

# Competencia moral-democrática en futuros profesores de Pedagogía en educación básica en Chile ¿Importa la formación inicial docente?

MARISA MEZA PARDO\* | ALEX GUERRERO CHINGA\*\*

El presente estudio indaga la incidencia de la institución formadora en el desarrollo de la competencia moral-democrática en estudiantes de Pedagogía General Básica (PGB). Participan estudiantes de último año de PGB, pertenecientes a siete instituciones chilenas. Las instituciones se caracterizan a partir de la intencionalidad y explicitación de su formación moral; se analizan los resultados de los estudiantes en el test de juicio moral (MJT) y se evalúa el efecto de la institución controlando por sexo y puntaje en Prueba de Selección Universitaria (PSU). El puntaje PSU explica débilmente la competencia moral-democrática de los futuros profesores y el factor institución influye en tal competencia aun controlando por sexo y PSU. Pese a que el conjunto de factores considerados explican sólo parte de la competencia, los resultados apoyan la idea de la responsabilidad formadora de las instituciones en la construcción de propuestas formativas, explícitas e intencionadas, para el desarrollo de la competencia moral-democrática.

*This study examines the incidence of the training institution in the development of moral-democratic competency in students of Basic General Pedagogy (BGP). Students in the last year of BGP programs at seven Chilean institutions participated. Institutions are characterized based on the intentionality and professed nature of their moral training; we analyze students' results on the test of moral judgment (TMJ) and evaluated the effect of the institution, with controls by gender and scores on the University Selection Test (Spanish acronym PSU). The PSU score weakly explains the moral-democratic competency of future teachers and the institutional factor influences such competency, still controlling by gender PSU. Although the set of factors considered explain only part of the competency, the results support the idea of formative responsibility of institutions in the construction of explicit and intentional formative proposals, for the development of moral-democratic competency.*

## Palabras clave

Calidad docente  
Competencias docentes  
Formación inicial de profesores  
Educación básica  
Juicio moral  
Educación moral  
Educación democrática

## Keywords

Teaching quality  
Teaching competencies  
Initial teacher training  
Basic education  
Moral judgment  
Moral education  
Democratic education

Recepción: 25 de mayo de 2015 | Aceptación: 18 de septiembre de 2015

\* Académica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Filosofía. Líneas de investigación: filosofía de la educación; ética profesional para educadores. CE: mmeza@uc.cl

\*\* Candidato a maestro en Sociología por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Líneas de investigación: educación civil y ciudadana; participación política. CE: aiguerre@uc.cl

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

### Antecedentes

En la actualidad difícilmente se entiende la formación universitaria de calidad si no se considera el aprendizaje ético (Martínez, 2006). Debido a las responsabilidades que los profesores asumirán en relación a las futuras generaciones, la formación moral y ciudadana parece especialmente relevante (Delors, 1997; Morin, 2001; Barba, 2005; Martínez y Esteban, 2005; Wanjiru, 2007; Tedesco, 2011; Cortina, 2013). Pero, ¿cuáles son las competencias morales de los futuros maestros en Chile? ¿Las instituciones formadoras de profesores se están haciendo cargo de la demanda de docentes con altas competencias morales?

En Chile, con la reforma educacional del año 2000 se plantearon nuevas metas y desafíos para la educación primaria y sus maestros en torno al desarrollo de la dimensión moral y democrática (MINEDUC, 2009a). Se realizaron importantes cambios a nivel curricular, a lo que se fue sumando una serie de políticas que tenían el propósito de democratizar las escuelas, como la “política de convivencia escolar” (MINEDUC, 2002a) o la “política de participación de padres, madres y apoderados” (MINEDUC, 2002b), por ejemplo. Ambas exigen al sistema educativo, y en particular a los profesores, capacidades moral-democráticas al plantear la participación activa de diversos

actores, la resolución pacífica de conflictos, la consideración de argumentos y perspectivas diversas, y el respeto mutuo.

Actualmente, las Bases Curriculares para la Educación Básica 2012<sup>2</sup> especifican objetivos de aprendizaje transversales (OAT) (MINEDUC, 2012) dirigidos específicamente a la dimensión moral a partir de la Ley General de Educación, artículo 19 (MINEDUC, 2009b).<sup>3</sup> Hasta hace poco, sin embargo, no se plantearon exigencias específicas en torno a lo moral-democrático a los profesores de Pedagogía en Educación Básica (PGB). En este sentido, la elaboración del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003) primero, y la promulgación de los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica (PGB) (MINEDUC, 2011) después, han causado un quiebre. Estos documentos explicitan la necesidad de un profesional egresado que posea “una sólida formación en valores, y presente un comportamiento ético adecuado” (MINEDUC, 2011: 13), y especifican además, en los estándares 2, 5 y 8, aspectos relativos a la formación en valores, la solución de problemas emergentes como *bullying*, mal uso de TIC, educación sexual, uso de drogas, establecimiento de un clima de respeto mutuo y el diseño, implementación y evaluación de propuestas pedagógicas que permitan hacer efectiva la igualdad de oportunidades.<sup>4</sup> Las exigencias planteadas en los

1 Este texto forma parte de la investigación “Educación moral-democrática en la formación inicial de profesores de educación básica. ¿Qué condiciones y medios utilizan las instituciones formadoras para desarrollar capacidades moral democráticas en futuros profesores?”, financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) a través del proyecto FONDECYT N° 11121407.

2 En Chile se denomina educación básica y profesor de educación básica a lo que en otros países se nombra como educación primaria y maestros de primaria. En este artículo se usará la denominación chilena “educación básica” por estar expresado así en documentos oficiales, pero se usará profesores de básica o maestros de primaria en forma indistinta.

3 La dimensión moral es definida como la dimensión que “promueve el desarrollo moral, de manera que los estudiantes sean capaces de formular un juicio ético acerca de la realidad, situándose en ella como sujetos morales” (MINEDUC, 2012: 20).

4 El Estándar 2 explica: “El futuro profesor o profesora comprende la importancia de educar en valores y está preparado para formar a niños y niñas responsables, integros, que cuidan de sí mismos, de su entorno y del medio ambiente. Comprende el rol del docente como modelo y la relevancia de su actuación para la comunidad escolar. Está preparado para resolver problemáticas emergentes tales como educación sexual, prevención en el uso de drogas, *bullying* y acoso mediante la web, en el marco de un enfoque a nivel de escuela y su Proyecto Educativo Institucional (PEI) para proporcionar experiencias para el aprendizaje en valores” (MINEDUC, 2011: 25). La primera parte del Estándar 5 señala: “El futuro profesor o profesora reconoce la importancia de establecer un clima de cordialidad, respeto, confianza y equidad en el aula y está preparado para crearlo y mantenerlo” (MINEDUC, 2011: 30).

estándares significan, entre otras cosas, que tales dimensiones serán evaluadas en el futuro en las pruebas para egresados de carreras de Pedagogía y que, por lo mismo, incidirán en la carrera profesional de los docentes.

En otras palabras, se sumaron exigencias respecto a capacidades moral-democráticas de maestros y maestras, y se formularon estándares de desempeño esperables para egresados de Pedagogía en Educación Básica (PGB), pero ¿qué competencias moral-democráticas poseen los maestros a punto de egresar de la formación inicial para hacerse cargo de tales demandas? ¿Qué hace la formación inicial docente (FID) hoy, para hacerse cargo de los conocimientos y habilidades requeridos por los futuros profesores para ser considerados competentes en estas materias? ¿De qué manera el currículo de formación de profesores ha incorporado estrategias, contenidos y desarrollo de capacidades para que los futuros profesores puedan asumir tales tareas? ¿Influye la FID en el desarrollo de capacidades moral-democráticas de futuros maestros de PGB? Tal como indica Marchesi (2008), la importancia de las tareas mencionadas supone que los propios profesores dispongan de los conocimientos y capacidades necesarios para llevarlas a cabo, y que sean un referente en estas materias para sus estudiantes.

Un importante inconveniente teórico-práctico que plantea la educación moral a nivel de educación superior o terciaria lo constituye el hecho de que los cimientos del yo moral se sitúan en el desarrollo temprano de las personas (Yurén, 2003), pues esto parece contradecir la idea misma de formar moralmente en edades adultas. Existe evidencia, sin embargo, de que la educación moral a través del modelaje, la asunción de responsabilidades y la discusión de problemas y dilemas morales son estrategias importantes en la

construcción del auto-concepto de las personas y el desarrollo de la dimensión moral, especialmente cuando se enmarca dentro del ámbito profesional (Sanderse, 2012; Lind, 2011, 2012; Narvaez y Lapsley, 2009; Gibson, 2003). Esto significa que cuando la formación moral se vincula a la profesión que se desarrollará, se entiende que ésta tendrá un impacto en las personas, tal vez porque las profesiones se vinculan a visiones ideales de su ejercicio, y estas visiones operan como modelos que movilizan conductas. Probablemente debido a esta creencia, los centros de educación superior consideran relevante definir metas de formación, es decir, perfiles de egreso, e instauran actividades diversas que consideran la formación moral de sus estudiantes. Con frecuencia, también, reservan un espacio y tiempo curricular para trabajar temas asociados a la moral o ética profesional, ello sin considerar que los procesos de formación ofrecerían por sí mismos un sinnúmero de oportunidades de relación (y, por lo mismo, de conflicto) entre personas en situaciones diversas, que constituyen espacios privilegiados de formación ética (Martínez, 1996; Martínez *et al.*, 2002; Rubio, 2011). En el caso de los futuros maestros, ¿tiene alguna incidencia la formación inicial docente en su competencia moral-democrática?

Este trabajo da cuenta de una fase de indagación en el contexto de una investigación financiada por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del Gobierno de Chile, la cual se pregunta sobre la competencia moral-democrática de maestros que están terminando su formación inicial docente e indaga acerca del posible vínculo entre la institución formadora y el desarrollo de capacidades moral-democráticas de los futuros maestros. Quizá debido a que se trata de un tema que ha adquirido relativa relevancia en los últimos años en Chile, el trabajo que aquí

Y, finalmente el Estándar 8 indica: “El futuro profesor comprende que la educación es un derecho de todos los estudiantes y que la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas. Para ello, está preparado para diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas que contribuyan a hacer efectiva la igualdad de oportunidades y evitar la discriminación” (MINEDUC, 2011: 35).

se presenta constituye el primero de su tipo en relación al foco y el número de instituciones formadoras participantes.

### *Educación moral democrática*

La vida democrática requiere de madurez individual, esto es, de la autonomía de los individuos, la que se expresa especialmente en el desarrollo de un juicio propio sobre asuntos de interés común; y requiere de madurez cívica para hacer posible la organización de grupos mediante la participación pacífica. Madurez cívica y madurez individual se complementan, por lo que la educación democrática va de la mano de la educación moral (Kohlberg, 1976; Hersh *et al.*, 1984; Gutmann, 1993; Beane y Apple, 1997; Touraine, 2006; Lind, 2007; Turiel, 2008).

Igualdad y libertad son valores morales básicos de toda democracia, y algunas capacidades y actitudes clave para su desarrollo son: veracidad (entendida como búsqueda de la verdad); justificación (entendida como pedir y dar razones, y como distinguir entre argumentos de diversa calidad); actitud crítica (entendida como la búsqueda de las mejores razones distanciándose de las propias); respeto (entendido como el reconocimiento básico de igualdad entre las personas); y tolerancia (entendida como la consideración de argumentos y puntos de vista de otros como posibilidades o caminos reales de acción). Estos valores y capacidades son también capacidades necesarias y básicas en el desarrollo de la moral (Meza, 2010). Desde este ángulo, existe un punto de conjunción entre la formación democrática y la formación moral, en cuanto ambas comparten la búsqueda de la adhesión a ciertos valores elementales (libertad e igualdad) y el desarrollo de ciertas capacidades que no sólo facilitan, sino que hacen posible la vida en común (Jackson *et al.*, 2003; Curren, 2007).

Una educación en estos dos sentidos es central para la convivencia democrática, pues constituye la clave para la participación pacífica en la vida social, civil y del trabajo. Un

escaso desarrollo de estas capacidades en la ciudadanía puede constituir una desventaja en la participación en la toma de decisiones democrática, e incluso puede constituirse en una forma de exclusión de algunos individuos de la vida social (Lind, 2012). Dado que tanto las valoraciones como las capacidades para vivirlas se aprenden, y que la escuela es un lugar privilegiado de aprendizaje de la vida en común, y del intercambio entre diversos, existe acuerdo en afirmar la necesidad de una formación en capacidades moral-democráticas en el profesorado (Martínez *et al.*, 2002; Tey-Teijón y Cifre-Mas, 2011; Ochoa y Peiró, 2012; Cortina, 2013).

Al hablar de educación moral-democrática, y no de educación moral y educación democrática, se asume que la mirada se centra en la conjunción entre ambas (Kohlberg, 1981; Rubio, 2000; Touraine, 2006), esto es, en valores, en último término valores morales, que son al mismo tiempo valores democráticos básicos que requieren del desarrollo de capacidades y actitudes específicas para ser realizados, y que son fundamentales para la vida con otros, ya que constituyen uno de los modos conocidos para prescindir de la violencia en casos de conflicto (Dewey, 1998; Lind, 2012).

### *Enfoque cognitivo afectivo en educación moral*

Las tendencias en educación moral pueden dividirse en dos grandes grupos: las que se centran en la formación de valores o del carácter, con un fuerte énfasis emocional, y las centradas en la formación del juicio moral, con un fuerte énfasis racional-cognitivo. La primera tendencia se inspira primeramente en Aristóteles y se ha centrado históricamente en el desarrollo de virtudes individuales con vistas a la felicidad. La segunda posee su raíz teórica en Kant, se centra en el desarrollo del juicio y tiene como fin la autonomía. La actual tendencia es intentar complementar ambos enfoques, asumiendo que no se puede prescindir del todo de ninguna de las dos

perspectivas en la formación moral (Narváez, 2006, 2013; Noddings 2009, 2007; Lind, 2007; Camps, 2011).

Entre las teorías centradas en la formación del juicio moral o la racionalidad moral se encuentran fundamentalmente aquéllas que se basan en los estudios desarrollados por Lawrence Kohlberg con base en los estudios de Jean Piaget. A partir de la distinción piagetiana de moral heterónoma y moral autónoma, Kohlberg avanza en la distinción estableciendo tres niveles y seis estadios de desarrollo (Kohlberg, 1984; Payá, 1996). Entre los aportes más destacados que ha realizado Kohlberg a la reflexión sobre desarrollo moral se encuentran: la relación entre el desarrollo del juicio moral de los individuos con la naturaleza y la madurez de las relaciones políticas, sociales y económicas en las que están insertos tales individuos; la idea de una secuencia entre los estadios de desarrollo, que sería siempre progresiva; la constitución de los estadios de desarrollo moral como “integraciones jerárquicas” (los estadios más elevados comprenden los menos elevados) (Heidbrink, 1991); y la idea de que el desarrollo del juicio moral va de la mano de la necesaria comunicación y confrontación con otros puntos de vista (Kohlberg, 1976; Kohlberg y Mayer, 1984; Lind, 2011, 2012). La propuesta de Kohlberg, además, se inspira en la ética discursiva de Jürgen Habermas y comparte con ésta dos aspiraciones cruciales: la pretensión cognitivista, en el sentido del posible conocimiento de un principio general de acción, y la pretensión universalista, en el sentido de pretender un ámbito de validez (*a priori*) universal (Apel, 1995).

Georg Lind, psicólogo de la línea cognitivista, considera, con Piaget y Kohlberg, que el factor cognitivo sigue siendo condición necesaria, pero no suficiente, del desarrollo moral, pero comparte la crítica de la falta de suficiente consideración de lo emocional;

asimismo, introduce más fuertemente aspectos emocionales vinculados a actitudes y motivaciones y asume el paralelismo piagetiano afectivo cognitivo en el desarrollo de su teoría y su práctica: desarrolla, por una parte, el método Konstanz de Discusión de Dilemas (KMDD) que incorpora fuertemente factores emocionales y pasionales en una discusión de dilemas y, por otra, construye un instrumento, el Test de Juicio Moral (en inglés MJT),<sup>5</sup> que mediría la competencia moral. Lind desarrolla, de esta manera, la teoría del aspecto dual; esto significa, entre otras cosas, afirmar que el comportamiento moral debe ser descrito en términos de aspectos afectivos y cognitivos, es decir, en términos de las aspiraciones morales que expresa este comportamiento y las competencias morales de razonamiento que este comportamiento revela (Lind, 2013). Se habla de aspectos y no de componentes del comportamiento moral, porque los componentes son clases separables del comportamiento que pueden ser medidos con diversos instrumentos, en cambio los aspectos son descritos como dimensiones de lo mismo.

La prueba de actitud moral más conocida es el Defining Issues Test (DIT), desarrollado por Rest y sus colaboradores (Rest, 1979; 1986). Esta prueba mide, a través de su índice P, la importancia relativa asignada por los sujetos de prueba a consideraciones morales del nivel de principios al tomar una decisión moral (Rest, 1979). Esta prueba es de gran utilidad para medir cambios desde un nivel pre-convencional a uno convencional, por ejemplo, pero se relaciona fundamentalmente con la dimensión actitudinal de intenciones y, por ello, no alcanzaría a medir la complejidad expresada al considerar también aspectos cognitivos de razonamiento moral asociados a una tarea moral compleja (Lind, 2013). Por otra parte, las preferencias morales u orientaciones pueden ser influidas por la deseabilidad

<sup>5</sup> A fines de 2014, Georg Lind modificó el nombre del test, fundamentalmente con el fin de diferenciarlo de otras instancias. Ahora se llama Moral Competence Test (MCT). Para más información consultese: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral> (consulta: 24 de marzo de 2014).

social y pueden simularse (Emler, 1996). Si se quiere medir la competencia moral vinculada en el doble aspecto afectivo cognitivo, el Test de Juicio Moral (MJT) de Georg Lind parece especialmente eficiente.

### *Medición de la competencia moral*

Kohlberg definió el juicio moral como la capacidad de tomar decisiones, realizar valoraciones morales y conducirse coherentemente con ellas (Kohlberg, 1964), es decir, el juicio moral se define en términos de una competencia, en cuanto considera aspectos conductuales (toma de decisiones), afectivos (valoraciones) y cognitivos (coherencia).

Lind redefine la competencia moral como la habilidad para resolver conflictos sobre la base de principios morales (compartidos) mediante el pensamiento y la discusión en lugar de la violencia, el engaño o el uso del poder (Lind, 2008; 2012); se basa en la definición de juicio moral de Lawrence Kohlberg, la noción de competencia ético discursiva de Jürgen Habermas y Karl-Otto Apel, y la idea del paralelismo afectivo cognitivo de Jean Piaget. Con base en esta noción de competencia moral o tarea moral clave, Georg Lind desarrolla el test de juicio moral (*moral judgment test* —MJT por sus siglas en inglés—) (Lind y Wakenhut, 1985); este test se ha usado ya a lo largo de 30 años en diferentes estudios experimentales, longitudinales y correlacionales con muy diferentes participantes y en muy diversos países (Lind, 2013).

Lind desarrolla el test de juicio moral (MJT) eligiendo una tarea moral que pone en juego la competencia moral tal como fue definida, es decir, considera los aspectos afectivos (aspiraciones, valoraciones) y los cognitivos (razonamiento para resolver la tarea); incluye posiciones contrarias a la propia para activar la emocionalidad en el razonamiento y considera la (in)consistencia de la calificación de los argumentos de los participantes en cuanto a su calidad como un índice de competencia moral (índice C).

El test de juicio moral (MJT) consta de dos dilemas: se solicita a cada participante leer el primer dilema e inmediatamente después se le solicita que juzgue la decisión del protagonista. Con ello se pretende despertar los sentimientos morales del participante. Así se prepara la prueba real, en que se solicita a los participantes evaluar seis argumentos a favor y seis argumentos en contra de la decisión del protagonista y, por lo tanto, a favor y en contra de su propio juicio evaluativo inicial. Cada argumento representa a uno de los seis estadios de orientación moral de Kohlberg. Con ello se puede saber cómo evalúa el participante, en términos de calidad, los argumentos morales. Dado que cada argumento se relaciona con ambos dilemas, con ambos conjuntos de argumentos (favor y contra), y con una de las seis orientaciones morales establecidas por Kohlberg, el conjunto de argumentos del MJT conforman un diseño experimental de  $2 \times 2 \times 6$  totalmente cruzado para cada participante (Lind, 2013). El patrón de respuestas a los 24 argumentos del MJT muestra hasta qué punto un participante comprometido en una tarea que demanda aspectos afectivos y cognitivos es capaz de juzgar coherentemente la calidad de los argumentos morales. La medida en que se expresa esta competencia es el llamado índice C.

En otras palabras, el MJT mide la competencia moral democrática básica de juzgar coherentemente la calidad de argumentos morales con independencia de las propias convicciones. Esta competencia sería moral porque refiere a la calidad de los argumentos morales que involucran el juicio moral de un dilema moral, y sería democrática porque se vincula con virtudes democráticas clave como veracidad, pensamiento crítico, racionalidad, respeto y tolerancia. El aspecto cognitivo se expresa en la exigencia de la tarea de juzgar la calidad de los argumentos y ser coherente; y el aspecto afectivo se expresa a través de la exigencia de la tarea de reconocimiento y apertura emocional para juzgar argumentos morales como mejores o peores aun cuando

contrarían la propia posición sobre un tema controversial.

## MÉTODO

El presente estudio considera fundamentalmente aspectos cuantitativos referidos a la aplicación del test de juicio moral de Georg Lind.

### *Muestra*

La población de interés del estudio son los estudiantes de instituciones formadoras de maestros de educación general básica (educación primaria) que se encuentran en el último año de formación. Con el fin de establecer ciertas condiciones comparativas entre instituciones formadoras se establecieron tres criterios de selección: pertenencia al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH);<sup>6</sup> acreditación de la carrera de Pedagogía de un mínimo de tres años<sup>7</sup> y ubicación en diversas regiones del país.<sup>8</sup> Se seleccionaron siete instituciones formadoras con las características descritas.

A continuación se caracterizan las instituciones formadoras de docentes en términos de intencionalidad y explicitación formativa respecto a la dimensión moral-democrática. Por intencionalidad se entenderá la manifestación de intención formativa de la dimensión moral-democrática en el perfil de egreso, en los objetivos o metas de la carrera de PGB. La intencionalidad puede manifestarse de manera directa, es decir, se nombra y se refieren contenidos específicos; o indirecta, en el caso que se refiera a características generales, inespecíficas. Bajo explicitación se va a entender la

presencia o ausencia en el currículo de actividades o espacios curriculares vinculados a la formación en valores, moral o ciudadana. En el caso de estar presente, ésta puede realizarse de manera específica con actividades curriculares o cursos vinculados directamente a la formación moral-democrática, o inespecífica, cuando se asume de manera transversal.

En cada una de las siete instituciones formadoras hay presencia de intencionalidad formadora de la dimensión moral-democrática expresada en los perfiles de egreso, objetivos y/o metas de las carreras de Pedagogía en Educación Básica. En cinco de ellas la intencionalidad es directa (instituciones 1, 3, 4, 6 y 7), y en dos es indirecta (instituciones 2 y 5). La institución 1, por ejemplo, explicita la intencionalidad de formar profesionales capaces de vivir los valores de una sociedad democrática, y la institución 5 nombra virtudes (actitudes) centradas en el modo en que los egresados deben realizar su tarea, como entusiasmo, solidaridad y responsabilidad.

En relación a la explicitación de un lugar específico en el currículo de formación de actividades curriculares vinculadas a la formación en valores, moral, ética o ciudadana, existe mayor diversidad entre las instituciones. Los resultados son los siguientes: institución 1, aunque no existe una actividad curricular específica, sí existe un abordaje transversal; en el plan de formación se encuentran indicadores de logro, esto es, formas de evaluación en relación al área “formación valórica”; en la institución 2 existe un curso de educación en valores; en la institución 3 no hay una actividad curricular vinculada a la formación moral-democrática y existe

<sup>6</sup> Las universidades chilenas agrupadas en el CRUCH corresponden a universidades tradicionales, esto es, creadas antes del año 1982, previo a que pudiera haber universidades plenamente privadas en el país.

<sup>7</sup> En Chile, las carreras de Pedagogía deben acreditarse de manera obligatoria. Son acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), la que fue creada con el fin de verificar y promover la calidad de la educación superior, en el marco de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N° 20.129 promulgada en 2006. Las carreras pueden acreditarse por un máximo de siete años o no acreditarse. El rango de acreditación de las carreras de las diversas instituciones consideradas en la muestra va de los tres a los seis años.

<sup>8</sup> Las siete instituciones formadoras corresponden a: una de la zona norte del país de la Región de Atacama; tres de la zona centro del país (una de la Región de Valparaíso y dos de la Región Metropolitana —la capital—) y tres de la zona sur: dos de la Región de la Araucanía y una de la Región del Bío Bío.

una vaga y general indicación respecto a un abordaje transversal; en la institución 4 existe un curso de ética profesional e indicaciones vagas de transversalidad; en la institución 5 no existe una actividad curricular específica ni indicaciones respecto al abordaje transversal en la propuesta curricular; en la institución 6 existe un curso de ética profesional y vagas indicaciones de transversalidad; en

la institución 7 hay un curso de ética profesional y un curso vinculado a civilidad y ciudadanía; además, existe un curso de práctica con dimensiones asociadas al desarrollo de la competencia ética y todas estas actividades académicas se vinculan a fases del desarrollo de la competencia ética (explicitada en el currículo de formación). Una visión general se ofrece en la Tabla 1.

*Tabla 1. Intencionalidad y explicitación educación moral-democrática por institución*

Institución	Presencia en perfil de egreso	Explicitación curricular
1	Existe intencionalidad de formación moral-democrática. Se define en un área de formación y se expresa como la vivencia de valores de una sociedad democrática.	No existe actividad curricular específica. Abordaje transversal con indicadores de logro en relación al área de formación en valores
2	Existe intencionalidad de formación moral-democrática. Se expresa como la aspiración general e inespecífica de que los estudiantes tengan valores, sin especificar cuáles.	Existe curso sobre educación en valores
3	Existe intencionalidad de formación moral-democrática. Se define como la vivencia de valores asociados a la responsabilidad profesional y social.	No existe actividad curricular específica
4	Existe intencionalidad de formación moral-democrática. Se define como un aspecto del perfil de egreso con foco en el respeto a las personas, la vocación de servicio, el trabajo en equipo y el liderazgo positivo.	Existe curso de ética profesional
5	Existe intencionalidad de formación moral-democrática. Se define como el modo en que los maestros deben realizar su tarea, y como actitudes: entusiasmo, responsabilidad, solidaridad, autonomía y trabajo en equipo.	No existe actividad curricular específica
6	Existe intencionalidad de formación moral-democrática. Se define al maestro egresado como un líder en valores. No se especifica qué valores con excepción de responsabilidad social.	Existe curso de ética profesional
7	Existe intencionalidad de formación moral-democrática. La dimensión moral-democrática forma parte del perfil de egreso de la universidad y de la carrera. Se define como un compromiso con el desarrollo moral de los estudiantes.	Existe un curso de ética profesional, un curso ligado a modo de vida individual y otro, ligado a modo de vida social (civilidad y ciudadanía) vinculado a formación moral-democrática. También existen cursos de práctica con contenidos asociados al desarrollo de competencia ética. Todos los cursos mencionados se vinculan explícitamente al desarrollo de la competencia ética planteada en el perfil de egreso de la carrera

Fuente: elaboración propia.

### **Instrumento**

Se utilizó el test de juicio moral (MJT) desarrollado por Georg Lind (2008). Éste considera dos dilemas, seguidos por 12 ítems cada uno, que presentan argumentos a favor y en contra de una conducta presentada en un dilema respecto al que se debe tomar una posición. Los argumentos deben ser evaluados en escala likert de 9 niveles, desde el rechazo total -4, a la aceptación total +4, incluyendo el 0. El resultado del análisis del test es un factor llamado índice C, que aporta un índice respecto a la capacidad de ponderar argumentos morales con independencia de la posición personal que se ha tomado frente al dilema (Lind, 2008); esta competencia se considera como moral democrática, tal como se ha descrito en los antecedentes. La medición de esta capacidad se expresa en el índice C, que tiene un rango de 0 a 100 y es categorizado como: *muy bajo*, en índices entre 0 y 9; *bajo*, entre 10 y 19; *medio*, entre 20 y 29; *alto*, entre 30 y 39; *muy alto*, entre 40 y 49 y, *extraordinariamente alto*, en índices sobre 50 (Lind, 2008).

Al instrumento antes descrito se le agrega, en la primera hoja, la solicitud de consignar información relativa a sexo, institución formadora y puntaje en la prueba de selección universitaria (PSU). Se considera el puntaje de la PSU de los participantes porque es una prueba que todos han rendido y que, por sus características, puede considerarse un proxy de habilidades cognitivas.<sup>9</sup>

### **Procedimiento**

En un primer momento la investigadora principal estableció contacto con las instituciones formadoras, realizó una visita en

que explicó a las autoridades los objetivos y contexto de la investigación y solicitó los respectivos permisos y autorizaciones para el levantamiento de datos del estudio mediante la aplicación del instrumento. En una segunda fase, con apoyo de los académicos jefes de carrera, la investigadora principal reunió a los maestros de último año de la carrera, explicó los objetivos y contexto de la investigación, solicitó la firma del respectivo consentimiento informado y aplicó el instrumento a los maestros que aceptaron participar. Este procedimiento se realizó del mismo modo en cada grupo de maestros en formación de cada institución, esto es, un total de siete veces. El instrumento se aplicó durante el año 2013 a un total de 303 maestros en su último año de formación.

### **Análisis de datos**

Se realizó un análisis multivariado considerando las variables sexo, institución y PSU de ingreso a través de análisis de varianza y covarianza, ANOVA y ANCOVA, respectivamente (Cea, 2008; Babbie, 2000). Debido a que el índice C es una variable que no muestra una distribución normal (corroborado a partir de los test de normalidad Kolmogorov-Smirnov (KS) y test W de Shapiro & Wilk), los análisis de varianza y covarianza se realizaron sobre el índice C transformado a partir del método Box-Cox, con el cual se obtiene una variable que sí cumple con una distribución normal, lo que permite la realización de los test enunciados.

Finalmente se establecieron las diferencias significativas entre instituciones obtenidas a través del método HSD de Tukey, controlado

<sup>9</sup> En Chile, para acceder a la educación superior universitaria es necesario rendir las pruebas de selección universitaria (PSU). Estas pruebas se elaboran con base en el currículo vigente; los ítems se construyen a partir de los contenidos mínimos obligatorios (CMO) y los objetivos de aprendizaje (OA), que en su función operativa se expresan como aprendizajes esperados en los programas de estudio; éstos, a su vez, se entienden como habilidades cognitivas (DEMRE, 2014). Esto significa que los ítems que conforman la batería de la prueba consideran el conocimiento propio del currículo (CMO) con las habilidades de razonamiento propias de dicho currículum (OF), a través de operaciones que permiten resolverlos. Los resultados de la PSU permiten ordenar a los postulantes del mayor al menor rendimiento. A partir de esta ordenación se selecciona a los que tienen mayor probabilidad de éxito académico. Por los altos niveles de confiabilidad (Antivilo *et al.*, 2014), la PSU no presenta sesgo a nivel regional, ni por dependencia, ni por año de egreso; es por ello que puede considerarse como un indicador de desarrollo cognitivo en relación a habilidades cognitivas.

por puntaje PSU, para el índice C transformado, además de presentar las diferencias en la variable original, a modo de facilitar la interpretación en términos sustantivos considerando los rangos ya definidos por Lind (2008).

## RESULTADOS

### *Índice C muestra total*

Considerando las categorías enunciadas por Lind (2008), la media del índice C de las instituciones participantes es de 19.41, que se ubica dentro del límite bajo (10-19). El rango va entre 0.87 y 65.15, categorizados como muy bajo (0-9) y extremadamente alto (sobre 50), respectivamente.

El 60.7 por ciento de los estudiantes de todas las instituciones participantes obtuvo puntajes categorizados como muy bajos y bajos (entre 0 y 19). Sólo 20 por ciento obtuvo un puntaje medio (20 y 29). El 13.9 por ciento obtuvo puntajes altos o muy altos (entre 30 y 49) y sólo 5.4 por ciento, puntajes extraordinariamente altos (sobre 50). Se puede afirmar, entonces, que la mayoría de los futuros profesores de PGB poseen una muy baja o baja competencia moral-democrática o capacidad de ponderar argumentos morales como mejores o peores con independencia de la postura que ellos mismos sostengan, y que sólo 19.3 por ciento (sumando las categorías alto, muy alto y extraordinariamente alto) de los futuros profesores de PGB posee esta competencia (Tabla 2).

*Tabla 2. Índice C ordenado por rango*

	Índice C					
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Extraord. alto
Frecuencia	87	83	56	26	13	15
%	31.1	29.6	20.0	9.3	4.6	5.4

*Fuente:* elaboración propia

### *Índice C por institución*

Si consideramos los promedios de índice C de los estudiantes de último año de PGB pertenecientes a diversas universidades encontramos que sólo una de ellas presenta nivel medio, mientras que todas las demás presentan un nivel bajo. Ordenadas de mayor a menor

índice promedio, los resultados son los siguientes: primer lugar, institución 4, 25.15; segundo lugar, institución 7, 18.6; tercer lugar, institución 1, 18.08; cuarto lugar, institución 3, 17.38; quinto lugar, institución 2, 17.31; sexto lugar, institución 6, 15.74; séptimo lugar, institución 5, 15.54 (Tabla 3).

*Tabla 3. Promedios índice C y PSU por institución*

Instituciones	N	Índice C	SD índice C	PSU	SD PSU
1	16	18.07	11.58	592.11	39.53
2	40	17.31	13.56	578.47	37.74
3	15	17.37	12.44	628.91	46.57
4	89	25.25	15.88	661.59	38.01
5	30	15.54	11.68	560.11	39.46
6	65	15.74	13.34	558.11	30.16
7	25	18.60	11.48	561.05	29.85
Total	280	19.41	14.24	600	57.74

*Fuente:* elaboración propia.

### *Índice C por sexo*

Las mujeres, en promedio, presentan un índice C de 20.23, lo que corresponde a un nivel medio de competencia moral, mientras que los hombres presentan un 14.89, es decir, un nivel bajo.

La diferencia no la hacen tanto los puntuajes mínimos, en donde no existe gran diferencia, sino los máximos: 21.4 por ciento de las mujeres obtiene un índice C superior a 29, en oposición a 8.69 por ciento de los varones, que obtiene sobre ese puntaje.

*Tabla 4. Promedios índice C y PSU por sexo*

	N	Índice C	SD índice C	PSU	SD PSU
Mujer	257	20.23	14.76	605.81	58.31
Hombre	46	14.9	9.93	569.72	44.09

*Fuente:* elaboración propia.

### *Índice y PSU*

Un análisis de correlación de Pearson entre el índice C y el PSU indica una correlación de 0.28, significativa con un nivel de confianza sobre 95 por ciento, lo que indica que sistemáticamente los sujetos que tienen un puntaje mayor de PSU tienden a tener mayores niveles de competencia moral-democrática. En la Tabla 3 se puede observar que existe una relación positiva entre puntaje PSU e índice C, especialmente en los casos de las instituciones 1, 4, 5 y 6. En contraste, en el caso de la institución 3 se observa un índice C más bajo de lo esperable, según su promedio PSU, y en el caso de la institución 7 se observa un índice C más alto de lo esperable según su promedio PSU.

### *Estadística inferencial*

En este apartado se estudia la influencia de los factores sexo e institución en la variable métrica índice C. Para decidir el tipo de test a realizar se comenzó comprobando la normalidad de los datos de la variable métrica índice C, y posteriormente se presentaron las pruebas correspondientes para estudiar la influencia de los factores mencionados en esta variable.

Para prueba de normalidad se realizaron el test de Kolmogorov-Smirnov (KS) y el W de Shapiro & Wilk. El resultado de ambos test fue que el índice C no se distribuye de manera normal en la población, dado que el valor  $p$  es menor a 0.5 en ambos.

Con base en el resultado negativo obtenido en las pruebas de normalidad se procedió a realizar pruebas no paramétricas para estudiar la influencia de factores en la variable métrica índice C.

Con el fin de corroborar la significancia de la diferencia del índice C según género, se aplicó la prueba no paramétrica Wilcoxon-Test. El resultado muestra que la diferencia sí es significativa para el nivel de significancia 0.05 ( $p=0.049879$ ) cuando se distingue por el factor sexo.

Para la prueba no paramétrica para el factor institución se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis. El resultado muestra que la diferencia entre algunas de las instituciones sí es significativa, con un valor  $p$  de 0.001 cuando se distingue por el factor institución.

Se realizó una transformación Box-Cox con un valor Lambda obtenido de 0.28, con la finalidad de transformar la variable índice C en una que sí se distribuye de manera normal. Luego, con la variable índice C transformada se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de factores sexo e institución, y posteriormente de covarianza (ANCOVA) de factores institución y covariante PSU. Con esta información se calculó la transformación del índice C, y se guardó en la nueva variable. Para esta nueva variable se realizó la prueba de normalidad, que resultó positiva.

El test de ANOVA para un modelo del índice C transformado con las variables

independientes de género e institución indica que el factor institución es significativo (valor  $p$  igual a 0.0005), no así el factor sexo ni la interacción entre sexo e institución. Ahora bien, el hecho de que el factor género deje de ser significativo al incluir la institución puede ser un problema de los datos, pues hay que considerar que las carreras de PGB en Chile y otros países es fundamentalmente femenina, es decir que el número de varones es muy inferior al de mujeres.

Al controlar en el modelo por el puntaje de ingreso en la PSU, la cual mostró estar relacionada significativamente con el índice C en un análisis bivariado ( $r=0.28$ ), obtuvimos que tanto la variable institución como PSU siguieron siendo significativas, con un nivel de confianza sobre 95 por ciento. Esto indica que la pertenencia a distintas instituciones educativas está relacionada con el índice obtenido, aun controlando por el puntaje PSU.

*Tabla 5. HSD Tukey para diferencias en índice C entre instituciones, controlando por puntaje PSU*

Instituciones	Diferencia índice C modificado	Diferencia índice C	Intervalo conf.		P-value
			Inferior	Superior	
4 – 5	0.319	9.322	0.001	0.637	0.048
4 – 6	0.313	8.666	0.076	0.551	0.002
4 – 3	0.384	10.08	-0.083	0.85	0.18

Fuente: elaboración propia.

Luego de evaluada la significancia de los promedios de las instituciones, controlando por el puntaje PSU de ingreso, se evaluó a partir del test HDS de Tukey la significancia de las diferencias entre cada par de instituciones. Los resultados, resumidos en la Tabla 5, indican que la institución 4 muestra un promedio significativamente mayor que las instituciones 5 y 6, con valores  $p$  de 0.048 y 0.002 respectivamente. Además, se incluyó la diferencia entre las instituciones 4 y 3 que, cuando se controla por PSU, muestra la mayor diferencia, a pesar de no ser significativa. La no significancia de la diferencia entre la institución 4 y 3 puede deberse a la diferencia en la muestra de cada institución. La institución 3 sólo cuenta con 15 sujetos, lo que presenta un error estándar mayor e impide identificar claramente una diferencia significativa.

## CONCLUSIONES

Las capacidades moral-democráticas de los futuros profesores de PGB de último año son

medio bajas, y priman las bajas. Esto significa que en los 7 grupos de estudiantes de último año de PGB la capacidad de distinguir entre buenos y malos argumentos morales, y de ponderar y distinguir el valor de diversos argumentos a favor o en contra de la propia posición frente a un dilema no está especialmente desarrollada incluso después de cuatro años de formación universitaria. Este asunto parece de relevancia por al menos dos razones: en primer lugar, dado que una misión importante de los profesores y profesoras de PGB consiste en propiciar el desarrollo moral de sus alumnos, tal como lo expresan las exigencias curriculares y las demandas de nuestro tiempo, se espera, como mínimo, que los propios profesores dispongan del saber necesario para llevar a cabo la tarea y puedan ser referentes morales, tal como lo indica Marchesi (2008). Por ejemplo, propiciar un ambiente de equidad y respeto en el sentido expresado en los estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en educación básica (MINEDUC, 2011) supone ser

capaz de considerar y valorar adecuadamente las perspectivas, opiniones y argumentos de otros, y los resultados evidencian justamente un nivel bajo de esta capacidad. En segundo lugar, la educación moral a menudo se realiza de manera no intencionada y no planificada debido a que los docentes no poseen ni los conocimientos ni las habilidades necesarias para hacerse cargo de la educación moral de sus estudiantes (Lunenberg *et al.*, 2007; Sanderse, 2011), con lo cual los profesores tenderán a evadir tal responsabilidad o la realizarán sin metas claras y compartidas, y sin la planificación y organización de contenidos que todo aprendizaje requiere. Si el desarrollo de la competencia moral-democrática es efectivamente central para la vida en común en una sociedad democrática, parece entonces fundamental mejorar la calidad de la formación de los futuros profesores en esta materia.

El puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) con que los estudiantes ingresaron a la institución y el índice C se relacionan de manera significativa. Este resultado es poco alentador desde el punto de vista del posible peso que debiese tener una formación de cuatro años. Con base en el análisis bivariado nos dimos cuenta, sin embargo, que el puntaje PSU explica una parte menor de los niveles de competencia moral de los futuros profesores, lo que confirma la idea presente en la teoría de Kohlberg (1976; 1981; 1984), y Lind (2008; 2011; 2012), en el sentido de que el desarrollo cognitivo es un aspecto clave, necesario, pero no suficiente, para el desarrollo de la competencia moral-democrática.

El hallazgo más importante de esta fase de la investigación se relaciona con los siguientes resultados: por una parte, el factor institución influye en la capacidad moral-democrática que mide el test MJT, más allá del sexo, y el puntaje PSU de ingreso a la institución educativa. Y por otra: todas las instituciones participantes presentan una formación moral intencionada con diversos grados de explicitación en sus planes de estudio o perfiles de egreso,

pero no todas poseen un lugar en el currículo explícitamente ligado a ella: las 2 instituciones formadoras con mayor índice C, las instituciones 4 y 7, poseen una formación moral-democrática intencionada de manera explícita y directa en sus planes de estudio y perfiles de egreso, y cuentan con al menos una actividad curricular vinculada a esa dirección. Especial atención merecen los resultados de las instituciones 3 y 7, las cuales poseen puntuaciones promedio en el índice C distintas a las que se podría esperar a partir del puntaje PSU promedio de sus alumnos. En la institución 3 se esperaba, de acuerdo al puntaje PSU, un índice C más alto del que se obtuvo, y su plan de formación posee una intencionalidad explícita en sus declaraciones, pero no cuenta con una actividad curricular directamente vinculada a la formación moral-democrática. Por otra parte, sobre la institución 7, aunque se esperaba un índice C más bajo de acuerdo al puntaje PSU, resultó ser el segundo índice C más alto. Esta institución no sólo posee una intencionalidad explícita y directa de formación moral-democrática en su plan de estudios, sino que cuenta con más de una actividad académica orientada a educación moral-democrática, y estas actividades están vinculadas entre sí, lo cual mejora las posibilidades de logro de la competencia ética.

Este hallazgo apoya una vez más la necesidad de que las instituciones formadoras traduzcan sus postulados e intenciones de tipo moral en proyectos con un diseño que involucre actividades curriculares con valor formativo intencionado y explícito, tal como lo sugieren las conclusiones de los trabajos de Barba y Romo (2005), Rubio (2011), y Ochoa y Peiró (2012); esto porque existe evidencia en el sentido de que las estrategias de educación moral son eficientes cuando se enmarcan dentro del ámbito profesional en el caso de personas adultas (Sanderse, 2012; Narvaez y Lapsley, 2009; Gibson, 2003).

Falta ahora describir las características de la formación en cada una de las instituciones,

considerando como factores a los formadores de profesores y a los estudiantes que ingresan a estudiar Pedagogía. De especial interés podría ser describir las características de las instituciones con índice C más bajo y más alto de lo esperado según el PSU de ingreso, ya que esto permitiría identificar factores que podrían influir positiva o negativamente en el desarrollo de la capacidad moral-democrática en los futuros maestros de primaria. También, y vinculado a este punto, parece interesante indagar acerca de factores institucionales formativos que inciden en la formación moral-democrática de personas adultas en el contexto de su formación profesional, como por ejemplo, el aporte de la estrategia de aprendizaje-servicio<sup>10</sup> vinculado explícitamente a la formación ética o la diversidad social de los estudiantes que ingresan a la carrera.

Por último, llama la atención que 4 de las 7 instituciones chilenas investigadas posee un currículo que cuenta con una actividad académica directamente relacionada con la formación moral-democrática (57.1 por ciento), pues de acuerdo al estudio de García y Martínez (2006), el promedio en 21 países iberoamericanos es de 67 por ciento. Podría ser interesante investigar si en el caso de Chile se mantiene bajo el promedio al incluir un número significativo de instituciones formadoras, y en el caso de corroborarse el dato, investigar, desde el punto de vista histórico, qué ha ocurrido en este país en los currículos de formación inicial docente los últimos años que ha provocado un distanciamiento respecto de la tendencia a asumir la educación como un desafío ético de la vida en común (Morin, 2001; Tedesco, 2011) y la dimensión moral-democrática de la formación como un aspecto relevante de la calidad educativa.

## REFERENCIAS

- ANTIVILO, Andrés, Paola Contreras y Jorge Hernández (2014), “Estudios de confiabilidad de las pruebas de selección universitaria”, Documento de trabajo N°04/14, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE)-Unidad de Estudios e Investigación, en: <http://demre.cl/adjuntos/estudio-confiabilidad-psu-admision-2013.pdf> (consulta: 3 de enero de 2015).
- APEL, Karl Otto (1995), “Epílogo. ¿Límites de la ética discursiva?”, en Adela Cortina (ed.), *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*, Salamanca, Ediciones Sígueme, pp. 233-264.
- BABBIE, Earl (2000), *Fundamentos de la investigación social*, México, International Thomson.
- BARBA, Bonifacio (2005), “Educación y valores”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, pp. 9-14.
- BARBA, Bonifacio y José Matías Romo (2005), “Desarrollo del juicio moral en la educación superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, pp. 67-92.
- BEANE, James y Michael Apple (1997), “La defensa de las escuelas democráticas”, en Michael Apple y James Baene (comps.), *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata, pp. 13-47.
- CAMPS, Victoria (2011), *El gobierno de las emociones*, Barcelona, Herder.
- CEA, María de los Ángeles (2008), *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*, Barcelona, Katz.
- CORTINA, Adela (2013), *¿Para qué sirve realmente la ética?*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- CURREN, Randall (2007), “Cultivating the Moral and Intellectual Virtues”, en Randall Curren (ed.), *Philosophy of Education: An anthology*, Malden, Blackwell Pub., pp. 507-516.
- DELORS, Jacques (presidente) (1997), *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Madrid, UNESCO.
- DEWEY, John (1998), *Democracia y educación*, Madrid, Morata.
- EMLER, Nicholas (1996), “How Can We Decide Whether Moral Education Works?”, *Journal of Moral Education*, vol. 25, núm. 1, pp. 117-126.

<sup>10</sup> La estrategia de aprendizaje-servicio consiste básicamente, de acuerdo a la Red Española de Aprendizaje-Servicio, en que los propios estudiantes identifiquen en su entorno cercano una situación o problema con el que se comprometan y desarrolleen una propuesta de mejora poniendo en juego, de este modo, sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Mayor información en: <https://aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps> (consulta: enero de 2015).

- GARCÍA, Rafaela y María Jesús Martínez (2006), "Presencia de la ética profesional en la formación universitaria de los profesionales de la educación", en Ana Hirsch (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, tomo 1, México, Gernika, pp. 103-118.
- GIBSON, Donald (2003), "Developing the Professional Self-Concept: Role model construals in early, middle and late career stages", *Organization Science*, vol. 14, núm. 5, pp. 591-610.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2002a), *Política de convivencia escolar. Hacia una educación de calidad para todos*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2002b), *Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo*, en: [http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103021416340.Politica\\_de\\_Participacion\\_de\\_Padres\\_Madres\\_y\\_Apoderados\\_en\\_el\\_Sistema\\_Escolar.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103021416340.Politica_de_Participacion_de_Padres_Madres_y_Apoderados_en_el_Sistema_Escolar.pdf) (consulta: 6 de septiembre de 2009).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2003), *Marco para la buena enseñanza*, en: <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf> (consulta: 10 de marzo de 2015).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2009a), *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2009b), "Establece la Ley General de Educación", en: <http://www.leychile.cl/N?i=1006043&f=2009-09-12&p=> (consulta: 20 de marzo de 2015).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2011), *Estándares orientadores de carreras de Pedagogía en Educación Básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2012), "Bases curriculares 2012 educación básica", en: [www.curriculumonline.mineduc.cl/](http://www.curriculumonline.mineduc.cl/) (consulta: 12 de septiembre de 2014).
- GUTMANN, Amy (1993), "Educación democrática", en Nancy Rosenblum (ed.), *El liberalismo y la vida moral*, Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 81-98.
- HEIDBRINK, Horst (1991), *Stufen der Moral: zur Gültigkeit der kognitiven Entwicklungstheorie Lawrence Kohlberg*, Munich, Quintessenz-Verlag.
- HERSCH, Richard, Diana Paolitto y Joseph Reimer (1984), *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea.
- JACKSON, Philip, Robert E. Boostrom, David T. Hansen y Gloria Vitale (2003), *La vida moral en la escuela*, Buenos Aires/Madrid, Amorrortu Editores.
- KOHLBERG, Lawrence (1964), "Development of Moral Caracter and Moral Ideology", en Martin Hoffman y Lois Hoffman (eds.), *Review of Child Development Research*, vol. I, Nueva York, Russel Sage Foundation, pp. 381-431.
- KOHLBERG, Lawrence (1976), "Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz", en Wolfgang Althoff (coord.), *Lawrence Kohlberg Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, pp. 123-174.
- KOHLBERG, Lawrence (1981), *The Philosophy of Moral Development: Moral stages and the idea of justice*, San Francisco, Harper and Row Publishers.
- KOHLBERG, Lawrence (1984), *The Psychology of Moral Development: The nature and validity of moral stage*, San Francisco, Harper and Row Publishers.
- KOHLBERG, Lawrence y Rochelle Mayer (1984), *El desarrollo del educando como finalidad de la educación*, Valencia, Vadell Hermanos.
- LIND, Georg y Roland Wakenhut (1985), "Testing for Moral Judgment Competence", en Georg Lind, Hans Hartmann y Roland Wakenhut (eds.), *Moral Development and the Social Environment*, Chicago, Precedent Publishing, pp. 79-105.
- LIND, Georg (2007), *La moral puede enseñarse*, México, Trillas.
- LIND, Georg (2008), "The Meaning and Measurement of Moral Judgment Competence. A Dual-Aspect Model", en Danie Fasko y Wayne Willis (eds.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*, Creskill, Hampton Press, pp. 185-220.
- LIND, Georg (2011), "Moral Competence and the Democratic Way of Living", *Europe's Journal of Psychology*, vol. 7, núm. 4, pp. 569-596. DOI: <http://dx.doi.org/10.5964/ejop.v7i4.153>
- LIND, Georg (2012), "Moral Competence and Democratic Ways of Life", en Wolfgang Weber, Michael Thoma, Annette Ostendorf, Lynne Chisholm (eds.), *Democratic Competences and Social Practices in Organizations*, Wiesbaden, Springer VS, pp. 62-85.
- LIND, Georg (2013), "30 Years of the Moral Judgment Test – Support for the Dual-Aspect Theory of Moral Development", en Claudio Hutz y Luciana de Souza (eds.), *Festschrift fot Angela Biaggio*, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pp. 143-170.
- MARCHESI, Álvaro (2008), *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*, Madrid, Alianza.

- MARTÍNEZ, Miguel (1996), "Una propuesta pedagógica para educar en valores", *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 18, núm. 1, pp. 185-209.
- MARTÍNEZ, Miguel (2006), "Formación para la ciudadanía y educación superior", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 42, pp. 85-102, en: [www.rieoei.org/rie42a05.htm](http://www.rieoei.org/rie42a05.htm) (consulta: 10 de diciembre de 2012).
- MARTÍNEZ, Miguel y Francisco Esteban (2005), "Una propuesta de formación ciudadana para el EEEs", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 63, núm. 230, pp. 63-83.
- MARTÍNEZ, Miguel, María Rosa Buxarral y Francisco Esteban (2002), "La universidad como espacio de aprendizaje ético", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 29, pp. 17-43, en: <http://www.rieoei.org/rie29a01.htm> (consulta: 6 de marzo 2014).
- MEZA, Marisa (2010), *Autoridad pedagógica en contexto democrático. Una reflexión filosófica*, Tesis de Doctorado, en: [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/fi-meza\\_m/pdfA-mont/fi-meza\\_m.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/fi-meza_m/pdfA-mont/fi-meza_m.pdf) (consulta: 3 de enero de 2012).
- MORIN, Edgar (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós.
- NARVAEZ, Darcia (2006), "Integrative Ethical Education", en Melanie Killen y Judith Smetana (eds.), *Handbook of Moral Development*, Nueva York/Londres, Psychology Press, pp. 703-733.
- NARVAEZ, Darcia (2013), "The Future of Research in Moral Development and Education", *Journal of Moral Education*, vol. 42, núm. 1, pp. 1-11.
- NARVAEZ, Darcia y Daniel Lapsley (2009), "Moral Personality: Themes, questions, futures", en Darcia Narvaez y Daniel Lapsley (eds.), *Moral Personality, Identity and Character: An interdisciplinary future*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 441-448.
- NODDINGS, Nel (2007), *Philosophy of Education*, Colorado, Westview Press.
- NODDINGS, Nel (2009), *La educación moral: propuesta alternativa para la educación del carácter*, Buenos Aires, Amorrortu.
- OCHOA, Azucena y Salvador Peiró (2012), "La educación en valores en la formación inicial de los profesores de educación básica en México", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, vol. 15, núm. 1, pp. 157-164, en: <http://www.aufop.com> (consulta: 10 de septiembre de 2014).
- PAYÁ, Montserrat (1996), "Aproximación a las teorías psicológicas sobre desarrollo moral", *Pensamiento Educativo*, vol. 18, núm. 1, pp. 105-136.
- REST, James (1979), *Development in Judging Moral Issues*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- REST, James (1986), *Moral Development. Advances in research and theory*, Nueva York, Praeger.
- RUBIO Carracedo, José (2000), *Educación moral, postmodernidad y democracia más allá del liberalismo y del comunitarismo*, Madrid, Trotta.
- RUBIO, Laura (2011), "Hacia un nuevo concepto de cultura moral en los centros educativos", *Revista Española de Pedagogía*, año LXIX, núm. 250, pp. 503-520.
- SANDERSE, Wouter (2011), "Review Essay of Kristján Kristjánsson's 'Justifying Emotions: Pride and jealousy', 'Justice and desert-based emotions', 'Aristotle, emotions, and education' and 'The self and its emotions'", *Theory and Research in Education*, vol. 9, núm. 2, pp. 185-196.
- SANDERSE, Wouter (2012), "The Meaning of Role Modelling in Moral and Character Education", *Journal of Moral Education*, vol. 42, núm. 1, pp. 28-42.
- TEDESCO, Juan Carlos (2011), "Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 55, pp. 31-47.
- TEI Teijón, Amélia y Joana Cifre-Mas (2011), "El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adaptado en el programa Barcelona, Aula de Ciudadanía", *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 225-242.
- TOURAINE, Alain (2006), *¿Qué es democracia?*, México, Fondo de Cultura Económica.
- TURIEL, Elliot (2008), "The Development of Children's Orientations toward Moral, Social, and Personal Orders: More than a sequence in development", *Human Development*, vol. 51, núm. 1, pp. 21-39.
- Universidad de Chile-Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) (2014), *Intersección curricular decretos 220 y 254 para modelamiento de PSU de lenguaje 2015*, Santiago de Chile, en: <http://www.emol.com/documentos/archivos/2014/05/06/20140506193441.pdf> (consulta: 3 de enero de 2015).
- WANJIRU Gichure, Christine (2007), "Ética profesional, fundamento de una educación de calidad", *Docencia Universitaria*, vol. 8, núm. 1, pp. 241-261.
- YURÉN, María Teresa (2003), "El trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral. Una contribución al estado del conocimiento en México (1991-2001)", en María Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, vol. III, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública/Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 943-966.