele su pensamiento sobre temas éticos sólo hay que proponerle dilemas morales que despierten su interés y preguntarle directamente cuál sería la mejor solución para el dilema y por qué.

La forma de entrevista que utiliza, la *Entrevista sobre Juicio Moral*, está compuesta por tres dilemas hipotéticos. Cada dilema implica a un personaje que se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir entre dos valores conflictivos. Se le lee al sujeto y se proponen varias preguntas estandarizadas. Se le pregunta cómo debería resolver el dilema y por qué esa sería la mejor forma de actuar en esa situación.

Para determinar el estadio de desarrollo moral del sujeto, el investigador debe ver qué consistencia existe en el razonamiento del sujeto en una gama de asuntos morales. Es necesario centrarse en la *forma o estructura* del razonamiento del sujeto con la que justifica su decisión más que en el *contenido* de la respuesta para poder extraer conclusiones sobre su verdadero modo de pensar (es lo que se mantiene en otras situaciones de la vida real).

Una de las principales *críticas* formuladas al enfoque cognitivo-evolutivo ha sido la de haberse centrado exclusivamente en el estudio de los cambios estructurales en detrimento de los contenidos, de los valores específicos sobre los que dichas estructuras se aplican. Actualmente existe un gran consenso en reconocer la necesidad de estudiar la actividad estructuradora del sujeto en relación al contexto específico en que ésta se produce, que en el caso del juicio moral son los conflictos reales sobre los que dicho juicio se aplica en la vida cotidiana.

Estadios Del Juicio Moral.

La teoría del desarrollo y la educación moral de Kohlberg nace, y depende, de su diseño empírico de los estadios del juicio moral³⁶. Como define el desarrollo moral en términos de movimiento entre los estadios y la educación moral en términos de estímulo de tal movimiento, está claro que para entender su teoría uno debe estar familiarizado con la definición de estos niveles. Para adquirir una visión de conjunto amplia, empezaremos por los tres niveles de razonamiento moral. Cada uno de ellos implica una relación diferente entre el yo y las reglas y expectativas morales de la sociedad.

Nivel preconvencional

- Es el nivel de la mayoría de los niños menores de 9 años, de algunos adolescentes y de muchos delincuentes.

³⁶ Cfr. Vidal, Marciano, Moral fundamental, Tomo I, editorial covarrubias, Madrid, 1990, pp. 542-545.

- Se enfoca la cuestión moral desde los intereses concretos de los individuos implicados y en función de las consecuencias inmediatas de sus actos: evitación de castigos y defensa de los propios intereses.

- Las reglas y expectativas son aún externas al yo. Todavía no se comprenden y tampoco se defienden.

A nivel cognitivo, son personas que mantienen un enfoque muy concreto. Su razonamiento moral se basa en el nivel preoperatorio o de las operaciones concretas del desarrollo cognitivo.

Nivel convencional

- Es el nivel de la mayoría de los adolescentes y adultos.
- El individuo ya se orienta en función de las expectativas de los demás o del mantenimiento del sistema social.
- El término convencional implica someterse a las reglas, las expectativas y las convenciones sociales, y a la autoridad y defenderlas porque son reglas, expectativas y convenciones de la sociedad. El yo se identifica, por tanto, con las reglas y expectativas de los demás.

Las personas que adoptan una perspectiva convencional consideran las cuestiones más abstractas de lo que su sociedad esperaría de ellos. Están empleando el razonamiento moral que se basa por lo menos en las primeras operaciones formales.

Nivel postconvencional

- Este nivel es alcanzado únicamente por una minoría de adultos y sólo a partir de los 22-23 años.
- Se construyen principios morales autónomos que permitirían llegar a una sociedad ideal. Se ve más allá de las normas y leyes dadas por la sociedad.

- Se comprenden y aceptan básicamente las reglas de la sociedad pero dicha aceptación se basa precisamente en la formulación y aceptación de los principios morales de carácter general que están debajo de esas reglas. Estos principios entran en algunas ocasiones en conflicto con las reglas de la sociedad, en cuyo caso el sujeto que está en este nivel juzga por el principio más que por la convención.

- Hay una diferencia clara entre el yo y las reglas y expectativas sociales. Defiende sus valores en función de los principios escogidos en ella sin precisión de la autoridad o las reglas.

Estas personas piensan en las categorías puramente formales de lo que sería la mejor solución dados estos principios morales. Emplean un razonamiento basado en operaciones formales avanzadas o consolidadas.

Definición De Los Estadios

Estadio 1: El absolutismo y la orientación al castigo (hasta los 7/8 a)

- *Ingenuo realismo moral* que lleva a comprender el significado moral de una situación como una cualidad física inherente a la propia acción.
- Aplicación absoluta o literal de etiquetas o reglas sin requerir justificación alguna.
- Marcada orientación al castigo.
- Incapacidad para distinguir distintas perspectivas sociales en los dilemas morales planteados.
- Unilateralidad y ausencia de coordinaciones recíprocas, es decir, incapacidad para equilibrar mentalmente las distintas posiciones sociales. La justicia se define en función de las diferencias de poder y estatus.
- Dificultad para reconocer y describir conflictos entre valores en situaciones reales.

Una condición necesaria para superar este estadio es la utilización de la reversibilidad lógica en la comprensión de la realidad física y social, lo que coincide con el pensamiento operatorio concreto descrito por Piaget.

La orientación del castigo y la obediencia. Corresponde al estadio de moralidad heterónoma. Las consecuencias físicas de la acción constituyen el criterio de bondad o maldad de la acción. Evitar romper la norma sólo por temor al castigo, obedecer por obedecer y evitar causar daño físico a personas y a la propiedad³⁷.

Estadio 2: El individualismo instrumental.

- Superación del ingenuo realismo anterior: se descubre que existen conflictos de intereses y que las soluciones unilaterales, basadas exclusivamente en la obediencia y el castigo, son inadecuadas. Las acciones morales exigen reciprocidad.
- Coordinación de intereses en conflicto tratándolos de forma estrictamente igual o a través del intercambio (*estructura individualista instrumental*).
- Concepto de justicia como intercambio de favores: haz a los demás lo que te hacen a ti o esperas que te hagan. Reciprocidad simple y concreta (comienzo de la reciprocidad moral).
- Orientación hedonista-instrumental que le lleva a garantizar al máximo la satisfacción de necesidades y deseos, reduciendo al mínimo las consecuencias negativas para sí mismo.
- Orientación relativista instrumental y de intercambio. La acción buena o justa consiste en aquello que satisface instrumentalmente las propias necesidades de uno y en ocasiones las necesidades de los demás. Lo bueno es lo acordado, lo establecido en un trato o en un intercambio³⁸.

Estadio 3: La moral de la normativa interpersonal (a partir de los 12/13 años).

³⁷ Cfr. Klausmeier, psicología educativa, Harla S.A., México, 1977. p. 348.

³⁸ Cfr. Klausmeier, psicología educativa, Harla S.A., México, 1977. p. 348.

- Nivel más complejo: adopción de la *perspectiva de una tercera persona*. Se supera el individualismo instrumental y se construyen un conjunto de normas o *expectativas morales compartidas* que se espera que cumplan todos.
- Las normas o expectativas morales son la base para establecer *relaciones de confianza mutua* que trascienden los intereses particulares.
- Orientación a los sentimientos y las relaciones interpersonales. Especial preocupación por la confianza y la aprobación social. Las obligaciones morales se basan en lo que esperan los demás (perspectiva convencional) y se anteponen las expectativas y sentimientos de los demás a los propios intereses (es importante ser bueno).
- Concepto de justicia: haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran a ti si estuvieras en su lugar. Hay mayor nivel de reciprocidad.

Este estadio caracteriza al razonamiento de la mayoría de los adolescentes y adultos tanto en situaciones hipotéticas como reales, observándose gran consistencia.

El pensamiento formal que comienza a desarrollarse en esta edad proporciona una herramienta intelectual que permite gran independencia del contenido concreto sobre el que se aplica. Este tipo de pensamiento es una condición necesaria, aunque no suficiente, para el estadio 3 de razonamiento moral.

Corresponde ya al nivel convencional, se guía por una orientación de armonía interpersonal, de mutuas expectativas interpersonales. Buena es aquella acción que agrada o ayuda a los demás y es aprobado por ellos. Obrar bien consiste en actuar de acuerdo con lo que la gente espera de uno; ser bueno significa mantener mutuas relaciones de gratitud, lealtad y confianza³⁹.

Estadio 4: La moral de la coherencia y el sistema social.

³⁹ Cfr. Klausmeier, Psicología educativa, Harla S.A., México, 1977. Aquí se presentan los estadios de desarrollo moral tratados por Kohlberg a modo de resumen, a partir de los expuestos por Klausmeier, p. 348.

- Este estadio no se da antes de los 16 años y su frecuencia en la población adulta es menor que el estadio 3.
- Integración de las expectativas interpersonales y las normas compartidas dentro de un sistema más amplio y generalizado (la perspectiva de un miembro de la sociedad) que se concreta en un conjunto consistente de códigos y procedimientos que se aplican imparcialmente a todos sus miembros.
- Se juzgan, por tanto, las situaciones particulares según su función en la sociedad como un todo.
- Hay una acentuada preocupación por la coherencia y la imparcialidad, por seguir lo que indica la propia conciencia y mantener el respeto hacia uno mismo.
- Concepción de la justicia basada en la consideración de los deberes en relación a sus derechos recíprocos.

Corresponde este estadio al nivel convencional, orientación al sistema social y al mantenimiento del orden. El comportamiento bueno consiste en cumplir con el deber, mostrar respeto por la autoridad; mantener las leyes en casos donde entra en conflicto con otros deberes sociales establecidos.

Estadio 5: La moral de los derechos humanos.

Los estadios 5 y 6, etapas de razonamiento moral con principios, son las áreas más controvertidas de la teoría de Kohlberg. Se derivan filosóficamente, aunque no todos los filósofos morales comparten esta formulación con el autor. Existen menos datos empíricos sobre estas que sobre otras etapas y, por tanto, también se han cuestionado más por parte de los psicólogos. El estadio 5 es el más disponible y por tanto el más común. El 6 representa filosóficamente una posición más adecuada, pero es más rara entre los que no son filósofos.

- La acción concreta tiende a definirse en términos de derechos legales, sobre los que está de acuerdo la sociedad en su conjunto.

- Hay un énfasis en el punto de vista legal, pero las leyes no son eternas, sino instrumentos flexibles para profundizar en los valores morales, que pueden y deben cambiarse para mejorarlas.
- El contrato social supone la participación voluntaria en un sistema social aceptado, porque es mejor para uno mismo y los demás que su carencia. Se concibe el sistema social ideal como un contrato libremente asumido por cada individuo para garantizar los derechos y el bienestar de todos sus miembros.
- Se va adoptando una perspectiva autónoma, que va más allá de la sociedad, basada en principios que podrían ser aceptados por cualquier agente moral racional para construir una sociedad ideal.
- Establecimiento de una jerarquía de prioridades entre los derechos, en función de la cual se toman decisiones cuando existen conflictos entre varios de ellos.
- Hay una especial preocupación por proteger los derechos de las minorías y de las personas en situación de desventaja y por el bienestar social.

Este estadio primero del nivel postconvencional autónomo se caracteriza por una orientación legalista del contrato social. Corresponde a una perspectiva utilitarista y de derechos individuales.

La buena acción es aquella que se corresponde con los derechos generales del individuo, ordenados por la Constitución y que han sido democráticamente aceptados por toda la sociedad.

Se tiene conciencia clara del relativismo de los valores y opiniones personales y se hace énfasis en la posibilidad de cambios en el sistema legal bajo consideraciones racionales de utilidad social. Por fuera del dominio legal, el libre contrato y la libre aceptación son los elementos valederos de obligación⁴⁰.

⁴⁰ Cfr. Klausmeier, Psicología educativa, Harla S.A., México, 1977. Aquí se presentan los estadios de desarrollo moral tratados por Kohlberg a modo de resumen, a partir de los expuestos por Klausmeier, p. 349.

Estadio 6: Principios éticos universales.

Kohlberg no ha encontrado sujetos (más que algunos filósofos) que hayan logrado llegar a una concepción de la moralidad del estadio 6. Pero cita un estudio que muestra que cuando a los sujetos del estadio 5 se les exponen argumentos del 6, los prefieren sobre sus propios argumentos. Esto añade un apoyo psicológico a la concepción filosófica de que el sexto estadio representa una estructura de razonamiento moral más adecuada que la del quinto.

- La acción concreta se basa en principios éticos elegidos uno mismo que son comprensivos, racionales y *universalmente aplicables*.
- Son principios morales abstractos que trascienden las leyes, como la igualdad de los seres humanos y el respeto a la dignidad de cada persona, pero no son normas concretas.
- Aparece una forma abstracta de considerar las perspectivas de todas las partes y de tratar de organizarlas con principios generales.

Ciclo o esfera postconvencional de moral autónoma que se guía por principios éticos universales.

Lo correcto se define mediante la decisión de la conciencia de acuerdo con los principios éticos autos seleccionados que exigen comprensión lógica, universalidad y consistencia. Tales principios son abstractos y éticos (la regla de oro, el imperativo categórico); no son reglas morales concretas como los diez mandamientos. Se trata en esencia de principios universales de justicia, de reciprocidad e igualdad de los derechos humanos y de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales⁴¹.

Factores Del Desarrollo Moral Según Kohlberg.

⁴¹ Cfr. Klausmeier, Psicología educativa, Harla S.A., México, 1977. Aquí se presentan los estadios de desarrollo moral tratados por Kohlberg a modo de resumen, a partir de los expuestos por Klausmeier, p. 349.

Para explicar los cambios que se producen en el desarrollo moral. Kohlberg asume los factores propuestos por Piaget: el desarrollo cognitivo y la interacción social.

Para Kohlberg el desarrollo moral depende de: la estimulación cognitiva: la oportunidad de toma de roles: el nivel moral ofrecido por el clima institucional: el conflicto cognitivo moral y las situaciones y elecciones de la vida real.⁴²

Para Kohlberg el desarrollo cognitivo es una base o fondo necesario para el desarrollo moral, pero éste no produce directamente un desarrollo moral: alcanzar un estadio moral requiere un desarrollo cognitivo, pero no lleva directamente a un desarrollo moral. En ausencia de un razonamiento formal, no se puede esperar un razonamiento moral de principios. (Estadios 5 y 6).

El ejercicio de nuestra razón no se agota en el ámbito teórico en que cabe hablar de verdad; la racionalidad la ejercemos en el ámbito práctico en que se puede hablar de argumentar, de dar razones, de justificar las normas de nuestra acción en problemas relacionados con lo bueno y lo justo.

En la argumentación teórica tenemos una pretensión, la verdad; en la argumentación práctica, la pretensión se orienta a la corrección de las normas.

En nuestra vida diaria afrontamos conflictos morales los cuales exigen el ejercicio del razonamiento moral, del juicio moral. Kohlberg dedicó parte de sus estudios a establecer como opera el juicio moral en la vida de las personas, especialmente cuando la situación vivida hace que los valores entren en conflicto.

El concepto básico que emplea Kohlberg y Piaget para explicar el desarrollo del juicio moral es el de equilibración. Piaget distingue dos aspectos básicos en el proceso de adaptación: la asimilación, incorporación del medio al organismo y la acomodación, que supone una modificación del organismo por efecto de la influencia del medio. En

⁴² Cfr. Kohlberg, Lawrence, Estadios Morales y Moralización. La vía Cognitivo-evolutiva. En: Psicología del. desarrollo, Editores Desclée de Brouwer S. A, Barcelona, 1985, p. 208.

todo intercambio con el ambiente, el organismo actúa sobre él y lo modifica, pero al mismo tiempo se modifica a sí mismo. La búsqueda de equilibrio entre la asimilación y la acomodación es un requisito para que la respuesta ante el medio resulte adaptativa; sin embargo, no se trata de un equilibrio estático o inmodificable; se trata de un proceso de equilibración, una continua búsqueda de la adaptación, de tal manera que el organismo ajustará o acomodará permanentemente sus reacciones dependiendo de los cambios en las características del medio.

Según lo anterior, el desarrollo moral para Kohlberg no consiste en la conformidad de la conducta con unas normas morales ni en la interiorización de reglas culturales externas ni en los influjos producidos mediante la fuerza del premio, del castigo, de las prohibiciones, o copiando la conducta de los padres u otros agentes socializadores.

Aportes De C. Gilligan, Discípula De Kohlberg. La ética del cuidado ha sido elaborada en estas últimas décadas desde la reflexión feminista que busca identificar una manera diferente de entender y afrontar las decisiones morales de acuerdo a la experiencia de las mujeres. Dos autores se han destacado dentro de esta búsqueda: Carol Gilligan y Nel Noddings. La visión de Gilligan⁴³ ha sido ampliamente conocida en nuestro medio debido a las críticas que formuló a la teoría del desarrollo de Lawrence Kohlberg acusándolo de ignorar y minusvalorar la voz femenina en la teoría del desarrollo moral propuesta por el autor. Sin embargo, ha sido Noddings quien ha elaborado un enfoque feminista en la educación moral que está ejerciendo una gran influencia actualmente y que cuenta con un creciente número de entusiastas seguidoras y seguidores.

La ética del cuidado está basada en la idea-fuerza de que la educación moral se refiere fundamentalmente a la promoción de las relaciones del cuidado. Las autoras enfatizan estas relaciones y la conexión que se establece de esta manera como el núcleo

⁴³ Cfr. Gilligan, C. In a different voice: Psychological Theory and Women's Development. Harvard Univ. Press, Cambridge 1982.

de la moralidad en contraste con el énfasis predominante en la cultura occidental y en la tradición Kantiana-Kohlbergiana de la autonomía individual y la justicia. Este desplazamiento de énfasis en la educación moral tiene consecuencias importantes para la manera en el que esta es concebida y llevada a cabo.

Gilligan (1.985), siguiendo el estudio de Constante Holstein sobre la posibilidad de parcialidad de género en las reglas de calificación de los dilemas morales de Kohlberg⁴⁴ desarrolló una poderosa crítica de la visión ética de este autor. Aunque la controversia está lejos de zanjarse, no se puede negar que Gilligan articuló una voz moral alternativa a la voz de la justicia de Kohlberg, basada en la importancia de las relaciones interpersonales y de la responsabilidad que ella encontró, como central en la manera como muchas mujeres afrontan las situaciones morales. Gilligan llama a esta nueva voz –nueva en el sentido que sólo ahora es posible articularla dentro de una teoría moral la voz del cuidado (cariño, atención). Para Gilligan es claramente una voz diferente a la voz masculina de la justicia basada en los conceptos de deberes y derechos morales y que asume un distanciamiento de las personas en la forma de la imparcialidad que Kohlberg articuló tan convincentemente en su teoría moral. Gilligan advierte que esta nueva voz aunque claramente expresada en la vida de las mujeres no está basada en el género.

Gilligan argumenta que la voz del cuidado es otra orientación moral diferente a la perspectiva de justicia presentada por Kohlberg. Aunque esta voz no es exclusivamente femenina en el sentido de género, se escucha claramente en la experiencia moral de las mujeres quienes razonan desde una perspectiva que no puede ser adecuadamente descrita por la visión de la justicia imparcialista de Kohlberg.

Aportes Importantes De Freire A La Compresión De Conciencia Moral

⁴⁴ Cfr. Lapsley, Daniel, *Moral Psychology*, Boulder, Colorado: Westview Press, 1996, p. 132.

Desde la perspectiva de Freire puede postularse que cada hombre actúa, manifiesta conductas y acciones de diferenciables características que unas veces se oponen y enfrentan, otras coexisten relativamente integradas y en ocasiones una busca resolverse o superarse en la otra. Tales actuaciones analizadas a lo largo de toda la historia pueden agruparse en tres estadios (parodiando a Kohlberg) fundamentales:

Primer Eje: El eje del impulso vital o del deseo. Es el mundo de la pasión, de la sensación (o de la sensibilidad), el reino de lo biológico, de lo orgánico, de las necesidades y de la búsqueda urgida de satisfacciones. Es el mundo de lo inconsciente, de lo reprimido, del pensar prelógico, de la magia, de la curiosidad, de las conductas de adaptación y ajuste a las interacciones con los otros. Es el ámbito de la fantasía, del ímpetu, del egocentrismo y del placer, del capricho, del poder que busca imponerse y destruir al otro, del conflicto, de la competitividad y de la apropiación del mundo

Segundo eje: La Racionalidad. Es la dimensión del pensamiento lógico y de la vida consciente, de la realidad explicada. El mundo de la razón se erige pretendiendo explicar el oscuro mundo de los impulsos e introducir un orden racional en el universo. Es el eje que busca construir la racionalidad de la realidad que se afronta. Pero este es también el eje de del engaño, del fraude planeado, de la traición preparada, de la falsedad meditada, de la ignorancia soberbia, y del sinceramiento cínico. Es el ámbito de las relaciones sociales articuladas, del intercambio, de la producción y de la técnica, de las instituciones contractualmente fundadas, del enfrentamiento de los puntos de vista, de los intereses reconocidos.

Tercer eje: el compromiso y el testimonio. Es el reino de la voluntad, de la persona, de la libertad y del proyecto existencial, de la captación y realización de los valores, e además el ámbito de la disponibilidad, de la entrega o donación. Es esta la dimensión que sostiene el proyecto de la propia vida. Es el mundo de la comunión auténtica, de la conciencia, del misterio del amor y del milagro⁴⁵.

⁴⁵ Cfr. G.F.J.C. Educación y País, Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1988, pp. 54-55.

Ahora para nuestro objetivo teórico de fundamentar la investigación sobre formación de la conciencia moral, podemos relacionar los anteriores ejes de la existencia con los tres grados de conciencia que postula freire en su obra⁴⁶:

La conciencia intransitiva. Primer modo o grado de conciencia que corresponde con el registro vital, biológico, del deseo. Se halla a nivel de subsistencia. Freire (1.972) afirma que esta “se caracteriza por la casi total centralización de los intereses del hombre en torno a formas vegetativas de vida. Sus preocupaciones se ciñen más a lo que hay en él de vital, biológicamente hablando” (p.65)⁴⁷

La conciencia transitiva ingenua. Incluye una refleja percepción de la realidad y alguna interpretación de la misma. Guarda relación con el eje 2, de la racionalidad tanto en sus aspectos positivos como negativos. Negativo: conmocer alienado de un saber impuesto, cuando uno se adapta a la explicación del otro y acepta la realidad como natural e inmodificable. Freire (1.972) “sus intereses y preocupaciones se prolongan a otras esferas, no sólo a la esfera vital. Se caracteriza entre otros aspectos, por la simplicidad de la interpretación de los problemas” (pp. 66-67)⁴⁸

La conciencia transitiva crítica. Implica en Paulo Freire, una acción de transformación sobre el mundo producto de una reflexión guiada por valores. Tal conciencia implica la exigencia de compromiso y de responsabilidad. Compromiso, testimonio, responsabilidad se ubican en el eje 3 al superar las determinaciones del nivel de la razón y de la realidad, orientarse por valores y jugársela por ellos. Freire (1.972) afirma que “es exactamente por eso que la responsabilidad es un hecho existencial. De

⁴⁶ Cfr. Freire, Paulo, La educación como práctica de la libertad, 7a edición, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 1972, pp. 62-63.

⁴⁷ Freire, Paulo, La educación como práctica de la libertad, 7a edición, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 1972, p. 65.

⁴⁸ Freire, Paulo, La educación como práctica de la libertad, 7a edición, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 1972, pp. 66-67.

ahí que ella no pueda ser incorporada al hombre intelectualmente sino vivencialmente. Existir es más que vivir porque es más que estar en el mundo”(p.63)⁴⁹.

Según Freire la tarea de la educación no consiste propiamente en incorporar a la persona en estructuras culturales que existen en torno a ellos, y que pueden ser opresoras, sino en algo mucho más profundo. Consiste en capacitarlas para que ellas mismas, como autoras de su propio progreso, desarrollen de una manera creativa y original un mundo cultural, acorde con su propia riqueza y que sea fruto de sus propios esfuerzos.

Los educadores a su vez en la perspectiva de Freire son y deben ser los más capacitados para descifrar la realidad y ayudar al proceso de concientización potenciando para que cada uno sea capaz de interpretar su mundo desde la perspectiva de la conciencia crítica.

La esperanza de Freire es que el hombre tome conciencia de su situación como oprimido y que consiga desarrollarse como ser humano, capaz de liberarse de aquello que viniendo del exterior, le impide realizarse en tanto que miembro de una clase social, de un país o de una sociedad determinada le somete.⁵⁰

Busca igualmente una liberación interior, en una dimensión individual e íntima, una liberación en un plano no solo social, sino también psicológico. Pero libertad interior entendida no como una evasión del enfrentamiento social, como la interiorización de una situación de servidumbre, sino en referencia real al mundo y a la certeza de la fe en la vocación de ser Más.

En esta perspectiva Freiriana, que desarrolla través de sus obras desde la educación como práctica de la libertad (1967), la Pedagogía del oprimido (1970)

⁴⁹ Freire, Paulo, La educación como práctica de la libertad, 7a edición, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 1972, p. 63.

⁵⁰ Cfr. Freire, Paulo, La educación como práctica de la libertad, 7a edición, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 1972, p. 63.

pasando por la pedagogía de la Esperanza (1992) hasta la pedagogía de la indignación (1997) la última de sus obras, queda claro que el proceso de crecimiento de la persona debe estar marcado por una educación liberadora que le permita crecer en el proceso de concientización el cual le permitirá llegar a ser fiel a sí mismo, consciente de su propio valer, de su propia dignidad. Pero aclara Freire que no se trata de una fidelidad anclada, de modo conservador, en lo que uno fue o sostuvo en el pasado. Es al modo de un camino que se hace al andar, que se confirma al recorrerlo, que lo conduce a uno hacia delante si se permanece en él, pues la fidelidad se prueba en la dirección de la trayectoria, no en la adhesión al pasado⁵¹.

Por otra parte, Freire (1.977) plantea que “nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo y el hombre como ser inconcluso y consciente de su inconclusión se mantiene en permanente movimiento tras la búsqueda de SER MÁS”(p. 15)⁵².

Pero de igual forma en su obra de la pedagogía de la esperanza nos incita a que cada uno de nosotros “lea su propia vida”, tome conciencia de su biografía y diga su palabra sobre su propia vida. La teoría de freire necesariamente está originada y sostenida en la vida, en la experiencia, en la praxis antes que ser sólo elaboración intelectual y así uno de los componentes fundamentales de su pensamiento es la toma de conciencia, el descubrir la trama y el sentido de lo que sucede⁵³ y analizarlo y así propone la acción de concienciar como un instrumento metodológico de superación, de liberación.⁵⁴

Freire evidencia dos modos de formar la conciencia, siempre bajo la tutoría de los docentes, que con un lenguaje similar o parecido, logran ir dando forma a la idea que desean aprendida en cada uno de los educandos:

⁵¹ Cfr. Freire, Paulo, Pedagogía de la Indignación, Siglo XXI editores, México, 1997, p. 13.

⁵² Freire, Paulo, Pedagogía del oprimido. Ed. Tierra Nueva, Montevideo, 1977, p. 15.

⁵³ Cfr- Freire, Paulo, Pedagogía de la Esperanza, Siglo XXI editores, México, 1993, p. 27.

⁵⁴ Cfr. Freire, Paulo, Pedagogía de la Esperanza, Siglo XXI editores, México, 1993, p.29.

Freire (1.993). Un militante dogmático que trabaja en una escuela como profesor, no se distingue de sus colegas que trabajan en un sindicato o en las *favelas* o en la periferia de la ciudad, a no ser por lo que hay de específico en cada una de estas actividades. Para el primero es imperioso llenar la conciencia vacía de los educandos con los contenidos cuyo aprendizaje él educador –o ella– sabe que son importantes e indispensables para los educandos. Para el segundo es igualmente imperioso llenar la conciencia vacía de los grupos populares con la conciencia de clase trabajadora que según él, o ella, los trabajadores no tienen pero él, clase media, juzga y afirma tener”(p. 32)⁵⁵.

Este papel del docente es clave en la formación de la conciencia, pues él o ella, marcarán las personas que tengan a su cargo en la edad de escolaridad, de allí la importancia del docente y su papel en la formación. Ahora bien, si se quiere hablar de una propuesta de educación que busque el fortalecimiento de la conciencia moral, debe partir por testimoniar el amor por la persona, como una posibilidad de esperanza existencial de todos aquellos que conviven en la dinámica escolar. Aceptar lo anterior, presupone concebir la persona desde su esencia como un ser problemático en constante devenir que Freire (1.972) afirma que “poco sabe de sí, de su puesto en el cosmos y que esta en búsqueda de un saber que le permita comprender su mundo”(p.26)⁵⁶, saber que facilitará la lectura de la historia a través del ejercicio diario de la lectura del mundo, que permita tanto “a hombres y mujeres entender lo concreto y de comunicar lo entendido”⁵⁷, esto llevando a la construcción de una nueva cultura, la cultura del empoderamiento de las clases menos favorecidas.

Desde esta mirada de educación, el educador participa de manera real como “presencia consciente en el mundo, y no puede escapar de la responsabilidad ética”⁵⁸ a la que esta llamado por su compromiso con el mundo. Esta es la parte fundamental donde se empieza a potencializar lo que Freire llama recuperar la humanidad que no

⁵⁵ Freire, Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*, Siglo XXI editores, México, 1993, p.32.

⁵⁶ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Editorial Tierra Nueva, Montevideo, p.26.

⁵⁷ Freire, Paulo, *Pedagogía de la indignación*, Morata, Madrid, p.139.

⁵⁸ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Editorial Tierra Nueva, Montevideo, p.30.

sería otra cosa que el ser con otro, en cuanto a construcción de comunidad y desde allí hacer vida la “Liberación a la que llegarán no por casualidad sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento de la necesidad de luchar por ella”, buscando la preservación de la ética en total defensa del más mínimo intento de trasgresión de la misma.⁵⁹

Finalmente es de resaltar también que cuando Freire reclama que la educación ha de permitir alcanzar la conciencia transitiva crítica, ello implica a la par un recorrido o trayectoria, una superación de los dos estadios que le preceden. Transitar del deseo, por la racionalidad, hasta el testimonio. En este camino juega un papel importantísimo la Palabra que se hace presente en cada uno de los tres estadios de la conciencia.

A la conciencia intransitiva le corresponden la mudez o mutismo, el griterío, la algarabía, el sonido sin sentido, la representación sensorial, el ruido que no es palabra. En fin una palabra que no es de sí. “sólo capaz de reaccionar por medio de la algazara que es la “voz” de los que están mudos frente al crecimiento de las comunidades”⁶⁰.

A la conciencia transitiva ingenua corresponden los aspectos negativos del eje 2: el discurso del otro, la polémica, la discusión infructuosa, el palabrerío, los saberes huecos, contaminados, alienados, memorizados; en suma, la palabra que viene totalmente de fuera “educación que se pierde en el estéril palabrerío, hueco y vacío. Palabrerío que estimula la palabra fácil. Del discurso verbal. Nuestro apego a la palabra hueca, a la verbosidad. Es verbosa. Palabrería. Es sonora.”⁶¹

A la Conciencia Transitiva Crítica, corresponde la palabra que comunica, el diálogo, la participación, la reflexión sobre los valores, la acción o praxis, la

⁵⁹ Suárez Medina, Gabriel Alfonso, Conciencia Moral, estudio del desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la educación superior. Artículo de investigación universidad de La salle, 2006.

⁶⁰ Freire, Paulo, La educación como práctica de la libertad, 7a edición, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 1972, p. 87.

⁶¹ Freire, Paulo, La educación como práctica de la libertad, 7a edición, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 1972, p. 110.

responsabilidad, la palabra generadora de realidad. En fin, el sujeto que sale de sí hacia los otros, el hombre que se torna entrega. “la educación es un acto de amor y por tanto de coraje⁶². Diálogo, comunicación, intercomunicación. Relación de simpatía entre los polos en busca de algo. Matriz: amor, humildad, esperanza, fe confianza, criticidad”⁶³

Así la palabra que Freire privilegia es la palabra denuncia y anuncio, proyecto y esperanza, esta es la palabra que verdaderamente alfabetiza, pues no se trata de quedarnos en el adiestramiento del nivel 1, ni en la acumulación bancaria del nivel 2 sino de llegar al nivel 3 que es el de la personalización, liberación o concientización.

Ante este planteamiento y a la importancia que Freire le asigna a la palabra, resulta lamentable y dramático lo que hoy día ocurre con la misma, pues podríamos decir se ha prostituido, ha dejado de ser vehículo de concientización, lo cual afecta directamente al educador, al maestro, pues como bien lo expresa Giroux, la “autoriada emancipatoria de los maestros deviene del carácter intelectual de su labor en tanto son portadores de conocimientos, reglas, y valores críticos, mediante los cuales articulan y problematizan concientemente su acción entre si, con los estudiantes, son la materia que enseñan y con la comunidad en general”⁶⁴. Lo contrario es identificar a los maestros como técnicos o servidores públicos cuya función es la de llevar a cabo, en vez de conceptuar y testimoniar la práctica pedagógica donde el lenguaje es inseparable de la experiencia vivida.

La Virtud Moral Según Santo Tomás

Sobre el cómo formar la conciencia moral de los estudiantes, podemos preguntarnos ahora si hay alguna virtud moral que deba ser el principal objeto de atención por parte del educador. Santo Tomás nos lo responde con claridad: "la

⁶² Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, 7a edición, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 1972, p. 114.

⁶³ Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, 7a edición, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 1972, p. 127.

⁶⁴ Giroux, Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI, México, 1992, p.37.

prudencia es la virtud más necesaria para la vida humana". En efecto, la prudencia es la virtud intelectual que dispone el apetito a escoger rectamente los medios, por lo que también se considera virtud moral; y esto es imprescindible para que se dé cualquiera otra virtud moral.

Se puede afirmar, que según Santo Tomás de Aquino, el fin de la educación es la virtud moral y, principalmente, la virtud de la prudencia. Este planteamiento acerca de la primacía de la prudencia confirma a su vez la idea expresada anteriormente de que el "estado perfecto del hombre en cuanto hombre" es un estado de libertad moral. La prudencia, en efecto, hace al hombre capaz de gobernarse a sí mismo de un modo perfecto, como adulto en el uso de su libre albedrío. "Más entre el discurso teórico y las obras dignas de imitación la educación moral cuenta con su más importante instrumento, que es la palabra que mueve directamente a obrar, aquella pronunciada por el entendimiento práctico del maestro prudente"⁶⁵.

Santo Tomás afirmó "los principios fundamentales de la pedagogía, tanto desde el dato revelado - teología de la educación -, como por medio de la luz natural de la razón humana – filosofía de la educación... así será más educación, ayudar al educando a formarse moral que intelectualmente. Educación es, por tanto, un concepto análogo (...) en los diferentes sentidos de virtud, siendo el primer análogo el que significa la formación moral"⁶⁶. "...una adecuada educación moral conseguirá una beneficiosa armonía entre la voluntad y la sensibilidad, que favorecerá el ejercicio de la vida racional"⁶⁷

Martínez (2.004) "En la educación de las virtudes morales es muy importante el ejemplo del maestro, mucho más eficaz que el adoctrinamiento teórico (p. 127)"⁶⁸. Aunque Martínez (2004) afirma que "... la educación para la edad madura ya no es tanto por medio del maestro, sino, sobretodo, a través del ejemplo y del consejo"(p.

⁶⁵ Martínez, Enrique, Ser y Educar, Editorial USTA, Bogotá, 2.004, p. 127.

⁶⁶ Martínez Enrique, Ser y Educar, Editorial USTA, Bogotá, 2.004, pp. 29,48 y 56.

⁶⁷ Martínez, Enrique, Ser y Educar, Editorial USTA, Bogotá, 2.004, p. 135.

⁶⁸ Martínez, Enrique, Ser y Educar, Editorial USTA, Bogotá, 2.004, p. 126.

135)⁶⁹. En su labor de educar, al maestro le corresponde la “conducción y promoción de la prole hasta el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud. Es una auténtica definición de la esencia de la educación”(p.75)⁷⁰; “la perfección moral y la perfección técnica del acto educativo pueden, pues, darse por separado (...). El arte educativo implica ciertamente una realidad, ya que todo arte es un acto voluntario y todo acto voluntario es moral”(pp 63-64).⁷¹

En consecuencia, la repetición de un acto humano se convierte en hábito, “pero no es perfectivo del hombre cualquier hábito, sino aquel que lo dispone a obrar bien, esto es, según su naturaleza, y al hábito bueno, se le da el nombre de virtud”⁷²

El orden moral que debe regir la vida personal se aplica con libertad, no con coacción. Debe ser una libertad responsable, guiada por la conciencia del deber. La conciencia moral de cada hombre, el acto de su propia aplicación de la regla objetiva a la dirección de sus actos individuales, debe enjuiciar prácticamente según la ley moral. Ésta última no es algo sobreañadido al hombre, sino que surge de su interior.

En definitiva, Para Martínez (2004) “la educación pretende un estado de virtud que consiste, esencialmente, en ser previsor de si mismo, alcanzando así la mayoría de edad en la virtud. Por otra parte, explica Santo Tomás que la enseñanza de las virtudes intelectuales, no sólo requieren una adecuada metodología: sino que en el alumno se den algunas virtudes morales previas” (pp.91-109)⁷³. la educación es ciertamente imprescindible para la vida moral, pues en las cosas que caen bajo el ámbito de la prudencia, nadie se basta a sí mismo” (p.51)⁷⁴ ; “... educar en la verdad es, así, un ejercicio de lógica en su acepción más rica. Y cuando el fin de la educación es la virtud artística, según ya afirmamos, la filosofía de la educación debe pertenecer a las

⁶⁹ Martínez, Enrique, Ser y Educar, Editorial USTA, Bogotá, 2.004, p. 128.

⁷⁰ Martínez, Enrique, Ser y Educar, Editorial USTA, Bogotá, 2.004, p.75

⁷¹ Martínez, Enrique, Ser y Educar, Editorial USTA, Bogotá, 2.004, pp.63-64.

⁷² Martínez, Enrique, Ser y Educar, Editorial USTA, Bogotá, 2.004, p. 82.

⁷³ Martínez, Enrique, Ser y Educar, Editorial USTA, Bogotá, 2.004, pp. 91 y 109.

⁷⁴ Martínez, Enrique, Ser y Educar, Editorial USTA, Bogotá, 2.004, p.51

artes”(p.54)⁷⁵. “las virtudes intelectuales que pueden adquirirse por invención o por la enseñanza son teoréticas o especulativas, esto es, ordenadas al conocimiento de la verdad, o prácticas, esto es, ordenadas a la realización de una acción”(p.104)⁷⁶. “El conjunto armonioso de virtudes intelectuales y morales, y aun de disposiciones corpóreas, configuran el estado de virtud que Santo Tomás identifica como estado perfecto del hombre en cuanto hombre” (p.85)⁷⁷“Afirmamos que existe un saber interesado exclusivamente por el aspecto técnico de la educación en general (...) busca la virtud moral (...) y que denominamos arte pedagógico (pp.65-66)”⁷⁸. “Queda exigida desde esta premisa la importancia de una educación de la justicia que permita al hombre crecer moralmente en cuanto constructor de un orden justo en las relaciones humanas...(p.129)”⁷⁹

⁷⁵ Martinez, Enrique, Ser y Educar, Editorial USTA, Bogotá, 2.004, p.54.

⁷⁶ Martinez, Enrique, Ser y Educar, Editorial USTA, Bogotá, 2.004, p. 104.

⁷⁷ Martinez, Enrique, Ser y Educar, Editorial USTA, Bogotá, 2.004, p. 85.

⁷⁸ Martinez, Enrique, Ser y Educar, Editorial USTA, Bogotá, 2.004, pp. 65-66.

⁷⁹ Martinez, Enrique, Ser y Educar, Editorial USTA, Bogotá, 2.004, p. 129.

0.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Uno de los retos que se plantea a la formación integral del ser humano a partir de la educación hoy es el de construirlo como sujeto ético, capaz de autoconciencia y auto apropiación.

La práctica educativa, basada hoy en la formación de competencias humanas generales propicia el tratamiento holístico de la persona en su contexto, permite abordar la situación personal en su complejidad, el tratamiento de los temas de formación de la conciencia moral, el desarrollo de aprendizajes para la autonomía y la formación de la persona para la vida buena.

Desafortunadamente, casos con notable carga ética negativa para el desarrollo de la conciencia moral de la persona se vienen suscitando en la actualidad de este mundo globalizado. Hoy son muchas las manifestaciones de la subjetividad social alienada, conducente a la conciencia sometida o manipulada, a la heteronomía (aceptación pasiva de valores, anomia etc.) que tiene lugar desde los patrones de interacción habituales o cotidianos en todas las esferas de la vida, que van desde la relación padres e hijos hasta las relaciones sociales bajo determinadas condiciones de entorno desfavorables al pleno desarrollo moral de la persona.

El mismo uso de la palabra Conciencia hoy está quedando desvirtuado, pues viene perdiendo su significado. En tiempos pasados se evidenció un gran interés por la formación de la conciencia, tarea que se realizaba a través de la formación religiosa, pero en la modernidad y en la postmodernidad, con la llegada de la secularización y otros fenómenos científicos y sociales, se ha dado otra visión a la conciencia.

No cabe duda que el proceso de formación moral en la estructura universitaria carece de una sólida estructura capaz de consolidar un sujeto ético, de manera que se hace urgente e importante investigar en torno a los procesos conformadores de

subjetividad, e indagar sobre el énfasis en lo imitativo y reproductivo que pueda lastrar la construcción de instancias de autonomía (y por tanto, de desarrollo) de la persona, y poner una señal de alerta en los mecanismos sociales que alimentan la uniformidad, la manipulación de conciencias y la imitación de modelos o el mimetismo, más que la interiorización reflexiva y crítica que permita la formación de una identidad y proyección auténtica de la persona.

En el mismo proceso de la formación universitaria se han evidenciado cambios, hoy se habla mucho de la ética de los derechos humanos, de la ética comunicativa, pero hay cursos de formación ética en los cuales el tema de la conciencia ni se menciona. ¿Qué sucede en el caso de la Vuad en este campo?, es eso lo que motiva el interés por adelantar esta investigación. Pero ¿cómo evidenciar que la educación que se ofrece en la Vuad aporta al crecimiento de la formación de la conciencia moral? ¿Con qué nivel de formación entran y con qué nivel de formación de la conciencia terminan los egresados?

Es evidente que este es un aspecto poco explorado en la realidad formativa de los estudiantes de la Vuad, CAU Cúcuta, Duitama, Medellín, Neiva, Quibdo y Yopal; así que se hace oportuno investigar sobre esta realidad, pues es bueno recordarle a la educación la responsabilidad que tiene como formadora de la conciencia moral, por eso, la pregunta que guiará nuestra investigación es: *¿Cuáles son los elementos constitutivos de una propuesta pedagógica para la formación de la conciencia moral de los estudiantes de la Vuad? (Centros de Atención Universitaria Cúcuta, Duitama, Medellín, Neiva, Quibdo y Yopal).*

0.3. OBJETIVOS

0.3.1. Objetivo General

Establecer una propuesta pedagógica para la formación de la conciencia moral de los estudiantes de la VUAD, Centros de Atención Universitaria Cúcuta, Duitama, Medellín, Neiva, Quibdo y Yopal.

0.3.2. Objetivos Específicos

Identificar los fundamentos pedagógicos que puedan permitir la educación de la conciencia moral de los estudiantes de la VUAD, Centros de Atención Universitaria Cúcuta, Duitama, Medellín, Neiva, Quibdo y Yopal.

Construir un marco teórico que pueda sustentar la educación de la conciencia moral de los estudiantes de la VUAD, Centros de Atención Universitaria Cúcuta, Duitama, Medellín, Neiva, Quibdo y Yopal.

Definir una propuesta pedagógica para la educación de la conciencia moral de los estudiantes de la VUAD, Centros de Atención Universitaria Cúcuta, Duitama, Medellín, Neiva, Quibdo y Yopal.

0.4 JUSTIFICACIÓN

Esta investigación sobre la formación de la conciencia moral, es importante, porque se enclava en la formación de futuros servidores de la sociedad, desde las diversas ópticas profesionales, y además se introduce en una época de profundas crisis sociales, en las cuales es preciso incursionar desde la reflexión de la conciencia moral y la fundamentación de nuevas y mejores formas de vida.

Es por eso que, la universidad Santo Tomás tiene una gran responsabilidad social, la cual implica no sólo un compromiso de formación en el conocimiento del individuo, sino también una formación para la convivencia social y, lo que es de mayor importancia, para el desarrollo de la autonomía en el obrar ético de la persona y, por ende, del futuro profesional.

Por lo tanto, la Universidad en su quehacer educativo debe abordar la formación de la conciencia moral de sus estudiantes de la VUAD, para que estos intuyan en sus vidas los valores éticos fundamentales tales como: El amor a la verdad; el apego a la sobriedad y a la lealtad; la dedicación y la responsabilidad al trabajo; el interés a la justicia y al bien común; la aversión a la venganza, el odio, la hipocresía, la avaricia, el egoísmo y la cobardía; es decir que debe procurar conducir a los estudiantes hacia la reflexión científica sobre los grandes problemas y misterios de las cosas de la vida y del cosmos, a fin de proporcionar vivencias más profundas que permitan introyectar los principios éticos universales con convicción.

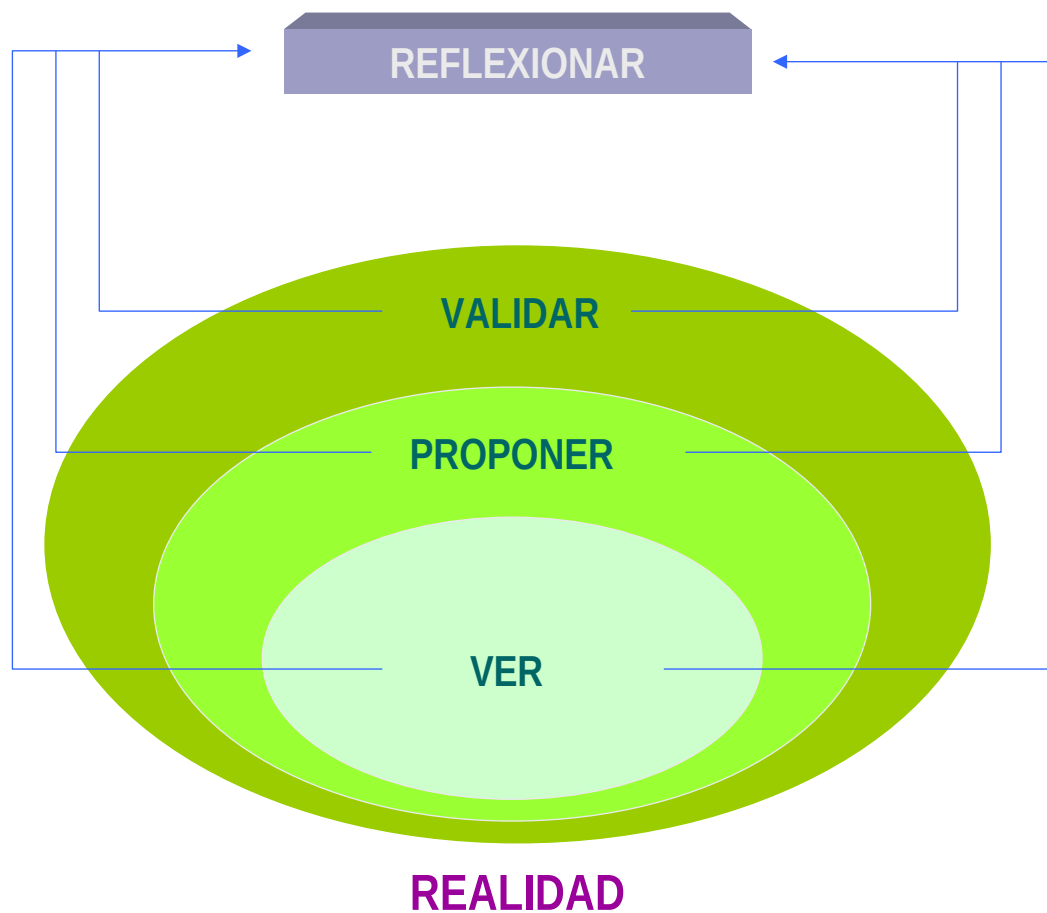
Hoy más que nunca se ponen en duda los auténticos valores y muchas veces se los desvirtúa desde una perspectiva relativista, es así que la verdad es reemplazada por la mentira para conseguir determinados fines entre otros; todo esto hace necesario la formación de la conciencia moral para captar valores objetivos y de esta manera preceder correctamente con sentido de humanidad. La presente investigación presenta

así un profundo fundamento epistemológico respecto a la formación de la conciencia moral, señala una posibilidad de medirla con cierto grado de objetividad y señala una propuesta de formación con una metodología que tiene en cuenta la diversidad cultural de país y que desde dicha diversidad ha sido construida colectivamente.

1. METODO

1.1. Diseño

El método que guiará la investigación es el de la *Acción crítica reflexiva* que está fundado en el paradigma crítico-reflexivo el cual reconoce que es posible el cambio en los sujetos individuales y corporativos siempre y cuando se den cuenta de la dialéctica presente entre el ser y el deber ser o lo que Freire propone como el ser más. Además, reconoce que el cambio solo es posible en la medida que ocurra la concienciación del protagonismo que cada uno debe jugar. Por eso, durante todo el proceso es de suma importancia la reflexión que ha de darse en cada etapa.



- *Análisis y reflexión teórica:* se establecerá en esta etapa la perspectiva epistemológica desde la cual se estudiará el problema. Los postulados de Piaget, Kohlberg, Gilligan y Freire nos darán luces para abordar su solución con la convergencia de la psicología y la pedagogía.

- *Acercamiento a la realidad de la comunidad educativa de la VUAD:* se trata de mirar qué está dándose o evidenciar qué no se está dando en la formación de la conciencia moral. Captar la identidad moral (grado de desarrollo moral) de los sujetos individuales y la estructura organizacional moral de los Centros de Atención Universitaria (CAU) como sujetos corporativos. En esta etapa habremos de construir una herramienta que nos permita detectar la realidad moral muy seguramente inspirados en las estrategias de Kohlberg (dilemas). Realizaremos esta experiencia en la Universidad Santo Tomás con los estudiantes de la VUAD de los CAU de Cúcuta, Duitama, Medellín, Neiva, Quibdó y Yopal.

En el CAU de Cúcuta, cuenta en la actualidad con 96 estudiantes, adscritos a las facultades de educación 56 estudiantes y 40 estudiantes en ciencia y tecnología.

En el CAU de Duitama, cuenta en la actualidad con 84 estudiantes, adscritos a las facultades de Educación 26 estudiantes y Ciencia y tecnología 58 estudiantes.

En el CAU de Medellín, cuenta en la actualidad con 180 estudiantes, adscritos a las facultades de Educación 56 y 124 en ciencia y Tecnología.

En el CAU de Neiva, cuenta en la actualidad con 122 estudiantes 90 de los cuales están adscritos a la facultad de Educación y 32 a la facultad de Ciencia y Tecnología.

En el CAU de Quibdó, cuenta en la actualidad con 53 estudiantes, adscritos 9 a la facultad de Educación y 44 a la facultad de Ciencia y Tecnología.

En el CAU de Yopal, cuenta en la actualidad con 96 estudiantes, adscritos a las facultades de Educación 23 estudiantes y ciencia y Tecnología 73 estudiantes⁸⁰.

⁸⁰ Cfr. Registro de matrículas del Centros Regional, Marzo 2.007.

Abordaremos un tipo de muestreo no probabilístico dentro de una población de 631 estudiantes y optando por un muestreo deliberado** determinando una muestra de 261 estudiantes.

- *Reflexión del ser con el deber ser:* Una vez se desarrolla la etapa anterior, se identifica el ser, la realidad de formación de la conciencia moral la cual será analizada desde la perspectiva del deber ser que no lo aportará el referente teórico y así estableceremos la cercanía o lejanía del ideal. Nos preguntaremos sobre la brecha existente entre el ser y el deber ser morales de tal forma que podamos establecer el camino para formar la conciencia moral.
- *Reflexión y construcción de la propuesta:* Se trata de reflexionar y elaborar una propuesta que permita formar la conciencia moral de la población objeto de estudio para ayudarla a caminar hacia el deber ser, ayudarla a alcanzar el ideal de una conciencia bien formada.

1.2. Participantes

Población.

La población objeto de estudio se enmarca dentro de la Universidad Santo Tomás⁸¹ en modalidad Abierta y a Distancia de los CAU de Cúcuta, Duitama, Medellín, Neiva, Quibdó y Yopal con un total de 631 estudiantes.

Muestra

La muestra fue seleccionada al azar, es decir, aleatoriamente en el contexto de una convocatoria general cuidando que hubiese igualdad de representación de la

** consiste en seleccionar la muestra de manera deliberada porque los sujetos poseen las características necesarias para la investigación. cfr. Hernández, Fuensanta, Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En: Buendía, Leonor. *Ibíd.* Pág. 30

⁸¹ Cfr. Sastoque Poveda, Luis Francisco O.P., Implementación de nuevas tecnologías para la Vicerrectoría General de Universidad a Distancia, Bogotá, 2.005, p.13.

facultad de Educación y de la facultad de ciencias e Ingenierías. A esa muestra seleccionada de 261 estudiantes, se le aplica el instrumento de investigación (test de Rest) (ver anexo). Son grupos con los cuales se puede adelantar un proceso de formación de manera que se enfatice un avance significativo hacia el nivel posconvencional. A la muestra seleccionada de los estudiantes se puede establecer la siguiente distribución:

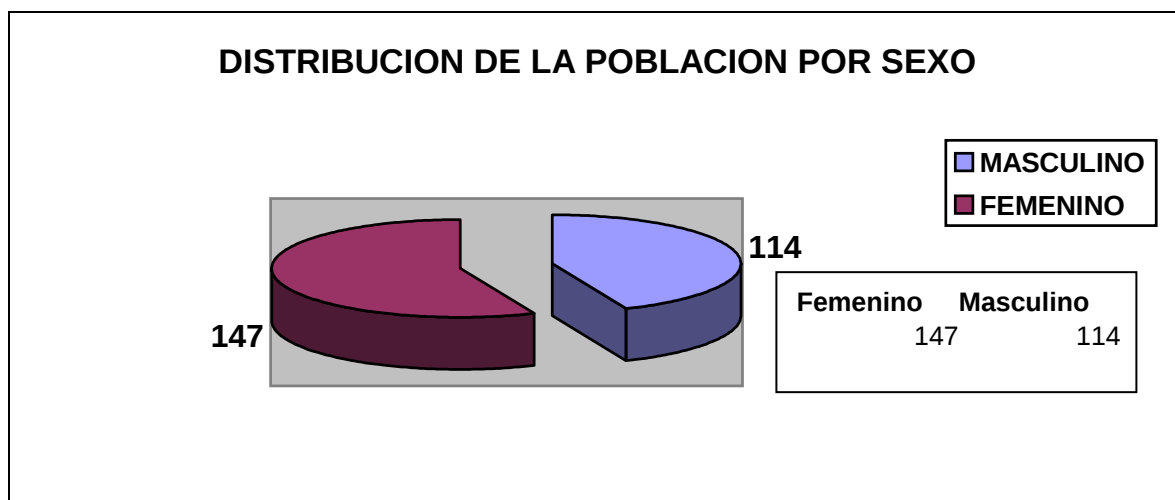


Figura 1. Distribución de la población por sexo

Se registra casi una equidad de genero pues se seleccionaron 114 hombres y 147 mujeres tal y como lo representa la gráfica No.1. Se prevé que de manera equitativa cada uno de los géneros representados se beneficiara con la propuesta de formación de la conciencia moral.

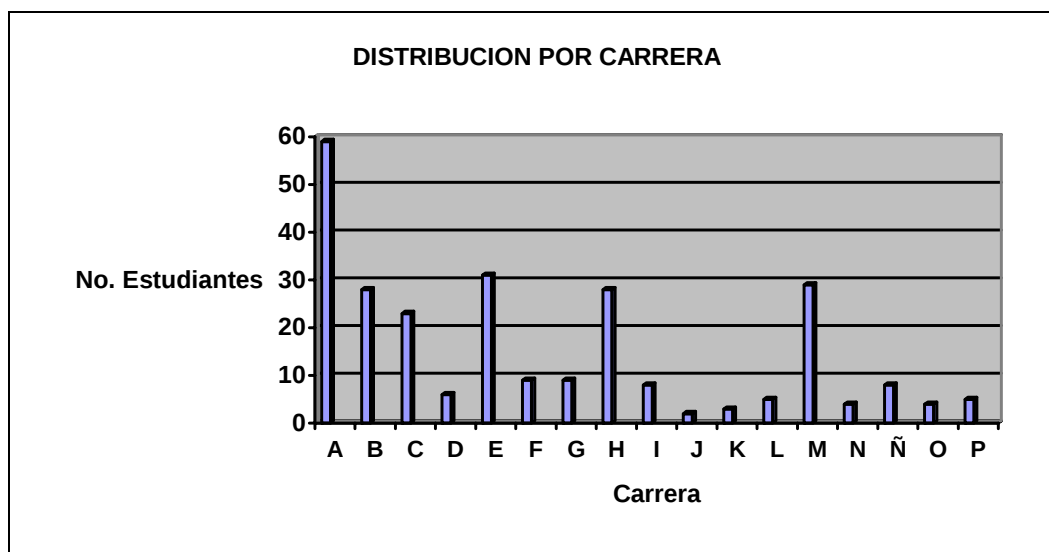


Figura 2. Distribución por carrera

LETRA	CARRERA
A	Administración Ambiental
B	Administración de Empresas
C	Administración de Empresas Agropecuarias
D	Tecnología en producción Agropecuaria
E	Tecnología en Construcción
F	Tecnología en recursos naturales
G	Licenciatura en Filosofía y pensamiento político y económico
H	Licenciatura en Filosofía y educación Religiosa
I	Filosofía
J	Licenciatura en literatura y Lengua Castellana
K	Licenciatura en básica primaria con énfasis en matemáticas
L	Licenciatura en Filosofía ética y valores
M	Licenciatura en Preescolar
N	Licenciatura en Educación Ambiental
Ñ	Licenciatura en Filosofía e Historia
O	Licenciatura en Filosofía y Letras
P	Humanidades y Lengua Castellana

Administración ambiental 59 estudiantes; administración de empresas 28 estudiantes; administración de empresas agropecuarias 23 estudiante; Tecnología en producción agropecuaria 6 estudiante; Tecnología en construcción 31 estudiantes; tecnología en recursos naturales 9 estudiantes; Licenciatura en filosofía y pensamiento político 9 estudiantes; Licenciatura en Filosofía y ciencias religiosas 28 estudiantes; Filosofía pura 8 estudiantes; licenciatura en literatura y lengua castellana 2 estudiante; licenciatura en básica primaria con énfasis en matemática 3 estudiante; Licenciatura en filosofía ética y valores 5 estudiantes; licenciatura en preescolar 29 estudiantes, licenciatura en lengua extranjera 4 estudiantes, Licenciatura en Filosofía e Historia 8 estudiantes, Licenciatura en Filosofía y Letras 4 estudiantes, Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades y lengua Castellana 5 (ver gráfica 2). Como se observa hay una representación interdisciplinaria y se puede esperar una participación activa de los mismos.

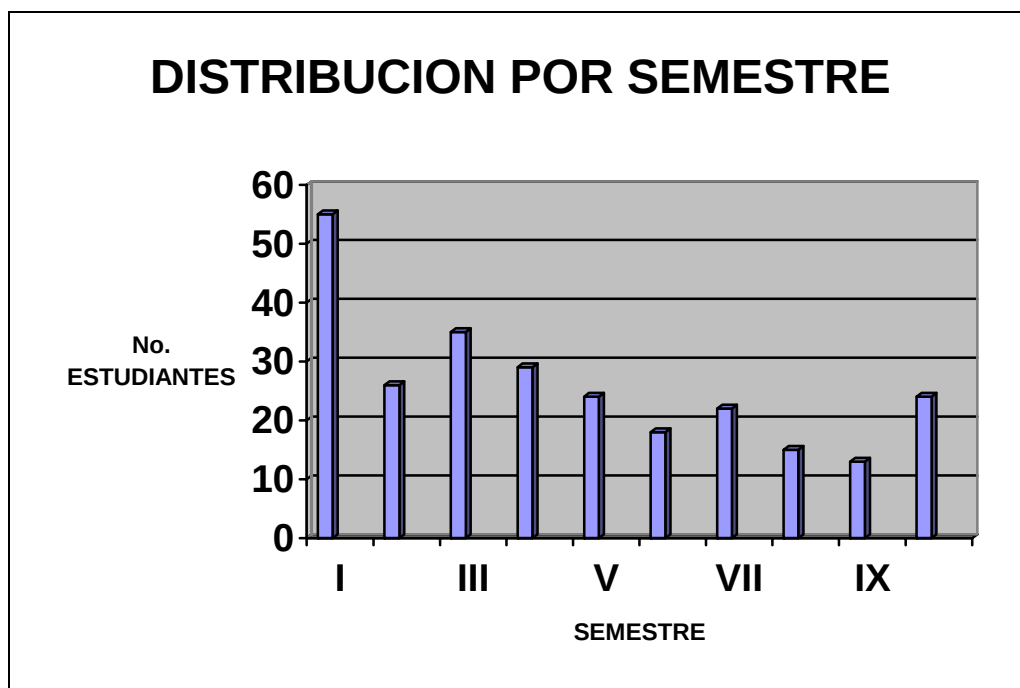


Figura 3. Distribución por semestre

De igual manera la población seleccionada para la prueba presenta una distribución por semestres tal como se registra en gráfico No. 3 encontrándose que la mayor representación de estudiantes del primer semestre con 55, seguida por el tercer semestre con 35 estudiantes, luego el cuarto semestre con 29 estudiantes, el segundo semestre con 26 estudiantes, quinto y décimo semestre con 24 estudiantes cada uno, el séptimo semestre con 22 estudiantes, octavo semestre con 15 estudiantes y finalmente noveno semestre con 13 estudiantes (ver grafica 3). Lo anterior evidencia una representatividad de todos los semestres, notándose mayor participación de los que inician, lo cual permitirá crear condiciones que faciliten a los estudiantes avanzar en la estructuración de convicciones y alcanzar un estadio alto de desarrollo moral de tal modo que se consoliden como ciudadanos concientes, activos y guiados por principios universales de conducta.

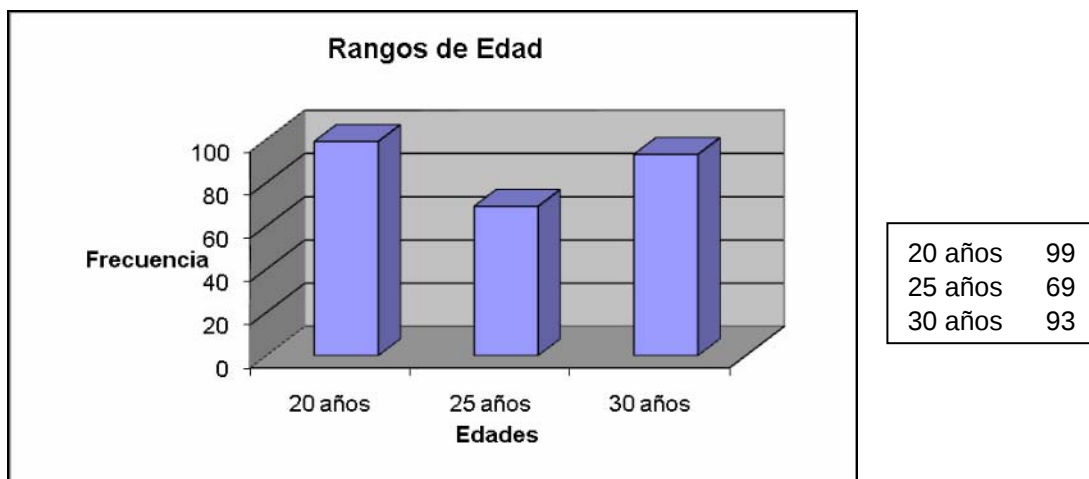


Figura 4. Distribución por edad

El mayor número está ubicado entre 20 y 24 años de edad, seguido por los de 25 años o más, en tercer lugar entre 25 y 29 años tal como se representa en el gráfica 4. la mayor representatividad está dada por una edad en la cual se hace necesario brindar elementos de referencia y criterios de discernimiento que permitan estructurar con lucidez un proyecto de vida y un perfil profesional con sentido de humanidad.

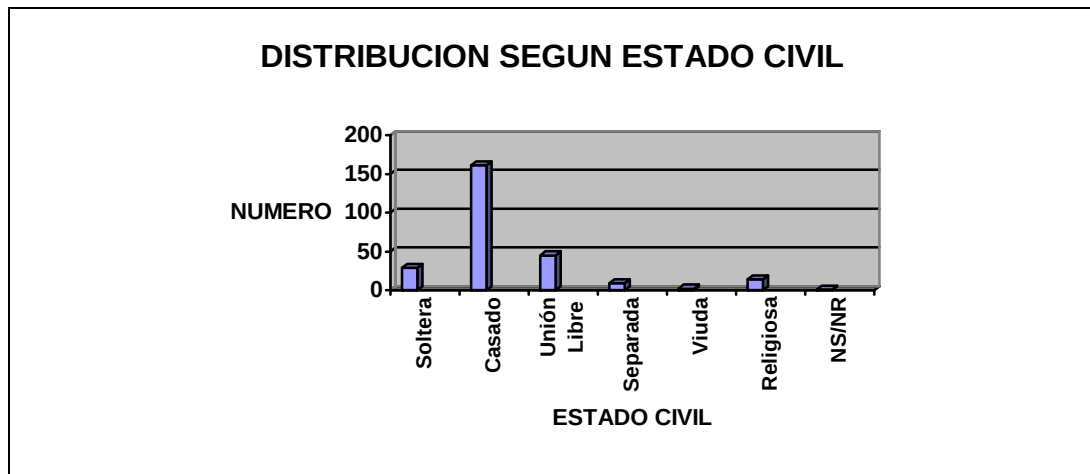


Figura 5. Estado civil.

También se consideró importante la clasificación por estado civil de la población en la cual se establecen 6 categorías encontrándose que la mayor representatividad está en el soltera con 29 estudiantes, seguido de 161 casadas 14 religiosos, 45 en unión libre, 9 separada y 2 viuda y 1 que no sabe o no responde. Tal como se representa en la gráfica 5. En virtud de lo anterior se puede incidir en un buen número de estudiantes que todavía no han hecho opciones de compromiso interpersonal y que es oportuno centrar la atención en la estimulación del juicio moral ya que, la conciencia propia o crítica en sentido Freiriano, no nace espontáneamente en el ser humano, sino que necesita preparación, tanteos, crecimiento, ayuda, elementos exteriores que la iluminen y le permitan crecer en autonomía, autoconciencia y autoapropiación.

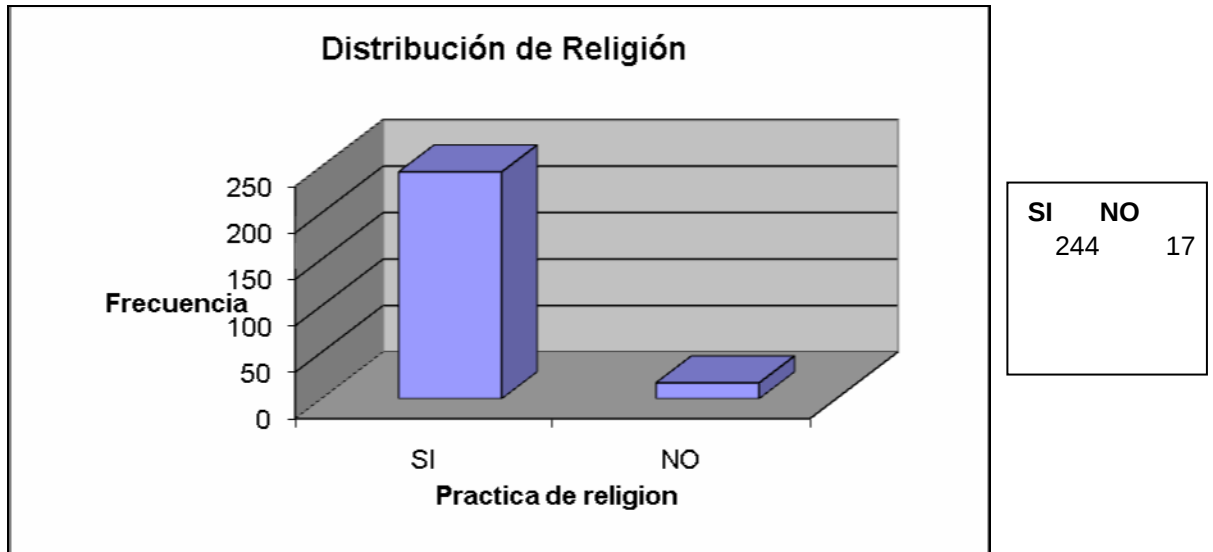


Figura 6. Distribución según creencia Religiosa.

También se consideró importante establecer la creencia religiosa de la población objeto de estudio encontrando que 244 de las personas encuestadas profesan alguna religión, mientras que 17 no profesan ninguna religión, ver grafica 6. Esta condición, es un buen presupuesto de receptividad en los procesos formativos lo cual permitirá superar niveles de desarrollo moral a fin de conquistar el sentido de la antropoética o ética del género humano.

1.3. Instrumentos

Defining Issues Test – DIT de James Rest.

Adoptamos la utilización del DIT en nuestra investigación. En este apartado daremos cuenta de la base epistemológica del instrumento, sus características, su estructura, su forma de aplicación y obtención de resultados.

Generalidades del DIT.

El modelo de desarrollo propuesto por Kohlberg (1984) para describir el razonamiento moral ha sido casi hegemónico en el área de la psicología cognitiva

ocupada en el estudio del juicio y las justificaciones sobre asuntos sociomorales. Una de las razones para ocupar esta posición hegemónica es el importante trabajo realizado con el fin de contar con instrumentos de recogida de los datos que permitan comprobar las bondades de la propuesta teórica. Las líneas principales desarrolladas en este campo han sido dos: la entrevista clínica (Díaz-Aguado y Medrano, 1994) y el cuestionario estandarizado (Pérez-Delgado, E. y Soler, M. J., 1994; Goñi, 1996). Ambas líneas comparten en mayor o menor medida dos aspectos importantes: en primer lugar, el deseo de comprender y conocer las estrategias más adecuadas para favorecer el desarrollo moral y, en segundo lugar, el afán por otorgar una puntuación, por clasificar a los sujetos en función de su forma de aplicar distintos principios morales a situaciones sociomorales.

Con relación a los cuestionarios estandarizados, Rest (1979) construyó el más popular de ellos, el *Defining Issues Test* (DIT) aquí traducido y validado como *Cuestionario de Problemas Sociomorales*. Este cuestionario se base en la teoría evolutiva de Kohlberg y la caracterización de los estadios que asume es básicamente la misma aunque también presenta importantes diferencias. La traducción y diseño para esta investigación se puede apreciar en el *anexo B*.

Descripción del DIT y aplicación.

El cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT) consta de seis historias (“Heinz y el medicamento”, “La toma de los estudiantes”, “El prisionero fugitivo”, “El dilema del doctor”, “Webster” y “El periódico”).

Cada una de las historias presenta un problema sociomoral o dilema. El sujeto debe evaluar doce opciones (preguntas/afirmaciones) por dilema en una escala de cinco niveles (de *importantísimo* a *nada importante*) para justificar la resolución del dilema planteado. En un segundo momento, los sujetos deben seleccionar las cuatro opciones (preguntas y/o afirmaciones) que consideran más importantes (jerarquizándolas por orden: de la 1ª a la 4ª más importante) para la solución del dilema.

Según la teoría de Kohlberg, en la que se basa este cuestionario, el desarrollo del juicio moral se produce a través de estadios que son totalidades estructuradas o sistemas organizados de pensamiento, que forman una secuencia invariante y progresiva, sin saltos ni retrocesos y que son integraciones jerárquicas, de modo que el tipo de razonamiento de un estadio superior incluye el del estadio inferior.

Así, el desarrollo se produce siguiendo una secuencia fija, universal e irreversible (ver cuadro 1) de pasos o estadios y en la que el estadio superior supera al inferior incorporándolo. Los niveles o etapas son tres: el nivel preconventional, el nivel convencional y el nivel postconvencional o de principios, que definen un tipo de moral heterónoma, sociónoma y autónoma⁸².

Este es uno de los dilemas que aparece en el DIT:

<i>LA TOMA DE LOS ESTUDIANTES</i>
En una universidad hacía tiempo que no se invertía dinero para mejorar las instalaciones deportivas. De este modo, año tras año, los estudiantes tenían que practicar con equipos cada vez mas gastados, e incluso, no todos los estudiantes podían hacer deporte, ya que no había sitio para ellos, Por estas razones, un año, el conjunto de profesores/as, votaron una resolución por la que exigían a la administración de la Universidad el gasto suficiente para mejorar las instalaciones deportivas. Sin embargo, el rector de la universidad, que es la máxima autoridad, se opuso a invertir ese dinero, diciendo que era necesario para otras cosas. Así que un día doscientos estudiantes se encaminaron hacia el edificio de la administración, donde está la rectoría, y lo ocuparon, diciendo que no se marcharían hasta que el rector hiciera caso a lo que alumnos/as y profesores/as le habían pedido.

⁸² Pérez-Delgado, E.; Gimeno, A.; Pñover, J.C. (1989). *El razonamiento moral y su medición a través del Defining Issues Test (DIT)* de J. Rest. Revista de Psicología de la Educación, 2, pp. 95-111.

Una vez leído, el sujeto hace una primera aproximación moral al dilema tomando posición frente a lo que “el/los actor/es” del dilema debía/n o no debía/n haber hecho:

¿Debían los estudiantes ocupar el edificio? (Marque con una “X”)

Sí, deberían haberlo tomado	
No se puede decidir	
No, no debieron haberlo tomado	

En un segundo momento, al sujeto se le presentan doce afirmaciones y/o preguntas acerca del dilema. Frente a cada una de ellas el sujeto debe definir su nivel de importancia a la hora de discutir o tratar de resolver del dilema. Es importante enfatizar que no se trata de dar respuesta a las preguntas o de tomar posición frente a la afirmación.

Veamos en la siguiente figura las 12 preguntas y/o afirmaciones que le corresponden al dilema anterior:

Hoja de recogida de datos del DIT

Valora las siguientes cuestiones de acuerdo con su nivel de importancia a la hora de discutir o tratar de resolver el dilema:

	Muchísima	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna
1. ¿Están haciendo esto los estudiantes realmente para ayudar a otra gente o lo hacen sólo para protestar?					
2. ¿Tienen los estudiantes algún derecho a ocupar un edificio que no es suyo?					
3. ¿Se dan cuenta los estudiantes que podrían ser arrestados e incluso expulsados de la Universidad?					
4. ¿La ocupación del edificio podría a la larga beneficiar a mucha gente?					
5. ¿El rector de la Universidad se mantuvo dentro de los límites de su autoridad ignorando la voluntad democrática?					
6. ¿Puede la acción asustar al público y dar mala fama a los estudiantes?					
7. ¿Ocupar un edificio que no es propio está de acuerdo con los principios de la justicia?					
8. ¿Permitir a un estudiante ocupar un edificio alentaría a otros estudiantes a hacer lo mismo?					
9. ¿Tuvo el rector esta postura de desacuerdo por ser irracional y no cooperativo?					
10. Si la administración de la Universidad debe estar en manos de la autoridad o de todos los universitarios.					
11. ¿Los estudiantes siguen los principios que ellos creen que están por encima de la ley?					
12. Si las decisiones de la Universidad deben ser respetadas por los estudiantes.					

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 señaladas con un nivel de importancia alta y las cuatro que serán jerarquizadas en este momento:

Señala las cuatro cuestiones que son más importantes para ti

1 ^a más importante		2 ^a más importante		3 ^a más importante		4 ^a más importante	
-------------------------------	--	-------------------------------	--	-------------------------------	--	-------------------------------	--

Las preguntas, por su contenido, naturaleza y proceso de reflexión, se relacionan con los estadios de Kohlberg que presentamos de manera breve en la figura 7

Nivel	Estadio	Lo que está bien
Preconvencional	Castigo-Obediencia	Evitar violar normas respaldadas por castigos, obedecer por obedecer y evitar daños físicos a las personas y propiedades.
	Relativismo instrumental	Seguir las reglas sólo cuando va en el inmediato interés de alguien; actuar para satisfacer los intereses y necesidades propias y dejar que los otros hagan lo mismos. Lo que está bien es también lo equitativo, el intercambio igual, el trato, el acuerdo.
Convencional	Concordancia interpersonal	Vivir de acuerdo con lo que esperan las personas próximas a uno o con lo que las personas en general esperan de las personas que está en el rol de uno como hijo, hermano, amigo, etc. “Ser bueno” es importante y significa tener buenos motivos, preocuparse por lo demás. También significa mantener relaciones mutuas, tales como confianza, lealtad, respeto y gratitud.
	Orden social y autoridad	Cumplir con los deberes con los que se está de acuerdo. Defender las leyes, salvo en casos extremos en que entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. Esta bien también contribuir a la sociedad, al grupo o a la institución.
Postconvencional	Contrato social	Ser consciente de que la gente tiene diversos valores y opiniones y de que la mayoría de los valores reglas son relativas al propio grupo. Estas reglas relativas deben ser normalmente respetadas, sin embargo, en beneficio de la imparcialidad y porque son un contrato social. Sin embargo, algunos valores y derechos no relativos, como la vida y la libertad, han de ser defendidos en cualquier sociedad y sin tener en cuenta la opinión mayoritaria.
	Principios éticos universales	Seguir unos principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes y los acuerdos sociales particulares son normalmente válidos porque se basan en tales principios. Cuando las leyes violan estos principios, uno actúa de acuerdo con el principio. Los principios universales de justicia: igualdad de los derechos humanos y respeto a la dignidad de los seres humanos como personas individuales.

Nivel y estadios del desarrollo moral

En el DIT no aparece el estadio 1 de la entrevista de Kohlberg, ya que para Rest (1986) los sujetos capaces de contestar adecuadamente el test deben necesariamente rebasar dicho estadio. El nivel mínimo de comprensión de las historias del cuestionario es situado por Rest en torno a los 11 años, y el de las afirmaciones morales, entre los 12/13 años. Rest introduce un estadio 5A, en el que el sujeto apoya su juicio moral en un legítimo contrato social. La conducta correcta está en función de unos criterios y derechos individuales de carácter general que han sido examinados críticamente y aceptados por la sociedad a la que el sujeto pertenece. Este estadio se sitúa en un nivel de razonamiento superior (nivel posconvencional). El estadio 5B se corresponde con un

tipo de juicio moral caracterizado por ser de tipo intuitivo, individualista y humanista. Se sitúa también en el nivel posconvencional.

Sin embargo, el DIT está confeccionado para medir esencialmente el pensamiento posconvencional y, por ello, la puntuación más importante es la puntuación P. Sólo indirectamente este cuestionario nos informa del pensamiento convencional o preconvencional, es decir, de los niveles y estadios inferiores. Rest confeccionó este cuestionario del razonamiento sociomoral con el objetivo de cubrir las deficiencias metodológicas de la entrevista semiestructurada de Kohlberg y, más en particular, las dificultades del instrumento de Kohlberg para detectar el pensamiento postconvencional de los sujetos⁸³.

En efecto, las respuestas de los sujetos a los dilemas del DIT permiten obtener, además de la puntuación P, una puntuación D, una puntuación A y una puntuación en la escala M y, en última instancia, es posible adscribir a los sujetos a alguno de los seis estadios (2, 3, 4, 5A, 5B y 6). Ahora se describirán los pasos para obtener estos índices:

El DIT se aplica a partir de los 13-14 años. Puede administrarse colectivamente y suelen ser suficientes entre 30-50 minutos para responderlo (a mayor edad y formación, los sujetos suelen invertir más tiempo). Hay que procurar que los sujetos respondan el cuestionario entero.

Procedimiento para la corrección del DIT

- Para empezar se tendrá en cuenta únicamente las 4 respuestas dadas a la última cuestión en la que se pide a los sujetos que clasifiquen de 1 a 4 la importancia de las justificaciones y consideraciones presentes en cada dilema (Figura 1).
- Atendiendo al primer ítem marcado como “el más importante” se debe consultar la tabla 1 y encontrar a qué estadio corresponde ese ítem. Por ejemplo, si

⁸³ REST, J. (1986). *Moral Development. Advances in Research and Theory*. New York, Praeger.

un sujeto marca en primer lugar el ítem 6 en la historia de Heinz, se trataría de una elección del estadio 4; el ítem 10 del dilema de Heinz pertenece al estadio 5; el ítem 4 es un ítem de la escala “M” (más adelante abordamos esta escala M).

- Después de haber encontrado el estadio que corresponde a cada ítem, se debe considerar cada opción dando un valor de 4 al primero de los ítems (“el más importante”), un 3 al segundo de los ítems (“el segundo más importante”), un 2 al tercer ítem y un 1 al cuarto.

- Estos valores deben ser insertados adecuadamente en la hoja de datos (ver tabla 2). Por ejemplo, si la primera elección era el ítem 6, un ítem del estadio 4, se debe valorar con un 4 en la hoja de datos debajo de estadio 4 en la historia de Heinz. Si el ítem seleccionado como el segundo más importante era de 10 (un ítem del estadio 5A), por tanto, se ponen 3 puntos debajo del estadio 5A. Si en tercer lugar se selecciona el ítem 4, se ponen 2 puntos debajo de M, y así con las demás historias y sus ítems.

Tabla 1. Ítems y estadios correspondientes para cada uno de los dilemas

		ÍTEM											
		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	5A
	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	5 ^a	5A
	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

- Una vez completada la hoja de datos, tendremos cuatro respuestas por cada historia y 24 en conjunto. (Puede haber más de una entrada en una celda. Por ejemplo, si la primera y la segunda elección en la historia de Heinz se corresponden con el mismo estadio se pondrían dos números en la celda).
- En la hoja de datos obtendremos el total de las columnas (por ejemplo, en la columna del estadio 2 se suman las puntuaciones otorgadas en las historias de Heinz, los estudiantes, el prisionero, etc.) cuyo resultado es la puntuación directa de cada uno de los estadios.

Tabla 2. Hoja de datos

	Estadios									
		2	3	4	5A	5B	6	A	M	P
Historia/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

- Para obtener la puntuación P, de moralidad de principios, se deben sumar las puntuaciones obtenidas en los estadios 5A, 5B y 6.
- Estas puntuaciones se convierten en porcentajes dividiéndolas por 0,6. 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.

- Existen dos formas de examinar la fiabilidad de las respuestas de los sujetos: la puntuación “M” y “A”. Los ítems M fueron escritos para llamar la atención por la sonoridad aparente de su enunciación pero no significan nada en realidad (al menos no significaban nada cuando se escribieron). Estos ítems no representan ningún estadio de pensamiento sino la tendencia de los sujetos a apoyar afirmaciones por su sonoridad aparente. Igualmente pueden indicar que el sujeto no ha comprendido las cuestiones y contesta en función de las apariencias o la sonoridad de las frases. Una puntuación alta en esta escala es un aviso para actuar con precaución a la hora de interpretar estos resultados. Se consideran subjetivamente no fiables aquellos cuestionarios que obtienen a partir de un 14% (8 respuestas en esta escala).

- La escala A intenta tipificar una orientación “contra lo establecido”, de disconformidad con el orden establecido o existente. Es un punto de vista que rechaza la tradición y el orden social vigente por supuestas arbitrariedades y corrupción. No se ha investigado mucho en esta línea y por ello habitualmente no se toma en consideración al interpretar los resultados.

- El índice D es una puntuación global de madurez moral que tiene en cuenta todas las elecciones a lo largo de los seis estadios de razonamiento que marcan los pasos evolutivos en el continuo del desarrollo moral. Es decir, el índice D integra tanto las puntuaciones de todos los estadios, dando un peso ponderado a la puntuación del sujeto en cada estadio, de modo que el peso de cada estadio en la puntuación global (D) es mayor a medida que el estadio es superior, el índice D es especialmente sensible a los cambios evolutivos y a los cambios que son consecuencia de intervenciones educativas. El índice D utiliza las doce respuestas que el sujeto da a las cuestiones planteadas en cada uno de los dilemas.

Procedimientos

La aplicación del DIT a la muestra seleccionada ha producido un serie de datos que conjugados en sus diferentes variables nos arroja una información interesante de acuerdo a nuestros objetivos de investigación. Como nuestra finalidad es tratar de responder a la pregunta de investigación “*¿Cuáles son los elementos constitutivos de una propuesta pedagógica para la formación de la conciencia moral de los estudiantes de la Vuad Centros de atención Universitaria Cúcuta, Duitama, Medellín, Neiva, Quibdo y Yopal?*”

Se hace necesario entonces establecer el nivel de desarrollo de la conciencia moral de los estudiantes de la Vuad CAU Cúcuta, Duitama, Medellín, Neiva, Quibdo y Yopal y por lo tanto es posible establecer el nivel de conciencia moral de la población seleccionada y su tendencia hacia otros estadios. Con la ayuda de la estadística y de la herramienta *statgraphics* se analizan a continuación los resultados del DIT.

2. RESULTADOS Y ANÁLISIS POR ESTADIOS DE DESARROLLO MORAL

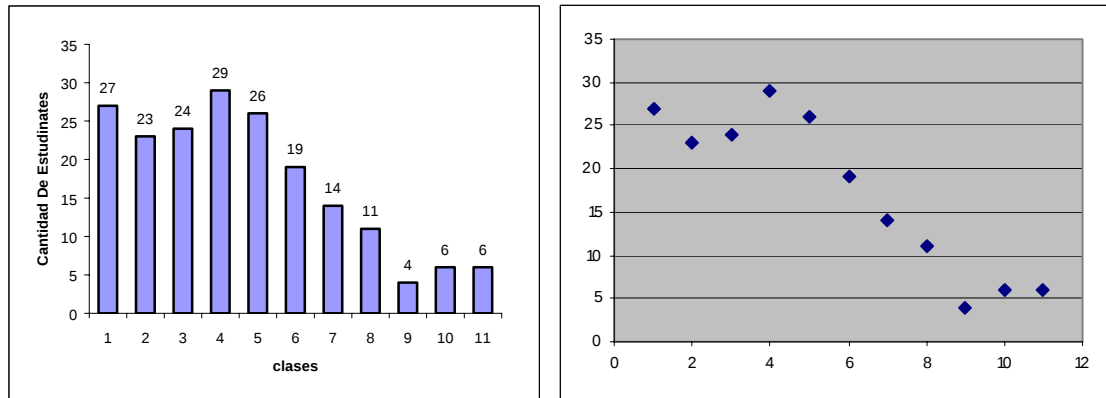


Figura 8. Estadio 2.

Encontramos que frente a cada una de las opciones de resolución de los dilemas presentados para su elección, los puntajes presentan la siguiente distribución: para el ítem 1, una cantidad de 27 datos por clase lo cual equivale al 14.2% de la población; para el ítem 2, una cantidad de 23 datos por clase lo cual equivale al 12.16% de la población; para el ítem 3, una cantidad de 24 datos por clase lo cual equivale al 12.69% de la población; para el ítem 4, una cantidad de 29 datos por clase lo cual equivale al 15.34% de la Población; para el ítem 5, una cantidad de 26 datos por clase lo cual equivale al 13.75% de la población; para el ítem 6, una cantidad de 19 datos por clase lo cual equivale al 10.05 % de la población; para el ítem 7, una cantidad de 14 datos por clase lo cual equivale al 7.40% de la población; para el ítem 8, una cantidad de 11 datos por clase lo cual equivale al 5.82% de la población; para el ítem 9, una cantidad de 4 datos por clase lo cual equivale al 2.11% de la población; para el ítem 10, una cantidad de 6 datos por clase lo cual equivale al 3.17% de la población, para el ítem 11, una cantidad de 6 datos por clase lo cual equivale al 3.17% de la población; para un total del 100% de la población. (ver grafica 7). Con lo cual se puede establecer un promedio de 3.89, con una varianza de 8.68 y una desviación estándar de 3.0. Este es el nivel del relativismo instrumental en el cual se siguen las reglas sólo cuando van en el inmediato

interés, se actúa para satisfacer los intereses y las necesidades propias, lo que está bien es lo equitativo.

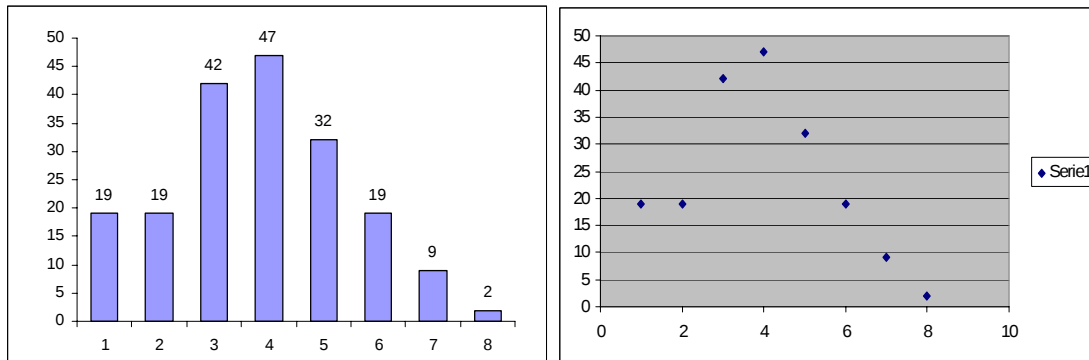


Figura 9. Estadio 3.

Encontramos que frente a cada una de las opciones de resolución de los dilemas presentados para su elección, los puntajes presentan la siguiente distribución: para el ítem 1, una cantidad de 19 datos por clase lo cual equivale al 10.05% de la población; para el ítem 2, una cantidad de 19 datos por clase lo cual equivale al 10.05% de la población; para el ítem 3, una cantidad de 42 datos por clase lo cual equivale al 22.22% de la población; para el ítem 4, una cantidad de 47 datos por clase lo cual equivale al 24.86% de la Población; para el ítem 5, una cantidad de 32 datos por clase lo cual equivale al 16.93% de la población; para el ítem 6, una cantidad de 19 datos por clase lo cual equivale al 16.93 % de la población; para el ítem 7, una cantidad de 9 datos por clase lo cual equivale al 4.76% de la población; para el ítem 8, una cantidad de 2 datos por clase lo cual equivale al 1.05% de la población; para un total del 100% de la población. (ver grafica 8). Para lo cual se puede establecer un promedio del 12.6%, una varianza de 31.64 y una desviación estándar de 5.81. Este es el Estadio de la concordancia interpersonal, en el cual se vive de acuerdo con lo que esperan las personas más cercanas, ser bueno para esta población es importante, hay preocupación por los demás, se establecen relaciones mutuas en donde hay confianza, lealtad, respeto y gratitud.

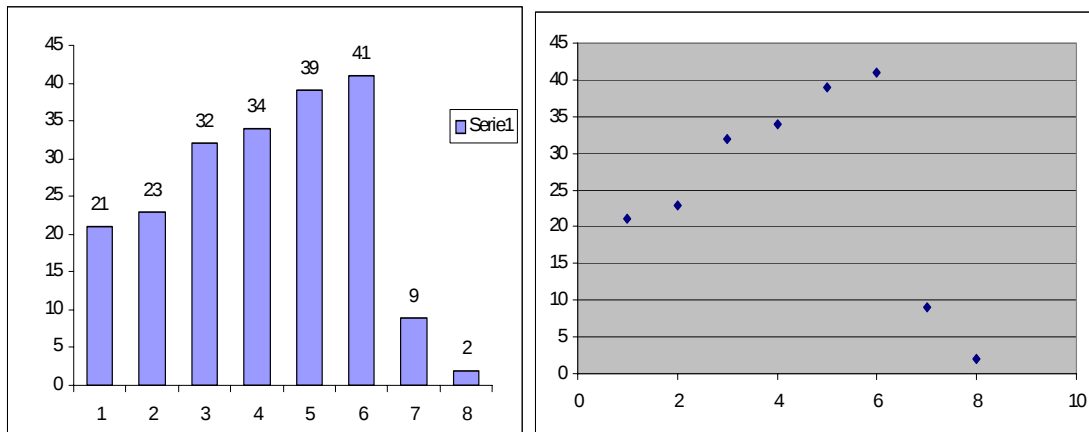


Figura 10. Estadio 4.

Encontramos que frente a cada una de las opciones de resolución de los dilemas presentados para su elección, los puntajes presentan la siguiente distribución: para el ítem 1, una cantidad de 21 datos por clase lo cual equivale al 110.44% de la población; para el ítem 2, una cantidad de 23 datos por clase lo cual equivale al 11.44% de la población; para el ítem 3, una cantidad de 32 datos por clase lo cual equivale al 15.92% de la población; para el ítem 4, una cantidad de 34 datos por clase lo cual equivale al 16.91% de la Población; para el ítem 5, una cantidad de 39 datos por clase lo cual equivale al 19.44% de la población; para el ítem 6, una cantidad de 41 datos por clase lo cual equivale al 20.39 % de la población; para el ítem 7, una cantidad de 9 datos por clase lo cual equivale al 4.47% de la población; para el ítem 8, una cantidad de 2 dato por clase lo cual equivale al 0.99% de la población; para un total del 100% de la población. (ver grafica 9). Para lo cual se puede establecer un promedio del 20.51%, una varianza de 52.63 y una desviación estándar de 8.0. Aquí hay una mayoritaria representatividad que corresponde al estadio de moral convencional caracterizado por el cumplimiento del orden social, existe una defensa de las leyes, salvo en casos extremos en que entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos, pero hay conciencia de contribuir a la sociedad, al grupo y a la institución. Este resultado nos permite establecer la necesidad de una propuesta que ayude a la formación de la conciencia de la población estudiada.

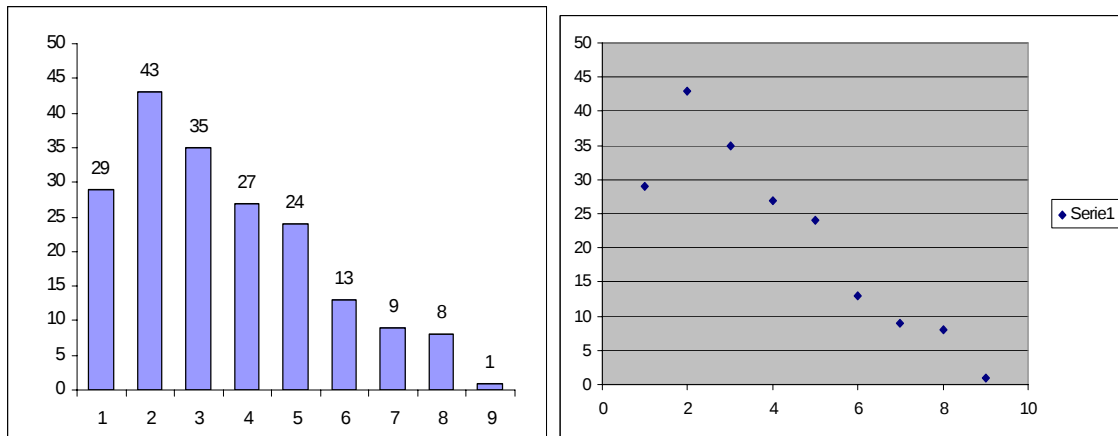


Figura 11. Estadio 5 A.

Encontramos que frente a cada una de las opciones de resolución de los dilemas presentados para su elección, los puntajes presentan la siguiente distribución: para el ítem 1, una cantidad de 29 datos por clase lo cual equivale al 15.34% de la población; para el ítem 2, una cantidad de 43 datos por clase lo cual equivale al 22.75% de la población; para el ítem 3, una cantidad de 35 dato por clase lo cual equivale al 18.51% de la población; para el ítem 4, una cantidad de 27 datos por clase lo cual equivale al 14.28% de la Población; para el ítem 5, una cantidad de 24 datos por clase lo cual equivale al 12.69% de la población; para el ítem 6, una cantidad de 13 datos por clase lo cual equivale al 6.87 % de la población; para el ítem 7, una cantidad de 9 datos por clase lo cual equivale al 6.2% de la población; para el ítem 8, una cantidad de 8 datos por clase lo cual equivale al 4.23% de la población; para el ítem 9, una cantidad de 1 dato por clase lo cual equivale al 0.52% de la población; para un total del 100% de la población. (ver grafica 10). Para lo cual se puede establecer un promedio del 8.96%, con una varianza de 23.74 y una desviación estándar de 5.04. Aquí se da una disminución que corresponde a algunos estudiantes ubicados en un nivel de moralidad posconvencional en donde la conducta correcta está en función de unos criterios y derechos individuales de carácter general que han sido examinados críticamente y aceptados por la sociedad a la que el individuo pertenece.

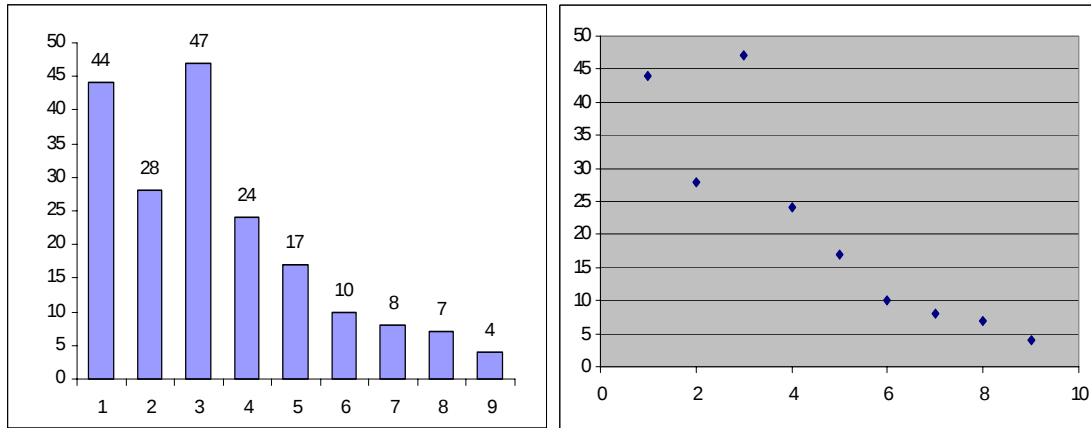


Figura 12. Estadio 5 B

Encontramos que frente a cada una de las opciones de resolución de los dilemas presentados para su elección, los puntajes presentan la siguiente distribución: para el ítem 1, una cantidad de 44 datos por clase lo cual equivale al 23.28% de la población; para el ítem 2, una cantidad de 28 datos por clase lo cual equivale al 14.81% de la población; para el ítem 3, una cantidad de 47 datos por clase lo cual equivale al 24.86% de la población; para el ítem 4, una cantidad de 24 datos por clase lo cual equivale al 12.69% de la Población; para el ítem 5, una cantidad de 17 datos por clase lo cual equivale al 8.99% de la población; para el ítem 6, una cantidad de 10 datos por clase lo cual equivale al 5.29 % de la población; para el ítem 7, una cantidad de 8 datos por clase lo cual equivale al 4.23% de la población; para el ítem 8, una cantidad de 7 dato por clase lo cual equivale al 3.70% de la población; para el ítem 9, una cantidad de 4 dato por clase lo cual equivale al 2.11% de la población; para un total del 100% de la población. (ver grafica 11). Para el cual se puede establecer un promedio del 2.86%, con una varianza de 7.79 y una desviación estándar de 6.0.

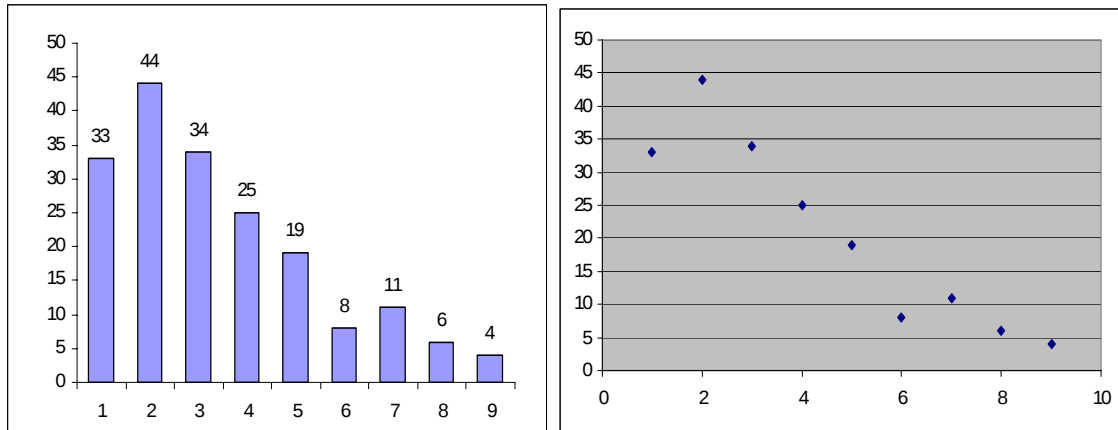
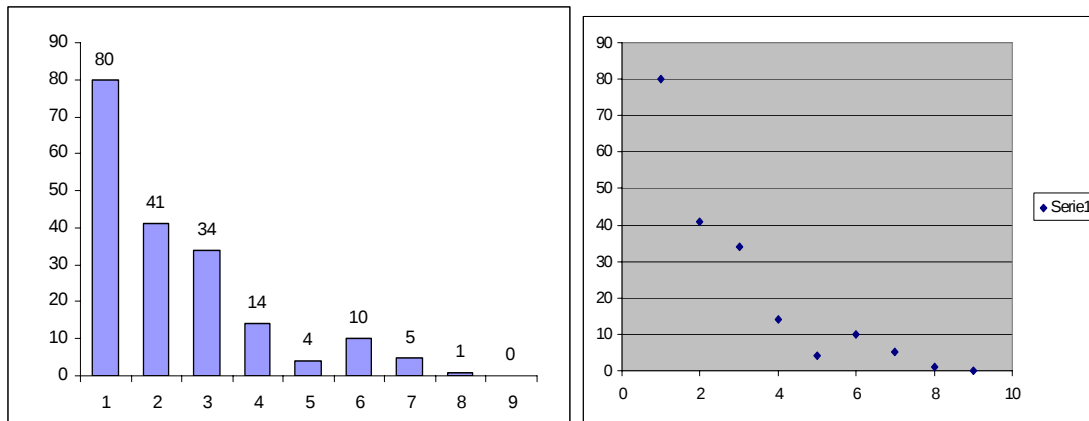


Figura 13. Estadio 6.

Encontramos que frente a cada una de las opciones de resolución de los dilemas presentados para su elección, los puntajes presentan la siguiente distribución: para el ítem 1, una cantidad de 33 datos por clase lo cual equivale al 17.46% de la población; para el ítem 2, una cantidad de 44 datos por clase lo cual equivale al 23.28% de la población; para el ítem 3, una cantidad de 34 datos por clase lo cual equivale al 17.98% de la población; para el ítem 4, una cantidad de 25 datos por clase lo cual equivale al 13.22% de la Población; para el ítem 5, una cantidad de 19 datos por clase lo cual equivale al 10.05% de la población; para el ítem 6, una cantidad de 8 datos por clase lo cual equivale al 4.24 % de la población; para el ítem 7, una cantidad de 11 datos por clase lo cual equivale al 5.83% de la población; para el ítem 8, una cantidad de 6 dato por clase lo cual equivale al 3.17% de la población; para el ítem 9, una cantidad de 4 datos por clase lo cual equivale al 2.11% de la población, para el ítem 10, una cantidad de 2 datos por clase lo cual equivale al 1.05; para el ítem 11 una cantidad de 1 dato por clase lo cual equivale al 0.54% de la población y para el ítem 12, una cantidad de 2 datos por clase lo cual equivale al 1.05 de la población; para un total del 100% de la población. (ver grafica 12). Para el cual se puede establecer un promedio del 3.39%, con una varianza del 7.78 y una desviación estándar de 2.86. En este nivel hay una aproximación al nivel posconvencional y estos resultados son aliciente para hacer que a través del proceso formativo se ayude a la población a evolucionar cualitativamente en la consolidación de estadios de conciencia posconvencionales.

Resultados y análisis de las variables A, M y P*Figura 14. Variables A: Anti-establishment*

Encontramos que frente a cada una de las opciones de resolución de los dilemas presentados para su elección, los puntajes presentan la siguiente distribución: para el ítem 1, una cantidad de 80 datos por clase lo cual equivale al 24.13% de la población; para el ítem 2, una cantidad de 41 datos por clase lo cual equivale al 14.94% de la población; para el ítem 3, una cantidad de 34 datos por clase lo cual equivale al 11.11% de la población; para el ítem 4, una cantidad de 14 datos por clase lo cual equivale al 4.98% de la Población; para el ítem 6, una cantidad de 4 datos por clase lo cual equivale al 1.53% de la población; para el ítem 7 una cantidad de 7 datos por clase lo cual equivale al 1.14 de la población y para el ítem 8 una cantidad de 1 dato por clase lo cual equivale al 0.38% de la población (ver grafica 13). Para el cual se puede establecer un promedio del 3.94%, con una varianza del 21.87 y una desviación estándar de 4.94. Recordemos que esta variable tipifica una orientación de la persona “contra lo establecido” o mejor, de disconformidad con el orden existente. Es un estructura personal que rechaza la tradición y el orden social vigente por ser catalogado como arbitrio y corrupto.

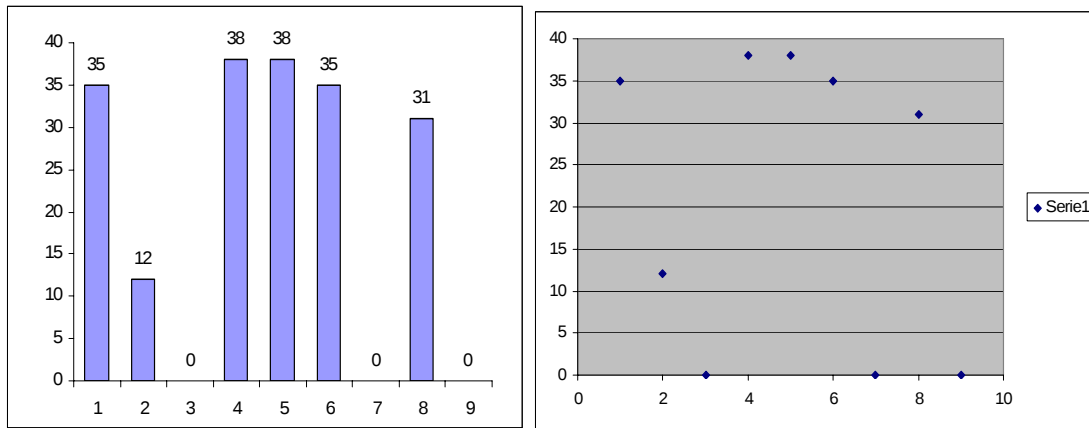
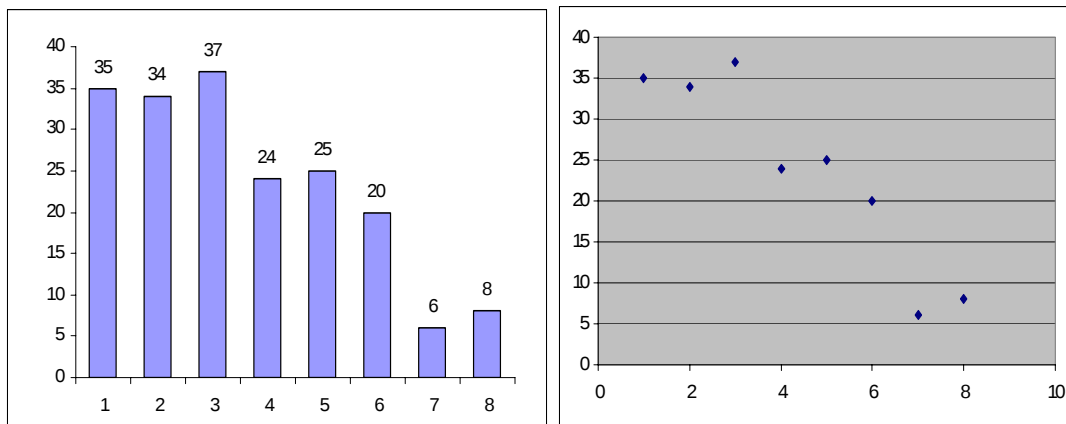


Figura 15. Variables M: Distractor.

Encontramos que frente a cada una de las opciones de resolución de los dilemas presentados para su elección, los puntajes presentan la siguiente distribución: para el ítem 1, una cantidad de 35 datos por clase lo cual equivale al 18.52% de la población; para el ítem 2, una cantidad de 12 datos por clase lo cual equivale al 6.35% de la población; para el ítem 4, una cantidad de 38 datos por clase lo cual equivale al 20.10% de la Población; para el ítem 6, una cantidad de 38 datos por clase lo cual equivale al 20.10 % de la población; para el ítem 7, una cantidad de 35 datos por clase lo cual equivale al 18.52% de la población; para el ítem 9, una cantidad de 31 datos por clase lo cual equivale al 16.40% de la población; para un total del 100% de la población. (Ver grafica 14). Para el caso anterior se puede establecer un promedio del 6.08%, con una varianza del 21.02 y una desviación estándar de 4.81. Ya se había establecido que los ítems M son distractores y que por lo mismo no representan ningún tipo de estadio de desarrollo moral, sino únicamente la actitud de apoyar afirmaciones por su aparente sonoridad. También se puede inferir que la persona no ha entendido los planteamientos y se deja llevar por las apariencias porque efectivamente carece de criterios.

Resultados y análisis por niveles de desarrollo moral.*Figura 16. Nivel preconvencional*

Encontramos que desde la perspectiva de la distribución de la población por Niveles de desarrollo Moral y con el conglomerados de datos, los puntajes presentan la siguiente distribución en el nivel preconvencional: para el ítem 1, una cantidad de 35 datos por clase lo cual equivale al 18.52% de la población; para el ítem 2, una cantidad de 34 datos por clase lo cual equivale al 17.99% de la población; para el ítem 3, una cantidad de 37 datos por clase lo cual equivale al 19.58% de la población; para el ítem 4, una cantidad de 24 datos por clase lo cual equivale al 12.69% de la Población; para el ítem 5, una cantidad de 25 datos por clase lo cual equivale al 13.23% de la población; para el ítem 6, una cantidad de 20 datos por clase lo cual equivale al 10.58 % de la población; para el ítem 7, una cantidad de 6 datos por clase lo cual equivale al 3.18% de la población; para el ítem 8, una cantidad de 8 datos por clase lo cual equivale al 4.23% de la población; para un total del 100% de la población. (ver grafica 15). Para el cual se puede establecer un promedio del 7.8%, con una varianza del 23.65 y una desviación estándar de 5.04. De lo anterior se logra establecer que la población estudiada alcanza un nivel de desarrollo moral de nivel pre-convencional del 7.8%. Este es un primer nivel en donde se evita el castigo y se procura la recompensa en un primer estadio y en donde se siguen las reglas sólo cuando se trata de satisfacer los intereses o necesidades en el inmediato momento, pues se trata de estar de acuerdo y ser equitativo.

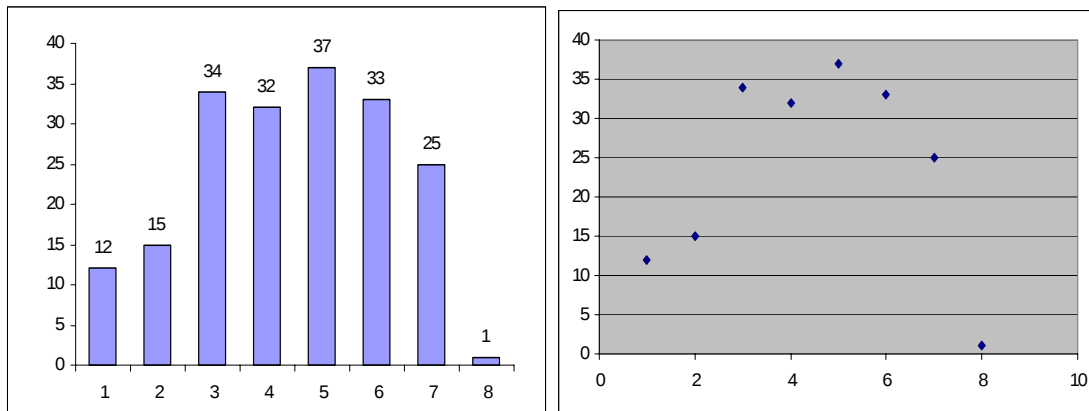


Figura 17. Nivel convencional

Encontramos que desde la perspectiva de la distribución de la población por niveles de desarrollo moral y con el conglomerado de datos, los puntajes presentan la siguiente distribución en el nivel convencional: para el ítem 1, una cantidad de 12 datos por clase lo cual equivale al 6.35% de la población; para el ítem 2, una cantidad de 15 datos por clase lo cual equivale al 7.94% de la población; para el ítem 3, una cantidad de 34 datos por clase lo cual equivale al 17.98% de la población; para el ítem 4, una cantidad de 32 datos por clase lo cual equivale al 16.94% de la Población; para el ítem 5, una cantidad de 37 datos por clase lo cual equivale al 19.57% de la población; para el ítem 6, una cantidad de 33 datos por clase lo cual equivale al 17.47 % de la población; para el ítem 7, una cantidad de 25 datos por clase lo cual equivale al 13.23% de la población; para el ítem 8, una cantidad de 1 dato por clase lo cual equivale al 0.52% de la población; para un total del 100% de la población. (Ver grafica 16). Para el anterior nivel se puede establecer un promedio del 65.4%, con una varianza del 234,55 y una desviación estándar de 19.88. Así, se logra establecer que la población estudiada alcanza un nivel de desarrollo moral de nivel convencional del 68.49%.

Este sí es un dato contundente pues tanto en los datos del nivel y los estadios se evidencia la agrupación de la gran mayoría de la población investigada. Su moralidad está marcada por vivir e acuerdo con lo que esperan las personas próximas o con lo que

en general esperan e las personas que ejercen de determinados roles, es bueno contribuir a la sociedad, al grupo, a la institución.

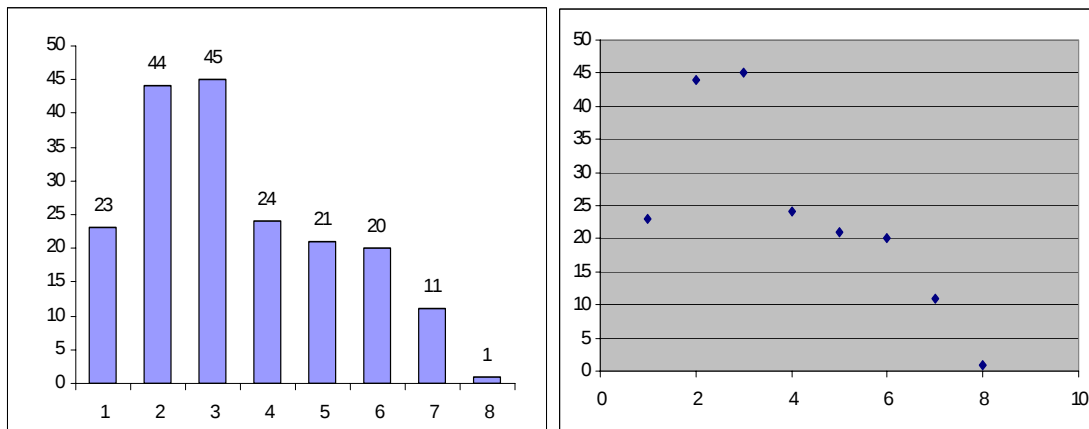


Figura 18. Nivel postconvencional

Encontramos que desde la perspectiva de la distribución de la población por niveles de desarrollo moral y con el conglomerados de datos, los puntajes presentan la siguiente distribución en el nivel posconvencional: para el ítem 1, una cantidad de 23 datos por clase lo cual equivale al 12.17% de la población; para el ítem 2, una cantidad de 44 datos por clase lo cual equivale al 23.28% de la población; para el ítem 3, una cantidad de 45 datos por clase lo cual equivale al 23.81% de la población; para el ítem 4, una cantidad de 24 datos por clase lo cual equivale al 12.69% de la Población; para el ítem 5, una cantidad de 21 datos por clase lo cual equivale al 11.11% de la población; para el ítem 6, una cantidad de 20 datos por clase lo cual equivale al 10.58 % de la población; para el ítem 7, una cantidad de 11 datos por clase lo cual equivale al 5.83% de la población; para el ítem 8 una cantidad de 1 dato por clase lo cual equivale al 0.53% de la población, para un total del 100% de la población. (ver grafica 17). Para el cual se puede establecer un promedio del 26.8%, con una varianza del 150.90 y una desviación estándar de 14.90. De donde se logra establecer que la población estudiada alcanza un nivel de desarrollo moral de nivel posconvencional del 26.8%. El porcentaje es inferior con respecto al nivel convencional, hay conciencia de que existen diversos

valores y opiniones y de que la mayoría de reglas y valores son relativas al propio grupo. Se tiene conciencia de la imparcialidad frente a la ley y de la importancia del contrato social. Se reconoce que existen unos principios éticos universales que deben ser respetados y se generan convicciones libres de respeto a los mismos. En este nivel ya se puede hablar de un sentido de humanidad que es justamente la meta del desarrollo de la conciencia moral y a lo que podrá aportar nuestra propuesta.

Análisis de relación de variables

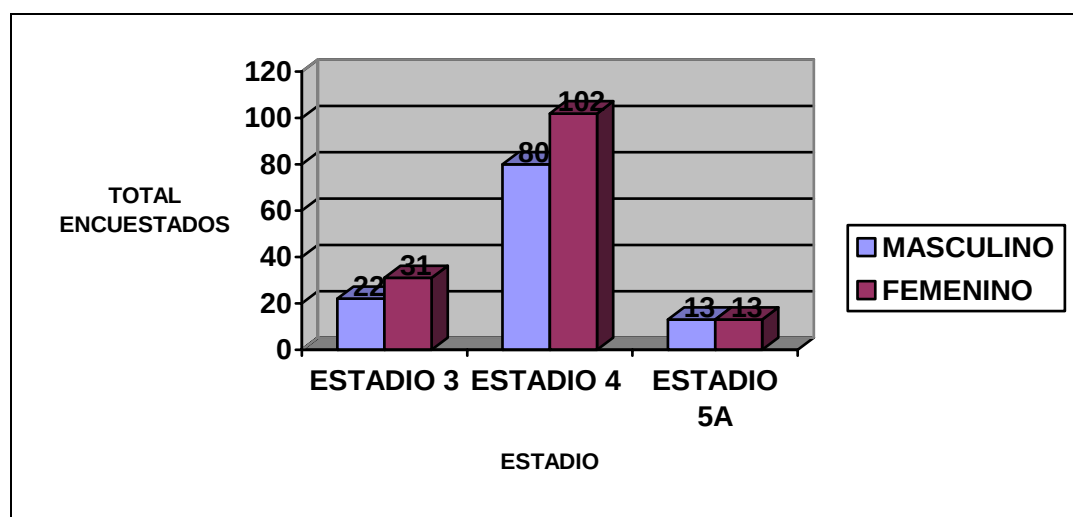


Figura 19. Sexo y desarrollo de la conciencia moral

Recordemos que la población muestra está integrada por 261 personas de las cuales 147 son de género femenino y 114 de género masculino; haciendo una relación entre el género y la ubicación por niveles de desarrollo de la conciencia moral se puede establecer que en general, el 11.87% de las mujeres se ubica en el estadio 3, mientras que el 39.08% se ubica en el estadio 4 y el 4.98% en el estadio 5A. Pero también es significativo señalar que el 8.42% de la población masculina se ubica en el estadio 3 al igual que el 30.65% en el estadio 4 y el 4.98 en el estadio 5 A.

Como se puede observar, el mayor porcentaje tanto de hombres como mujeres, se ubican en el estadio 4 de desarrollo moral el cual corresponde al nivel convencional. (Ver gráfica 19)

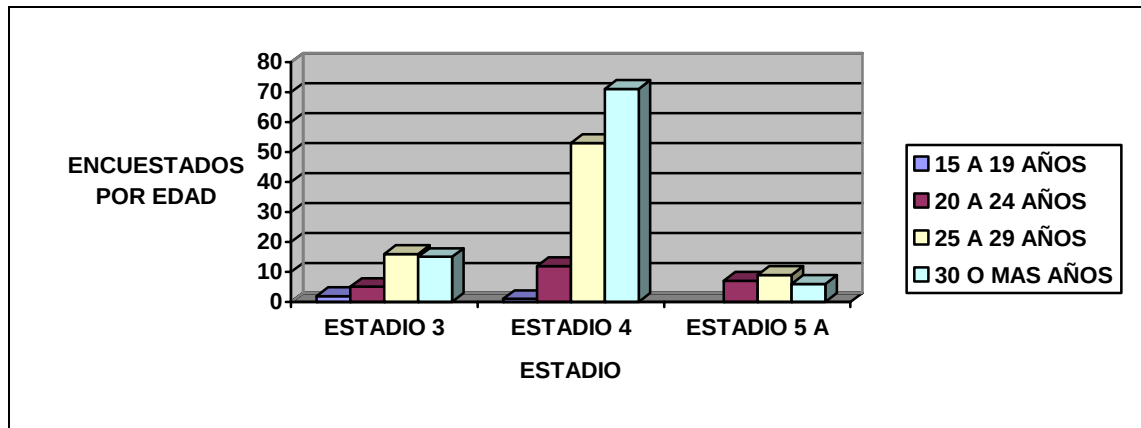


Figura 20. Edad y desarrollo de la conciencia moral

Haciendo una relación entre la variable edad y la ubicación por niveles de desarrollo de la conciencia moral se puede establecer en general que el 1.14% de la población entre 15 y 19; el 8.51% entre 20 y 24 años; el 6.13 entre 25 y 30 años y el 5.74% de más de 30 años se ubican en el estadio 3

Respecto al estadio 4 se distribuye por edades de la siguiente forma: el 21.45% entre 20 y 24 años; el 20.3% se ubica entre 25 y 29 años; y el 15.32% se ubica entre los 30 o más años para un total del 57.07% de población en el estadio 4 que corresponde al nivel convencional y el cual tiene representatividad en todas las edades de la población objeto de investigación.

Con relación al estadio 5 A se distribuye por edades de la siguiente manera: el 3.06% se ubica entre 20 y 24 años, el 1.53% entre 25 y 29 años y el 4.21% se ubica entre los 30 o más años. (Ver gráfica 20). Se evidencia que a mayor edad hay una ubicación mayor en el nivel posconvencional.

Esta relación de edad y ubicación por estadios nos permite categorizar la población y ratificar la necesidad de ayudar en la formación de la conciencia a fin de suscitar un crecimiento moral que apoye la maduración y la consecución de la autonomía.

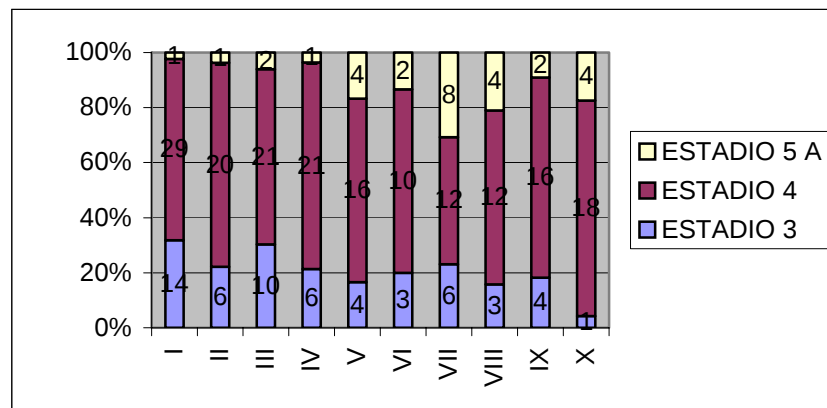


Figura 21. Semestre y desarrollo de la conciencia moral

Relacionando la variable de semestre con los estadios de desarrollo de la conciencia moral, se pueden establecer los siguiente elementos: en el primer semestre el 5.36% de la población se ubica en el estadio 3, el 11.11% de la población se ubica en el estadio 4 y el 0.38% de la población se ubica en el estadio 5A ; en el Segundo Semestre el 2.29% de la población se ubica en el estadio 3 y el 7.66% se ubica en el estadio 4 y el 0.38 se ubica en el estadio 5 A; en el tercer semestre el 3.83% de la población se ubica en el estadio 3, mientras que el 8.04% se ubica en el estadio 4 y el 0.76 se ubica en el estadio 5 A; en el cuarto semestre el 2.29% de la población se ubica en el estadio 3, el 8.04 se ubica en el estadio 4 y el 0.38% se ubica en el estadio 5 A; en el quinto semestre, el 1.53% de la población se ubica en el estadio 3, el 6.13% de la población, se ubica en el estadio 4 y el 1.53% se ubica en el estadio 5 A; en el sexto semestre, el 1.14% de la población se ubica en el estadio 3, el 3.83% en el estadio 4 y el 0.76% se ubica en el estadio 5 A; en el séptimo semestre el 2.29% de la población se ubica en el estadio 3, el 4.59% de la población en el estadio 4 y el 3.06 en el estadio 5 A; en el octavo semestre el 1.14% de la población se ubica en el estadio 4, el 4.59 en el estadio 4 y el 1.53 en el

estadio 5 A; el noveno semestre registra un 1.53% de la población en el estadio 3, el 6.13% en el estadio 4 y el 0.76% en el estadio 5 A.; en el décimo semestre, el 0.38% de la población se ubica en el estadio 3, el 6.89% en el estadio 4 y el 1.53% en el estadio 5A. (ver gráfica 21). Resulta significativo que son los semestres X y VIII los que registran mayor número de población en el estadio 5ª, mientras que el mayor porcentaje del estadio 3 se registra en el primer semestre. Lo anterior ratifica que la formación sí determina el nivel de evolución de la conciencia moral.

3. DISCUSIÓN

Con toda la Descripción y análisis arriba señalados, se pueden establecer las siguientes conclusiones pertinentes para responder nuestra pregunta de investigación y señalar el alcance del segundo objetivo de la misma. Partamos de una graficación que esquematice de manera precisa la distribución por niveles de desarrollo moral en cada uno de los centros de atención universitaria que han sido objeto de estudio:

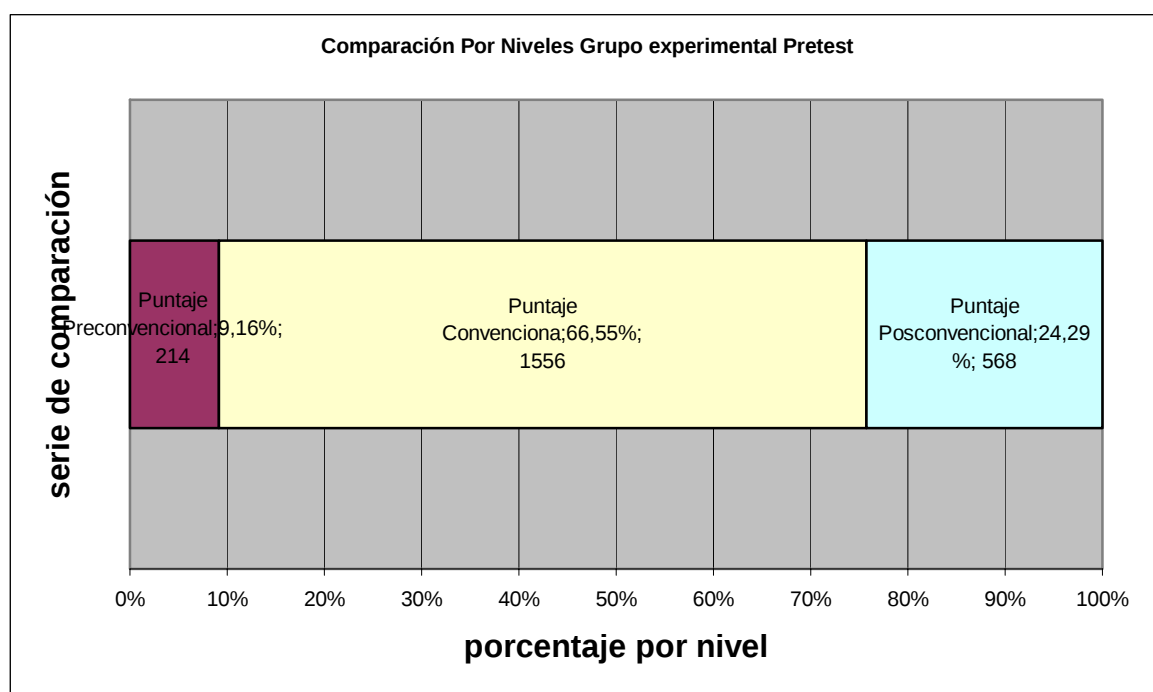


Figura 22. Niveles de desarrollo moral CAU Cúcuta.

El anterior gráfico nos presenta cómo en el CAU de Cúcuta la distribución de la población en relación con el desarrollo moral de la misma registra en el nivel preconventional un 9.16%, en el nivel convencional un 66.55% y en el nivel posconvencional un 24.29%.

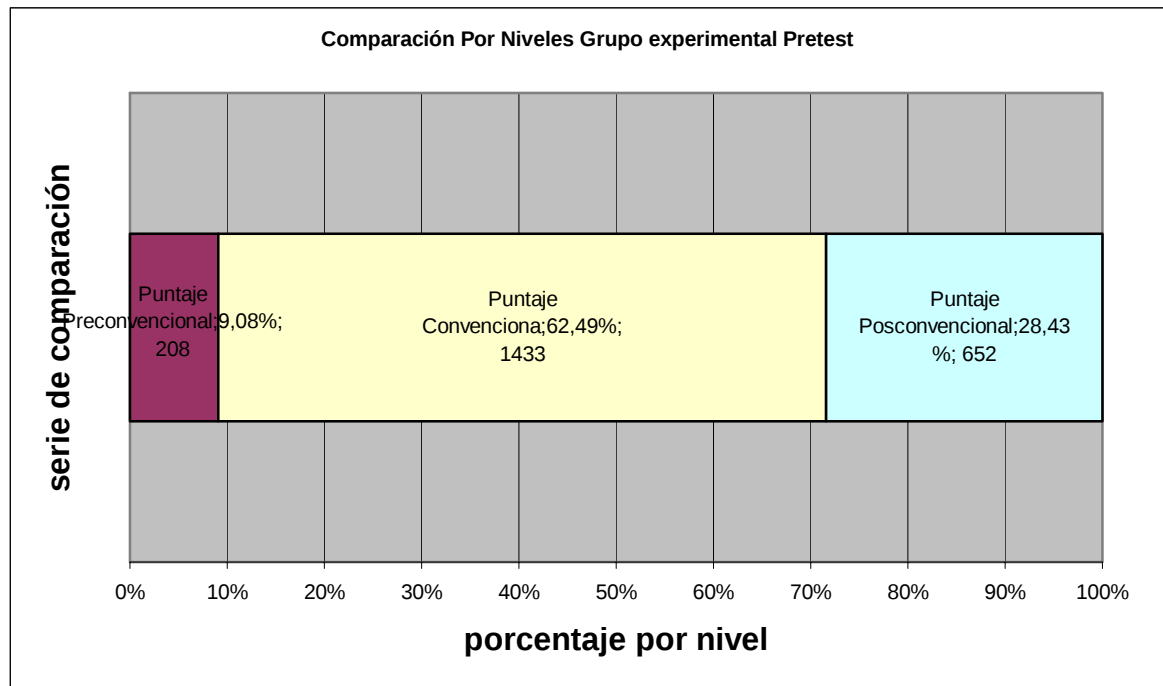


Figura 23. Niveles de desarrollo moral CAU Duitama.

El anterior gráfico nos presenta cómo en el CAU de Duitama la distribución de la población en relación con el desarrollo moral de la misma registra en el nivel preconventional un 9.08%, en el nivel convencional un 62.49% y en el nivel posconventional un 28.43%.

Se registra un alto porcentaje de la población en el nivel convencional, caracterizado según Kohlberg por la concordancia interpersonal, el orden social y la autoridad, son personas que cumplen con los deberes, ya tienen un sentido de contribución a la sociedad, pero todavía no han alcanzado el pleno de desarrollo moral, de ahí que si unimos con el porcentaje de nivel preconventional que es significativo poder aportar una propuesta formativa para que desde la universidad, se den los contenidos de conciencia necesarios para modificar la concepción que se tiene de sí mismo, de los otros y de la realidad, a fin de llegar a comprendernos como integrantes de la única humanidad existente.

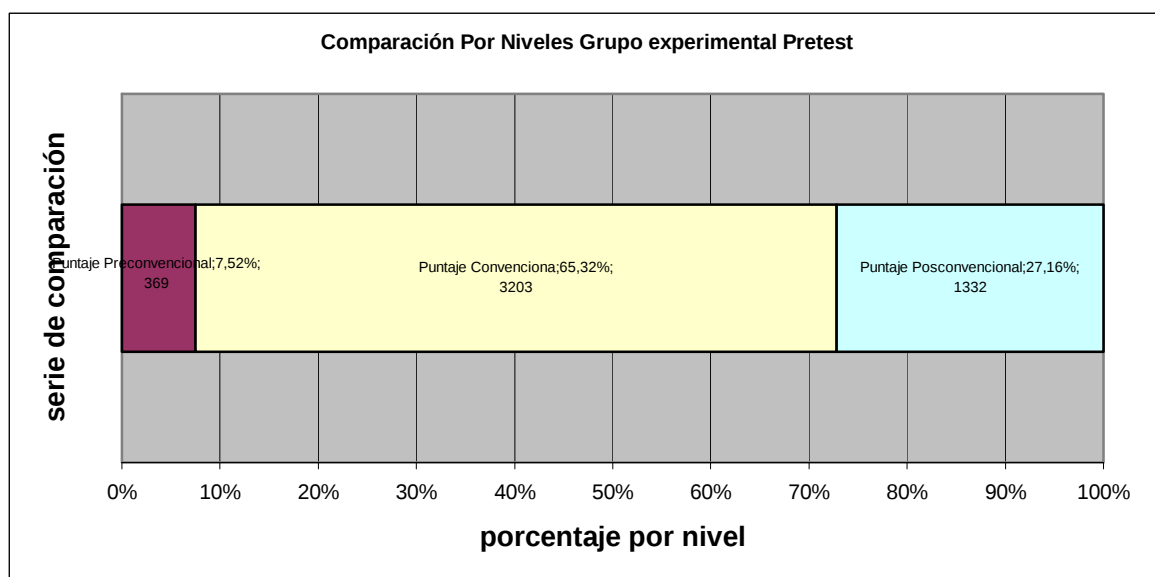


Figura 24. Niveles de desarrollo moral CAU Medellín

El anterior gráfico nos presenta cómo en el CAU de Medellín la distribución de la población en relación con el desarrollo moral de la misma registra en el nivel preconventional un 7.52%, en el nivel convencional un 65.32% y en el nivel posconvencional un 27.16%.

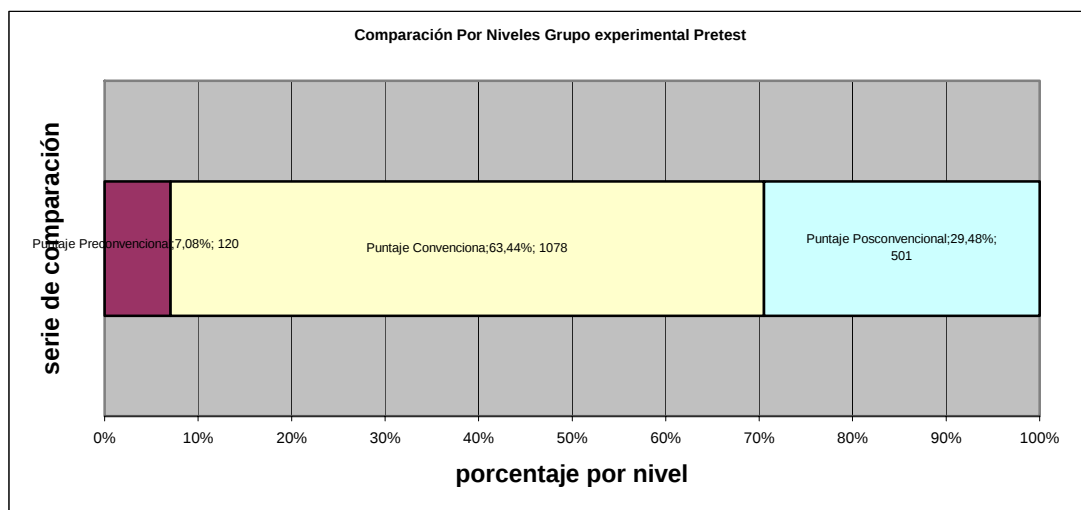


Figura 25. Niveles de desarrollo moral CAU Neiva.

El anterior gráfico nos presenta cómo en el CAU de Neiva la distribución de la población en relación con el desarrollo moral de la misma registra en el nivel preconvencional un 7.08%, en el nivel convencional un 63.44% y en el nivel posconvencional un 29.48%.

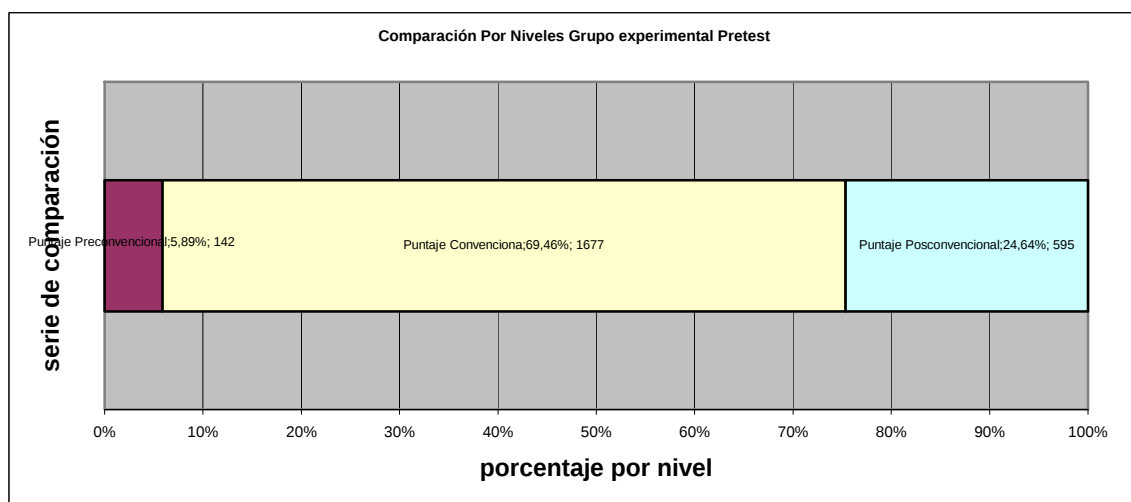


Figura 26. Niveles de desarrollo moral CAU Quibdo.

El anterior gráfico nos presenta cómo en el CAU de Quibdó la distribución de la población en relación con el desarrollo moral de la misma registra en el nivel preconventional un 5.89%, en el nivel convencional un 69.46% y en el nivel posconventional un 24.64%.

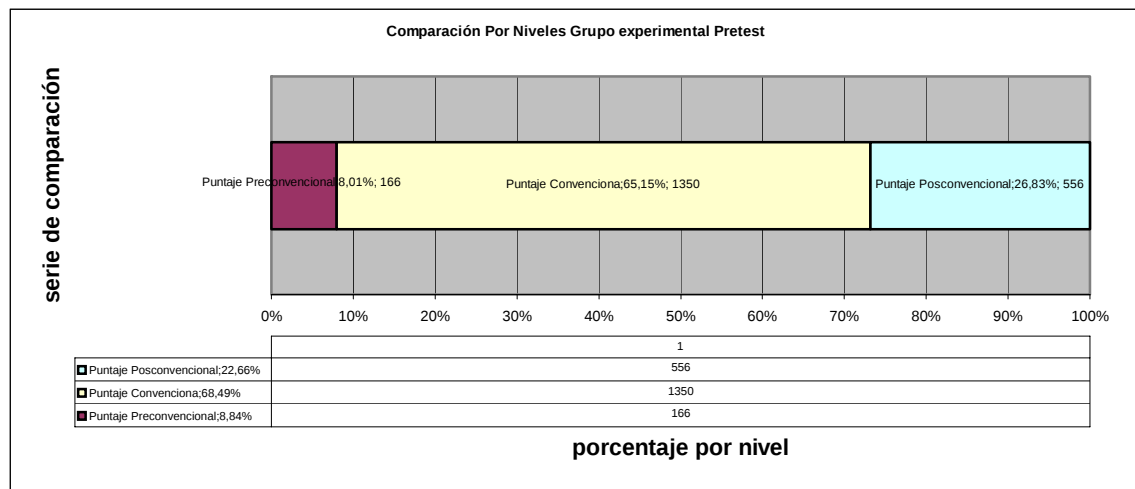


Figura 27. Niveles de desarrollo moral CAU Yopal.

El anterior gráfico nos presenta cómo en el CAU de Yopal la distribución de la población en relación con el desarrollo moral de la misma registra en el nivel preconventional un 8.01%, en el nivel convencional un 65.16% y en el nivel posconventional un 26.83%.

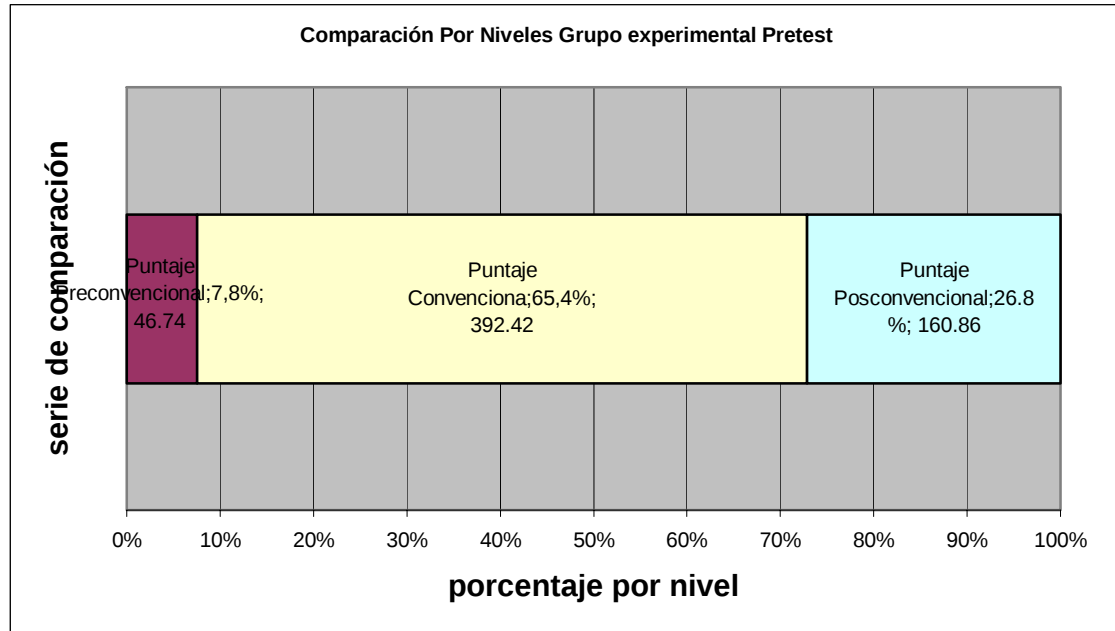


Figura 28. Niveles de desarrollo moral consolidado población estudiada.

Por las distribuciones señaladas se establece que el 7.8% de la población estudiada en los respectivos centros de atención universitaria (ver gráfico 27) se encuentra en el estadio Preconventional, caracterizado según Kohlberg por el castigo y la obediencia y el relativismo instrumental, es decir, seguir las reglas sólo cuando conviene al inmediato interés, se actúa para satisfacer intereses y necesidades propias, dejando que los otros hagan lo mismo. Lo que está bien es lo equitativo, el intercambio igual, el trato, el acuerdo. Aquellos que están situados en este nivel se sienten como individuos respecto a los demás. Es la llamada "perspectiva individual concreta": se busca ante todo, defender los propios intereses del individuo⁸⁴, evitando los riesgos y castigos, atendiendo siempre a las consecuencias inmediatas y materiales⁸⁵ de los actos. No se interesan por lo que la sociedad entiende como correcto, puesto que las normas se consideran externas al yo. A este nivel corresponden el estadio primero (moralidad heterónoma) y el segundo (hedonismo instrumental).

⁸⁴ En este punto, Kohlberg afirma algo similar a lo que ya señalara Sigmund Freud acerca de la psicogénesis de la moralidad heterónoma, según la cual el niño aprende qué comportamientos le procuran el amor y protección de sus padres y cuáles hacen que se retiren estos.

⁸⁵ Es lo que se conoce como "realismo moral", al que Piaget dedicó su segunda investigación.

Por otro lado, el 65.4% de la población, que corresponde a la gran mayoría, se ubica en el estadio Convencional (ver Gráfico 27), el cual está caracterizado según Kohlberg por la concordancia interpersonal, el orden social y la autoridad. Se puede decir que este grupo vive de acuerdo con lo que esperan las personas próximas, bien buscando complacer a quienes están a su alrededor, buscan ser buenos con los demás, mantener relaciones mutuas de confianza lealtad, respeto y gratitud. También son personas que cumplen los deberes con lo que están de acuerdo, ya tienen un sentido de contribución con la sociedad, con su grupo y con su institución. La perspectiva social de este nivel es la de un miembro de la sociedad, igual al resto de los miembros de la sociedad⁸⁶. Por ello, se actúa en función de las expectativas de la sociedad o los pequeños grupos (confesión religiosa, partido político) y se aspira a desempeñar bien el propio rol, a fin de proteger los intereses de la sociedad y los propios y mantener el sistema social. La diferencia entre este estadio convencional y el preconventional es que no se da el cumplimiento de las normas a fin de evitar el castigo, sino que se está convencido de ellas y se tiene motivación propia para cumplirlas. A este nivel corresponden el estadio tercero (de conformidad con las expectativas y las relaciones interpersonales) y el cuarto (el de mantenimiento del sistema social y la conciencia).

Por otra parte, el 26.8% de la población indagada se ubica en un nivel de desarrollo moral postconvencional, lo cual resulta halagador y significativo, pues ya han llegado a los estadios de contrato social y de principios éticos universales. En este nivel según Kohlberg, se es consciente de que las personas tienen diversos valores y opiniones y de que la mayoría de los valores son relativos al grupo, los cuales deben ser respetados. Aquí, las personas ya reconocen los principios éticos universales y estos se constituyen en el parámetro de comportamiento, relación y juicio, en términos Tomistas podríamos decir, se tiene un claro sentido de humanidad.

En este nivel, el individuo va más allá de la sociedad y de las normas establecidas por ella. En efecto, el bien ya no se reduce a lo que la sociedad espera de

⁸⁶ Es fácilmente reconocible que Kohlberg está hablando de lo que Piaget llamaba fase de "igualitarismo", la etapa intermedia de la evolución moral.

nosotros o dictan las leyes (nivel convencional). La ley sólo ha de cumplirse cuando protege los derechos humanos. El individuo se propone la construcción de principios morales autónomos que permitirían llegar a una sociedad ideal⁸⁷ y por la aceptación del contrato social, aquel compromiso general que adquirimos, por el hecho de vivir en sociedad, de mantener y respetar los derechos de los demás⁸⁸. Se aprecia cierta similitud, en lo que se refiere a la perspectiva social, con el nivel preconventional, en cuanto que se juzga el bien y el mal desde fuera de la sociedad. Sin embargo, hay una clara diferencia: mientras que el individuo del preconventional razona en base a intereses individuales, el individuo del nivel postconventional pone como referencia a la totalidad del género humano, más allá de la propia sociedad o grupo, para llegar a reconocer derechos universales. En este nivel se sitúa el estadio cinco (moralidad de contrato social y de los derechos del individuo) y, de existir, el estadio sexto (principios éticos universales). Alcanzar este nivel (cualquiera de los dos estadios) supone el grado más alto de moralidad. Sobre la edad en que comienza a construirse hay quien opina que a partir de los trece años, cuando se ha alcanzado la plenitud del proceso de operaciones formales. Sin embargo, ya hemos señalado que el alcance de un estadio cognitivo no implica necesariamente que se alcance el estadio moral correspondiente y que sólo un 14 % de adolescentes y adultos en los Estados Unidos alcanzan el nivel postconventional. Los estudios empíricos, más fiables que la simple especulación teórica, señalan una edad de 22 o 23 años. Lo que sí es seguro es que una vez comienza, su proceso de construcción se prolonga el resto de la vida.

Con la precisión antes establecida, surge entonces también un inmenso reto, ¿cómo ayudar a que la institución universitaria en el proceso de formación pueda colaborar, e impulsar al 73.2% de su población a alcanzar un nivel de formación de conciencia moral postconventional, de los cuales el 7.8% apenas se encuentran en el nivel preconventional?. Si bien es cierto que la gran mayoría (65.4%), se encuentra en el nivel convencional y a la luz de Kohlberg es la tendencia del género humano en la cultura occidental, el reto es evolucionar, por eso este resultado nos da luces importantes

⁸⁷ Parece estar invocándose, casi de modo literal, el imperativo categórico de Immanuel Kant: "Obra de modo que tu conducta pueda ser tomada como norma universal"

⁸⁸ Recordar lo dicho acerca del "Contrato social".

sobre la intencionalidad y el carácter de una propuesta pedagógica para la formación de la moralidad en el contexto de la educación superior de los estudiantes de la Vuad.

Sin duda alguna, la ubicación en el estadio 4 procura la “armonía social” y la capacidad de adaptación del sujeto para su supervivencia en los contextos a los cuales pertenece. Pero, es insuficiente frente al propósito de autonomía, rasgo propio de una moral postconvencional. Además, esta ubicación pone por delante al sujeto en cuanto a la satisfacción de sus propios intereses y ratifica el individualismo presente en las actuales sociedades.

Muchos otros aspectos se podrán establecer a partir de los presentes resultados, los cuales quedan disponibles para la discusión y posteriores análisis e quienes están interesados en ayudar a construir humanidad.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La investigación tuvo como punto de partida una pregunta orientadora que se formuló de la siguiente forma: ¿cuáles son los elementos constitutivos de una propuesta pedagógica para la formación de la conciencia moral de los estudiantes de la Vuad?. Para despejar este interrogante columna vertebral de la investigación nos trazamos un objetivo general y unos objetivos específicos que nos ayudaron a ir caminando metódicamente hacia la meta de responder con efectividad a la pregunta formulada.

Como objetivo general se planteó establecer una propuesta pedagógica para la formación de la conciencia moral de los estudiantes de la Vuad, esto contando con la conformación de un grupo investigador que representaba a seis centros de atención universitaria en el país, permitiendo así abordar una población de 631 estudiantes de las facultades de educación y ciencia y tecnología con una muestra representativa de 261 estudiantes de las dos facultades. Los Centros de atención universitaria involucrados directamente son Cúcuta, Duitama, Medellín, Neiva, Quibdó y Yopal.

Como primer objetivo específico, se señaló identificar los fundamentos pedagógicos que puedan permitir la educación de la conciencia moral de los estudiantes de la Vuad, para ello nos dimos a la tarea de indagar en el mundo del conocimiento lógico los referentes teóricos existentes para fundamentar nuestra concepción epistemológica. Es así como se llega a constatar de manera precisa que la conciencia es una facultad propia y exclusiva del ser humano que le permite comprenderse a sí mismo como poder ser y como proyecto, que es la facultad de decidir y hacerse persona; con los aportes de Piaget, Kohlberg, y Freire queda claro que la conciencia moral se puede y se debe formar, que es urgente ayudar a elevar los procesos de concienciación y autonomía a fin de resolver los problemas que enfrenta nuestra humanidad. Todo el abordaje teórico de la investigación ha permitido generar un diálogo de saberes muy enriquecedor desde Santo Tomás hasta Edgar Morin, logrando rastrear inamovibles históricos que la educación requiere fortalecer con miras a la construcción de un ser

humano formado integralmente. En el cumplimiento de este objetivo hay que resaltar el hallazgo de un instrumento y una metodología adecuada y pertinente para establecer el desarrollo de la conciencia moral de las personas a través de los diversos estadios y niveles por los que puede transitar.

En el cumplimiento de este objetivo fue necesario elaborar un diagnóstico real del nivel de desarrollo de la conciencia moral de los estudiantes de la Vuad, es así como utilizando el test de Rest y la ayuda estadística del stand graphip se procedió a la aplicación del mismo a los 261 estudiantes de la muestra integrados por 147 mujeres y 114 hombres de las dos facultades y de los 6 centros involucrados.

El análisis de la información desde la teoría de Kohlberg nos permitió llegar a establecer de manera contundente que el 7.8% de la población se encuentra en el nivel preconventional, el 65.4% en el nivel convencional y el 26.8% en el nivel posconventional, con lo cual queda claro que existe una necesidad palpable de ayudar a la población universitaria a elevar el nivel de formación de su conciencia moral.

No queda duda que la población investigada requiere de un apoyo en su proceso formativo a fin de avanzar en el crecimiento de la formación de su conciencia garantizándose contenidos tanto emocionales como cognitivos que les permita estructurar un referente ético con sentido de humanidad.

Seguidamente se procedió a abordar el segundo objetivo específico el cual fue el de construir un marco teórico que pueda sustentar la educación de la conciencia moral de los estudiantes de la Vuad y es así que en el cumplimiento del objetivo, se llegó a la convicción de que la educación se constituye en la herramienta privilegiada para propiciar el proceso de desarrollo de la conciencia moral y por lo mismo es responsabilidad de la Universidad propiciar los espacios de reflexión y aplicar acciones conducentes a que sus egresados se ubiquen en el desempeño profesional desde la perspectiva de un nivel posconventional, es decir, con un sentido claro de humanidad, con unos contenidos de conciencia concordantes con la comprensión y vivencia de los

derechos humanos capaces de sostener convicciones en favor de la vida y de testimoniar con la propia manera de juzgar, vivir y actuar conforme a la condición biopsicosocial dentro del contexto de complejidad e incertidumbre actual y con un elevado grado de humanización y conciencia de la propia naturaleza que les hace capaces de trabajar en el desarrollo de una comprensión solidaria entre las personas.

Es de resaltar que en esta etapa resultó significativo el aporte de Paulo Freire como representante de la pedagogía Latinoamericana, pues, desde la perspectiva de la Vuad, es decir, desde la educación a distancia, los procesos pedagógicos tienen su propia connotación y además se encontró el reto de una población bien diversa dadas las condiciones culturales propias de cada una de las regiones.

Con los anteriores presupuestos llegamos al tercer objetivo específico como es el de definir una propuesta pedagógica para la educación de la conciencia moral de los estudiantes de la Vuad, ante lo cual de manera colectiva se estructuró la propuesta de antropoética para la dignificación y el crecimiento moral cuyo objetivo es promover el crecimiento de la conciencia moral de los estudiantes de la Vuad a través de la configuración de referentes éticos que permitan consolidar un marco de referencia objetivo y con sentido de humanidad desde los Derechos humanos como principios éticos universales. La propuesta se estructuró en torno a 4 módulos para que cada uno de ellos se desarrolle en un semestre académico; cada módulo consta de una estructura temática que corresponde a cada una de las fechas de presencia del estudiante en la universidad en la presentación de evaluaciones, así el estudiante podrá llevarse el contenido teórico – formativo, reflexionarlo, confrontarlo con su familia y amigos, para luego presentar un producto el cual será socializado y retroalimentado. Con esta modalidad y por el método freiriano adoptado, se desarrolla además una incidencia no solo en los estudiante sino en la comunidad en donde ellos viven.

Finalmente hay que señalar que todo el proceso investigativo aquí consignado ha sido un aprendizaje extraordinario que ha permitido el desarrollo de los objetivos propuestos y nos ha propiciado parámetros de compromiso con la educación desde una

perspectiva bien definida a fin de que esta cumpla el cometido tomista de llevar a las personas a alcanzar un estado de virtud.

No hay duda que el thelos educativo puede enriquecerse con los resultados aquí evidenciados y que están disponibles para ser aprovechados de la mejor forma a fin de crecer en la competencia moral que no es otra cosa que el desarrollo de la competencia humana que es el fundamento de todas las demás competencias, pues es claro que nada de lo que se haga por la persona humana servirá si falta lo fundamental, la competencia humana, que es el fundamento ontológico de todas las competencias.

La investigación aquí consignada, abre posibilidades de continuidad ya que se prevee avanzar con mayor rigurosidad para constatar cuasi-experimentalmente, la modificación de los niveles de conciencia moral de quienes se beneficien con la aplicación de la propuesta formativa.

Es de destacar que una de las fortalezas de la presente investigación es la de haber podido consolidar una propuesta de manera colectiva y con representatividad de diversas regiones del país, lo cual garantiza que tenga una visión de país a nivel de educación a distancia y con lo cual se puede prever que se está fortaleciendo una de las exigencias para formarse bajo esta modalidad como es la autonomía, pues, no hay duda que crecer en autonomía ayuda a mejorar el aprendizaje a distancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AA.VV, (1985). *Autocontrol y educación*. Valencia: Nau Llibres.
- Barry, K.B. (1976). Conducting moral discussions in the classroom, in *Social education*, 40.
- Batto, A. (1971). El pensamiento de Jean Piaget. Argentina: Emece Editores.
- Bilbeny, N. (1997). La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital. Barcelona: Anagrama.
- Brezinka, W., La habilidad (moral) como objetivo de la educación, en F. Santolaria y J.A. Jordán (comps.), *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*; Barcelona, PPU, 1987.
- Calvacoli, G, (1992). II Concetto di coscienza in S. Tommaso, “Divas Thomas”, 2 (1992), en Sastoque L. (2001). Fundamentos Teológicos de Moral Cristiana,(pp. 58-61). Chiquinquirá : Biblioteca Dominicana del Santuario.
- Cortina, A. (1996). “El quehacer ético. Guía para la educación moral”. Madrid: Ed. Santillana.
- Deuofour, L. (1992). Diccionario de Teología, Madrid: Ed. Espasa.
- Deuofour, L. (1992). Diccionario de Teología. Madrid: Ed. Espasa-Calpe.
- Díaz, A., M. J. & Medrano, C. (1994) Educación y razonamiento moral. Bilbao: Mensajero.
- Ferrater Mora, J. (1975). Diccionario de Filosofía. B. Aries: Suramericana
- Ferrater Mora, J. (1975). Diccionario de Filosofía, B. Aries: Suramericana.
- Freire, P. (1972). La educación como práctica de la libertad (7ª ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1977). Pedagogía del oprimido. Montevideo: Ed. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1977). Pedagogía del oprimido. Montevideo: Ed. Tierra Nueva,
- Freire, P. (1982). Pedagogía del oprimido. México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). Pedagogía de la Esperanza. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la Indignación, México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. Pedagogía de la indignación, Madrid: Morata

- Freire, P. Pedagogía del oprimido. Montevideo: Editorial Tierra Nueva
- G.F.J.C. (1988). Educación y País, Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Galdona, J. (1997). La transversalidad del currículo: la formación de la estructura ética de la persona. En: Info DEIE, 2. Uruguay.
- Gilligan, C. (1982). In a different voice: Psychological Theory and Women's Development. Cambridge: Harvard Univ.
- Giroux, H. (1992). La escuela y la lucha por la ciudadanía. México: Siglo XXI,
- Goñi, A. (1996). Psicología de la educación sociopersonal. Madrid.
- Hersh, R., Paolito, D., Reimer, J., Piaget. (1998). Una Introducción Conceptual a Kohlberg. En: El Crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg. Madrid: Nancea.
- Klausmeier (1977). Psicología educativa, México: Harla S.A.
- Kohlberg, L., Cañon, C. & otros. (1985). El sentido de lo humano, Valores, Psicología y Educación. Bogotá : Editorial Gaceta.
- Kohlberg, L. (1985). Estadios Morales y Moralización, La vía Cognitivo-evolutiva. En: Psicología del desarrollo, Barcelona: Editores Desclée de Brouwer S. A.
- Kohlberg, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral, en F. Santolara y J.A. Jordán, (Comps.). La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas. Barcelona : PPU.
- Lapsley, D. (1996). Moral Psychology, Boulder, Colorado: Westview Press.
- Macintyre, A. (2001). Tras la Virtud. Barcelona: Ed.Crítica.
- Martínez, E. (2004). Ser y Educar. Bogotá : Editorial USTA.
- Mondolfo, R. (1941). Moralistas Griegos La conciencia Moral, de Homero a Epicuro, Buenos Aires: Imán, Buenos Aires.
- Mondolfo, R. (1941). Moralistas Griegos, La conciencia Moral, de Homero a Epicuro, Buenos Aires.: Imán.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro Bogotá: Editorial Magisterio, colección Mesa Redonda.
- Pantoja, L. (1986). *La autorregulación científica de la conducta*. Bilbao : Universidad de Deusto.
- Perez Delgado, E.; Frías, D.; Pons, G. (1994) El cuestionario de problemas morales (DIT) de J. Rest (1979) y su estructura, El cuestionario de problemas sociomorales (DIT)

- de J. Rest y su uso informatizado. Pérez, Delgado, E y Soler, M. J. (Cords). Valencia, Nau.
- Pérez Delgado, E.; Gimeno, A.; Pñover, J.C. (1989). *El razonamiento moral y su medición a través del Defining Issues Test (DIT)* de J. Rest. Revista de Psicología de la Educación, 2, pp. 95-111.
- Peters, R. S. (1984). Desarrollo moral y educación moral. México: Fondo de Cultura Económica, México
- Piaget, J. (1971). El criterio moral en el niño Barcelona: Fontanella,
- Piaget, J. (1977). El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella.
- Rest, J. (1986). *Moral Development. Advances in Research and Theory*. New York: Praeger.
- Rest, J. (1986). *Moral Development. Advances in Research and Theory*. New York: Praeger.
- Roqueñi J. M. (2005). Educación de la Afectividad, una propuesta desde el pensamiento de Tomás de Aquino. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Rubio Carracedo, J. (1987). El hombre y la ética, Barcelona.
- Sastoque Poveda, L.F. (2005). Implementación de nuevas tecnologías para la vicerrectoría general de Universidad a distancia, Bogotá : Documento.
- Sastoque, L. (2001). Fundamentos Teológicos de Moral Cristiana., Chiquinquirá : Biblioteca Dominicana del Santuario.
- Simón, R. (1984). Curso de filosofía Tomista, Barcelona: Ed. Herder,
- Simón, R. (1984). Curso de filosofía Tomista, Barcelona: Ed. Herder.
- Suárez Medina, G. Alfonso, (2006). Conciencia Moral, estudio del desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la educación superior. Artículo de investigación universidad de La salle.
- Torralba, F. & Rodríguez L. (2007). Bilbao: Editorial Milenio.
- Trapero M. C. (1993). "Los valores en el clima de clase". Montevideo: Ed. Monteverde.
- Vidal, M. (1990). Moral fundamental. (Tomo I) Madrid: Editorial Covarrubias.
- Vidal, M. (1996). La estimativa moral. Madrid: Ed. PPC Madrid.
- VV.AA, (2005). Dilemas Morales: un aprendizaje de valores mediante el diálogo. Valencia: Nau Libres.

VV.AA, (2007). *Etica de la Paz: Valor ideal y derecho humano*. Madrid: Ediciones siruela S.A.

APENDICE A

Propuesta pedagógica: antropoética para la dignificación y el crecimiento moral.

Justificación.

Para el desarrollo de la presente propuesta partimos de la convicción de que la conciencia moral se puede formar y que la educación superior no puede dejar de cumplir con esta loable tarea; si bien es cierto que hemos venido entrando en la época de la globalización y la educación se virtualiza entrando en el ámbito de lo tecnológico, es importante reconocer también la necesidad de una formación integral que incluya la formación de la conciencia moral, con el ánimo de que el sujeto dé sentido a los conflictos morales que se le presentan a lo largo de la vida y pueda contribuir a la construcción del desarrollo social⁸⁹.

Es claro que la adquisición de conocimientos no es el único fin de la inteligencia ya que, para nuestra consideración, su manifestación más importante es la conciencia moral, es decir, la recta razón que dicta lo que se debe hacer cuando, en pleno goce de libertad, se hace necesaria una elección. La conciencia moral no es innata, se forma y ésta es la base de la propuesta que pretende ser desarrollada a partir de la investigación apoyándonos en el postulado de Edgar Morín cuando propone una ética del género humano⁹⁰.

Cuando se dice que la conciencia se educa, al mismo tiempo se está diciendo que la conciencia se forma; por ello, una de las tareas de la educación superior, es la formación de la conciencia moral. La educación no es el mero aprendizaje de contenidos intelectuales sino que implica el desarrollo de toda la persona, entonces es

⁸⁹ Bilbeny Norbert, La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital, Barcelona, Anagrama, 1997, p.14.

⁹⁰ Cfr. Morin, Edgar, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, editorial Magisterio, colección Mesa Redonda, Bogotá 2001, pp.11-122.

claro que un objetivo intrínseco al proceso educativo debe ser la conformación de una «persona ética»⁹¹. Un hacernos personas como ejercicio de la libertad de seres abiertos e incompletos que necesitamos autodefinirnos y autoconstruirnos en interacción para poder realizarnos en la vida a través de una interacción verdaderamente humanizante con los demás.

Es importante dejar en claro que el objetivo fundamental de esta propuesta consiste en perseguir la construcción de una conciencia moral postconvencional. Es decir, llegar al estadio 6 de los principios éticos universales.

La perspectiva socio-moral de este estadio se define hipotéticamente como un punto de vista que toda la humanidad debería adoptar hacia los otros en cuanto personas libres, iguales y autónomas, considerándolas como fines y nunca como medios⁹². Esa es la esencia de lo moral. El individuo se guía por principios éticos universales de justicia validados por el propio razonamiento (como la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de todos los individuos) y se compromete con ellos. De este modo, aunque se consideren buenas las leyes particulares porque defienden estos derechos, cuando no los protejan, no hay que obedecerlas.

Definimos competencia como una habilidad producto del dominio de conceptos, destrezas y actitudes que la persona demuestra en forma integral y a un nivel de ejecución en la toma de sus decisiones. Ser competente significa que la persona tiene el conocimiento (la información y conceptos o contenidos intelectuales), es decir, sabe lo que hace, por qué lo hace y conoce el objeto sobre el que actúa. Implica además tener capacidad de ejecución, es decir, el conocimiento procesal o las destrezas intelectuales de discernimiento y psicomotoras para en efecto llevar a cabo la ejecución sobre el objeto. Implica además tener la actitud o disposición para querer hacer uso del

⁹¹ Cfr. Cortina, Adela. "El quehacer ético. Guía para la educación moral". Ed. Santillana, Madrid. 1996.p. 45.

⁹² Son claras las influencias kantianas de Kohlberg, que incorpora aquí dos de las tres formulaciones del imperativo categórico: la de la ley universal y la del fin en sí mismo.

conocimiento declarativo y procesal y actuar de la manera que se considera correcta⁹³. En términos de la manera de cómo el cerebro aprende, podemos hablar de las dimensiones afectiva, cognitiva y expresiva.

Objetivos.

Objetivo general: Promover el crecimiento de la conciencia moral de los estudiantes de la Vuad a través de la configuración de referentes éticos que permitan consolidar un marco de referencia objetivo y con sentido de humanidad desde los Derechos humanos como principios éticos universales.

Objetivos específicos.

- Propiciar unos contenidos intelectuales y afectivos que permitan a los estudiantes de la Vuad comprender el sentido e importancia de la antropológica o ética del género humano como alternativa de dignificación y crecimiento personal.
- Aplicar un instrumento que permita a los estudiantes conocer el nivel de desarrollo moral que han alcanzado e iniciar un proceso de superación hasta alcanzar el nivel posconvencional.
- Profundizar en el conocimiento de los Derechos Humanos como referentes éticos universales a través de la construcción, discusión y análisis de dilemas morales a fin de identificar obligaciones morales, acciones y efectos de las mismas con sentido de humanidad.

Principios de la propuesta.

En este proceso es importante considerar los siguientes principios como orientadores y necesarios para la configuración de referentes éticos como proceso mediante el cual la persona va progresivamente construyendo certezas acerca de lo

⁹³ Cfr. Villarini, A.R. Manual para la enseñanza de destrezas de pensamiento, proyecto de educación Liberal y liberadora, San Juan de Puerto Rico, 2004. pp.25-29.

éticamente “bueno” y “malo” y así consolidar un marco de referencia con objetividad ética. Dichos principios son:

- *Aprender a Clarificar lo que “cree”, lo que “siente”, lo que “puede”.* Mediante el desarrollo de esta capacidad la persona, entre otras consecuencias, se evitará en gran medida: la confusión entre deber y sentimiento (con toda la carga de culpabilizaciones no adecuadas que la persona psicológicamente puede desarrollar), el voluntarismo (con su secuela de frustración) y, sobre todo, la sensación de un relativismo subjetivista que paraliza desde el punto de vista ético y que termina generando des-moralización en el sujeto⁹⁴.

- *Aprender a no auto-justificarse.* El ser humano normalmente necesita buscarle una justificación válida a sus actos, tanto ante sí mismo como ante los demás. El problema radica en la objetividad y adecuación a la realidad de esas justificaciones, es decir, en que en realidad esos actos no sean justos (adecuados a la realidad) o que esa justificación no sea válida.

Ciertamente, la decisión de enfrentar la verdad en toda circunstancia implica un coraje no fácil de adquirir. Pero, además del coraje, implica, entre otros elementos, el desarrollo de habilidades de autocritica y de aceptación de niveles de incoherencia e inconsistencia de los propios actos.

- *Aprender a buscar la verdad.* La verdad no es autoevidente ni unívoca en la realidad histórica donde se desenvuelve el ser humano. Debe ser buscada trabajosamente, asumiendo el esfuerzo, las incertezas, las crisis personales y los momentos de claridad y oscuridad que el proceso implica. Buscar la verdad exige decisión, coraje, así como también instrumentos y habilidades que la hagan posible. Aprender a buscar la verdad supone el desarrollo de la capacidad real de diálogo, es

⁹⁴ Cfr. Galdona, Javier, La transversalidad del currículo: la formación de la estructura ética de la persona. En: Info DEIE, No 2. Uruguay. 1997. pp.2-4

decir, aprender a confrontar con otros las propias certezas y las propias dudas, mediante argumentaciones consistentes y con capacidad de interacción intelectual, especialmente con aquellos que tienen perspectivas conceptuales distintas. La construcción de certezas sólo será abierta en la medida en que dichas certezas puedan ser confrontadas y sostenibles, a juicio del propio sujeto, ante otras posturas contradictorias con la suya.

■

■ *Aprender a discernir entre las diferentes guías de valor en una sociedad plural.* Frente a los conflictos socio-morales que la persona debe afrontar, la sociedad ofrece una variedad de guías de valor o criterios morales, cada uno de los cuales supondrá previsiblemente diferencias en el resultado final respecto de las demás. La persona necesita aprender a calibrar las diferentes propuestas éticas que recibe, a efectos de discernir cuál o cuáles de esas guías de valor son las que más condicen con sus certezas fundamentales. Esto implicará que la persona sea capaz de distinguirlas, que sea capaz de inferir los elementos antropológicos fundamentales que subyacen a cada una, y finalmente, que sea capaz de proyectar sus resultados⁹⁵.

Lo que pretende fortalecer. Inspirados en Freire, un modelo pedagógico que busque el fortalecimiento de la conciencia moral debe concebir la persona desde su esencia como un ser problemático que “poco sabe de sí, de su puesto en el cosmos y que esta en constante búsqueda del saber”⁹⁶, saber que facilitará la lectura de la historia desde el contexto real. Desde esta mirada se potencializa lo que Paulo Freire llama recuperar la humanidad que no sería otra cosa que el ser con otro, en cuanto a construcción de comunidad y desde allí hacer vida la “liberación a la que llegarán no por casualidad sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento de la necesidad de luchar por ella”⁹⁷. Esto permitirá que el proceso educativo empiece a fortalecer la

⁹⁵ Cfr. Puig Rovira, J.M. “La construcción de la personalidad moral”. Ed. Paidós, Barcelona. 1996. También ver: DELVAL, J. - ENESCO, I. “Moral, desarrollo y educación”. Ed. Anaya, Madrid. 1994. TRAPERO, María C. “Los valores en el clima de clase”. Ed. Monteverde, Montevideo. 1993.

⁹⁶ Freire Paulo, *Pedagogía del oprimido*, editorial Siglo XXI, México, 1982. p.148.

⁹⁷ Freire Paulo, *Pedagogía del oprimido*, editorial Siglo XXI, México, 1982. p.150.

búsqueda de la conciencia al reconocerse como partícipe de comunidad, pero a la vez contrario y desde esta realidad superar las sombras que deja la opresión.

Este modelo pedagógico debe tener cuidado de no introyectar la sombra de los que no respetan la persona y de seguir sus pautas, porque podría estar desdibujando la experiencia de libertad y permitiendo un juego social con repercusiones graves, que seguirán manteniendo la desigualdad que sufre la sociedad Colombiana. El modelo pedagógico debe vislumbrar un camino desde y para la autonomía, que concrete la experiencia de libertad como una conquista y no como la donación que hacen otros porque ésta sería una farsa que fácilmente terminaría desmoronándose con el pasar de los años.

Para Freire problematizar es una actividad mediante la cual transformamos nuestra conciencia del mundo, la problematización es uno de los atributos de la conciencia, su capacidad no solo de pensar sobre los objetos y los eventos, sino para pensarse a sí misma, su capacidad para examinar tanto el contenido como los procesos de pensamiento.

Para Freire la conciencia representa la forma más elevada en el desarrollo de la psiquis o mente e incluye tanto las formas sensoriales de captación de la realidad como los procesos mentales superiores que definen su esencia social. Freire aboga por una educación problematizadora y liberadora, Freire fue claro al referirse a la concienciación como el acto de aprender a percibir las contradicciones sociales, políticas y económicas y a tomar acción contra los elementos opresivos de la realidad. La educación como promotora del desarrollo de la conciencia tiene que ser educación problematizadora.

“La educación problematizadora implica un acto permanente de develación de la realidad. La educación bancaria busca la inmersión; la liberadora, la emersión. Este debe ser el resultado de la inserción crítica en la realidad”⁹⁸. de Freire nos llevan a concluir que el nivel de conciencia que tengamos de los problemas de la educación

⁹⁸ Freire Paulo, pedagogía del oprimido, editorial Siglo XXI, México 1982, p. 92

dependerá de nuestra reflexión crítica de las realidades educativas. En vista de que la educación es una práctica social su transformación requiere del diálogo y la negociación de significados. Esta negociación se inscribe en un momento histórico particular que no debemos perder de perspectiva, los problemas de la educación no pueden comprenderse al margen de los cambios histórico culturales que vivimos.

Impactos que se sueña lograr

El edificio de la pedagogía Freiriana se sostiene en cuatro pilares fundamentales:

- El carácter fundante del diálogo
- La educación como un acto político.
- Aprender es conocer.
- El carácter gnoseológico de los procesos de enseñar y aprender.

Se trata de una aventura que exige ciertas condiciones para poder afrontarla con éxito:

- Amar la verdad por sobre todas las cosas.
- Ser conscientes de que la vida es riesgo.
- Que nada de lo humano nos sea ajeno.
- Ser conscientes de que hay que aprender a dudar de todo.
- Creer fervientemente que el conocimiento de la realidad nos exige un auténtico y metódico trabajo científico.
- Creer que las cosas no tienen por qué ser necesariamente como son, sino que podrían ser de otra manera.
- Soñar con un mundo mejor

Cada una de estas condiciones, nos brinda un horizonte hacia el que se proyectan, pues, vale decir que quienes no sueñan con un mundo mejor, encontrarán muy poco atractiva esta propuesta. Si la utopía está ausente de poco valdrá aventurarse y correr riesgos. Y si la sensibilidad humana está dormida deberá despertarse, porque sin amor, solidaridad y compromiso esta propuesta no podrá ser entendida y, menos aún,

intentar llevarla a la práctica. Es claro que para transitar el camino de la pedagogía Freiriana hay que ir de la mano de la coherencia.

La concientización comienza por exigirnos un conocimiento correcto de la realidad, es decir, la verdadera realidad de las cosas, la razón de ser de los hechos, pero no por el conocimiento mismo, sino con un objetivo claro: pensar autónomamente para participar activamente en la creación y transformación de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales. Quiere decir que la concientización está dirigida a promover el pensamiento autónomo de los individuos y las masas en aras de que puedan llegar a ser partícipes activos en la construcción de la realidad socio-política.

Pero para llegar a pensar correctamente es preciso tener en cuenta lo siguiente:

- Las cosas no son como parecen ser. Marx decía que si las cosas fueran lo que parecen no habría necesidad de la ciencia. Por lo tanto, la concientización supone una actitud científica.
- Los hechos y fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales no son transparentes a la mirada del ciudadano común. Por lo tanto, la concientización supone una actitud de desconfianza y duda.
- La concientización supone la superación de la natural posición ingenua del hombre de creer que las cosas son lo que parecen ser, o como nos quieren hacer creer que son. Por lo tanto la concientización supone una actitud crítica.
- Pero no existen posibilidades de asumir una posición crítica que nos impulse a un proceso de conocimiento científico, si no tenemos en cuenta una condición inicial: tomar “posición epistemológica” frente a los hechos y fenómenos que deseamos conocer. La toma de posición epistemológica, o toma de distancia, o separación gnoseológica, es una condición necesaria para que los hechos y fenómenos que nos rodean se conviertan en objetos de nuestro estudio. Para conocer es imprescindible tomar previamente distancia frente al objeto. Mejor dicho, para que algo de lo que nos rodea se pueda convertir en objeto de nuestro estudio, tenemos que tomar previamente distancia respecto de él.

No es difícil de ver que el proceso de concientización es en su núcleo un auténtico proceso de conocimiento. Pero ¿qué supone para el educador que debe “enseñar” a partir del objetivo de ayudar a que se concienticen sus alumnos? Primero, que para ayudar al proceso de concientización de sus alumnos él tiene que estar también en proceso de concientización. Y en síntesis la concientización supone intentar conocer científicamente la realidad (conocimiento con vocación de objetividad) para poder luego intervenir como partícipe activo en su construcción.

Método

El método de Freire es fundamentalmente un método de cultura popular, que, a su vez, se traduce en una política popular: no hay cultura del pueblo sin política del pueblo. Por este motivo, su labor apunta principalmente a concienciar y a politizar. Freire no confunde los planos político y pedagógico: ni se absorben, ni se contraponen. Lo que hace es distinguir su unidad bajo el argumento de que el hombre se historiza y busca reencontrarse; es el movimiento en el que busca ser libre. Ésta es la educación que busca ser práctica de la libertad.

El método de Freire está enraizado sobre su concepción del hombre. El hombre es como un ser en el mundo y con el mundo. Lo propio del hombre, su posición fundamental, es la de un ser en situación; es decir, un ser engarzado en el espacio y en el tiempo que su conciencia intencionada capta y trasciende. Sólo el hombre es capaz de aprehender el mundo, y de constituirlo como un mundo de su conciencia.

La Conciencia es conciencia del mundo: el mundo y la conciencia, juntos, como conciencia del mundo, se constituyen dialécticamente en un mismo movimiento, en una misma historia.

El método de concientización de Freire busca rehacer críticamente el proceso dialéctico de la historización. No busca hacer que el hombre conozca su posibilidad de

ser libre, sino que aprenda a hacer efectiva su libertad, y haciéndola efectiva, la ejerza. El hombre responde a los desafíos que el mundo le va presentando, y con ello lo va cambiando, dotándolo de su propio espíritu.

La metodología utilizado por Freire es dialéctica: teoría y método. surge de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre la misma práctica y transformarla, así, quedan expresadas las principales variables que sirven de coordenadas al proceso educativo como acto político y como acto de conocimiento; éstas son: la capacidad creativa y transformadora del hombre; la capacidad de asombro, que cualquier persona tiene, sin importar la posición que ocupe en la estructura social; la naturaleza social del acto de conocimiento y la dimensión histórica de éste.

Por ser una pedagogía basada en la práctica, ésta está sometida constantemente al cambio, a la evolución dinámica y reformulación características del método de Freire: su movilidad y capacidad de inclusión. Si el hombre es un ser inacabado, y este ser inacabado es el centro y motor de esta pedagogía, es obvio que el método tendrá que seguir su ritmo de dinamicidad y desarrollo como una constante reformulación.

La metodología educacional de Freire se realiza a través de un proceso de concientización mediante el cual el hombre desarrolla más y más su conciencia crítica, en busca del surgimiento de la verdadera conciencia reflexiva, la cual aparece en el momento en que el hombre se historiza, es decir en que se constituye como conciencia histórica.

El método a seguir es de carácter activo dialogal, crítico y criticizador, el cual se desarrolla en Cinco fases:

Primera Fase. Levantamiento del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabaja. Exploración, mediante encuestas informales, del universo de las palabras habladas en el medio cultural del alfabetizando, extrayendo aquellos vocablos de más ricas posibilidades fonéticas y de mayor carga semántica, que además están

cargados de sentido existencial y contenido emocional. Todos aquellos términos que traslucen anhelos, frustraciones, incredulidades, esperanzas, ímpetus de participación, como así mismo ciertos momentos altamente estéticos en el lenguaje de las personas.

Segunda Fase. Elección de las palabras seleccionadas del universo vocabular investigado. Las palabras extraídas del universo vocabular del alfabetizando, una vez resignificadas por la crítica (reflexión), retornan a él en acción transformadora del mundo. Se elaboran dilemas reales y concretos de la población.

Tercera Fase. Creación de situaciones existenciales típicas del grupo con el que se va a trabajar. Los dilemas utilizados reciben el nombre de generadores, ya que a través de la combinación de sus elementos básicos propician la formación de otros. Como palabras del universo vocabular del alfabetizando, son significaciones constituidas en sus comportamientos, que configuran situaciones existenciales.

Cuarta Fase. Elaboración de guías que auxilien a los coordinadores de debate en su trabajo. Estas guías deben ser sólo ayudas para los coordinadores, jamás rígidas prescripciones que habrán de obedecer y seguir.

Quinta Fase. Resolución de dilemas correspondientes a los temas generadores. Se refiere a la codificación plástica de hechos, "diapositivas", filminas, etc. , que correspondan a las respectivas situaciones que, de la experiencia vivida por el alfabetizando, pasan al mundo de los objetos. El alfabetizando ahora, "ad-mira", ya que ha ganado distancia para ver su propia experiencia. Es en este momento cuando él comienza a descodificar y a apropiarse su realidad para transformarla.

No cabe duda que el educador en situación de crisis frente al panorama de enajenación filosofa desde la admiración (Aristóteles), la perplejidad (Heidegger), la situación límite de la angustia (Jaspers), la solidaridad (Gadamer), la ecuanimidad

(Rawls) y la complejidad (Morin)⁹⁹. En este contexto se propone una Antropoética del desarrollo moral que fundamente un crecimiento del ser humano en torno a los principios éticos universales.

En la pedagogía Latinoamericana se ha hablado de la educación liberadora y es en este contexto que se propone la antopoética del desarrollo moral a la que se puede definir como el ámbito de investigación, reflexión y acción en que las personas dentro de un ambiente pluralista de diálogo y trabajo coordinados en un contexto interdisciplinario y de equipo, elaboran orientaciones, establecen principios y planifican estrategias que ayuden al crecimiento moral de las personas para que ejerzan su libertad.

Es de señalar que la propuesta esta estructurada en módulos para que cada uno de ellos se desarrolle en un semestre académico; cada módulo consta de una estructura temática que corresponde a cada una de las fechas de presencia del estudiante en la universidad por la presentación de evaluaciones, así el estudiante podrá llevarse el contenido teórico – formativo, reflexionarlo, confrontarlo con su familia y amigos, para luego presentar un producto el cual será socializado y retroalimentado. Con esta modalidad y por el método freiriano adoptado, se desarrolla además una incidencia no solo en el estudiante sino en la comunidad.

Contenidos

En este sentido la propuesta se consolida en torno a los siguientes contenidos temáticos:

I. Módulo: Sensibilidad ética y sentido de humanidad.

Objetivo. Despertar en los estudiantes la importancia del imperativo ético como camino de humanización y de superación de las diversas contradicciones existenciales.

⁹⁹ Cfr. Lipovetsky, Gilles, El crepúsculo del deber, La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos, Barcelona, anagrama, 1996, pp.48-50-54-57-61-76-110.

Temas

- ❑ La conciencia antropológica de lo uno y lo diverso.
- ❑ La insatisfacción frente a lo existente y la esperanza del cambio.
- ❑ La estética del poder Vs la ética del servicio.
- ❑ La conciencia de la identidad terrenal e histórica.
- ❑ La competencia de la identidad humana: la paradoja de vivir dignamente o vivir como carroñeros.

II. Módulo: Los niveles del juicio y el desarrollo moral.

Objetivo. Propiciar elementos de análisis personal que permitan asumir la humana condición biopsicosocial dentro del contexto de complejidad e incertidumbre actual.

Temas

- ❑ El proceso del desarrollo moral.
- ❑ La identificación el propio desarrollo moral.
- ❑ La identificación de los factores biopsicosocioculturales condicionantes.
- ❑ El horizonte de posibilidades de un estado de virtud.
- ❑ El compromiso y la construcción de convicciones.

III. Módulo: los derechos humanos como principios éticos universales.

Objetivo. Profundizar en el conocimiento de los Derechos Humanos como referentes éticos universales los cuales deben ser armonizados con la norma subjetiva de moralidad.

Temas

- ❑ La declaración universal de los derechos humanos.
- ❑ El sentido humanista y ético de los derechos humanos.
- ❑ Las implicaciones ético morales de los Derechos humanos.
- ❑ La ética del género humano. Criterios de discernimiento.
- ❑ Estrategias de interiorización: conciencia cívica, ecológica, prospectiva y espiritual.

IV. Módulo: deliberación moral. Resolución de dilemas.

Objetivo. Propiciar la configuración de referentes éticos a través de la construcción, discusión y análisis de dilemas morales a fin de identificar obligaciones morales, acciones y efectos de las mismas con sentido de humanidad.

Temas

- ❑ Taller 1: ética y dilemas.
- ❑ Taller 2: deber y valores, dilemas.
- ❑ Taller 3: Derechos humanos dilemas.
- ❑ Taller 4: igualdad y tolerancia, dilemas.
- ❑ Taller 5: Democracia e instituciones, Dilemas.
- ❑ Taller 6: Ética ecológica, dilemas.

Es importante señalar aquí que Un *conflicto moral* es una situación en la que un agente se ve confrontado con dos obligaciones morales que le instan a actuar. Un *dilema* es una situación extrema de conflicto moral en la que nuestro agente no puede seguir un curso de acción que sea conforme con sus dos obligaciones en conflicto. Para que un conflicto moral tenga el carácter de ser un auténtico dilema moral y no simplemente un aparente dilema moral, ninguna de las obligaciones en conflicto es en efecto más fuerte o logra invalidar la otra obligación

En general, se define como conflicto moral toda aquella situación en la que un agente se ve confrontado con la obligación moral de hacer “A” y cumplir con la obligación moral de hacer “B”. Se define como dilema moral toda aquella situación en la que un agente no puede cumplir con ambas obligaciones (A y B) porque optar por una obligación moral significa anular la posibilidad de poder cumplir con la otra obligación moral. Cuando el conflicto moral es resuelto y no queda ningún tipo de sentimiento moral (remordimiento, culpa, arrepentimiento, pesar) decimos que el conflicto moral al que se enfrentó el sujeto era un aparente dilema moral porque la tensión que existía entre las obligaciones morales A y B era aparente. El auténtico dilema moral es un caso extremo de conflicto moral que consiste en la imposibilidad para el sujeto de resolver el conflicto porque ambas obligaciones morales son igualmente fuertes, y en caso de resolución, el sujeto quedará acompañado de un sentimiento moral¹⁰⁰.

Además, hay tres cuestiones que deberían ser tenidas en cuenta al intentar resolver el dilema. La primera se refiere a la necesidad de identificar las obligaciones morales que tiene la persona implicada en el conflicto. La segunda requiere analizar el impacto de las eventuales acciones en los valores importantes del individuo. La tercera se trata de considerar los efectos de las acciones.

Bibliografía de apoyo para el desarrollo de la propuesta.

Contamos con el apoyo teórico y bibliográfico en el que se apoya nuestra investigación debidamente referenciado en el índice, más una bibliografía específica que señalamos a continuación:

- BOLAÑOS Fernando, El desafío de lo inesperado, en www.reduc.d.
- COHEN Martín, 101 Dilemas éticos, Alianza Editorial Madrid, 2005.
- UNESCO Declaración universal de los Derechos Humanos.

¹⁰⁰ Cfr. Suarez Medina Gabriel Alfonso, Conciencia moral, estudio del desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la Educación superior. Artículo de investigación Universidad de la Salle, 2006.

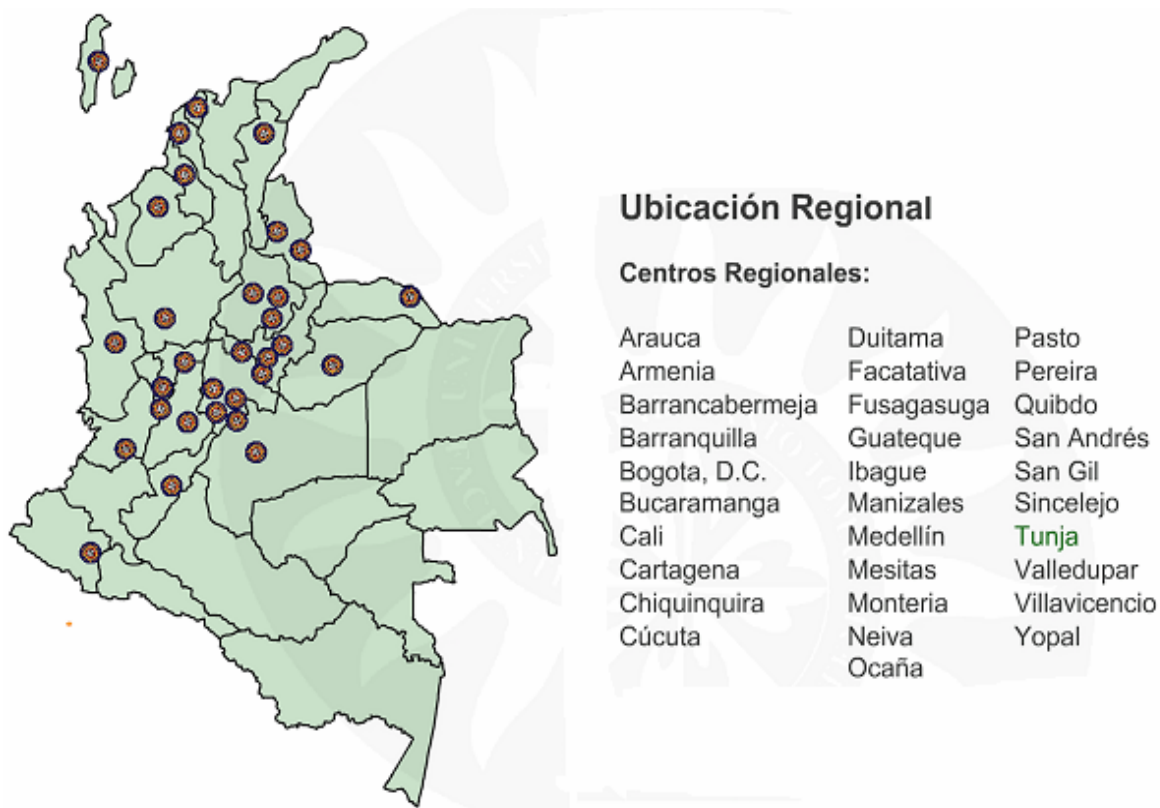
- GOMEZ PEREZ, Rafael, *Ética ciudadana: más allá de una educación para la ciudadanía*, sekotia, S.A. 2007.
- GUARIGLIA Osvaldo, *una ética para el siglo XXI: Etica y Derechos Humanos en un tiempo postmetafísico*, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- MORIN Edgar, *Los siete saberes necesario para la educación del futuro*, editorial Magisterio, Bogotá 1999.
- MORIN Edgar, *La mente bien ordenada*, Seix Barrel, Barcelona, 2000.
- MORIN Edgar, *Ciencia con conciencia*, Anthropos, Barcelona 1984.
- MORIN Edgar, *estamos en el titanic*, en: www.iadb.org/etica
- SOLANA RUIZ José Luis, *Antropología y Complejidad Humana*, editorial Camares, 2001.
- TORRALBA, Francesc y RODRÍGUEZ , Leonardo, *Claves éticas para el siglo XXI*, editorial Milenio, Arts Grafiques Bobala. 2007.
- VV.AA. NAU LIBRES, *Dilemas morales: un aprendizaje de valores mediante el diálogo*, Valencia 2005.
- VV.AA, *Ética de la paz: valor ideal y derecho humano*, ediciones siruela s.a. 2007.

Evaluación De La Propuesta.

Es claro que la propuesta ha sido diseñada con el único fin de propiciar una formación y crecimiento de la conciencia moral de los destinatarios de la misma, por eso se propone como elemento final la aplicación del cuestionario de dilemas sociomorales o test de Rest a fin de poder medir el cambio que se pueda suscitar en la conciencia, al pasar de un estadio convencional a un estadio superior. Del avance y superación de estadios de desarrollo moral que se logre dependerá si sirve la propuesta o no.

APENDICE B

Ubicación Regional de Centros de Atención Universitaria



APENDICE C

Cuestionario de problemas sociomorales (dit)

Universidad de Minesota

(Derechos de James Rest, 1979)¹⁰¹

Por favor, diligencie los datos que aparecen en la última página.

Respetado/a estudiante:

Este instrumento evalúa su opinión acerca de situaciones sociales controvertidas sobre las cuales otras personas podrían tomar decisiones diferentes. Usted debe responder por sí mismo, sin discutir sus respuestas con otros. Para ello le serán presentadas seis historias. Después de cada historia hay doce afirmaciones o preguntas. Luego de leer la historia Usted debe valorar cada afirmación o pregunta en términos de su importancia para discutir y tomar una decisión con respecto al problema que se formula. Tras haber estimado cada afirmación, seleccione las cuatro afirmaciones más importantes y califíquelas de 1 a 4 en los espacios provistos. Cada afirmación debe ser calificada en términos de su importancia relativa en la toma de decisión. Queda claro que no se trata de dar respuesta a las preguntas referidas a las situaciones sino de determinar el grado de importancia que éstas tienen a la hora de discutir el problema y tomar una decisión.

Algunas preguntas o afirmaciones propondrán asuntos importantes, pero Usted debe preguntarse si la decisión debe depender de tal asunto. Tales preguntas o afirmaciones exploran su opinión con profundidad aunque algunas de ellas puedan parecerle bastante confusas. Si no le parece lógica una pregunta o afirmación, o si no entiende su significado, márquela con 5 –“sin importancia”.

¹⁰¹ Traducido del inglés al español por Edgar Antonio López para la investigación *Formación de la Conciencia Moral* de SUAREZ, Gabriel y MEZA, José Luis.

Escala de calificación

1: *De gran importancia.* Esta afirmación o pregunta es de relevancia crucial en la toma de decisión acerca del problema.

2: *De mucha importancia.* Esta afirmación o pregunta debería ser un factor importante (aunque no siempre crucial) en la toma de decisión.

3: *De alguna importancia.* Esta afirmación o pregunta involucra algo que a Usted le preocupa, pero no es de gran importancia para tomar una decisión.

4: *De poca importancia.* Esta afirmación o pregunta no es tan importante como para ser considerada en este caso.

5: *Sin importancia.* Esta afirmación o pregunta no tiene ninguna importancia en la toma de decisión. Pensar en ella sería una pérdida de tiempo.

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 U\$ 200 por el radio y cobraba U\$ 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 U\$ 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.

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

Debería robar	
No se puede decidir	
No debería robar	

Importancia

1: De gran importancia
 2: De mucha importancia
 3: De alguna importancia
 4: De poca importancia
 5: Sin importancia

	PREGUNTA / AFIRMACION	1	2	3	4	5
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 farmaceuta 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 farmaceuta 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 farmaceuta 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.					

De la lista anterior de cuestiones, seleccione las cuatro más importantes:

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

Dilema 2: La toma de los estudiantes

En una universidad hacía tiempo que no se invertía dinero para mejorar las instalaciones deportivas. De este modo, año tras año, los estudiantes tenían que practicar con equipos cada vez más gastados e, incluso, no todos los estudiantes podían hacer deporte, ya que no había sitio para ellos. Por estas razones, un año, el conjunto de profesores/as y de alumnos/as, votaron una resolución por la que exigían a la administración de la Universidad, el gasto suficiente para mejorar las instalaciones deportivas. Sin embargo, el rector de la universidad, que es la máxima autoridad, se opuso a invertir ese dinero, diciendo que era necesario para otras cosas. Así que un día doscientos estudiantes se encaminaron hacia el edificio de la administración, donde está la rectoría, y lo ocuparon, diciendo que no se marcharían hasta que el rector hiciera caso a lo que alumnos/as y profesores/as le habían pedido.

¿Deberían haber tomado los estudiantes el edificio de la administración?
(Marque una de las opciones con una “x”)

Sí, deberían haberlo tomado	
No se puede decidir	
No, no debieron haberlo tomado	

Importancia

1: De gran importancia
 2: De mucha importancia
 3: De alguna importancia
 4: De poca importancia
 5: Sin importancia

	PREGUNTA / AFIRMACION	1	2	3	4	5
1	¿Están haciendo esto los estudiantes realmente para ayudar a otras personas o lo están haciendo sólo por protestar?					
2	¿Tienen los estudiantes algún derecho a tomarse una propiedad que no les pertenece?					
3	¿Saben los estudiantes que podrían ser arrestados y multados, e incluso ser expulsados de la Universidad?					
4	¿Tomarse el edificio beneficiaría en el largo plazo y en mayor grado a más personas?					
5	El Rector se mantendría dentro de los límites de su autoridad al ignorar el voto del profesorado.					
6	¿La toma disgustará a la opinión pública y dará mala fama a todos los estudiantes?					
7	¿Tomarse un edificio es coherente con los principios de la justicia?					
8	¿Permitir la toma a un estudiante estimularía la toma por parte de muchos otros estudiantes?					
9	¿El Rector se involucró en este malentendido por no ser razonable ni cooperativo?					
10	La administración de la Universidad debería estar en manos de algunos administradores o debería estar en las manos de todas las personas.					
11	¿Los estudiantes están siguiendo principios que, según ellos, están por encima de la ley?					
12	¿Deben, o no, ser respetadas las decisiones de la Universidad por parte de los estudiantes?					

De la lista anterior de cuestiones, seleccione las cuatro más importantes:

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

Dilema 3: El prisionero fugitivo

Un hombre había sido sentenciado a prisión por diez años. Sin embargo, después de un año escapó de la prisión, se trasladó a otra área del país y tomó el apellido de Thompson. Durante ocho años trabajó duro y gradualmente ahorró suficiente dinero para comprar su propio negocio. Fue justo con sus clientes, ofreció a sus empleados altos salarios y destinó la mayoría de sus utilidades a obras de caridad. Un día la Sra. Jones, una antigua vecina, lo reconoció como el hombre que había escapado de la prisión ocho años atrás y al cual la policía había estado buscando.

¿Debería la Sra. Jones reportar al Sr. Thompson a la policía para que sea enviado a prisión? (*Marque una de las opciones con una “x”*)

Debería reportarlo	
No se puede decidir	
No lo debería reportar	

1: De gran importancia
 2: De mucha importancia
 3: De alguna importancia
 4: De poca importancia
 5: Sin importancia

Importancia

	PREGUNTA / AFIRMACION	1	2	3	4	5
1	¿No ha sido lo suficientemente bueno el Sr. Thompson durante un largo tiempo como para probar que no es una mala persona?					
2	Cada vez que una persona elude el castigo por un crimen ¿no ayuda esto sólo a que haya más crimen?					
3	¿No estaríamos mejor si no tuviésemos prisiones ni la opresión de nuestro sistema legal?					
4	¿Ha pagado ya el Sr. Thompson su deuda con la sociedad?					
5	¿Ha fallado la sociedad con respecto a lo que el Sr. Thompson de manera justa esperaría?					
6	¿Qué beneficio puede hacer la prisión apartando de la sociedad, especialmente, a un hombre caritativo?					
7	¿Cómo puede alguien ser tan cruel y desalmado como para enviar al Sr. Thompson a la prisión?					
8	¿Sería justo con los prisioneros que han tenido que cumplir su condena completa perdonar a Mr. Thompson?					
9	¿Fue la Sra. Jones una buena amiga del Sr. Thompson?					
10	¿No sería el deber de un ciudadano denunciar a un criminal fugitivo, sin importar las consecuencias?					
11	¿Cómo podría buscarse mejor la voluntad de las personas y el bien público?					
12	¿Ir a prisión haría algún bien al Sr. Thompson o protegería a alguien?					

De la lista anterior de cuestiones, seleccione las cuatro más importantes:

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

Dilema 4: El dilema del Doctor

Una mujer estaba muriendo a causa de un cáncer incurable y tenía sólo seis meses de vida aproximadamente. Padecía un dolor terrible, pero estaba tan débil que una fuerte dosis de un analgésico como la morfina probablemente la mataría. Deliraba a causa del dolor y, en sus periodos de calma, ella le pedía al doctor darle suficiente morfina como para matarla. Ella decía que no podía soportar el dolor y que de cualquier manera moriría en unos pocos meses.

¿Qué debería hacer el doctor? (Marque una de las opciones con una “x”)

Él debería dar a la mujer una sobredosis capaz de causarle la muerte	
No se puede decidir	
No debería darle la sobredosis	

Importancia

1: De gran importancia
 2: De mucha importancia
 3: De alguna importancia
 4: De poca importancia
 5: Sin importancia

	PREGUNTA / AFIRMACION	1	2	3	4	5
1	¿La familia de la mujer está de acuerdo con darle la sobredosis?					
2	¿Está el doctor sometido a las mismas leyes que cualquier persona?					
3	¿Las personas estarían mejor si las sociedades no reglamentaran sus vidas y hasta sus muertes?					
4	¿Debería el doctor hacer que la muerte de la mujer por sobredosis pareciera un accidente?					
5	¿Tiene el Estado derecho para forzar a continuar la existencia de aquellos que no quieren seguir viviendo?					
6	¿Cuál es el valor de la prioridad de la muerte desde la perspectiva social de los valores personales?					
7	¿Debería el doctor tener consideración por el sufrimiento de la mujer, o debería preocuparse más por lo que la sociedad podría pensar?					
8	¿Contribuir a terminar con la vida de otro es siempre un acto responsable de cooperación?					
9	¿Sólo Dios puede decidir cuándo debe terminar la vida de una persona?					
10	¿Qué valores preserva el doctor para sí mismo en su código personal de conducta?					
11	¿Puede la sociedad permitir que cualquier persona termine con su vida en el momento que él o ella lo desee?					
12	¿Puede la sociedad permitir el suicidio o el homicidio por piedad y proteger a la vez la vida de los individuos que quieren vivir?					

De la lista anterior de cuestiones, seleccione las cuatro más importantes:

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

Dilema 5: Webster

El Sr. Webster era el dueño y administrador de una estación de servicio. Él quería contratar otro mecánico para que le ayudase, pero era difícil encontrar buenos mecánicos. La única persona que halló y que parecía ser buen mecánico fue el Sr. Lee, pero era chino. Aunque el Sr. Webster no tenía nada en contra de los chinos asiático-americanos, temía contratar al Sr. Lee porque a muchos de sus clientes no le gustaban los asiático-americanos. Sus clientes podrían hacer el arreglo de sus automóviles en otras partes si el Sr. Lee estuviese trabajando en la estación de servicio.

Cuando el Sr. Lee le preguntó al Sr. Webster si podría obtener el trabajo, el Sr. Webster le dijo que ya había contratado a otra persona. Pero el Sr. Webster en realidad no había contratado a nadie porque no había hallado a nadie que fuera buen mecánico, además del Sr. Lee.

¿Qué debería haber hecho el Sr. Webster? (*Marque una de las opciones con una “x”*)

Debería haber contratado al Sr. Lee	
No se puede decidir	
No debería haberlo contratado	

Importancia

1: De gran importancia
 2: De mucha importancia
 3: De alguna importancia
 4: De poca importancia
 5: Sin importancia

	PREGUNTA / AFIRMACION	1	2	3	4	5
1	¿El dueño de un negocio tiene, o no, el derecho a tomar sus propias decisiones sobre el negocio?					
2	Debería existir una ley que prohíba la discriminación racial en la contratación laboral.					
3	El mismo Sr. Webster tendría prejuicios hacia los asiático-americanos o esto no significaría nada personal para negar el empleo.					
4	Sería mejor para su negocio contratar a un buen mecánico o poner atención a los deseos de sus clientes.					
5	¿Qué diferencias individuales deberían ser relevantes para decidir cómo ocupar los cargos sociales?					
6	El codicioso y competitivo sistema capitalista debería ser abandonado por completo.					
7	¿La mayoría de las personas en la sociedad del Sr. Webster sentirían lo mismo que sus clientes o hay una mayoría contra la discriminación?					
8	Contratar personas capaces como el Sr. Lee permitiría aprovechar talentos que de otra forma la sociedad perdería.					
9	¿Negar el empleo al Sr. Lee sería consistente con las creencias morales del Sr. Webster?					
10	¿Podría ser el Sr. Webster tan duro de corazón como para negarle el empleo, sabiendo lo mucho que significa éste para el Sr. Lee?					
11	En este caso se debería aplicar el mandamiento cristiano de amar al prójimo.					
12	Si alguien se encuentra necesitado ¿no debería ser ayudado sin importar lo que se pueda obtener a cambio de él o de ella?					

De la lista anterior de cuestiones, seleccione las cuatro más importantes:

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

Dilema 6: El periódico

Fred, un estudiante de último año de la secundaria, quería publicar un periódico mimeografiado para estudiantes y así poder expresar sus opiniones. Él quería hablar contra el poder militar y algunas de las reglas de la escuela, como la regla que prohíbe a los muchachos llevar el cabello largo.

Cuando Fred comenzó con su periódico, solicitó permiso al director. El director dijo que no habría objeción si antes de cada publicación Fred entregaba todos sus artículos para la aprobación del director. Fred estuvo de acuerdo y le envió algunos artículos para su aprobación. El director aprobó todos los artículos y Fred publicó dos ediciones del periódico en las dos semanas siguientes.

El director no esperaba que el periódico de Fred fuese objeto de tanta atención. Los estudiantes estaban tan entusiasmados con el periódico que comenzaron a organizar protestas en contra de la regulación del cabello y otras normas de la escuela. Algunos padres disgustados objetaron las opiniones de Fred y llamaron por teléfono al director para decirle que el periódico era anti-patriótico y no debería ser publicado. Como resultado de la creciente agitación, el director pensaba si debería ordenar a Fred detener la publicación en virtud de que el controvertido periódico estaba trastornando el funcionamiento de la escuela.

¿Qué debería hacer el director? (*Marque una de las opciones con una “x”*)

Debería detener la publicación.	
No se puede decidir	
No debería detener la publicación	

Importancia

1: De gran importancia
 2: De mucha importancia
 3: De alguna importancia
 4: De poca importancia
 5: Sin importancia

	PREGUNTA / AFIRMACION	1	2	3	4	5
1	¿El director tiene mayor responsabilidad con los estudiantes ó con los padres?					
2	¿El director dio su palabra de que el periódico podría ser publicado por un largo tiempo, ó sólo prometió aprobar cada edición del periódico?					
3	¿Protestarían los estudiantes aun más si el director detiene el periódico?					
4	Cuando el bienestar de la escuela está siendo amenazado, ¿tiene el director derecho a dar órdenes a los estudiantes?					
5	¿Tiene el director la libertad de palabra para decir no en este caso?					
6	Si el director detiene el periódico ¿estaría impidiendo la amplia discusión de problemas importantes?					
7	¿La orden del director de detener la publicación estaría haciendo a Fred perder confianza en él?					
8	¿Es Fred leal con su escuela y patriota con respecto a su país?					
9	¿Qué efecto tendría detener el periódico en la educación de los estudiantes en lo que se refiere al pensamiento crítico y al juicio?					
10	¿Está Fred de alguna manera violando los derechos de los otros al publicar sus propias opiniones?					
11	¿Debería el director estar influenciado por algunos padres disgustados cuando es el director quien conoce mejor lo que está sucediendo en la escuela?					
12	¿Fred está usando el periódico para provocar odio y descontento?					

De la lista anterior de cuestiones, seleccione las cuatro más importantes:

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

Por favor, diligencie los siguientes datos:

DATOS DEMOGRÁFICOS

Universidad en la cual estudia: _____

Facultad: _____

Carrera: _____

Semestre: _____

Edad (señale un rango): De 15 a 19 años _____ De 20 a 24 años _____

De 25 a 29 años _____ 30 años o más _____

Sexo: M: _____ F: _____

Estado civil: Solter@: _____ Casad@: _____ Unión libre: _____

Separad@: _____ Viud@: _____ Religios@: _____

¿Profesa alguna religión? Sí _____ No _____