



Revista Historia de la Educación Latinoamericana

ISSN: 0122-7238

ISSN: 2256-5248

Universidad Pedagógica de Colombia - UPTC

Florentino-Morillo, Basilio  
Aportes de la investigación a los avances de la educación moral<sup>1</sup>  
Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 24, núm. 38, 2022, pp. 223-243  
Universidad Pedagógica de Colombia - UPTC

DOI: <https://doi.org/10.19053/01227238.14694>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86974878011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UPEL  
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto



# Aportes de la investigación a los avances de la educación moral<sup>1</sup>

**Basilio Florentino Morillo<sup>2</sup>**

Universidad Autónoma de Santo Domingo, UASD, República Dominicana  
<https://orcid.org/0000-0001-7095-5564>



## Artículo de revisión

<https://doi.org/10.19053/01227238.14694>

## Historia del artículo:

Recibido: 13/04/2021

Evaluated: 30/07/2021

Aprobado: 20/12/2021

## Cómo citar este artículo:

Florentino Morillo, Basilio.  
"Aportes de la investigación a los avances de la educación moral" Revista Historia de la Educación Latinoamericana vol.24 no.38 (2022)

## Resumen

**Objetivo:** Este artículo presenta una revisión de las perspectivas de investigación que se han convertido en referentes para la formación moral de la ciudadanía.

**Originalidad/aporte:** Enriquece el debate con una reflexión distinta, mediante la cual se analizan los avances de la educación moral a partir de los diferentes enfoques de investigación que se han desarrollado en esta materia desde principios del siglo XX: la internalización personal de la conducta, la adaptación de la persona a las normas sociales, la construcción autónoma del razonamiento moral y el aprendizaje social como fuente de educación moral.

**Método:** El estudio se fundamentó en un análisis de la literatura existente, alternando entre los avances de la investigación en el campo moral y el desarrollo epistemológico de los conceptos de esta dimensión.

1 Este artículo corresponde a una investigación del autor, con la finalidad de acumular créditos para fines de promoción de categoría en la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

2 Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Profesor adjunto de las escuelas de Filosofía y Gestión Educativa de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y director docente del Ministerio de Educación de la República Dominicana. Correo electrónico: basilio\_f@hotmail.com



**Estrategias/recolección de información:** El proceso seguido para la recolección de la información tuvo tres etapas: identificación de las investigaciones que han aportado a la teoría de la educación moral, conformación de líneas de investigación a partir de la similitud entre los enfoques asumidos y, finalmente, análisis de cada enfoque.

**Conclusiones:** Se identificaron cuatro enfoques de investigación en educación moral: la internalización de la conducta, la adaptación de la persona a las normas sociales, la construcción autónoma y el aprendizaje social. Los dos primeros se han centrado en la asunción heterónoma de pautas de comportamiento, y los siguientes en la autonomía de las personas en interacción con el contexto social.

**Palabras clave:** *Desarrollo moral; educación ciudadana; ética; educación moral; investigación social.*

## *Contributions of research to the advances in moral education*

224

### **Abstract**

**Objective:** This article presents a review of research perspectives that have become referents for the moral formation of citizens.

**Originality/contribution:** the debate is enriched through a different reflection. It analyzes the advances in moral education based on the different research approaches whose development, in this field, began in the early 20th century. Some of them are as follows: personal internalization of behavior, the adaptation of individuals to social norms, autonomous construction of moral reasoning, and social learning as a source of moral education.

**Method:** The study is based on the analysis of the existing literature, alternating between research advances in the moral field and the epistemological development of the concepts of this dimension.

**Strategies/information collection:** The process consists of three stages: identification of research that has contributed to the theory of moral education, categorization by lines of research based on the similarity between approaches, and analysis of each approach.

**Conclusions:** Four research approaches in moral education are identified: internalization of behavior, adaptation of the person to social norms, autonomous construction, and social learning. The first two with a focus on the heteronomous assumption of behavioral patterns, and the other two on the autonomy of individuals in interaction with the social context.

**Keywords:** *Moral development; citizenship education; ethics; moral education; social research.*





## Contribuições da pesquisa para os avanços da educação moral

### Resumo

**Objetivo:** Este artigo apresenta uma revisão das perspectivas de pesquisa que se tornaram referências para a formação moral da cidadania.

**Originalidade/contribuição:** Enriquece o debate com uma reflexão diferente, onde se analisam os avanços na educação moral, a partir das diferentes abordagens de investigação que têm sido desenvolvidas nesta matéria desde o início do século XX: a internalização pessoal do comportamento; a adaptação da pessoa às normas sociais; a construção autônoma do raciocínio moral e a aprendizagem social como fonte de educação moral.

**Método:** O estudo baseou-se na análise da literatura existente, alternando entre os avanços da pesquisa no campo moral e o desenvolvimento epistemológico dos conceitos dessa dimensão.

**Estratégias/coleta de informações:** O processo de coleta de informações seguiu três etapas: identificação da pesquisa que contribuiu para a teoria da educação moral; formação de linhas de pesquisa a partir da semelhança entre as abordagens adotadas; e, por fim, procedeu-se à análise de cada abordagem.

**Conclusões:** Foram identificadas quatro abordagens de investigação em educação moral: a internalização do comportamento, a adaptação da pessoa às normas sociais, a construção autônoma e a aprendizagem social. Os dois primeiros têm como foco a suposição heterônoma dos padrões de comportamento e, os seguintes, a autonomia das pessoas na interação com o contexto social.

**Palavras-chave:** *Desenvolvimento moral; educação para a cidadania; ética; educação moral; Pesquisa social*

225



## Introducción

El propósito de este trabajo consiste en presentar una revisión de las perspectivas clásicas y de las tendencias más actuales que se han convertido en referentes para la formación ciudadana en educación moral. Con el análisis de las fuentes documentales existentes en esta área, se intenta descubrir alguna línea secuencial del surgimiento de estos enfoques y del desarrollo de la epistemología en el campo moral, el cual constituye el problema central de este artículo. Para su comprensión, el desarrollo de este trabajo aborda el interés creciente por la investigación en educación moral o en su versión de educación en valores. Se continúa con el análisis de las teorías clásicas y la evolución de la correspondiente epistemología. Luego, a partir de esas contribuciones iniciales, se analizan los estudios que han marcado tendencias



de la formación en valores y los posibles horizontes en los tiempos actuales. Finalmente, se proporcionan las conclusiones derivadas de los análisis, en las cuales se realiza un esfuerzo por exponer, de forma integrada, los aportes de cada enfoque en una visión complementaria que pretende ofrecer alternativas de formación moral de la ciudadanía, en el marco de la complejidad de la naturaleza humana.

## Método

El estudio se fundamentó en un análisis documental e interpretativo realizado a un conjunto de investigaciones existentes sobre la educación moral, entendida como tal o bien como educación en valores o educación ética. Al ser una investigación de revisión, se procuró, en una primera fase, seguir un análisis histórico gracias a que estudia los fenómenos desde su origen<sup>3</sup>; sin embargo, aunque tiene esta característica, el estudio no ha pretendido profundizar en la naturaleza del concepto que se investiga, sino, más bien, en su trayectoria histórica y los enfoques desde los cuales se ha abordado. De esta forma, se tuvo acceso a las teorías clásicas y a estudios más recientes, tanto aplicados como de revisión, sin un carácter exhaustivo.

226

Cumplida la primera fase, se continuó con el análisis de la naturaleza de cada estudio, centrado principalmente en los objetivos, la metodología y las conclusiones más relevantes, sobre todo en aquellas que fortalecían el enfoque defendido. De tal manera se fue construyendo la revisión, manteniendo como eje lógico las teorías clásicas, sus aportes y las críticas a esos aportes. Esto significa que también estuvo presente el análisis crítico, entendido como un proceso evaluativo mediante el cual la persona lectora puede formarse una idea de los posibles o potenciales errores en una investigación, o de las omisiones que pudieran afectar a los resultados de la misma, según Araújo<sup>4</sup>. Asimismo, partiendo de los aportes y de las críticas se reconfiguraron interpretativamente aquellas inferencias que la discusión permitía, como elementos que tributan a la comprensión y esclarecimiento de las posturas en el debate de los estudios.

El análisis quedó robustecido con las investigaciones más actuales que han buscado superar los enfoques parciales por uno más integrador. Finalmente, se analizaron estudios que intentaron tomar distancia de esas teorías, por entender que la humanidad está en un escenario distinto y sus conclusiones hacen referencia a nuevas tendencias, a las cuales la investigación debe aportar evidencias para generar nuevos marcos que contribuyan al proceso

- 3 José Luis Lissabet Rivero, "Experiencia de la aplicación del método 'histórico-lógico' y la técnica cualitativa 'análisis de contenido' en una investigación educativa", *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. 5, n.º 1 (2017) <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/305> (25 de septiembre, 2019).
- 4 Miguel Araújo Alonso, "Fundamentos del análisis crítico: concepto de validez y condiciones básicas para el análisis", *Medwave*, vol. 12, n.º 1 (2012) <https://doi.org/10.5867/medwave.2012.01.5293> (3 de octubre, 2019).

de formación moral de la ciudadanía, en esta sociedad marcada por las tecnologías de la información y la comunicación.

## Interés por la investigación en educación moral

La literatura existente<sup>5</sup> muestra un interés creciente por la investigación en la educación en moral, ya sea en los términos de educación en valores, educación ética, educación para la ciudadanía, para la paz o educación para la democracia. Parece ser que los problemas actuales de la humanidad y su relación con la naturaleza requieren de una nueva concepción de ser humano, de sociedad y de educación, que encauce la forma de ser y de actuar de ciudadanos y ciudadanas, para el desarrollo de espacios de vida más justos y dignos en un mundo cuyas sociedades se ven forzadas, por fuerzas internas y externas, a ser cada día más democráticas, multiculturales y globales. Si bien en la última década ha habido en el mundo un fuerte crecimiento de los nacionalismos, que en cierto modo atenta contra las sociedades abiertas, no es menos cierto que el proceso de apertura global vivido en las dos últimas décadas del siglo pasado y en la primera de este, han reconfigurado la etnicidad en las distintas sociedades<sup>6</sup>.

Evidentemente, el nuevo reto de la humanidad demanda una nueva postura de la educación, que propicie la formación de nuevas maneras de pensar y de actuar que les permita a los seres humanos dar respuestas satisfactorias a los problemas de riesgos sociales y universales del presente, que amenazan la existencia de las futuras generaciones<sup>7</sup>. En este sentido, la investigación en educación moral juega un papel estelar en la formación de esos nuevos seres para la construcción de sociedades más justas, democráticas y solidarias, tanto en las relaciones personales, interpersonales y colectivas como con la naturaleza.

Los esfuerzos que se vienen realizando en materia de formación del profesorado en educación moral y en aquellos campos afines, como lo es el desarrollo ético del estudiantado<sup>8</sup>, la creación de escuelas democráticas<sup>9</sup> o comunidades justas, educación en valores, pero que, en

- 5 María Rosa Buxarrais et al., *Diseño y evaluación de programas de educación ética* (Barcelona: Universidad de Barcelona / Centro de Investigación y Documentación Educativa CIDE, 1990); Daniel Fasko, "Critical Thinking and Moral Reasoning: Can You Have One Without the Other?", en *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, Nashville, TN: Educational Resources Information Center, 1994, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391782.pdf> (20 de septiembre, 2019); Lisa Kuhmerker, "Law in a Free Society: A Project of the Center for Civic Education", *Moral Education Forum*, vol. 16, n.º 2 (1991); Wiel Veugeler, "Teaching and Learning on Moral Dilemmas", en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL: Educational Resources Information Center, 1997, <https://eric.ed.gov/?id=ED407397> (22 de enero, 2020); María Navarro Granados, "Hacia una educación en valores que responda a los retos de la sociedad actual: el caso del CEIP Juan Ramón Jiménez", *Cuestiones Pedagógicas*, n.º 24 (2015), [https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/24/02\\_24.pdf](https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/24/02_24.pdf) (3 de marzo, 2020).
- 6 Alicia Barabas, "Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios", *Configurações*, n.º 14 (2014), <https://doi.org/10.4000/configuracoes.2219> (5 de noviembre de 2019).
- 7 Pablo Ángel Meira Cartea, "Problemas ambientales globales y educación ambiental: Una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático", *Integra Educativa*, vol. 6, n.º 3 (2013), [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432013000300003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432013000300003&lng=es&tlng=es) (20 de mayo, 2019).
- 8 Adela Cortina, *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* (Madrid: Alianza Editorial, 1997).
- 9 Michael W. Apple y James A. Beane (comps.), *Escuelas democráticas* (Madrid: Morata, 1997).

definitiva, sus consideraciones finales contribuyen a la optimización de la teoría y la práctica de una educación más humanizante y transformadora, para que los sujetos adquieran las capacidades imprescindibles para hacer frente, con éxito, a los retos que les plantea una sociedad, que además de tener una marcada diversidad cultural, se presenta crecientemente informatizada y virtualmente real<sup>10</sup>.

## Teorías clásicas de investigación en educación moral

Si bien la educación moral o su reflexión deriva de fundamentos filosóficos, las principales aportaciones sobre la forma de entender los procesos morales se encuentran en la psicología. Las herramientas que hoy se poseen para la formación de docentes en esta área tienen sus orígenes en estudios psicológicos sobre los fenómenos morales en los niños. En este sentido, Hartshorne y May<sup>11</sup> realizaron entre 1925 y 1930 el primer estudio experimental en el campo de la psicología. Sus estudios se fundamentaron en el carácter moral de los niños con edades entre ocho y quince años, considerando el carácter como un “conjunto de rasgos o virtudes definidas culturalmente [...]”. Desde esta óptica, establecieron indicadores del carácter relacionados con la honestidad, susceptibles de ser medidos, y presentaron oportunidades a los niños de sentir tentación a saltarse las reglas (mentir, engañar, traicionar...).

Estos investigadores concluyeron que la conducta moral parece estar más influenciada por variables situacionales que por una postura internalizada del carácter. En este sentido, Mischel<sup>12</sup> sostiene que estas investigaciones trataron de establecer la relación entre la acción o comportamiento con ciertos rasgos de la personalidad o carácter moral; por tanto, se deduce que estos estudios, y otros de la misma línea, han establecido las bases para la formación moral incidiendo en los rasgos de la personalidad de los estudiantes.

La investigación descrita, realizada por Hartshorne y May, aunque estaba más orientada hacia los lineamientos de Durkheim, considerando la educación moral como adaptación, según Puig y Martínez<sup>13</sup> fue acogida con matices diferentes por psicólogos como Freud y Piaget. Los fundamentos de las diferencias divergían en los puntos de vista de estos investigadores sobre cómo debía enfocarse el aprendizaje y el desarrollo moral en las personas. Este evento marcó el inicio de tres tendencias de la educación moral: la educación moral como adaptación a las reglas sociales, propuesta por Durkheim; la educación moral como fuerza de la que no se tiene conciencia, pero que se asume por presiones externas, sostenida por Freud, y la educación moral como desarrollo de la autonomía de los sujetos, defendida por Piaget<sup>14</sup>.

Mientras Durkheim, cuya teoría era la más conocida para la época, planteaba la educación moral de las personas como producto de la adaptación social de éstas, actuando en

10 Manuel Castells, *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*, vol. I, *La sociedad red* (Madrid: Alianza Editorial, 1997).

11 Hugh Hartshorne y Mark A. May, “Testing the knowledge of right and wrong”, *Religious Education*, vol. 21, n.º 1 (1926), <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0034408260210116> (23 de noviembre, 2019).

12 Walter Mischel, “Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality”, *Psychological Review*, vol. 80, n.º 4 (1973), <https://doi.org/10.1037/h0035002> (28 de noviembre, 2019).

13 Josep M. Puig y Miquel Martínez, *Educación moral y democracia* (Barcelona: Laertes, 1989).

14 Esteban Pérez Delgado y Rafael García-Ros (comps.), *La psicología del desarrollo moral* (Madrid: Siglo XXI, 1991).

consecuencia, según ciertas normas o reglas sociales preestablecidas<sup>15</sup>, las cuales debían ser asumidas por la ciudadanía de forma pasiva y poco crítica, Freud consideraba que la moralidad no era un producto de rasgos de la personalidad, sino que la misma residía en el superego como instancia moral de los sujetos. Es decir, era el resultado de un equilibrio complejo entre impulsos que surgen de tentaciones, las defensas que se oponen a esos impulsos, los temores situacionales y las presiones del grupo<sup>16</sup>. Así, consideraba el pensamiento moral como “producto de fuerzas inconscientes de las que el individuo tiene poca o ninguna conciencia”, según Hersh, Reimer y Paolitto<sup>17</sup>.

Las explicaciones que proporciona Freud acerca del desarrollo moral las fundamenta en los trabajos realizados con sus pacientes, lo que da a entender que su perspectiva se basa en la raíz de trastornos de la personalidad<sup>18</sup>. Debido a esta génesis del desarrollo moral en la teoría del psicoanálisis, parece partir de una concepción negativa, al enfocar las condiciones conflictivas que impiden el desarrollo moral en las personas<sup>19</sup>. Freud estableció tres sistemas estructurales dentro de la personalidad o mente humana: el ello, relativo a los impulsos instintivos que reclaman inmediata satisfacción; el yo, que articula o media entre los impulsos instintivos del ello y el mundo exterior; y el super-yo, que es la instancia donde residen las normas sociales<sup>20</sup>.

La moralidad en el sistema freudiano, al ser producto de presiones del medio exterior, corresponde a una moral heterónoma, la cual alcanza su nivel más elevado en el super-yo que, como instancia moral, impone al yo el rechazo de deseos prohibidos por la sociedad, aceptando tal rechazo por miedo al castigo en su fase inicial, pero que luego tales prohibiciones se introyectan en el interior del individuo. De esta forma se concentra el desarrollo moral de la persona en la teoría de Freud, en la que hace referencia a los sentimientos, a la conciencia y al carácter, desarrollo que pasa por tres etapas, según Payá<sup>21</sup>: la amoralidad del ello, la moralidad heterónoma y externa del yo, y la moralidad heterónoma e interna del super-yo.

Piaget, por su parte, consideraba necesario estudiar la moralidad tomando como punto de partida el desarrollo del juicio moral, mediante estimulación del pensamiento sobre situaciones morales, con la finalidad de facilitar en los seres humanos su evolución a través de sus distintas etapas de desarrollo<sup>22</sup>. Aunque con Piaget nace el enfoque cognitivo evolutivo del desarrollo moral, no fue sino hasta la década de 1960 cuando empezó a tener una aceptación considerable<sup>23</sup>.

15 Josep Maria Puig, *La construcción de la personalidad moral* (Barcelona: Paidós, 1996).

16 Pérez Delgado y García-Ros, op. cit.

17 Richard Hersh, Joseph Reimer y Diana Paolitto, *El crecimiento moral*. De Piaget a Kohlberg (Madrid: Narcea, 1984), 44.

18 Montserrat Payá, *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual* (Bilbao: Desclee De Brouwer, 1997).

19 Ibid.

20 Puig y Martínez, *Educación moral y democracia*.

21 Payá, op. cit.

22 Puig, *La construcción de la personalidad moral*.

23 Rodrigo Fuentes et al., “Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI”, *Convergencia Educativa*, n.º 1 (2012), <http://revistace.ucm.cl/issue/view/43> (23 de septiembre, 2019).



En la década de 1950, una línea de psicólogos empezó a considerar el desarrollo moral dentro de los procesos de socialización defendidos por sociólogos, además de tomar en cuenta los argumentos psicoanalistas mediante los cuales atribuían al superego los acontecimientos morales. Esto es, empezaron a analizar la adquisición de pautas morales por medio de la internalización de normas externas a las personas y las condiciones situacionales que se presentaban para la asunción de tales normas.

Los estudios llevados a cabo en la referida década, como los de Mower, Sears, Maccoby y Levin<sup>24</sup>, y más tarde Eysenck<sup>25</sup>, llevan a estos teóricos a formular unos principios sobre el aprendizaje y la asunción de normas, originando una nueva teoría, la teoría conductista del desarrollo moral. Esta teoría considera que la conducta o acción moral es producto de un condicionamiento en vez de aprendida, por tanto, es producto de un reflejo condicionado, o más bien, una conducta mecánica. Sin embargo, dentro de este mismo paradigma, se encuentran posiciones enfrentadas; por ejemplo, para Skinner la conducta moral, como cualquier otra conducta, es producto de aprendizaje, que se logra con base en condicionamiento del ambiente físico y social, y refuerzo. Así lo expresa cuando sostiene que “Hasta cierto punto, enseñamos comportamiento social efectivo respuesta a respuesta, con las técnicas usadas para enseñar otros repertorios verbales y no verbales. Reforzamos a un niño positiva o negativamente cuando hace y dice las cosas debidas y a su debido tiempo”<sup>26</sup>. Esto significa que en la teoría de Skinner no hay espacios para la autonomía de los seres humanos, ya que su libertad parece depender del determinismo ambiental, tal como sostiene Payá<sup>27</sup>.

A pesar del dominio de las teorías del aprendizaje y del psicoanálisis en esa época, en las mismas había corrientes conservadoras o radicales y otras más moderadas. En el caso de los teóricos del aprendizaje, por ejemplo, se advierte que Bandura y Walters<sup>28</sup>, aun dándole importancia a los factores sociales que intervienen en el desarrollo moral de la persona, lo que los ubica en el paradigma conductista, consideran que los procesos cognitivos actúan como reguladores y facilitadores de la relación entre inclinaciones morales y actuación moral.

Como se ha podido observar, en los enfoques teóricos clásicos sobre las investigaciones en torno a la educación moral, no parece haber una perspectiva unificada, sino más bien perspectivas enfrentadas. Ante esta pluralidad de enfoques, Berkowitz<sup>29</sup> ya sostenía, en la década de 1990, que tales modelos simplistas buscan explicar sin éxito la complejidad de la naturaleza humana. Su razonamiento se sustentaba en las afirmaciones de Ryan y Lickona<sup>30</sup>,

24 Robert Sears, Eleanor Maccoby y Harry Levin, *Patterns of child rearing* (Row, Peterson and Co., 1957).

25 Hans J. Eysenck, “The development of moral values in children, The contribution of learning theory”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 30, n.º 1 (1960), <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1960.tb01516.x>

26 Burrhus Frederic Skinner, *Tecnología de la enseñanza* (Barcelona: Editorial Labor, 1970):114 [http://www.conductitlan.org.mx/02\\_bfskinner/skinner/3.%20b\\_f\\_skinner\\_tecnologia\\_de\\_la\\_ensenanza.pdf](http://www.conductitlan.org.mx/02_bfskinner/skinner/3.%20b_f_skinner_tecnologia_de_la_ensenanza.pdf) (25 de octubre, 2019).

27 Payá, Educación en valores.

28 Albert Bandura y Richard H. Walters, *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* (Madrid: Alianza Editorial, 1974), [http://www.soyanalistaconductual.org/aprendizaje\\_social\\_desarrollo\\_de\\_la\\_personalidad\\_albert\\_bandura\\_richard\\_h\\_walters.pdf](http://www.soyanalistaconductual.org/aprendizaje_social_desarrollo_de_la_personalidad_albert_bandura_richard_h_walters.pdf) (10 de septiembre, 2019).

29 Marvin W. Berkowitz, “Educar la persona moral en su totalidad”, *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 8 (1995), <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie08a03.htm> (6 de septiembre, 2019).

30 Kevin Ryan y Thomas Lickona, “Character Development: The Challenge and the Model, en *Character development in schools and beyond*, eds. K. Ryan & Th. Lickona (Washington, D. C: The Council for Research in Values and Philosophy,

para quienes los distintos modelos existentes para el desarrollo de la educación moral no constituyen una perspectiva lo suficientemente integradora para explicar la complejidad del carácter de los seres humanos.

En el contexto descrito, unas veces en forma paralela, otras solapadas, la investigación epistemológica avanzaba en el ámbito filosófico para darle fisonomía conceptual al área de los valores y muy específicamente a los valores morales. Es así como en el siglo XVIII, Kant<sup>31</sup> hace uno de los aportes más trascendentales al definir los conceptos de voluntad, su heteronomía y su autonomía, estableciendo este último como el supremo principio de la moralidad. Todos los seres animales, sostiene Kant, tienen apetitos y necesidades, lo que les confiere una voluntad. Esa voluntad puede ser por necesidad de alimentarse, reproducirse o conservarse. Esa voluntad también la tienen los seres humanos, como pertenecientes al reino animal.

Pero la diferencia de la voluntad entre unos y otros es que los animales son esclavos de su voluntad en tanto que los humanos no son esclavos de ella, ya que tienen una cualidad que es anterior a la voluntad, cualidad que Kant denominó libertad. Por esta cualidad, la voluntad en los seres humanos es controlada por su libertad, lo que les confiere autonomía de la conciencia. La voluntad humana no sigue el libre albedrío, sino aquello que le permite la libertad como fuerza legisladora de lo que se puede o no hacer. En este sentido, Kant establece su imperativo categórico de moralidad mediante el cual invita a los seres humanos a obrar siempre según esas máximas que se quieran, al tiempo que se conviertan en leyes universales.

Más tarde, a principios del siglo XX, Paul Lapie acuña por primera vez el término “axiología”, que luego popularizara Eduard von Hartmann<sup>32</sup>, para referirse a parte de la filosofía que se encargaría del estudio de los valores. Si bien el concepto de “valores” es muy anterior al de axiología, cuyos orígenes se remontan a la antigua Grecia, en su versión de “virtud”, como recuerda Camps<sup>33</sup>, solo fue hasta el siglo XVIII cuando se utilizó por primera vez por Adam Smith<sup>34</sup> en el ámbito de la economía, y luego pasada al ámbito filosófico, en sustitución del término “virtud”, según Camps<sup>35</sup>. Parece que esta sustitución tiene que ver con el rechazo que presenta la ciudadanía a su uso, por la ideología que lo toma como bandera<sup>36</sup>. Es como si un político conocido en toda la sociedad como corrupto viniera a defender la necesidad de los actos virtuosos, la educación ética o moral. Eso, sin duda, va creando una actitud de rechazo hacia la terminología que con el tiempo se convierte en un estereotipo que invita a su exclusión.

1987), 3-28 <https://psycnet.apa.org/record/1988-97216-001> (25 de octubre del 2019).

31 Immanuel Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (Madrid: Espasa Calpe, 1996).

32 José Ramón Fabelo Corzo, *Los valores y sus desafíos actuales* (Buenos Aires: Libros en Red, 2004). [https://www.researchgate.net/publication/309556348\\_Los\\_valores\\_y\\_sus\\_desafios\\_actuales](https://www.researchgate.net/publication/309556348_Los_valores_y_sus_desafios_actuales) (13 de febrero, 2020).

33 Victoria Camps, *Virtudes públicas* (Madrid: Espasa Calpe, 1996).

34 Jorge López Lloret, “Adam Smith y la teoría social”, *Pensamiento*, vol. 65, n.º 245 (2009), <https://idus.us.es/handle/11441/71905?> (8 de diciembre, 2019).

35 Camps, op. cit.

36 José Manuel Esteve Zarazaga, “Los problemas de la educación moral en nuestra sociedad contemporánea”, en *Evolución y perspectivas de la educación moral*, ed. Juan Luis Fuentes (Madrid: Revista Española de Pedagogía, 2018), 113-121, <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/01/Evoluci%C3%B3n-y-perspectivas-de-la-educaci%C3%B3n-moral-1.pdf> (10 de marzo, 2020).

Surgen y se consolidan las teorías que fundamentan en valor cómo corrientes antagónicas, en las que predominan las que consideran que el valor debe su existencia a necesidades humanas y las que sostienen que el valor tiene una existencia independiente del sujeto que valora. Las primeras, dan origen a la teoría subjetivista del valor, y las segundas a la objetivista. La primera es defendida por autores como Meinong y Ehrenfels<sup>37</sup>, y la segunda, principalmente por Scheler<sup>38</sup>. No fue sino hasta mediados del siglo XX cuando Frondizi<sup>39</sup> supera el subjetivismo y el objetivismo de los valores con su célebre síntesis integradora de estas teorías, donde pone de manifiesto que en el proceso de valoración intervienen el sujeto que valora y el objeto de valoración, quedando así superado el problema axiológico de los valores.

Frondizi establece la teoría del valor como una calidad de los objetos, en una relación que no se da en el vacío, sino en un espacio temporal y geográfico determinados. Afirma que los valores necesitan de un depositario y que no forman parte de la naturaleza de los objetos. Sostiene que los valores se nos presentan como meras cualidades de éstos. Unas cualidades que despiertan nuestro interés, agrado o deseo<sup>40</sup>. La investigación de Frondizi demuestra que las corrientes subjetivistas y objetivistas del valor, muy lejos de ser antagónicas, son complementarias.

Con la epistemología más o menos clara, las diferentes corrientes de investigación han evolucionado en su complejidad para explicar la asunción de valores en los procesos de desarrollo moral de las personas, unas considerándolos como procesos externos a la persona, y que se adquieren mediante las relaciones y condicionamientos sociales (psicoanalistas y conductistas), dando lugar a una moral heterónoma; otras los consideran como procesos de construcción y evolución del juicio moral en la persona (cognitivistas), evolución que va desde una heteronomía hasta una autonomía moral.

Una tercera postura ha intentado superar el antagonismo entre heteronomía y autonomía, defendiendo unos procesos de construcción en los que intervienen simultáneamente cognición y pensamiento (aprendizaje social). Los aportes de las diferentes corrientes sobre el desarrollo moral y de los valores le han permitido a la pedagogía disponer de significativas y variadas herramientas, para contribuir al desarrollo moral de niños y niñas desde temprana edad.

## Estudios que marcaron tendencias en la educación en valores

En los Estados Unidos, los trabajos de Kohlberg a finales de la década de 1960 y en toda la siguiente, sobre el desarrollo del juicio moral con el foco puesto en la interacción

37 José Alfredo Castellanos Suárez, "La conformación del valor y el sujeto. Implicaciones de la polémica entre subjetivistas y objetivistas", *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, vol. 1, (2015), <https://www.redalyc.org/pdf/2631/263139243010.pdf> (25 de octubre, 2019).

38 Nahir J. Sequera T., "Subjetividad y Objetividad del Valor", *Comunidad y Salud*, vol. 12, n.º 1 (2014), [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1690-32932014000100009&lng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-32932014000100009&lng=es) (28 de octubre, 2019).

39 Risieri Frondizi, *¿Qué son los valores?* (México: Fondo de Cultura Económica, 1958).

40 Basilio Florentino, *Educación ética para el profesorado: formación inicial y permanente* (Santo Domingo: Editora Búho, 2020).

entre los estudiantes, han influido determinantemente en la formación del profesorado en educación en valores. Con su trabajo sobre una muestra de niños estadounidenses entre diez y dieciséis años demostró la existencia de niveles diferenciados de desarrollo del juicio moral, a partir de las respuestas que dieron a sus dilemas hipotéticos<sup>41</sup>. Con estos resultados, el autor concluyó la teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral en la que da respuestas a la forma en que se desarrollan los niveles o etapas del razonamiento moral en los sujetos, el paso de una etapa anterior a la siguiente, el desarrollo de estas etapas en unos sujetos más que en otros, la relación entre la estructura cognitiva, los sentimientos y las acciones morales.

La teoría de Kohlberg se cimenta en los trabajos que sobre el juicio moral en el niño había realizado Piaget<sup>42</sup>, quien consideraba que el juicio moral era un proceso cognitivo que se desarrollaba de forma natural. Kohlberg considera que las raíces del juicio moral están en la capacidad de los seres humanos para asumir roles, pues sostiene que “la capacidad de asumir el rol del otro es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de 6 años y que prueba ser un momento decisivo en el crecimiento del juicio moral”<sup>43</sup>. Desde esta óptica, en una perspectiva de desarrollo, parece ser que los niños aprenden las normas de conductas adecuadas antes de poseer la capacidad de entender su significado.

La teoría de Kohlberg nace y depende de su diseño empírico de los estadios del juicio moral. Él “define el desarrollo del juicio moral en términos del movimiento entre los estadios, y la educación moral en términos de estímulos de tal movimiento”<sup>44</sup>. Asimismo, sostiene que la persona adopta tres perspectivas básicas con relación a las normas morales de la sociedad, a lo que ha llamado nivel preconvencional, nivel convencional y el nivel postconvencional. Cada uno de estos niveles está compuesto por dos estadios.

La persona que se encuentra en el nivel preconvencional, de acuerdo con Kohlberg, perfila la situación desde una perspectiva egocéntrica en la que prevalecen los intereses de los sujetos implicados. En este nivel, las normas sociales que definen las formas de actuar no tienen la mayor importancia, ya que las situaciones se deciden en las acciones particulares de estos individuos. Si, en cambio, la persona se encuentra en el nivel convencional, entonces enfoca la problemática moral desde la perspectiva de la sociedad, por lo que se espera una actuación acorde con las normas morales. Sin embargo, para Kohlberg, cuando se alcanza el nivel postconvencional o de principios, la persona enfoca los problemas morales desde una perspectiva superior a la sociedad, extendiendo su vista más allá de las normas y las leyes dictadas por la misma sociedad, lo que le permite cuestionarlas y reconstruirlas cuando no son justas.

La obra de Kohlberg, que ha pretendido tener un alcance universal, ha suscitado un debate controvertido en el que han surgido estudios en pro y en contra con relación a algunas de las afirmaciones del autor. No obstante, las limitaciones de su teoría —reconocidas por él mismo—, se dirigen en dos líneas principales; por una parte, la crítica filosófica a la estrechez

41 Lawrence Kohlberg, F. Clark Power y Ann Higgins, *La educación moral según Lawrence Kohlberg* (Barcelona: Gedisa, 1997).

42 Jean Piaget, *El criterio moral en el niño* (Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1984), [https://www.nodo50.org/filosofem/IMG/pdf/piage\\_el\\_criterio\\_moral\\_en\\_el\\_nino.pdf](https://www.nodo50.org/filosofem/IMG/pdf/piage_el_criterio_moral_en_el_nino.pdf) (20 de julio, 2019).

43 Kohlberg, Power y Higgins, op. cit., 48.

44 Ibid., 54.

de la definición de los estadios más elevados y a su insuficiente comprobación empírica<sup>45</sup>; también se le reclama haber dejado de lado los aspectos emocionales de la persona, pues “el juicio ético puede ser un integrante esencial de desarrollo moral, pero no su totalidad”<sup>46</sup>.

Por otra parte, al considerar las etapas del juicio moral como una secuencia invariable e irreversible, descartó de plano la posible existencia de otros sistemas estructurales que describieran el desarrollo moral de los seres humanos, lo cual ha quedado en entredicho a partir de los estudios de Selman y Byrne<sup>47</sup>. Esta conclusión ha llevado a estos autores formular el enfoque sociocognitivo fundamentado en estadios de adopción de perspectivas. Pero, también, al establecer la irreversibilidad en su modelo, la existencia de elementos situacionales y emocionales, que pueden conducir a una persona a tener juicios morales que lo ubiquen en estadios diferentes, no parecen haber sido tomados en cuenta<sup>48</sup>.

A estas críticas, Gilligan<sup>49</sup> le agrega la unilateralidad de los teóricos de la psicología de adoptar implícitamente la actuación masculina como norma, tratando de hacer mujeres con base en patrones varoniles. Esta autora hace esta afirmación después de analizar los trabajos de Freud, Piaget y Kohlberg, los cuales han fundamentado sus investigaciones en el desarrollo masculino, porque supuestamente llegaron a la conclusión de que tal modelo es más adecuado para satisfacer las exigencias del moderno éxito empresarial, en cambio, los sentimientos y la sensibilidad que las niñas desarrollan, además de obstaculizar el éxito profesional, tiene poco valor para ellos. Al parecer, Gilligan tacha tales investigaciones de poseer manifiestamente rasgos machistas y, por tanto, excluyentes.

Hersh, Reimer y Paolitto<sup>50</sup>, en sus trabajos con una serie de profesores, han cultivado una gama de estrategias que contribuyen al desarrollo moral. Dentro de estas estrategias se encuentran el desarrollo de un clima de confianza, la identificación y clarificación del conflicto moral a través de dilemas, el enfoque del razonamiento moral, la animación para la toma de perspectiva y el desarrollo de las capacidades de comunicación, escucha y cuestionamiento en los alumnos. Además, los autores destacan la importancia de la planificación de un currículum para el desarrollo moral. Esto indica que se hace necesario desarrollar unos fundamentos que den claridad sobre los objetivos, identificando temas morales, relacionándolos con la vida cotidiana del alumnado.

Otro trabajo conectado con el campo de este estudio fue presentado por Veugelers<sup>51</sup> en la reunión anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa. Este trabajo, referido a la enseñanza y aprendizaje moral a través de dilemas, destacó el esfuerzo que actualmente se

45 Jürgen Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa* (Barcelona: Ediciones Península, 1985).

46 Hersh, Reimer y Paolitto, *El crecimiento moral*, 78.

47 Robert L. Selman y Diane F. Byrne, “A Structural-Developmental Analysis of Levels of Role Taking in Middle Childhood”, *Child Development*, vol. 45, n.º 3 (1974), <https://doi.org/10.2307/1127850> (10 de marzo, 2020).

48 Elliot Turiel, “Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social”, en *El mundo social en la mente infantil*, eds. Elliot Turiel, Ileana Enesco Arana y José Luis Linaza Iglesias (Madrid: Alianza Editorial, 1989), 37-70.

49 Carol Gilligan, *La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino* (México: Fondo de Cultura Económica, 1985).

50 Hersh, Reimer y Paolitto, op. cit.

51 Wiel Veugelers, “Teaching and Learning on Moral Dilemmas”, en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL: Educational Resources Information Center, 1997, <https://eric.ed.gov/?id=ED407397> (22 de enero, 2020).

hace con el propósito de enlazar elementos del desarrollo moral, del pensamiento crítico de los valores educativos y de la pedagogía crítica con la propia filosofía, la experiencia política y las prácticas educativas. El autor sostiene que los valores importantes que el profesorado encuentra para sus respectivos estudiantes están expresados en el contenido de sus instrucciones y en la forma que guían el proceso de aprendizaje.

El trabajo revela un primer estudio realizado con una muestra de 415 profesores en el que concluye que éstos no solo aprueban conocimientos y habilidades de sus alumnos, sino que también los estimulan en el desarrollo de ciertos valores para el desarrollo moral. En este mismo sentido, en un segundo estudio con profesores de cinco escuelas secundarias superiores se examinó la conexión y estimulación de ciertos valores y el pensamiento crítico de los alumnos. Las entrevistas con estos profesores describieron la forma como ellos ven su tarea en el desarrollo de valores en sus estudiantes. Estos resultados ponen de manifiesto el papel estelar que tienen los educadores en la cimentación de valores importantes en el alumnado, desde el campo de influencia del área de especialización del profesorado.

En su estudio titulado “Critical thinking and moral reasoning: Can you have one without the other?”, Fasko<sup>52</sup> se refiere a las múltiples investigaciones que se han realizado en el campo del pensamiento crítico y del razonamiento moral de los seres humanos, pero la relación entre estos dos campos ha sido muy poco explorada, a pesar de algunos estudios que la demuestran. Las conclusiones de esos estudios sugieren la utilización del método denominado “Ethical inquiry”, ya que facilita el aprendizaje y la relación de estos dos campos. Este método, basado en la realización de preguntas que estimulan tanto el pensamiento crítico como el razonamiento moral, demanda del profesorado una serie de habilidades y capacidades para su manejo eficaz, así como la necesidad de que tal método sea incluido en el modelo curricular.

Kuhmerker<sup>53</sup> realizó una evaluación de los principios de las sociedades libres a partir de la cual constituye un proyecto curricular centrado en la educación cívica para la escuela elemental superior y la escuela secundaria de los Estados Unidos de América. En el mismo plantea una serie de unidades relacionadas con la justicia y la autoridad. El proyecto propuesto constituye uno de los esfuerzos que se realizan en una sociedad con el fin de hacer posible una educación moral sistemática y organizada en un modelo curricular. Además, la autora presenta ejemplos de cómo abordar el programa para fomentar la participación y la formación moral del alumnado.

Otros estudios realizados por Antes y Nardini<sup>54</sup>, sugieren emprender acciones para la enseñanza de valores morales en las escuelas públicas, para tratar de asumir los problemas sociales que impiden la enseñanza. Este trabajo describe los datos de una muestra de las principales escuelas que pasan por estas situaciones conflictivas. En sus conclusiones sugieren la modificación de los programas de formación del profesorado, con la intención de dotar a

52 Fasko, “Critical Thinking and Moral Reasoning”.

53 Kuhmerker, “Law in a Free Society”.

54 Richard L. Antes y Mary Lois Nardini, “Another View of School Reform: Values and Ethics Restored”, *Counseling and Values*, vol. 38, n.º 3 (1994), <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2161-007X.1994.tb00839.x> (25 de junio, 2019).

los educadores de una educación moral que facilite enfrentar las situaciones problemáticas planteadas en las instituciones escolares, suscitadas por conductas manifiestas del alumnado.

Hansen<sup>55</sup> ha corroborado la idea de que las dimensiones morales del profesorado se pueden derivar de sus propias prácticas, como también de la teoría ética o filosófica que conforma su postura fuera de las aulas. El autor parte de un estudio realizado por la investigadora Linda Valli, a la cual cita, en el que identificó tres distintas aproximaciones que sirven de fundamentación moral del profesorado, las cuales llamó deliberativa, relacional y crítica. En la aproximación deliberativa, la autora sostiene que un docente que posea esta cualidad no solo pregunta cómo hacer algo, sino más bien se pregunta si eso vale la pena, si es bueno, y si lo es, entonces para quién lo es. Esto significa que al seleccionar los contenidos curriculares el docente selecciona unos en vez de otros, acción ésta que tiene un alto nivel moral. La aproximación relacional en cambio responde a una deliberación moral que no se agota en una teoría filosófica particular, por lo que los juicios que manifiesta el docente están lejos de corresponder a una moral individual, ya que la misma se enmarca en un consenso de comunidad, en donde afloran diferentes puntos de vista. Finalmente, Valli sostiene que la aproximación crítica parte de que en la escuela están encarnadas las estructuras sociales y sus variadas formas de injusticias, por lo que ésta debe ser radical con el cambio, lo cual constituye una obligación moral para el profesorado; el cuerpo docente está compelido a luchar contra aquellas instituciones y políticas que impiden el avance y la justicia social.

Hansen, en su estudio, ha llegado a la conclusión de que tales dimensiones morales se desarrollan más en la interacción práctica maestro-alumno que en los fundamentos teóricos u otros recursos que el profesorado adquiere en contextos externos al trabajo docente. Pues, como afirma el autor, enseñar no es igual que trabajar en una escuela, ya que la práctica, como actividad moral, supone tratar al alumnado como fines en sí mismos y no como objeto de manipulación; se trata, de acuerdo con Hansen, de orientarlos para que éstos estén abiertos a sus horizontes y a formas de vida más dignas y justas.

Otros trabajos que arrojan luz para la formación del profesorado en educación moral, se relacionan con la determinación de valores presentes en documentos educativos. Al respecto se cita la investigación de Sharp y Wood<sup>56</sup>, quienes compararon los valores morales contenidos en los libros de lectura y libros de texto de estudios sociales de 3.<sup>ro</sup> y 5.<sup>to</sup> grados de diferentes editoriales del Estado de Texas. Diseñaron una matriz de valores, incluyendo los religiosos, individuales y sociales como base de comparación. Estos investigadores encontraron que más del 75 % de los valores de la matriz estaban presentes en los libros de texto de estudios sociales de ambos grados, y en un 50 % en los libros de lectura. Estas conclusiones indican que el análisis de los valores que se promueven en los materiales curriculares educativos puede ser un marco referencial para el diseño de un currículum de formación de docentes.

En España, al igual que en Estados Unidos, se han realizado varios estudios sobre la educación moral, en los cuales se encuentra, por ejemplo, el diseño y evaluación de programas

55 David T. Hansen, "The Moral is in the Practice", *Teaching and Teacher Education*, vol. 14, n.º 6 (1998), [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00014-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00014-6) (27 de septiembre, 2019).

56 Pat Tipton Sharp y Randy M. Wood, "Morals / Values: A Review of Selected Third and Fifth Grade Reading and Social Studies Texts", *Texas Reading Report*, vol. 16, n.º 4 (1994), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370073.pdf> (3 de octubre, 2019).



de educación ética<sup>57</sup>, que consistió en diseñar y evaluar un currículum abierto de educación ética para ser integrado luego en la enseñanza obligatoria. El desarrollo de la investigación siguió tres líneas de trabajo con el alumnado y el profesorado de colegios e institutos de Barcelona. En primer lugar, se realizó un estudio teórico acerca de los diferentes métodos de educación en valores y la correspondiente adaptación a las edades del alumnado. La segunda línea de investigación estuvo relacionada con la revisión de literatura sobre la organización de la escuela como comunidad democrática. Los autores concluyeron con el diseño de un currículum de educación moral, que contó con una aplicación previa en numerosas escuelas, para asegurar su pertinencia y efectividad. Asimismo, se desarrolló un sistema que le permite al profesorado utilizar las funciones comunicativas y dialógicas para intervenir en las situaciones que implican conflictos de valores en el espacio escolar, incluyendo el aula y las asambleas.

La citada investigación, realizada por profesores de la Universidad de Barcelona, reconocidos en el ámbito de la educación moral como el Grup de Recerca en Educació Moral, GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral), tiende a ser un ejemplo bastante completo de investigación-acción. Por una parte, los autores trabajaron con el análisis bibliográfico, diseñaron y evaluaron un programa curricular de educación en valores que potenciara el desarrollo racional y autónomo de valores en los educandos, y al mismo tiempo, intervinieron en la formación del profesorado para que adquiriera las habilidades y capacidades que le permitieran implementar con éxito el currículum de educación en valores en los diferentes grados de la enseñanza obligatoria.

Carrillo<sup>58</sup>, en su tesis doctoral sustentada en la Universidad de Barcelona, hace una propuesta curricular de educación moral para el ciclo superior de primaria. Esta propuesta se fundamenta en el modelo que auspicia la construcción racional y autónoma de valores y normas desarrollado por el GREM. El estudio presenta una fundamentación de la educación en valores, incluyendo, además, los propósitos, contenidos y estrategias asumidos en esta esfera. En un segundo momento, la autora presenta la explicación del proceso y análisis de la investigación llevada a cabo en el diseño de la propuesta curricular. Finalmente, ofrece directrices o indicadores para la evaluación, que a la vez orientan los procesos de educación en valores propuestos. Carrillo sugiere que la educación moral “debe propiciar la reflexión sobre los diferentes enfoques educativos, sobre sus ventajas y sus limitaciones para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de capacidades y valores”<sup>59</sup>. Tal reflexión debe generar condiciones para el diálogo en el equipo de profesorado sobre los objetivos, contenidos y evaluación, el diagnóstico de necesidades educativas para la toma de decisiones referentes al modelo educativo, así como los valores morales que quiere asumir y promover el centro escolar.

En su trabajo de tesis doctoral, Martín<sup>60</sup> presentó el diseño de un currículum de educación moral para niños y niñas de ocho a diez años. Este trabajo, si bien trata la fundamentación

57 Buxarrais et al., *Diseño y evaluación de programas*.

58 Isabel Carrillo, “Educación moral y currículum. Una propuesta para el ciclo superior de primaria” (tesis de doctorado, Universidad de Barcelona, 1995) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132017> (9 de enero, 2020).

59 Ibid., 482.

60 María Jesús Martín, “Diseño de un currículum de educación moral para niños y niñas de 8 a 10 años” (tesis de doctorado, Universidad de Barcelona, 1994).



psicológica y filosófica del currículum y la correspondiente justificación de los materiales curriculares, también presenta una serie de unidades didácticas para cada uno de los cursos a los cuales corresponden los niños y niñas con esas edades. Además, la autora se refiere a un conjunto de directrices y orientaciones dirigidas al profesorado de estos grados, con el fin de que la aplicación del currículum propuesto sea llevada a cabo con el mayor éxito.

Caballero<sup>61</sup>, por su parte, enfoca su tesis doctoral en la situación del profesorado ante la enseñanza de actitudes y valores en el marco del sistema educativo español. En términos generales, el autor hace un análisis de los textos históricos de la legislación educativa española que fijan la enseñanza mínima a nivel de currículo en la enseñanza no universitaria. En el estudio se recoge, además, un análisis de las opiniones del profesorado en cuanto a las competencias que le proporciona su capacitación en la enseñanza de valores y actitudes, y las posibilidades de formación que se pueden viabilizar en esta área.

Otro estudio que arroja luz en el momento de diseñar programas de formación docente en el área de valores lo constituye el análisis de los valores en la Ley de Organización General del Sistema Educativo<sup>62</sup>. En dicha ley se aplicó la teoría y el método Hall-Tonna al análisis de documentos. Es una metodología fundamentada en la identificación de palabras que reflejan valores por su aparición y repetición. Los referidos autores desarrollaron un instrumento informático que contiene 125 valores comunes a diferentes culturas y que indican el nivel de desarrollo individual y organizacional. Este instrumento permite determinar un mapa de valores en cuatro fases en cada una las cuales se describe una concepción diferente del mundo. Esta descripción va desde una visión egoísta en la que se lucha por la subsistencia en la fase más baja, hasta la preocupación por cuestiones globales y universales que están en la fase superior.

Las combinaciones de las fases continuas originan, según los autores, una serie de etapas en las que se describen tres tipos de valores: los de base o fundamentales, centrados en la supervivencia; los centrales, concentrados en el interés de la actualidad, y los valores futuros, con visión a largo plazo. Los primeros son necesarios para poder alcanzar los segundos, y así sucesivamente. Estos valores se distribuyen en un conjunto de ciclos de desarrollo que resultan de las combinaciones de las etapas sucesivas y cuya elaboración partió de diferentes teorías evolutivas del desarrollo moral, dentro de las cuales, los autores consideraron a Erickson, Kohlberg o Flower.

Las conclusiones del estudio revelaron que el mapa de valores en la legislación del sistema educativo se presenta en forma equilibrada en cuanto a la presencia y distribución por áreas; pero las diferentes etapas de la ley se encuentran en ciclos de desarrollo ubicadas en valores centrales del modelo Hall-Tonna, por lo que en la misma predomina lo inmediato, con pocas visiones de futuro a largo plazo.

En términos generales, los estudios presentados constituyen una micromuestra de los esfuerzos que se han realizado y se siguen realizando en la esfera de dotar a los sistemas

61 Miguel Caballero Ródenas, "El profesorado ante la enseñanza de actitudes y valores en el marco de nuestro sistema educativo" (tesis de doctorado, Universidad de Murcia, 1993) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=134491> (8 de octubre, 2019).

62 Micaela Bunes Portillo et al., Los valores en la L.O.G.S.E. Un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna (Bilbao: I. C. E./Universidad de Deusto, 1993).

educativos de una nueva herramienta que, como la educación en valores, se hace necesaria para la formación de seres humanos reflexivos en las sociedades actuales que tienden cada día a ser más complejas y, por tanto, menos habitables. A esta situación se le agrega la necesidad de crear un nuevo orden social global en el que las identidades personales y culturales, aun teniendo su trasfondo de pertenencia, se van entretejiendo y van dando paso a la cimentación de una sociedad intercultural, abierta y más plural.

## Tendencias más actuales de la investigación en educación en valores

El extraordinario avance de las tecnologías de la comunicación y de la información ha traído consigo nuevas dimensiones para la investigación en educación en valores. En un mundo homogenizado por la tecnología e impulsado principalmente por las herramientas de comunicación (WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter, Google, etc.) constituyen los contextos de referencia para la investigación de los valores emergentes y las nuevas dimensiones morales de inmediatez que van adquiriendo las personas. Un contexto tecnológico caracterizado por lo que Bauman<sup>63</sup> ha denominado como “modernidad líquida”, una modernidad en donde los principales retos de la investigación en valores consisten, precisamente, en desentrañar la nueva matriz de valores que define a la ciudadanía de “nativos digitales” del mundo actual, como muy bien la ha descrito Prensky<sup>64</sup>. En este sentido, las tendencias de las investigaciones se orientan hacia:

1. Los valores que emergen de la formación inicial de profesionales de la educación para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, dentro de los cuales se resaltan la creatividad, el esfuerzo personal, la autodisciplina, la organización, la libertad, el compromiso con los valores democráticos, la reflexión, la crítica, la indagación, el diálogo y, entre otros, el trabajo en equipo<sup>65</sup>.
2. La planificación del trabajo de los valores en el aula en un contexto tecnológico que avanza progresivamente, la reflexión crítica del profesorado y la participación de las familias en la formación moral del alumnado<sup>66</sup>.
3. Las redes sociales y la nueva matriz de valores en un contexto de una ciudadanía progresivamente pública.
4. La confianza, la incertidumbre y el escepticismo en una sociedad de la virtualización.
5. La instrumentalización de la ciudadanía a través de las redes sociales como mecanismos de perversión.
6. La educación en valores a través de las redes sociales, una forma de humanizar la nueva sociedad emergente.

63 Zygmunt Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (Barcelona: Gedisa, 2005).

64 Marc Prensky, *Nativos e Inmigrantes Digitales* (Madrid: Institución Educativa SEK, 2010) [https://skat.ihmc.us/rid=1R-K88K5LN-44P1MC-2WQZ/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://skat.ihmc.us/rid=1R-K88K5LN-44P1MC-2WQZ/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf) (28 de marzo, 2019).

65 Joaquín Paredes Labra, “Educación en valores y Nuevas Tecnologías en la formación de maestros”, *Tendencias Pedagógicas*, n.º 8 (2003), <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1834/1943> (10 de marzo, 2020).

66 Navarro Granados, “Hacia una educación en valores”.

De acuerdo con la literatura consultada y con los análisis realizados, las líneas expuestas parecen ser los principales desafíos hacia los cuales debe orientarse la investigación en educación en valores que, ancladas en la formación del carácter, la adaptación a la nueva sociedad y la autonomía de la ciudadanía, como modelos funcionales probados históricamente, pueden establecer pautas metodológicas para desentrañar la nueva matriz de valores que la sociedad emergente impulsa y las posibilidades de armonizarlos con los que han demostrado ser efectivos para la construcción ciudadana, en un contexto de diversidad, autonomía y democracia. Ese es el gran reto de la investigación en educación en valores.

## Conclusiones

El análisis realizado a los estudios que han tratado de caracterizar la educación en moral permite concluir que existen varias líneas de investigación, unas centradas en el carácter heterónomo de la internalización de las normas por parte de los sujetos, iniciadas por Freud y Durkheim y seguidas por Skinner y colaboradores. Otras se enfocaron en la autonomía de las personas, como es el caso del enfoque cognitivo-evolutivo iniciado por Piaget y continuado por Kohlberg y colaboradores, en tanto que otras investigaciones se orientaron hacia la búsqueda de complementariedad entre estos enfoques. Estas últimas fueron realizadas por los teóricos del aprendizaje social, representados principalmente por Bandura. Finalmente, se evidenció que el principal reto de la investigación en educación moral es, justamente, desentrañar los valores manifiestos y latentes de la actual sociedad planetaria, para generar nuevos enfoques teóricos alternativos para la formación de la ciudadanía, donde ya las tradiciones, como referentes de educación en moral, van quedando limitadas, en una sociedad global dominada por la tecnología y la inmediatez.

### Conflicto de interés

El autor declara que no tiene conflictos de interés.

### Financiamiento

Sin financiación

## Referencias Bibliográficas

- Antes, Richard L. y Mary Lois Nardini. "Another View of School Reform: Values and Ethics Restored". *Counseling and Values* 38, n.o 3 (1994): 215-122. <https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.1994.tb00839.x>
- Apple, Michael W. y James A. Beane, compiladores. *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, 1997.
- Araújo Alonso, Miguel. "Fundamentos del análisis crítico: concepto de validez y condiciones básicas para el análisis". *Medwave* 12, n.o 1 (2012). (3/10/2019). <https://doi.org/10.5867/medwave.2012.01.5293>

- Bandura, Albert y Richard H. Walters. *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1974. [http://www.soyanalistaconductual.org/aprendizaje\\_social\\_desarrollo\\_de\\_la\\_personalidad\\_albert\\_bandura\\_richard\\_h\\_walters.pdf](http://www.soyanalistaconductual.org/aprendizaje_social_desarrollo_de_la_personalidad_albert_bandura_richard_h_walters.pdf) (10/9/2019).
- Barabas, Alicia. "Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios", *Configurações*, n.o 14 (2014): 11-24. 2219 <https://doi.org/10.4000/configuracoes.2219>
- Bauman, Zygmunt. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa, 2005.
- Berkowitz, Marvin W. "Educar la persona moral en su totalidad". *Revista Iberoamericana de Educación*, n.o 8 (1995): 73-102. <https://doi.org/10.35362/rie801188>
- Bunes Portillo, Micaela, Juan Calzón Álvarez, Iciar Elexpuru Abizuri, Luis Tomás Fañanas Torralba, Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre y Javier Manuel Valle López. *Los valores en la L.O.G.S.E. Un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna*. Bilbao: I. C. E./Universidad de Deusto, 1993.
- Buxarrais, María Rosa, Miquel Martínez, Josep Maria Puig y Jaume Trilla. *Diseño y evaluación de programas de educación ética*. Barcelona: Universidad de Barcelona / Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), 1990.
- Caballero Ródenas, Miguel. "El profesorado ante la enseñanza de actitudes y valores en el marco de nuestro sistema educativo". Tesis de doctorado, Universidad de Murcia, 1993. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=134491> (8/10/2019).
- Camps, Victoria. *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe, 1996.
- Carrillo, Isabel. "Educación moral y currículum. Una propuesta para el ciclo superior de primaria". Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona, 1995. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132017> (9/1/2020).
- Castellanos Suárez, José Alfredo. "La conformación del valor y el sujeto. Implicaciones de la polémica entre subjetivistas y objetivistas". *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas* 1 (2015): 73-79. <https://www.redalyc.org/pdf/2631/263139243010.pdf> (25/10/2019).
- Castells, Manuel. *La era de la información: Economía, sociedad y cultura, vol. I: La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial, 1997.
- Cortina, Adela. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial, 1997.
- Esteve Zarazaga, José Manuel. "Los problemas de la educación moral en nuestra sociedad contemporánea". En *Evolución y perspectiva de la educación moral*, editado por Juan Luis Fuentes, Madrid: Revista Española de Pedagogía, 2018, 113-121. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/01/Evoluci%C3%B3n-y-perspectivas-de-la-educaci%C3%B3n-moral-1.pdf> (10/3/2020).
- Eysenck, Hans J. "The development of moral values in children, The contribution of learning theory". *British Journal of Educational Psychology* 30, n.o 1 (1960): 11-21. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1960.tb01516.x>
- Fabelo Corzo, José Ramón. *Los valores y sus desafíos actuales*. Buenos Aires: Libros en Red, 2004. [https://www.researchgate.net/publication/309556348\\_Los\\_valores\\_y\\_sus\\_desafios\\_actuales](https://www.researchgate.net/publication/309556348_Los_valores_y_sus_desafios_actuales) (13/2/2020).
- Fasko, Daniel. "Critical Thinking and Moral Reasoning: Can You Have One Without the Other?". en *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. Nashville, TN: Educational Resources Information Center, 1994. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391782.pdf> (20/9/2019).
- Florentino, Basilio. *Educación ética para el profesorado: formación inicial y permanente*. Santo Domingo: Editora Búho, 2020.
- Fronidizi, Risieri. *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica, 1958.
- Fuentes, Rodrigo, José Gamboa, Karina Morales, Noelia Retamal y Víctor San Martín. "Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI". *Convergencia Educativa*, n.o 1 (2012): 55-69. <http://revistace.ucm.cl/issue/view/43> (23/9/2019).

- Gilligan, Carol. La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.
- Habermas, Jürgen. Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona: Ediciones Península, 1985.
- Hansen, David T. "The Moral is in the Practice", *Teaching and Teacher Education* 14, n.o 6 (1998): 643-655. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00014-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00014-6)
- Hartshorne Hugh y Mark A. May. "Testing the knowledge of right and wrong", *Religious Education* 21, n.o 1 (1926): 63-76 <https://doi.org/10.1080/0034408260210116>
- Hersh, Richard, Joseph Reimer y Diana Paolitto. El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea, 1984.
- Kant, Immanuel. Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Madrid: Espasa Calpe, 1996.
- Kohlberg, Lawrence, F. Clark Power y Ann Higgins. La educación moral según Lawrence Kohlberg. Barcelona: Gedisa, 1997.
- Kuhmerker, Lisa. "Law in a Free Society: A Project of the Center for Civic Education". *Journal Moral Education Forum* 16, n.o 2 (1991): 31-34.
- Lissabet Rivero, José Luis. "Experiencia de la aplicación del método 'histórico-lógico' y la técnica cualitativa 'análisis de contenido' en una investigación educativa". *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores* 5, n.o 1 (2017): 1-27. (25/9/2019)
- López Lloret, Jorge. "Adam Smith y la teoría social". *Pensamiento* 65, n.o 245 (2009): 485-501. <https://idus.us.es/handle/11441/71905?> (8/12/2019)
- Martín, María Jesús. "Diseño de un currículum de educación moral para niños y niñas de 8 a 10 años". Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona, 1994.
- Meira Cartea, Pablo Ángel. "Problemas ambientales globales y educación ambiental: Una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático". *Integra Educativa* 6, n.o 3 (2013): 29-64, [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432013000300003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432013000300003&lng=es&tlng=es) (20/5/2019).
- Mischel, Walter. "Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality". *Psychological Review* 80, n.o 4 (1973): 252-283. <https://doi.org/10.1037/h0035002>
- Navarro Granados, María. "Hacia una educación en valores que responda a los retos de la sociedad actual: el caso del CEIP Juan Ramón Jiménez". *Cuestiones Pedagógicas*, n.o 24 (2015): 11-24. [https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/24/02\\_24.pdf](https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/24/02_24.pdf) (3/3/2020).
- Paredes Labra, Joaquín. "Educación en valores y Nuevas Tecnologías en la formación de maestros". *Tendencias Pedagógicas*, n.o 8 (2003): 121-131. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1834/1943> (10/3/2020).
- Payá, Montserrat. Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual. Bilbao: Desclee De Brouwer, 1997.
- Pérez Delgado, Esteban y Rafael García-Ros, compiladores. La psicología del desarrollo moral. Madrid: Siglo XXI, 1991.
- Piaget, Jean. El criterio moral en el niño. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1984. [https://www.nodo50.org/filosofem/IMG/pdf/piage\\_el\\_criterio\\_moral\\_en\\_el\\_nino.pdf](https://www.nodo50.org/filosofem/IMG/pdf/piage_el_criterio_moral_en_el_nino.pdf) (20/7/2019).
- Prensky, Marc. Nativos e Inmigrantes Digitales. Madrid: Institución Educativa SEK, 2010. [https://skat.ihmc.us/rid=1RK88K5LN-44P1MC-2WQZ/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://skat.ihmc.us/rid=1RK88K5LN-44P1MC-2WQZ/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf) (28/3/2019).
- Puig, Josep M. y Miquel Martínez. Educación moral y democracia. Barcelona: Laertes, 1989.
- Puig, Josep M.a. La construcción de la personalidad moral. Barcelona: Paidós, 1996.
- Ryan, Kevin y Thomas Lickona. "Character Development: The Challenge and the Model". En *Character development in schools and beyond*, editado por K. Ryan y G. F. McLean. Washington, D. C: The Council

- for Research in Values and Philosophy, 1987, 3-28. <https://psycnet.apa.org/record/1988-97216-001> (25/10/2019).
- Sears, Robert, Eleanor Maccoby y Harry Levin. Patterns of child rearing. Row, Peterson and Co., 1957.
- Selman, Robert L. y Diane F. Byrne. "A Structural-Developmental Analysis of Levels of Role Taking in Middle Childhood". Child Development 45, n.o 3 (1974): 803-806. <https://doi.org/10.2307/1127850>
- Sequera T., Nahir J. "Subjetividad y Objetividad del Valor", Comunidad y Salud 12, n.o 1 (2014): 64-68. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1690-32932014000100009&lng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-32932014000100009&lng=es) (28/10/2019).
- Sharp, Pat Tipton y Randy M. Wood. "Morals / Values: A Review of Selected Third and Fifth Grade Reading and Social Studies Texts". Texas Reading Report 16, n.o 4 (1994): 6-7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370073.pdf> (3/10/2019).
- Skinner, Burrhus Frederic. Tecnología de la enseñanza. Barcelona: Editorial Labor, 1970. [http://www.conductitlan.org.mx/02\\_bfskinner/skinner/3.%20b\\_f\\_skinner\\_tecnologia\\_de\\_la\\_ensenanza.pdf](http://www.conductitlan.org.mx/02_bfskinner/skinner/3.%20b_f_skinner_tecnologia_de_la_ensenanza.pdf) (25/10/2019).
- Stevenson, Leslie. Siete Teorías de la naturaleza humana. Madrid: Cátedra, 1974.
- Turiel, Elliot. "Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social". En El mundo social en la mente infantil, editado por Elliot Turiel, Ileana Enesco Arana y José Luis Linaza Iglesias. Madrid: Alianza Editorial, 1989, 37-70.
- Veugelers, Wiel. "Teaching and Learning on Moral Dilemmas". En Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL: Educational Resources Information Center, 1997. <https://eric.ed.gov/?id=ED407397> (22/1/2020).