

opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 35, diciembre 2019 N°

90

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537/ ISSNc: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

Desarrollo de la competencia moral en estudiantes de secundaria: Una reflexión sobre la Formación Ética en la escuela

Rodrigo Lagos-Vargas
Universidad de Los Lagos
rodlagos@ulagos.cl

Claudia Keupuchur-Natalini
Universidad de Los Lagos
cnatalini@yahoo.com

Resumen

Este escrito presenta los resultados de un estudio realizado en dos establecimientos educacionales del sistema escolar chileno (municipal y privado con subsidio estatal), donde se analizó los niveles de desarrollo de la competencia moral de estudiantes de secundaria (3° y 4° grado). Para estos efectos, se ha utilizado el TJM (Test de Juicio Moral) de GEORG LIND que evalúa la selección de argumentos morales. Los resultados obtenidos permitirán problematizar la pretensión del sistema escolar chileno respecto de la importancia de la formación ética, como aprendizaje transversal, necesario para el desarrollo de una sociedad democrática.

Palabras clave: Formación Moral, Desarrollo Moral, Ética, Formación Integral, Educación Moral.

Development of moral competence in secondary school students: A reflection about the ethical training in school

Abstract

This paper will present the results of a study in two educational establishments of the Chilean school system (municipal and private with state subsidy), which studied the levels of development of moral competence of secondary school students (3rd and 4th grade). For this

purpose, MJT (Moral Judgment Test) of GEORG LIND has been used in order to evaluate the selection of moral arguments. The results obtained will permit to problematize the pretension of the Chilean school system with respect to the importance of ethical training, as transversal learning, necessary for the development of a democratic society.

Key words: Moral Formation, Moral Development, Ethic, Integral Formation, Moral Education.

1. INTRODUCCIÓN

El presente escrito expone los resultados de una investigación que busca analizar, desde una perspectiva descriptiva y crítica, la formación ética en establecimientos educacionales del sistema escolar chileno. En esta participaron dos establecimientos educacionales de una comuna del sur del país, que si bien, no son representativos de los establecimientos de los centros urbanos densamente poblados, si pudiesen serlo de establecimientos urbanos con menor densidad poblacional, una de las características demográficas de la distribución poblacional chilena (INE, 2015: 104).

La relevancia de este estudio se relaciona con la necesidad de abordar una reflexión respecto de los propósitos declarados por el sistema escolar chileno, específicamente, con la de disponer de una formación para los estudiantes que no sólo tenga como objetivo el desarrollo de capacidades cognitivo-académicas (tendientes al éxito académico en la educación superior o a una exitosa inserción al mundo del trabajo), sino también, que permita una formación integral, que se haga cargo de la dimensión ética en el proceso formativo. Todo esto,

con el propósito de fortalecer la contribución del sistema escolar en el desarrollo de nuestra convivencia democrática en la sociedad (MINEDUC, 2015 y 2018).

Reflexionar respecto de la formación ética en el sistema escolar se vuelve urgente y aún más relevante, dado los acontecimientos de estos últimos años en la sociedad chilena: hablamos de los escándalos de pedofilia y abuso sexual de la iglesia, el fraude millonario en la policía, el financiamiento ilegal de la política, los casos de cohecho y la implantación de pruebas falsas para inculpar a miembros del Movimiento Mapuche o para encubrir asesinatos de miembros de esta comunidad, entre los más conocidos. Todos estos casos poseen fuertes implicancias éticas que como sociedad es necesario analizar, discutir e intentar resolver, incluso, más allá de los dictámenes judiciales, ya que si bien, se llega en algunos casos a sancionar judicialmente a los delincuentes, queda igualmente un fuerte halo de insatisfacción ética, pues estos dictámenes no logran percibirse como soluciones justas o como medidas persuasivas para disuadir situaciones similares.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El Ministerio de Educación en Chile (MINEDUC), ha definido en las Bases Curriculares para la educación primaria y secundaria chilena unos Objetivos de Aprendizaje para las asignaturas de los respectivos planes de estudio, como asimismo, unos Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Estos últimos corresponden a

aquellos que establecen metas referidas al desarrollo personal, intelectual, moral y social de los estudiantes, cuyo logro depende y descansa en la totalidad de elementos y miembros que conforman la experiencia escolar. O dicho de otro modo, deben ser promovidos a través del conjunto de las actividades educativas sin que estén asociados específicamente a una asignatura, o a un conjunto de ellas (MINEDUC, 2018).

Entre los OAT podemos encontrar aquellos referidos a la Dimensión Moral del ser humano, que en uno de sus propósitos señala que los estudiantes: serán capaces de formular un juicio ético acerca de la realidad, situándose en ella como sujetos morales (MINEDUC, 2018: 30). Lo anterior determinaría, primeramente, que la formulación de un juicio ético o moral no es una cuestión trivial, sino que debe constituirse en un propósito que debe y puede ser abordado desde la intencionalidad educativa (LIND, 2007, CORTINA 1999). Para conseguir aquello, la formación de la Dimensión Moral de los estudiantes en la escuela deberá fijar orientaciones y mecanismos de seguimiento para conducir su proceder y/o fortalecerlo.

Al mencionar que los estudiantes del sistema escolar deben ser capaces de formular un juicio moral, es necesario entender a qué nos referimos con este término. Al respecto, el horizonte teórico más representativo que aborda esa respuesta se encuentra en los planteamientos del psicólogo LAWRENCE KOHLBERG, quien señala que un juicio moral corresponde a la capacidad de tomar decisiones, realizar valoraciones morales y actuar coherentemente

respecto de las mismas (KOHLBERG, 1964). En este planteamiento clásico, Kohlberg establece que la posibilidad de elaborar juicios morales se define en términos de una capacidad compleja, específicamente gracias a una competencia moral, que involucra aspectos cognitivos (coherencia), afectivos (valoraciones) y conductuales (toma de decisiones) (MEZA y GUERRERO, 2016).

KOHLBERG (1982) y (1992), considera que esta competencia moral se despliega a partir de un proceso de desarrollo y que transita entre tres niveles y seis estadios morales, estos son:

Nivel Preconvencional: El valor moral reside en acontecimientos externos, en los malos actos o en necesidades más que en las personas y estándares.

Estadio 1, representa una moralidad heterónoma, donde evitar el castigo es determinante.

Estadio 2, representa una moralidad donde las personas buscan la satisfacción individual de los intereses, reconociendo el valor del intercambio y la reciprocidad.

Nivel Convencional: El valor moral reside en interpretar roles buenos o correctos, en mantener el orden y las expectativas de los demás.

Estadio 3, la moralidad se expresa en conformidad con las expectativas interpersonales del grupo con que se identifica. Orientación a agradar y aprobar a los demás, así como ayudar.

Estadio 4, la moralidad se identifica con el sistema social. Los juicios morales serán consecuencia de la generalización de códigos y procedimientos para todos sus miembros de la sociedad.

Nivel Postconvencional: El valor moral reside en la conformidad del ego con estándares, derechos o deberes compartidos o comparables.

Estadio 5, representa una moralidad fundada en la elaboración de un contrato social libremente aceptado de orientación legalista contractual. Se reconoce un elemento arbitrario en las reglas o expectativas para llegar a un acuerdo. El deber se define en términos de contrato, evitando la violación de los derechos de otros y según la voluntad y bienestar de la mayoría.

Estadio 6, corresponde a una moralidad de principios éticos generales y universales. Es una moralidad autónoma, donde los principios sobrepasan los contratos sociales y pueden obligarnos a quebrantar, a veces, las reglas socialmente.

De esta forma, podemos decir que la elaboración de un juicio moral por parte de un individuo considera la adquisición de una competencia y participar de las etapas del proceso de desarrollo moral.

Ahora bien, en este contexto del desarrollo moral de los individuos, es necesario comprender el mecanismo que permite generar los juicios morales, para de esta forma entender cómo interactúan los diferentes componentes de la competencia moral y cómo esto permite promover dicho desarrollo de los individuos en el sistema escolar.

Para comprender lo anterior, debemos reconocer que en el transcurso del pensamiento ético occidental, es posible reconocer dos perspectivas que han tenido fuerte influencia en la comprensión de la competencia moral, la interacción de sus componentes y la elaboración de un juicio moral (TOVAR, 2008). Por una parte, están los que enfatizan los aspectos emocionales de la competencia moral en la conformación de los juicios morales y por otro lado, están aquellos que enfatizan fuertemente los aspectos racional-cognitivo de la competencia moral. La primera tendencia se inspira principalmente en HUME quien hace depender la moral de nuestras pasiones y predisposiciones. La segunda emerge de una raíz teórica kantiana, que centra el desarrollo del juicio moral con base al imperativo categórico que establece un **deber ser** de carácter racional y tendiente a la autonomía. No obstante, la actual tendencia es intentar complementar o integrar ambos enfoques, asumiendo que no se puede superponer ninguno de los dos aspectos que participan en la competencia moral (HAIDT, 2012; NARVÁEZ, 2013; NODDINGS 2009, 2007; LIND, 2007; CAMPS, 2011; M. CABEZAS, 2014).

Esta última tendencia teórica, resulta clave para comprender y diseñar unas estrategias viables para abordar las condiciones de posibilidad de la enseñanza de la ética y la moral e igualmente, sea posible elaborar mecanismos de acompañamiento o evaluación de dichas estrategias de enseñanza. A este enfoque teórico, de acuerdo con la propuesta de LIND (2013), se le conoce como teoría del aspecto-dual del comportamiento moral, que se caracteriza, entre otras cosas, por sostener que el comportamiento moral debe ser descrito en términos de sus propiedades afectivas y cognitivas, que son irreductibles entre sí o imposible de separar; siendo más bien, aspectos que conforman una unidad que determina nuestro comportamiento moral.

El planteamiento de LIND (2008), se opone a posturas que intentan reducir o dividir el comportamiento moral, como cuando se intenta hacer prevalecer las propiedades afectivas de la competencia moral, donde educar moralmente implica influir en determinadas actitudes o valoraciones de los individuos por medio de unas estrategias de adoctrinamiento; o por otro lado, cuando se pretende hacer primar en la formación moral, aquellas motivaciones o intenciones racionales que permiten conducir nuestra acción moral justificada y que aparecen como consecuencia de nuestra vida social y cultural.

Así, la teoría del aspecto-dual del comportamiento moral, asume la existencia de dos sistemas de procesamiento funcionando simultáneamente a la hora de generar juicios respecto de problemas

morales, de esta forma es posible explicar cómo sobre un mismo problema llegamos a conclusiones diferentes. De acuerdo con esto, el comportamiento moral de una persona se define por la preponderancia de los principios morales básicos que se posee (aspecto afectivo) y a la capacidad para razonar y actuar de acuerdo con esos principios (aspecto cognitivo).

De este modo, la competencia moral, es la capacidad de afrontar problemas y conflictos sobre la base de principios morales internos a través de la deliberación y la discusión en lugar de la violencia y el engaño. Esa capacidad de afrontar problemas y conflictos morales resulta de mucha utilidad para afrontar procesos de evaluación y educación moral, la herramienta principal puede encontrarse en los dilemas morales, estos son: relatos de situaciones, generalmente hipotéticas, que presentan un conflicto de valores y la necesidad de tomar una decisión ante él (LIND, 2009)

La ventaja de los dilemas morales es que, por un lado, permiten comprender cómo piensan (y cómo actuarían) las personas sobre controversias morales reales o hipotéticas y, por otro, permiten que en la escuela se construyan espacios de formación que contribuyan a la elaboración del auto-concepto de los estudiantes y propiciar el desarrollo de la dimensión moral de los mismos (MEZA y GUERRERO, 2016)

3. METODOLOGÍA

La presente investigación considera como instrumento principal los resultados cuantitativos obtenidos de la aplicación del Test de Juicio Moral de GEORG LIND.

3.1 Muestra del estudio

El TJM fue aplicado a una población de 287 estudiantes de tercer y cuarto grado de Educación secundaria, con edades que fluctúan entre los 16 y los 18 años, de la comuna de Río Bueno, Región de Los Ríos, Chile. De acuerdo a MINEDUC (2019), la cantidad de los estudiantes que participaron del estudio representan aproximadamente el 25% del total de estudiantes matriculados, de la comuna, en estos niveles.

El TJM fue aplicado en dos instituciones educacionales de la comuna de distinta dependencia, uno de ellos es privado con subsidio estatal, de nivel socioeconómico medio y el otro es un establecimiento municipal (público), con subsidio estatal, de nivel socioeconómico bajo.

3.2 Instrumento

El Test de Juicio Moral¹ de GEORG LIND, ha sido construido para evaluar el desarrollo de la competencia moral de los sujetos al emitir juicios morales con argumentos que son aceptados o que son rechazados por el participante, sobre la base de la presentación de dilemas que deben ser evaluados en virtud de la selección de juicio morales y la calidad moral de sus argumentos (LIND, 1999). Según LIND, para este proceso intervienen aspectos cognitivos que requieren altos niveles de competencia moral, ya que se requiere evaluar positivamente aquello con lo que no se está necesariamente de acuerdo, pero que sí representa una forma lógica y aceptable para argumentar respecto de una situación de connotación moral.

El test contiene dos dilemas morales con 12 afirmaciones cada uno, que presentan argumentos a favor y en contra de unas conductas relacionadas con el dilema, respecto de los cuales se debe tomar una posición. La aceptabilidad de los argumentos se indica por el participante en una Escala Likert de 9 puntos, anclada en - 4 (rechazo firmemente) y + 4 (acepto firmemente). Existe un argumento a favor y otro en contra para cada estadio morales descritos por KOHLBERG (LIND, 2008).

¹ La versión traducida al español del TJM utilizada en este estudio ha sido validada por Cristina Moreno, University of Monterrey, México, 1999. Aprobada y revisada por G.Lind en 2001. *Para mayor información ver:* Validity Study of the Mexican Version of the Moral Judgment Test, MJT. Agradecemos al Dr. Lind la gentileza de facilitarnos el acceso a este instrumento y la forma de calcular el Índice C.

Se requiere, además, para ambos dilemas que el participante indique si está de acuerdo o en desacuerdo con la conducta de los protagonistas de los dilemas en una Escala Likert de 7 puntos, que va de -3 a +3.

3.3 El Índice C

El Índice C (o C-score o simplemente C) corresponde a la medición que entrega el TJM, respecto del nivel de desarrollo de la competencia moral, esto es, mide el grado con el cual el individuo deja que su juicio moral sea determinado por principios morales más que por otras fuerzas psicológicas. Dicho de otra forma, el Índice C refleja la habilidad de una persona para juzgar argumentos de acuerdo a su calidad moral.

La puntuación C se calcula mediante un método similar a MANOVA y puede clasificarse en: baja (1–9), medio (10–29), media (30–49), alta (50 y mas) (LIND, 2014 Y GAY ET ALL, 2018). Cuanto más alto es el puntaje C, es mayor la competencia moral para calificar la aceptabilidad de los argumentos a favor y en contra expuestos en los dilemas (LIND, 1999).

3.4 Procedimiento

Se estableció contacto con las instituciones educacionales, se realizó una reunión con los Directores de los establecimientos y se les explicó los objetivos y contexto de la investigación y solicitó los respectivos permisos y autorizaciones para el levantamiento de los datos del estudio. En una segunda fase, con el apoyo de profesores de los establecimientos se explicó los objetivos y contexto de la investigación a los estudiantes, se solicitó la firma del respectivo consentimiento informado y se aplicó el instrumento a los estudiantes que aceptaron participar.

4. RESULTADOS

Considerando los rangos establecidos por LIND (2014), la media del índice C de las instituciones participantes es de 16,9 que se ubica dentro del límite Medio (10-29). El rango va entre 1 y 61.

El 88,1 por ciento de los estudiantes de las instituciones participantes obtuvo puntajes categorizados como Medio y Bajo. Sólo el 11,8 obtuvo puntajes altos o muy altos. Se puede afirmar que los estudiantes del estudio poseen una baja o media competencia moral o dicho de otro modo, la capacidad de ponderar argumentos morales como adecuados o inadecuados con independencia de su postura personal, y que sólo 11,8 por ciento (sumando las categorías alto y muy alto) posee esta competencia desarrollada (Tabla 1).

Tabla 1. Índice C muestra total

	Índice C			
	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
Frecuencia	79	174	32	2
%	27,5	60,6	11,2	0,7

Fuente: Elaboración propia

Si consideramos los porcentajes del índice C de los estudiantes de las Instituciones participantes, encontramos que la de dependencia pública congrega menor porcentaje de estudiantes en el rango Bajo 24,7% y la Institución de dependencia Privada posee un 33% en el mismo rango. Por otro lado, en el rango Medio, la institución pública alcanza un 64,9% y la privada sólo alcanza un 51,1 %. Finalmente entre los rangos Alto y Muy Alto, los estudiantes de la Institución Privada alcanzan un 16%, en cambio en los mismos rangos, en la Institución Pública alcanza un 10,3% (Tabla 2)

Tabla 2. Índice C por institución

Institución	N	Índice C							
		Bajo		Medio		Alto		Muy Alto	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Privada	94	31	33	48	51,1	14	14,9	1	1,1
Pública	194	48	24,7	126	64,9	18	9,3	2	1

Fuente: Elaboración propia.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Una de las primeras consideraciones que podemos presentar, es que no existe diferencia significativa entre los estudiantes en cuanto al nivel de desarrollo de la competencia moral, toda vez que la media entre ambos establecimientos se sitúa en el nivel medio de logro. Para este caso, los resultados no tienen la explicación habitual respecto de la segregación socioeconómica, tan característica del sistema escolar chileno, y que se ha ratificado consecutivamente en estudios internacionales como PISA (2015, 2012) o en las evaluaciones estandarizadas nacionales.

En el mismo sentido, respecto de los factores que no estarían incidiendo en los resultados, podemos agregar lo planteado en SHAOGANG y HUIHONG (2008), donde se señala que, de acuerdo con su estudio, no se encontraría diferencia en los niveles de logro de la competencia moral, relacionados con el género, tipos de escuelas e incluso entre niveles formativos; y en nuestro estudio, el nivel socioeconómico tampoco incide en los resultados.

Es igualmente interesante en el estudio de SHAOGANG y HUIHONG, W. (2008), el planteamiento de que los resultados obtenidos por ellos, podrían tener que ver con las pocas experiencias de despliegue curricular para el desarrollo de la competencia moral que poseen las instituciones educativas, para proporcionar experiencias (curriculares y didácticas) relevantes a sus estudiantes que les permita reflexionar y discutir dilemas o problemáticas morales, cuestión que

podría estar igualmente incidiendo en los resultados de nuestro estudio. Por este motivo, debe prestarse atención a la implementación de los OAT (Objetivos de Aprendizaje Transversales) y en particular a los relativos con la dimensión ética, para garantizar experiencias significativas para los estudiantes, que contribuyan a potenciar los aspectos propios de dicha competencia. Desde luego, el apoyo a los docentes es crucial para conseguir efectos positivos en este desafío de una educación integral.

Otros estudios como los de LAJČIAKOVÁ, P. (2013), ratifican que no hay diferencia de logro en el TJM, por razones de género, encontraron diferencias en virtud de los años de estudio, lo cual habría que considerar en un estudio futuro, concretamente, si las Instituciones educativas y sus estudiantes, tienen mejores resultados en la medida que aumentan los años de estudios. No obstante, LAJČIAKOVÁ, P. (2013), indica igualmente, que el factor curricular de los estudios que se cursan, tendrían incidencia significativa en el nivel de logro de la competencia moral, en tanto estos aspectos fortalezcan el despliegue de dicha competencia. En dicho estudio, se evidenció que en el currículum de los estudiantes, se contaba con espacios para la discusión de dilemas morales, con la posibilidad de asumir roles relativos a cómo enfrentarlos y a poner a prueba juicios morales; así, los estudiantes ejercitaron significativamente dichas experiencias que progresivamente mejoran sus resultados en el TJM. Queda ratificado el punto de que si el sistema educativo desea responsabilizarse de desarrollo de la competencia moral de sus estudiantes deberá

incorporar experiencias que permitan contribuir al desarrollo de una sociedad democrática.

El desarrollo de una sociedad democrática, obviamente tiene que ver con las habilidades y capacidades de sus ciudadanos, en nuestro estudio se han expresado unos resultados en la competencia de juicio moral, que establece un nivel medio para los individuos, la pregunta es, en qué medida estos resultados inciden en la posibilidades de su contribución de las instituciones en el desarrollo de los ideales democráticos o la capacidad de ser partícipe en discusiones que le permita a los sujetos estar en condiciones de habla que no anule la simetría necesaria en los diálogos al interior de la sociedad (HABERMAS, 2003). Al respecto, resulta interesante lo planteado en SAMANCI (2015), donde se señala cierta correlación entre los resultados en el TJM y el pensamiento crítico, siendo esto así, resulta relevante comprender que el fortalecimiento de una sociedad democrática y de la ética que le implica, considera una preocupación de su sistema escolar, no sólo en los resultados académico de los estudiantes, sino también, en asumir el compromiso y la tarea por formar en materias transversales que impactan en la convivencia escolar y más aún en la sociedad en general.

Finalmente, otro de los aspectos que preocupa dado los resultados obtenidos en el estudio, es el rol de los docentes en la formación ética de los estudiantes, desde luego tomando en consideración que el contexto de desempeño laboral no es del todo favorable para fortalecer tareas como ésta. Y según lo señalado en

CHATTERJEE y GHOSE (2016) y en MEZA y GUERRERO (2016), la formación inicial docente debe contribuir a fortalecer en los futuros docentes la competencia de juicio moral, para luego generar condiciones que les permitan la enseñanza en la escuela, e igualmente, permita la transformación de la práctica escolar. Como señala LIND (2006), la escuela debe convertirse en un espacio de interacción, democrático y enfocado en un entorno de aprendizaje de apoyo a los estudiantes, para que éstos puedan desarrollar sus potencialidades al máximo; pues de lo contrario, con las escuelas tradicionales, donde el aprendizaje se centra en la memoria y en sortear evaluaciones cada vez más difíciles, sólo debilitamos a la escuela en general y en particular y al aprendizaje de la competencia del juicio moral de los niños y jóvenes.

6. REFERENCIAS DOCUMENTALES

- CABEZAS, Mar. 2014. **Ética y emoción. El papel de las emociones en la justificación de nuestros juicios morales.** Plaza & Valdés Editores, Col. Dilemata, Madrid (España).
- CAMPS, Victoria. 2011. **El gobierno de las emociones.** Editorial Herder, Madrid (España).
- CHATTERJEE, Shree; GHOSE, Aditi. 2016. "Moral Judgment of Student Teachers in Kolkata Colleges". **Indian Journal of Educational Research.** Vol. V (2276B): 180-194.
- GAY, Jeremy; VITACCO, Michael; HACKNEY, Amy; BEUSSINK, Courtney; LILIENFELD, Scott. 2018. "Relations among psychopathy, moral competence, and moral intuitions in student and community samples". **Legal and Criminological Psychology,** Vol. 23 (2): 117-134.
- HABERMAS, Jürgen. 2003. **La ética del discurso y la cuestión de la verdad.** Paidós. Barcelona (España).

- HAIDT, Jonathan. 2012. El perro emocional y su cola racional: un enfoque intuicionista social del juicio moral. A. Cortina. **Neurofilosofía práctica**. Ed. Comares, Granada (España).
- INE. 2015. Compendio estadístico 2015. Disponible en: <https://shorturl.at/qtFI7>, Consultado el: 20.05. 2019.
- KOHLBERG, Lawrence. 1964. Development of Moral Character and Moral Ideology. M. Hoffman y L. Hoffman. **Review of Child Development Research** Vol. I. Russel Sage Foundation, Nueva York (U.S.A.).
- KOHLBERG, Lawrence. 1982. “Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo”. **Infancia y Aprendizaje**. Vol. 5 (18): 33-51.
- KOHLBERG, Lawrence. 1992. **Psicología del desarrollo moral**, Desclée de Brouwer, Bilbao, (España).
- LAJČIAKOVÁ, Petra. 2013. “Social Work Students Moral Judgement Competence”. **Czech and Slovak Social Work** (Special English Issue). Vol 13 (5): 51-56.
- LIND, Georg. 2000. “O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral”. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Vol. 13 (3): 399-416. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-7972200000300009>
- LIND, Georg. 2006. “Effective moral Education: The Konstanz method of Dilemma Discussion”. **Hellenic Journal of Osychology**. Vol. 3:189-196.
- LIND, Georg. 2007. **La moral puede enseñarse: Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática**. Ed. Trillas, Ciudad de México (México).
- LIND, Georg. 2013. “30 Years of the Moral Judgment Test–Support for the Dual-Aspect Theory of Moral Development”. C. S. Hutz & L. K. de Souza. **Estudos e pesquisas em psicologia do desenvolvimento e da personalidade: uma homenagem a Angela Biaggio**. Casa do Psicólogo: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Sao Paulo (Brasil).
- LIND, Georg. 2013. “Favorable learning environments for moral competence development. A multiple intervention study with

- 3.000 students in a higher education context. **International Journal of University Teaching and Faculty Development**. Vol. 4 (4), 173-192.
- LIND, Georg. 2014. The moral judgment test. Disponible en: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/material/moral/messen/MJT-eng9-revised-\(c\)-2015-Lind.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/material/moral/messen/MJT-eng9-revised-(c)-2015-Lind.pdf) Consultado el: 6.05.2015.
- LIND, Georg. 2016. **How to teach Morality. Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit**. Logos Verlag, Berlin (Alemania).
- MESA, Marisa; GUERRERO, Alex. 2016. “Competencia moral-democrática en futuros profesores de Pedagogía en Educación Básica en Chile ¿Importa la formación inicial docente?”. **Perfiles educativos**, Vol. 38 (154): 41-56.
- MINEDUC 2019. Bases de Datos Directorio de Establecimientos Educativos. Disponible en: <http://datos.mineduc.cl/dashboards/19731/bases-de-datos-directorio-de-establecimientos-educacionales/> Consultado el: 6.05.2019.
- NARVAEZ, Darcia. 2006. Integrative Ethical Education. M. Killen y J. Smetana. **Handbook of Moral Development**. Psychology Press, Nueva York/London.
- NODDINGS, Nel. 2012. “The caring relation in teaching”. **Oxford Review of Education**. Vol. 38 (6): 771-781.
- NOWAK, Ewa. 2016. “What Is Moral Competence and Why Promote It?”. **Ethics in Progress**. Vol. 7 (1): 322-333. Doi: <https://doi.org/10.14746/eip.2016.1.18>
- SAMANCI, Nilay. 2015. “A Study on the Link between Moral Judgment Competences and Critical Thinking Skills”. **International Journal of Environmental and Science Education**. Vol. 10 (2): 135-143. doi: 10.12973/ijese.2015.236a
- SHAOGANG, Yang.; HUIHONG, Wu. 2008. “The features of moral judgment competence among Chinese adolescents”. **Asia Pacific Education Review**. Vol. 9 (3): 296-307. Doi: <https://doi.org/10.1007/BF03026718>

- TOVAR, José. 2008. “El papel de las emociones y la razón en el juicio moral”. **Saga. Revista de Estudiantes de Filosofía**. Vol. 9 (17). Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/saga/article/view/15091/15884>, Consultado el: 28.04.2017.
- VILLALOBOS, José; BELLO, Mariadela. 2014. “Ética para una sociedad global: la bioética puente para el giro tecnocientífico”. **Revista lasallista de Investigación**. Vol. 11 (1): 70-77.



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 35, N° 90 (2019)

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve