



**UNIVERSIDAD NACIONAL
“PEDRO RUIZ GALLO”**



**FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y
EDUCACION**

UNIDAD DE POSTGRADO

MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA DESARROLLAR
LOS VALORES ÉTICOS Y MORALES: RESPONSABILIDAD Y
SOLIDARIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD
DE ENFERMERÍA TÉCNICA, SEMESTRE III, DEL ISEP “13 DE
JULIO DE 1882” EN LA UNIDAD DIDÁCTICA DE SOCIEDAD Y
ECONOMÍA EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN, SAN
PABLO - CAJAMARCA -2015.**

TESIS

Presentada para obtener el Grado Académico de Maestro en
Ciencias de la Educación con mención en Investigación y
Docencia.

PRESENTADA POR:

JUAN CARLOS VERÁSTEGUI VIGO

LAMBAYEQUE – PERÚ

2017

**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA DESARROLLAR
LOS VALORES ÉTICOS Y MORALES: RESPONSABILIDAD Y
SOLIDARIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD
DE ENFERMERÍA TÉCNICA, SEMESTRE III, DEL ISEP “13 DE
JULIO DE 1882” EN LA UNIDAD DIDÁCTICA DE SOCIEDAD Y
ECONOMÍA EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN, SAN
PABLO - CAJAMARCA -2015.**

Juan C. Verástegui Vigo

Rafael C. García Caballero

Presentada a la Unidad de Posgrado de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la FACHSE de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Para obtener el Grado de **MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACION Y DOCENCIA.**

APROBADO POR:

Mg. Carlos S. Reyes Aponte
PRESIDENTE DEL JURADO

Dra. María Elena Segura Solano
SECRETARIO DEL JURADO

Dr. José Venegas Kemper
VOCAL DEL JURADO

DEDICATORIA

A Dios por guiar nuestras vidas, a mi esposa Mariela, mamá Teresa, Tere y Yomi mis amadas hijas, fuente de inspiración y motivación, para continuar capacitándome y afrontar significativamente los retos competitivos de actualidad.

Juan c. Verástegui Vigo

AGRADECIMIENTO

Especial al doctor Rafael, García Caballero, por su asesoramiento en el presente trabajo de investigación, a los destacados catedráticos de la universidad “Pedro Ruiz Gallo” de la facultad de posgrado de ciencias sociales, por sus pertinentes enseñanzas en nuestro proceso de formación de éste valioso programa cultural de posgrado.

Así mismo agradezco al ISEP “13 de julio de 1882” San Pablo, por haberme brindado la oportunidad de aplicar los instrumentos de investigación en los estudiantes, haciendo posible la realización del presente trabajo de investigación.

Es oportuno un agradecimiento sincero a los estudiantes de la carrera profesional Técnica de Enfermería Tercer semestre de la mencionada Institución Educativa de Educación Superior, quienes colaboraron con entusiasmo e interés en el proceso de aplicación de las estrategias seleccionadas.

ÍNDICE

RESUMEN	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCION	9
CAPITULO I	11
ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA RELACIONADA CON LOS VALORES ÉTICOS Y MORALES: RESPONSABILIDAD Y SOLIDARIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE ENFERMERÍA TÉCNICA, SEMESTRE III, DEL ISEP “13 DE JULIO DE 1882”, DISTRITO Y PROVINCIA DE SAN PABLO, CAJAMARCA.	11
1.1. UBICACIÓN CONTEXTUAL DEL ISEP “13 DE JULIO DE 1882”, DISTRITO DE SAN PABLO, CAJAMARCA.	11
1.1.1. Breve reseña histórica del Instituto de Educación Superior 13 de Julio de 1882.	11
1.1.2. Breve reseña histórica del Instituto de Educación Superior 13 de Julio de 1882.	15
1.1.3. Provincia y distrito de San Pablo-Cajamarca.	16
1.2. CÓMO SURGE EL PROBLEMA. EVOLUCIÓN HISTÓRICA TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO. LA AXIOLOGÍA.	18
1.3. CÓMO SE MANIFIESTA EL PROBLEMA Y QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE. SITUACIÓN CONTEXTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO.	26
1.4. METODOLOGÍA UTILIZADA.	27
1.4.1. Tipo y diseño de la investigación.	27
1.4.2. Diseño analítico.	29
CAPITULO II	30
MARCO TEORICO	30
2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.	30
2.2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA MORAL.	33
2.2.1. La teoría psicoanalítica de Freud.	33
2.2.2. La génesis del juicio moral según Piaget.	39
2.2.3. Las etapas del desarrollo moral según Kohlberg.	40
2.2.4. La teoría de Hoffman.	47
2.2.5. Las etapas del desarrollo moral de Rawls.	50
2.2.6. Los estadios del razonamiento prosocial de Eisenberg.	55
2.2.7. El modelo de desarrollo moral de Gibbs.	58
2.2.8. Teoría filosófica y educativa: Immanuel Kant (1724-1804).	59
2.3. TEORÍAS ÉTICAS.	62
2.3.1. Intelectualismo Moral.	64

2.3.2. Eudemonismo	64
2.3.3. Hedonismo	65
2.3.4. Estoicismo	66
2.3.5. Iusnaturalismo Ético	66
2.3.6. Formalismo	67
2.3.7. Emotivismo.....	68
2.3.8. Utilitarismo.....	68
2.3.9. Ética Discursiva.....	69
2.4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.....	70
2.4.1. Estrategia metodológica.	70
2.4.2. Técnicas y estrategias metodológicas.....	75
2.5. BASE CONCEPTUAL.....	81
CAPITULO III.....	84
RESULTADOS DE LA INVESTIGACION	84
3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	84
3.2. PROPUESTA TEÓRICA.....	116
CONCLUSIONES	129
RECOMENDACIONES	130
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	131
ANEXOS.....	133

RESUMEN

El objetivo del presente informe de tesis es proponer estrategias metodológicas para desarrollar los valores ético y morales de responsabilidad y solidaridad en los estudiantes de la especialidad de Enfermería Técnica del IESEP "13 de Julio de 1882" del distrito y provincia de San Pablo, región Cajamarca. El objeto de estudio lo constituye el proceso formativo en valores y nuestra hipótesis quedó planteada de la siguiente manera: Si se proponen estrategias metodológicas; entonces, posiblemente los estudiantes de la especialidad de Enfermería Técnica del IESEP "13 de Julio de 1882" del distrito y provincia de San Pablo, región Cajamarca desarrollen los valores ético y morales de responsabilidad y solidaridad. Nuestro aporte teórico se sustenta en la ética, la rama de la filosofía que estudia lo que es moral, realiza un análisis del sistema moral para ser aplicado a nivel individual y social.

PALABRAS CLAVE: ETICA, MORAL, COMPORTAMIENTO, ESTRATEGIAS

ABSTRACT

The objective of this thesis report is to propose methodological strategies to develop the ethical and moral values of responsibility and solidarity in the students of the IESEP Technical Nursing specialty "13 de Julio de 1882" of the district and province of San Pablo, Cajamarca region. The object of study is the formative process in values and our hypothesis was posed as follows: "If methodological strategies are proposed; Then, possibly students of the IESEP "13 de Julio de 1882" in the district and province of San Pablo, Cajamarca region, will develop the ethical and moral values of responsibility and solidarity". Our theoretical support is based on ethics, the branch of philosophy that studies what is moral, performs an analysis of the moral system to be applied at the individual and social level.

KEYWORDS: ETHICS, MORAL, BEHAVIOR, STRATEGIES

INTRODUCCION

El presente informe de tesis denominado: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA DESARROLLAR LOS VALORES ÉTICOS Y MORALES: RESPONSABILIDAD Y SOLIDARIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE ENFERMERÍA TÉCNICA, SEMESTRE III, DEL ISEP “13 DE JULIO DE 1882” EN LA UNIDAD DIDÁCTICA DE SOCIEDAD Y ECONOMÍA EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN, SAN PABLO - CAJAMARCA -2015; nace de observar en los estudiantes deficiencias en la práctica de valores, que podríamos atribuir a la modernidad, la influencia de los medios de comunicación masiva como la televisión, la internet, la moda, una cultura de consumismo, el hedonismo, la disciplina y autoridad en la familia, entre otras; que conllevan a concepciones banales, adoptar estereotipos alejados de la realidad, apego a las cosas materiales y desprecio por la moral.

Nuestro objeto de estudio lo constituye el proceso formativo y nuestros objetivos son: General: Proponer estrategias metodológicas para desarrollar los valores éticos y morales de responsabilidad y solidaridad en los estudiantes de la especialidad de Enfermería Técnica, semestre III del ISEP “13 de Julio de 1882” en la unidad didáctica de Sociedad y Economía en el contexto de la globalización, del distrito de San Pablo, región Cajamarca.

Específicos: a) Diagnosticar los niveles de práctica de valores, b) Diseñar estrategias metodológicas para desarrollar valores de responsabilidad y solidaridad y c) Proponer estrategias metodológicas para desarrollar valores de responsabilidad y solidaridad. En consecuencia el campo de acción corresponde a la propuesta de estrategias metodológicas para desarrollar valores de responsabilidad y solidaridad. Las teorías sobre ética, han evolucionado a través del tiempo; sin embargo, debemos comprender que los valores son una especie de acuerdos sociales donde se establecen el comportamiento de los miembros de una sociedad, castigando los comportamientos que van en contra de lo normado; que por el uso y la costumbre se convierten en leyes o normas de obligatoriedad.

Los valores son normas de conducta aceptados por los miembros de una sociedad y nos permiten una convivencia sana dentro de un marco de legalidad. La responsabilidad es una norma de conducta que implica ser consciente de nuestros actos y en un estudiante corresponde cumplir con sus compromisos en su institución

educativa. La solidaridad, es una norma moral que tiene que ver con la empatía, de entender las dificultades y necesidad de nuestro prójimo para ayudar a resolver sus problemas, de una manera desinteresada.

Metodológicamente hemos trabajado con la totalidad de los estudiantes materia de estudio, a quienes se les aplicó sendos cuestionarios sobre valores de responsabilidad y solidaridad.

Nuestra propuesta teórica propone mejorar los valores, especialmente de responsabilidad y solidaridad de los estudiantes materia de estudio.

La tesis está estructurada en tres capítulos:

En el primer capítulo abordamos el objeto de estudio-la ética y moral, en el contexto del ISEP “13 de Julio de 1882” del distrito de San Pablo en la región Cajamarca; asimismo la evolución histórica y la situación contextual del objeto de estudio; concluyendo con el diseño analítico de la investigación.

En el segundo capítulo, se analizan las diferentes teorías respecto a la ética y la moral; así como sobre estrategias metodológicas.

En el tercer capítulo se analizó los resultados de la aplicación de las encuestas a los estudiantes, las mismas que se presentan en Tablas y Gráficos estadísticos.

Finalmente, comprende nuestro aporte teórico sobre estrategias metodológicas, para contribuir a fortalecer los valores, en especial de responsabilidad y solidaridad.

El autor

CAPITULO I

ANALISIS DE LA PROBLEMÁTICA RELACIONADA CON LOS VALORES ÉTICOS Y MORALES: RESPONSABILIDAD Y SOLIDARIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE ENFERMERÍA TÉCNICA, SEMESTRE III, DEL ISEP “13 DE JULIO DE 1882”, DISTRITO Y PROVINCIA DE SAN PABLO, CAJAMARCA.

Los adelantos tecnológicos, la modernidad y el consumismo podrían ser las causas del abandono de valores en nuestros estudiantes, especialmente de los de responsabilidad y solidaridad; que deberían estar arraigados en su formación profesional y de ciudadanos.

La ética, como una rama de la Filosofía, nos permite comprender los valores que asumen los integrantes de una sociedad y que es práctica obligatoria, en los futuros profesionales.

1.1. UBICACIÓN CONTEXTUAL DEL ISEP “13 DE JULIO DE 1882”, DISTRITO DE SAN PABLO, CAJAMARCA.

El Instituto de Educación Superior 13 de Julio de 1882, se encuentra ubicado en la avenida Julián Cruzado S/N. del distrito y provincia de San Pablo, de la región Cajamarca.

1.1.1. Breve reseña histórica del Instituto de Educación Superior 13 de Julio de 1882.

a. FECHA DE CREACIÓN DEL I. S. E. P. “13 DE JULIO DE 1882”

R. M. N° 231-84-ED., de fecha 08 de marzo de 1984. Creación del Instituto Superior Tecnológico “13 de Julio”.

D. S. N° 011-88-ED. de fecha 12 de julio de 1988. Conversión de Instituto Superior Tecnológico a Instituto Superior Pedagógico “13 de Julio de 1882”.

D. S. N° 017-2002, reinscribe al Instituto Superior Pedagógico “13 de Julio de 1882”.

b. DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN DE FUNCIONAMIENTO.

D. S. N° 011-88-ED. de fecha 12 de julio de 1988. Conversión de Instituto Superior Tecnológico a Instituto Superior Pedagógico “13 de Julio de 1882”.

D. S. N° 017-2002, reinscribe al Instituto Superior Pedagógico “13 de Julio de 1882”.

Ley N° 29394, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y su Reglamento Decreto Supremo N° 004-2010-ED., a través del cual pasa a denominarse Instituto Superior de Educación Público “13 de Julio de 1882” de San Pablo.

Resolución Directoral N° 200-2016-MINEDU/VMDP/DIGEDD/DIFOID. Mediante la cual se Revalida las Carreras de Formación Pedagógica: Educación Inicial, Educación Primaria, Ciencias Sociales, Comunicación y Ciencia, Tecnología y Ambiente.

c. ESPECIALIDADES AUTORIZADAS Y EN FUNCIONAMIENTO POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- ✓ EDUCACIÓN INICIAL :Resolución ficta
- ✓ EDUCACIÓN PRIMARIA : D.S. N° 011-88-ED.

✓ **EDUCACIÓN SECUNDARIA**

- COMUNICACIÓN : R. D. N° 0190-94-
- CIENCIA, TECNOLOGÍA Y AMBIENTE: R.D. N° 0506-97-ED.
- CIENCIAS SOCIALES: R.D. N° 0190-94-ED.

✓ **CARRERAS TECNOLÓGICAS**

- COMPUTACIÓN E INFORMÁTICA : R.D. N° 0044-2008-
- ENFERMERÍA TÉCNICA : R.D. N° 0044-2008-
- INDUSTRIAS ALIMENTARIAS : R.D. N° 0044-2008-

d. REFERENCIAS SOBRE PROCEDENCIA SOCIAL DEL ALUMNADO.

- ❖ El I. S. E. P. “13 de Julio de 1882” de San Pablo cuenta con un área 15, 128.70 m² que alberga una población estudiantil de 251 estudiantes, según nóminas de matrícula 2016-I que concurren de los diferentes puntos de la provincia de San Pablo, preferentemente del área rural, catalogada como zona de pobreza extrema.

e. RESEÑA HISTÓRICA:

El Instituto Superior de Educación Público “13 de Julio de 1882” se encuentra ubicado en la ciudad de San Pablo, provincia del mismo nombre, región Cajamarca. Luego de crearse la Provincia de San Pablo, el 11 de diciembre de 1981 según Ley N° 23336, por gestión de un grupo de sampablino se crea el Instituto Superior Tecnológico “13 de Julio”, según R. M. No 231-84-ED de fecha 08 de marzo de 1984 ofertando las Especialidades de Contabilidad, Producción Pecuaria y Producción Agrícola (que no funcionó); posteriormente se fusionan las dos últimas convirtiéndose en la especialidad de Agropecuaria; en el año 1985 se crea la especialidad de Enfermería

Técnica. Dentro de los cinco años de funcionamiento del IST. “13 de Julio” han egresado varias promociones en las diferentes especialidades que ofertó. Es necesario recalcar que los ex alumnos del IST se encuentran laborando en diversos lugares de nuestro país y del extranjero. La persona que dirigió esta institución educativa superior fue el profesor: Francisco Aníbal Castañeda Moncada (único Director).

Por gestiones del Alcalde Provincial, de ese entonces, Dr. Adolfo Arribasplata Cabanillas, el 12 de Julio de 1988 según el D. S. Nº. 011-88-ED se convierte el Instituto Superior Tecnológico a Instituto Superior Pedagógico “13 de Julio de 1882” autorizado a ofertar las carreras de Educación Primaria y Educación Secundaria diversificada en Agropecuaria, posteriormente se amplía el funcionamiento de Educación Inicial, Historia y Geografía, Lengua y Literatura, Biología y Química y Computación e Informática. Actualmente, en formación pedagógica contamos con las especialidades de Educación Primaria y en Educación Secundaria: Comunicación, Ciencias Sociales, Educación inicial, y Ciencia Tecnología y Ambiente.

El Ministerio de Educación a través del D.S. Nº 017-2002, reinscribe al Instituto Superior Pedagógico “13 de Julio de 1882”.

Con la nueva política educativa de mejoramiento de la calidad de la educación, según Resolución Directoral 0044- 2008 – ED de fecha 29 de febrero del 2008 se autoriza a la Institución ofertar las carreras tecnológicas de Industrias Alimentarias, Enfermería Técnica y Computación e Informática las que se encuentran funcionando.

En los años que lleva formando profesionales la institución ha sido dirigida por los siguientes Directores: Lucio Alfonso Cabanillas Campos, Wilfredo Serafín Burgos Vargas, Nelson Absalón Soriano Palomino, Juana Rosa Burgos Castañeda, Perci Guinshon Azañedo, Ricardo Teodoro Rojas Dorregaray,

Oscar Orlando Soriano Palomino. Actualmente, asume nuevamente la dirección el Profesor Perci Guinshon Azañedo Alcántara.

La Comunidad Educativa busca constantemente la actualización y renovación para que responda a las exigencias de la sociedad actual, al avance del conocimiento, la ciencia, tecnología y a los requerimientos del proceso educativo, mejorando la calidad de servicio en la formación de docentes y profesionales técnicos, acorde con la realidad vigente.

1.1.2. Breve reseña histórica del Instituto de Educación Superior 13 de Julio de 1882.

CUADRO N° 1: PLANA DOCENTE

DOCENTES	CANTIDAD
Nombrados	10
Contratados	13

CAP.2016-I

CUADRO N° 2: ESTUDIANTES

ESTUDIANTES POR ESPECIALIDADES Y SEMESTRES	CANTIDAD
Computación e Informática I	38
Computación e Informática III	45
Computación e Informática V	35
Enfermería Técnica I	26
Enfermería Técnica III	19
Enfermería Técnica V	22
Industrias Alimentarias I	16
Industrias Alimentarias V	08
Educación Primaria IX	04
Comunicación IX	06
Ciencia Tecnología y Ambiente VII	06
Ciencias Sociales IV	03
Educación Inicial III	23
Total Matriculados	251

NÓMINAS DE MATRICULA 2016-I

1.1.3. Provincia y distrito de San Pablo-Cajamarca.

Provincia de San Pablo.

La Provincia de San Pablo es una de las trece que conforman el Departamento de Cajamarca, bajo la administración del Gobierno Regional de Cajamarca, en el Perú. Limita por el norte con la Provincia de Hualgayoc; por el este con la Provincia de Cajamarca; por el sur con la Provincia de Contumazá; y por el oeste con la Provincia de San Miguel.

La provincia fue creada mediante Ley N° 23336 del 11 de diciembre de 1981, en el segundo gobierno del Presidente Fernando Belaúnde Terry.

Geografía.

La provincia tiene una extensión de 672 kilómetros cuadrados.

Población.

La provincia tiene una población aproximada de 23 513 habitantes.

División administrativa.

La provincia se divide en cuatro distritos:

San Pablo

San Bernardino

San Luis

Tumbaden

Capital.

La capital de la provincia es la localidad de San Pablo.

Distrito de San Pablo.

El Distrito de San Pablo es uno de los cuatro que conforman la Provincia de San Pablo, ubicada en el Departamento de Cajamarca, bajo la administración del Gobierno regional de Cajamarca, en el norte del Perú.

El distrito fue creado mediante Ley del 21 de abril de 1950, en el gobierno del Presidente Manuel A. Odría.

Geografía.

Tiene una superficie de 197,92 km².

Capital

Tiene como capital al pueblo de San Pablo. Se encuentra ubicada a una altura 2 365 msnm.

Atractivos Turísticos.

Museo Kuntur Wasi: El museo exhibe bienes culturales procedentes de las investigaciones arqueológicas como: cerámicas, piezas metálicas, líticas y óseas. Asimismo, presenta planos y fotografías de los trabajos de investigación realizados por investigadores de la Universidad de Tokio en dicho lugar. Av. del Museo s/n, Centro poblado de Kuntur Wasi.

Festividades.

24 De junio: San Juan Bautista (Santo Patrón de la ciudad).

1.2. CÓMO SURGE EL PROBLEMA. EVOLUCIÓN HISTÓRICA TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO. LA AXIOLOGÍA.

La palabra axiología (del griego axia=valor, y logos=estudio) es de origen reciente, pues su introducción se produce a principios del siglo XX. No obstante, ya los antiguos griegos dedicaban una parte de la reflexión filosófica a los llamados problemas de valor, tratándolos dentro de la llamada “filosofía práctica” o “conciencia práctica”.

Ellos, como casi siempre ocurre, comenzaron por constatar intuitivamente la existencia de los valores, y sólo después se ocuparon de su análisis filosófico. En la vida real el hombre aprende primero a estimar y a desestimar, a evaluar y a devaluar, en fin, a valorar, antes de tomar conciencia plena de qué es en sí el valor o determinado tipo de valor, e indagar acerca del camino de su conocimiento o aprehensión espiritual y exposición teórica.

De la misma manera procedieron los griegos, con la especificidad de que la moral fue el objeto por excelencia de sus meditaciones axiológicas.

En la incipiente sociedad esclavista griega, el poder estaba en manos de la aristocracia. Era una sociedad basada sobre todo en la agricultura y la ganadería, y en una esclavitud más bien patriarcal en la que comenzaban a gestarse los primeros oficios. Por tanto, estamos en presencia de una economía natural en la que los aristoi= literalmente “mejor gente”- fomentaban valores exclusivistas que se concretizaban en el concepto de areté.

Para los antiguos griegos, la areté significó excelencia o virtud humana superior, propia de los aristoi o nobles, y no de cualquier otro ciudadano; y la consideraban integrada por: el plutos (éxito material),

el olbo (riqueza y felicidad), la euthymia (paz y serenidad del espíritu), el kalón (la hermosura física y moral), el cleos (la gloria), y la doxa (opinión pública favorable).

Pero los valores que encarnaba la Areté no se podían adquirir a través de la observación de determinada conducta. La Areté era algo exclusivo del Aristócrata, y éste lo era por herencia. Quiere esto decir, que la Areté era tan hereditaria como la condición nobiliaria. Por tanto, era algo que no se ganaba ni se obtenía mediante la práctica de un catálogo de virtudes; se recibía por herencia y esa herencia estaba vinculada a la condición nobiliaria que encarnaban los propietarios terratenientes esclavistas.

Pero este estado de cosas comenzó a cambiar una vez que una nueva clase esclavista, la de los comerciantes, empezó a regir la vida económica y política. El comercio es una actividad que sólo puede tener lugar cuando hay ciertos mínimos de igualdad y de libertad entre las partes, y en las condiciones descritas esto era muy poco posible o probable; por eso se impuso el cambio del orden de cosas, y las monarquías esclavistas comenzaron a ser sustituidas, no sin incansables luchas, por formas de gobierno democráticas.

Desde entonces los asuntos públicos empezaron a resolverse en asambleas populares, y el ágora devino recinto por excelencia para tomar las grandes decisiones. En semejante forma de organización social, el discurso y la conducta de los oradores llegaron a ser en muchas ocasiones prácticamente determinantes a la hora de decidir un litigio.

Las anteriores transformaciones condicionaron que la filosofía griega cambiara el objeto de reflexión, que anteriormente era la naturaleza, por el hombre y su vida en la polis. En este contexto el tema de las

virtudes o valores morales y políticos devino fundamental. Ya en los Sofistas (siglo V. a.c.) y en Sócrates (470-399 a.n.e) encontramos valoraciones interesantes en materia axiológica, y Platón (428-347 a.n.e) en sus Diálogos nos muestra amenas reflexiones de gran trascendencia estimativa.

La ética nicomaquea de Aristóteles (384-322 a.n.e.) es tal vez la obra axiológica de mayor envergadura del mundo antiguo. En ella el estagirita no sólo reflexiona acerca de la compleja esencia de la virtud, sino que también ofrece interesantes consejos y sugerencias para ayudar a la solución de los conflictos de valor.

Pero los griegos no llegaron a establecer una disciplina específica para el estudio de los valores, y su reflexión se dirigió sobre todo al análisis de un tipo específico de valor: el moral; y la razón de lo anterior puede estar dada por el hecho de que para ellos el bien y los valores vinieron a ser prácticamente lo mismo.

Otro tanto ocurrió en la edad media, donde las virtudes morales y teologales siguieron siendo parte central de la reflexión axiológica. Los modernos no pudieron superar tampoco esta forma de pensamiento. Emmanuel Kant (1724-1804) aún identifica los valores y el bien moral, del cual excluye lo placentero y lo bello, y Jeremy Bentham (1748-1832) y John Stuart Mill (1806-1873) los reducen a lo útil, que para ellos viene a ser la maximización del placer o máxima felicidad para el mayor número y, por tanto, el bien definido a través de una fórmula cuasi-aritmética.

La axiología, como reflexión filosófica acerca de los valores –no sólo morales-, se desarrolló sobre todo en el siglo XX. Desde entonces han estado a la orden del día las definiciones de “valor” y “valoración”.

Uno de los fundamentales exponentes de la línea axiológica en la filosofía fue Wilhelm Windelband (1848-1915). Windelband atribuye a la filosofía la tarea de buscar los principios que garantizan la solidez del conocimiento, que para él no son otros que los valores. Según Windelband, la filosofía no tiene por objeto juicios de hecho, sino juicios valorativos de la clase: “esta cosa es verdad”, “esta cosa es buena” y “esta cosa es bella”.

Considera que la validez de los valores es normativa, mientras que la de las leyes naturales se sustenta en hechos -es empírica- y, por tanto, en la imposibilidad de ser de otra manera; de ahí que entienda que nos encontremos ante dos tipos diferentes de realidades: una ontológica (del ser), propia del mundo de la ciencia, y otra deontológica (del deber ser), inherente a los valores. Su conclusión es que los hechos se aprenden, pero los valores se aprueban o se desaprueban.

En la primera mitad del siglo XX se insistió mucho en la diferenciación entre hechos y valores. Los hechos son neutrales desde el punto de vista axiológico, pues no son ni buenos ni malos. Un médico puede curarnos, pero no es quien podrá determinar si vale la pena vivir o no, pues la ciencia nunca nos dirá que es lo que debemos hacer.

Max Scheller (1875-1928) llevó las precisiones hasta el punto de diferenciar el bien y el valor. El criticó a Kant por no haber logrado hacer esto y señaló que los bienes son cosas que poseen valor, mientras que los valores son esencias en sentido husserliano, es decir, son aquellas cualidades gracias a las cuales las cosas se convierten en bienes. Así, por ejemplo, una máquina es un bien, y el valor es su utilidad; una pintura es un bien causado por el valor de la belleza, de la misma manera que una ley es un bien gracias al valor de la justicia. De esta forma, los bienes son hechos, mientras que los valores son esencias.

Scheller piensa que el hombre vive rodeado de valores, y que éstos, en tanto esencias, no pueden ser objeto de análisis teórico, sino de intuición sentimental o emocional. Mediante la intuición sentimental el hombre es capaz de captar tanto los valores como la jerarquía existente entre ellos, que son a su vez encarnados por una persona o modelo (tipos). Para ilustrar mejor sus ideas, nos propone el siguiente modelo de jerarquización axiológica:

Tipos de valores Persona o modelo.

1. Valores sensibles (alegría-pena; placer-dolor) ----- Vividor.

2. Valores de la civilización (útil - perjudicial) ----- Técnico.

3. Valores vitales (noble – vulgar) ----- Héroe.

4. Valores culturales o espirituales ----- Genio.

a) estéticos (bello - feo) ----- Artista.

b) Ético – jurídicos (justo - injusto) -----Legislador.

c) Especulativos (verdadero – falso) -----Sabio.

5. Valores religiosos (sagrado – profano) -----Santo.

Esta jerarquía le es dada al hombre a través de la intuición emocional. La concepción de Scheller es un tanto irracionalista por cuanto niega que los valores puedan ser captados por la razón, aunque reconoce que el carácter objetivo de estos resulta evidente a la intuición emocional. Su propuesta jerárquica es muy rígidaqu: los valores

sensibles son considerados siempre inferiores a los religiosos, de manera absoluta.

A diferencia de Scheller, José Ortega y Gasset (1883-1955) no cree que los valores puedan percibirse. Según el filósofo español, los valores son “cualidades de tipo irreal”, por eso no pueden ser directamente perceptivos. Se perciben los objetos, pero no los valores. Así, por ejemplo, en un cuadro el lienzo, la línea, los colores, la forma, etc., son los elementos reales que pueden percibirse, en cambio la belleza, la armonía y la gracia, que son elementos irreales, no se pueden percibir porque son valores.

En tanto que cualidades de tipo irreal, según él, los valores sólo se pueden estimar. “El estimar es a los valores lo que el ver a los colores y el oír a los sonidos”, nos dice Ortega. Y agrega: “Estas dos experiencias –la sensible y la estimativa- avanzan independientemente una de otra (...) La facultad estimativa – que nos hace “ver” los valores- es, pues, completamente independiente de la perspicacia sensible o intelectual”.

Esta es la razón por la que “hay genios en el estimar, como los hay del pensamiento”. Según Ortega y Gasset, Jesús descubre la humildad soportando dócilmente una bofetada, y con esto enriquece con un nuevo valor la experiencia de nuestras estimaciones. La capacidad estimativa nos permite estimar o desestimar los valores. Los hechos son datos preceptivos y, en cuanto tales, irrefutables, pero los valores no. Los valores positivos se estiman, en tanto que los negativos se desestiman. “La justicia –nos dice- es un valor positivo: una misma cosa es advertirlo y estimarlo. La injusticia, en cambio, es un valor, pero negativo; nuestra percepción de él consiste en desestimarlos”.

Además, a juicio de Ortega, “todo valor positivo es siempre superior, equivalente o inferior a otros valores. Todos los valores están en diferentes rangos, y eso lo notamos a través de la preferencia. Esta extraña cualidad de nuestro espíritu que llamamos “preferir”, nos revela que los valores constituyen una rigurosa jerarquía de rangos fijos e inmutables”.

Podemos equivocarnos en nuestra preferencia, anteponiendo lo inferior a lo superior, “subvirtiendo los rangos objetivos de los valores”, pero cuando esto se hace constitutivo de una persona, y “cierto error de las preferencias llega a serle habitual”, entonces estamos ante “una perversión” o “una enfermedad estimativa”.

Para los autores que hemos visto, los valores son entidades irreales y objetivas, y, como tales, no pueden ser captadas mediante la razón. La objetividad es garantía de la inmutabilidad de los valores y del carácter absoluto de su jerarquía, en tanto que su irrealidad lo es de la diversidad estimativa, que puede ser correcta, errónea o perversa. Vistas así las cosas, los valores no tienen la categoría de ser, propia de los objetos reales y del pensamiento, sino que valen, como dijera Rudolph Hermann Lotze (1817-1881); o simplemente pertenecen al grupo ontológico que Edmund Husserl (1859-1938) llama, siguiendo al psicólogo Stumpf, objetos no independientes, es decir, objetos que no son, sino que se adhieren. El valor no es un objeto, sino que siempre es algo que se adhiere a la cosa. Es una cualidad irreal.

El Neopositivismo siguió desarrollando estas tesis, las cuales le sirvieron de base para profundizar en un importante aspecto: el lógico. Desde su punto de vista, a los juicios de valor le es ajeno el contenido fáctico, propio de los juicios de hecho, pues las valoraciones no añaden ni sustraen nada al ser del objeto. Según Stevenson, los juicios de valor utilizan palabras con significado emotivo, capaz de reproducir

respuestas afectivas en los destinatarios, y esa es la razón por la que resulte prácticamente imposible que las personas puedan ponerse de acuerdo respecto a lo que es bueno o malo. Esta tesis es llevada aún más lejos por A. J. Ayer, quien llega a señalar que los juicios de valor se limitan a expresar los sentimientos del hablante. Las mencionadas teorías tuvieron un gran impacto en su momento, llegando a sustentar las bases del enfoque subjetivista y relativista de los valores y su jerarquía.

Los teóricos de formación marxista reivindicaron la ontología a los valores, planteando que el valor es la expresión del contenido social del objeto. Según José Ramón Fabelo, el valor es “la significación socialmente positiva” de los objetos y fenómenos de la realidad, mientras que la valoración no es más que el “reflejo subjetivo en la conciencia del hombre de la significación que para él poseen los objetos y fenómenos de la realidad”.

El papel determinante en el proceso de la “socialización” de los objetos lo constituye la actividad práctica, que hace posible la plasmación de las cualidades sociales en ellos. Esto determina, según Fabelo, que el objeto del reflejo valorativo sea “el ser social de los fenómenos y no su ser natural”. Para el filósofo cubano, sólo lo que tiene un significado positivo para la sociedad es valor, mientras que lo opuesto es un anti-valor; en cambio las valoraciones pueden ser positivas y negativas.

Para la mayoría de los filósofos marxistas, los “valores son objetivos porque objetiva es la actividad práctico material en la que surgen” y porque son expresión de las necesidades sociales. Esto los lleva a la diferenciación de los valores en materiales y espirituales y al reconocimiento del condicionamiento de los segundos por los primeros en el proceso socio-histórico.

Es un mérito indiscutible de los teóricos del marxismo haber insistido en el contenido socio-histórico de los valores y la jerarquía de valores. Sin embargo, nos parece oportuno hacer algunas precisiones en este sentido. A nuestro modo de ver, no se debe ver a los valores como algo puramente objetivo-material, pues en la actividad práctica humana también está presente el elemento subjetivo-ideal que se materializa o cosifica en los objetos transformados por el hombre, para satisfacer las necesidades sociales imperantes.

Lo social adquiere un significado en relación con un determinado sujeto histórico, heterogéneo y no homogéneo, por cierto, como lo es el todo social en el que vive. Por eso, lo que para unos hombres es valioso, para otros puede no serlo. No se puede construir un sujeto histórico al margen de la estructura social, y sobre todo clasista, existente en una determinada época.

1.3. CÓMO SE MANIFIESTA EL PROBLEMA Y QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE. SITUACIÓN CONTEXTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO.

Etimológicamente el término proviene de dos voces griegas: “axios” que significa “valioso, estimable, digno de ser honrado”; y logos que significa “estudio, tratado o ciencia”. La axiología, entonces, se entiende como la disciplina filosófica que se ocupa del problema del valor, es decir, ¿Cuál es la naturaleza del valor?, ¿los valores, son de un solo modo, se dan de un solo modo o hay tipos de valores? ¿De qué manera existen los valores?

El hombre al relacionarse con su medio social, con su entorno, con el mundo, va a dar cuenta de él, va a tomar conciencia de él.

Dentro del clima institucional a nivel de profesores se observa cierta apatía e indiferencia aunque en menor porcentaje, lo que trasciende al entorno de estudiantes, evidenciado mayormente en los estudiantes de la especialidad de Enfermería Técnica, tercer semestre del ISEP “13

de Julio de 1882” en la Unidad Didáctica de Sociedad y Economía en el Contexto de la Globalización, determinando como resultado, no cumplimiento adecuado de la tarea educativa, indiferencia ante el curso y evaluaciones; poca sensibilidad ante actitudes de desprendimiento y humanitarias; motivados por el desconocimiento del significado, importancia y utilidad ante las situaciones cotidianas.

Las posibles causas podrían señalarse al avance de las tecnologías de la comunicación, especialmente el internet, el modernismo, el consumismo y la alteración de las costumbres y con ello los valores.

Los valores menos practicados son: Responsabilidad y solidaridad.

1.4. METODOLOGÍA UTILIZADA.

1.4.1. Tipo y diseño de la investigación.

La investigación es básica, descriptiva; pues ante el problema encontrado en el aula, se propone estrategias metodológicas para desarrollar los valores éticos y morales: responsabilidad y solidaridad en los estudiantes de la especialidad de enfermería técnica, semestre III, del ISEP “13 de julio de 1882” en la unidad didáctica de Sociedad y economía en el contexto de la globalización.

La población estuvo integrada por todos los estudiantes de la especialidad de Enfermería Técnica, semestre III, del ISEP “13 de julio de 1882” en la unidad didáctica de Sociedad y economía en el contexto de la globalización en número de quince

Los métodos utilizados fueron:

Método histórico lógico. Lo histórico está relacionado con el estudio de la trayectoria real de los fenómenos y acontecimientos en el decurso de una etapa o período.

Lo lógico se ocupa de investigar las leyes generales del funcionamiento y desarrollo del fenómeno, estudia su esencia.

Lo lógico y lo histórico se complementan y vinculan mutuamente. Para poder descubrir las leyes fundamentales de los fenómenos, el método lógico debe basarse en los datos que proporciona el método histórico, de manera que no constituya un simple razonamiento especulativo. De igual modo lo histórico no debe limitarse sólo a la simple descripción de los hechos, sino también debe descubrir la lógica objetiva del desarrollo histórico del objeto de investigación.

Método inductivo-deductivo. La deducción va de lo general a lo particular. El método deductivo es aquél que parte los datos generales aceptados como valederos, para deducir por medio del razonamiento lógico, varias suposiciones, es decir; parte de verdades previamente establecidas como principios generales, para luego aplicarlo a casos individuales y comprobar así su validez.

Se puede decir también que el aplicar el resultado de la inducción a casos nuevos es deducción.

El método inductivo: La inducción va de lo particular a lo general. Empleamos el método inductivo cuando de la observación de los hechos particulares obtenemos proposiciones generales, o sea, es aquél que establece un principio general una vez realizado el estudio y análisis de hechos y fenómenos en particular.

La inducción es un proceso mental que consiste en inferir de algunos casos particulares observados la ley general que los rige y que vale para todos los de la misma especie.

Método empírico. El método empírico-analítico es un método de observación utilizado para profundizar en el estudio de los fenómenos, pudiendo establecer leyes generales a partir de la conexión que existe entre la causa y el efecto en un contexto determinado.

1.4.2. Diseño analítico.

Comprende la metodología utilizada en la elaboración del informe final de la tesis, la misma que se desarrolló en tres etapas:

En la primera etapa se contextualizó el objeto de estudio, para ubicar al ISEP “13 de julio de 1882”, definir la evolución histórica y contextual de la ética.

En la segunda etapa, se analizaron las teorías relacionados con la ética, los valores morales.

En la tercera etapa se analizó los resultados de la investigación.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

Comprende el análisis de investigaciones realizadas en el nivel de postgrado relacionadas con la práctica de los valores.

Se analizan las principales teorías sobre moral propuestos por: Freud, Piaget, Hoffman, Rawls, Eisemberg, Gibbs entre otros. Asimismo estrategias metodológicas.

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.

Tesis de maestría Ana Hirsch Adler, Universidad Nacional Autónoma de México: ETICA PROFESIONAL COMO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, concluye:

En el primer caso está el trabajo «Formación universitaria y compromiso social: algunas evidencias derivadas de la investigación» de Carlos Muñoz Izquierdo, Maura Rubio Almonacid, Joaquina Palomar Lever y Alejandro Márquez Jiménez (2001), de la Universidad Iberoamericana (UIA) Ciudad de México, que sintetiza los resultados de tres investigaciones interrelacionadas sobre los valores de los egresados universitarios, en cuanto a su compromiso para contribuir a solucionar los problemas de los sectores socialmente desfavorecidos. Dos de ellas se realizaron únicamente en la UIA y la otra, comprende cinco instituciones de educación superior: tres públicas y dos privadas

En el primer estudio, se aplicó un cuestionario a 706 egresados entre 1981 y 1991. En general, los resultados muestran una orientación individualista, contraria a la formación que se busca generar por parte de la universidad.

En el estudio comparativo entre las cinco universidades, la muestra fue de 754 egresados entre 1992 y 1994. A ellos, les fueron planteadas preguntas similares a las que se hicieron a los egresados de la UIA; es decir, a qué fines destinarían su tiempo libre y sus recursos económicos adicionales en el caso de que se encontraran en dos situaciones hipotéticas: duplicar su tiempo libre sin reducir sus ingresos y duplicar sus ingresos sin aumentar su jornada laboral. Los resultados también confirman que la preocupación por los problemas de los sectores socialmente desfavorecidos ocupa un lugar secundario entre los intereses de los egresados.

La tercera investigación se propuso conocer las circunstancias del proceso y los agentes más significativos de socialización de los egresados. Se entrevistó a una muestra de 52 egresados de la UIA, que forman parte del conjunto de 706 egresados de la misma institución en los que se basó el primero de los estudios presentados.

Para integrarla, se seleccionaron los sujetos que de acuerdo con su perfil valoral se ubicaban en los dos extremos de un continuo valoral; es decir los que tuvieron un perfil más centrado en sí mismos (individualismo) y aquellos cuyo perfil se centró más en el servicio hacia los demás (solidarismo). La mayoría de las respuestas en las entrevistas se centra primero en cualidades de las personas y segundo en objetivos familiares. El estudio concluye en que es relativamente baja la proporción de cualidades que reflejen algún interés en contribuir a solucionar los problemas que afectan a los sectores mayoritarios de la sociedad.

Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid de Juan Antonio López Benedí: LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE LOS MITOS Y LAS LEYENDAS COMO RECURSO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: EL VELLOCINO DE ORO.

Concluye:

A continuación se presentan las conclusiones más significativas de esta investigación, que inferimos a la luz de sus resultados. La intención que nos guiaba era realizar una reflexión en profundidad sobre las posibilidades de la educación en valores a través de la hermenéutica de los mitos y las leyendas. Además, pretendíamos habilitar una serie de herramientas que ayudasen a la hora de trabajar en el aula sobre estos temas, desde propuestas concretas y aplicadas, desde la perspectiva de la formación del profesorado. Para ello, partimos de la leyenda del Vellochino o Toisón de oro y su ámbito mítico, que conceptuamos como estudio de caso y referencia ejemplar, con un doble sentido histórico y ético-formativo, independiente de cualquier ideología o creencia. La base de la investigación ha sido teórica y validada por expertos solventes.

Los resultados presentados, así como las reflexiones realizadas a partir de los textos de los diferentes autores tratados nos permiten llegar a las conclusiones que se irán mostrando a continuación. Para su exposición se ha optado por articularlas mientras se va respondiendo a las preguntas y objetivos que nos hacíamos al inicio de la presente investigación. En esta forma podremos ir poniendo de manifiesto los beneficios que se aportan, de forma convergente con los objetivos y preguntas orientadoras, para pasar después a las propuestas prácticas.

Tesis de Camacho Bernabé, Norma Edith: DISEÑO DE ESTRATEGIAS EDUCATIVAS SUSTENTADAS EN LA FORMACIÓN DE VALORES PARA SUPERAR LA INDISCIPLINA DE LOS ALUMNOS DEL 1ER AÑO DE SECUNDARIA DE LA I.E. "MANUELA FELICIA GOMEZ" LA VICTORIA 2010, concluye:

1. En la Formación de Valores no sólo se centra en el maestro y el alumno, sino va más allá porque en esta disciplina está inmersa la

familia y todo el personal de la Institución Educativa, incluyendo al personal de apoyo.

2. La Indisciplina es algo normal en la Institución Educativa y es originada por la falta de Formación en valores y falta de concordancia entre alumnos y profesores, profesores y directivos y profesores con profesores.
3. Urge la necesidad de contar con Normas de Disciplina, que regulen la convivencia en la escuela.
4. El disciplinar requiere de paciencia, perseverancia, saber poner límites, mucha comunicación por eso la comunidad educativa deben mantener un ambiente familiar.
5. La Educación en Valores debe ser prioritaria en la educación, pues para una buena calidad de vida, la mejor preparación es la Formación de Valores en los educandos.
6. La labor educativa en cuanto a Disciplina y Formación de Valores no acaba saliendo de la escuela, quien piense así tiene una visión muy pobre de su personalidad como educador.
7. Los educadores como tales deben presentar una imagen positiva y actuar dentro y fuera de la escuela como tal, si no se tiene esa imagen positiva, el educador debe trabajar para adquirirla y ser un personal reconocido y aceptado.

2.2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA MORAL.

2.2.1. La teoría psicoanalítica de Freud.

El médico vienés Sigmund Freud comenzó a explorar el subconsciente a finales del siglo XIX, surgiendo una corriente de estudio que sostenía que la naturaleza humana está regida por impulsos irracionales que hay que controlar. Por ello, los primeros agentes sociales (padres/madres) deben intervenir pronto para introducir una conducta estricta y conforme para el bien individual y social. Esta teoría, que tuvo una de

sus mayores representaciones en los trabajos de Bruno Bettelheim, planteaba una visión global de la personalidad en la que el desarrollo moral era una parte fundamental del desarrollo psicológico. La cuestión que sustenta estas teorías podría plantearse así: ¿por qué hay que reprimir ciertos comportamientos? ¿Porque son conflictivos? Y si lo son, ¿por qué el sujeto los considera reprobables?, ¿de dónde procede la reprobación que hace suya el sujeto en cuestión? Freud (1901, 1905) explica la génesis de la conciencia partiendo de unos estadios:

1º) Concepción biologista de la conciencia moral.

En nuestra mente hay ciertos poderes anímicos en cualidad de resistencias entre los que destacan la vergüenza y el asco. Estos poderes han contribuido a circunscribir la pulsión dentro de las fronteras consideradas normales. En estos poderes que ponen un dique al desarrollo sexual -asco, vergüenza, moral- es preciso ver también un sedimento histórico de las inhibiciones externas que la pulsión sexual experimentó en la psicogénesis de la humanidad.

En el desarrollo del individuo se observa que emergen en su momento, como espontáneamente, a una señal de la educación y de la influencia externa. Tales inhibiciones están filogenéticamente condicionadas y sólo se precisa la "señal" o la "influencia" para que se manifiesten. En el niño civilizado se tiene la impresión de que el establecimiento de esos diques es obra de la educación, y sin duda alguna ella contribuye en mucho.

Pero en realidad este desarrollo es de condicionamiento orgánico, fijado hereditariamente, y llegado el caso puede producirse sin ninguna ayuda de la educación. Lo biológico no es sólo prohibir, limitar, frenar. Lo es también aquello que se prohíbe, que se limita o frena. Lo esencial es el carácter biológico, heredable incluso, de la conciencia moral, rudimentaria, pero decisiva; y, sobre ella, emergen luego la vergüenza, el asco, la compasión y las construcciones sociales de la moral y la autoridad. Estas instituciones son las que se han de oponer a la

satisfacción de las pulsiones inconscientes, de forma que ellas son las responsables de un cierto grado de infelicidad. Hay, según Freud (1901, 1905), durante esta etapa, dos tipos de prohibiciones:

a) Las restricciones inherentes a la organización religiosa, moral y social en general, perfectamente inteligibles, codificables incluso, y desde luego sistemáticas, a las que se las podrá propugnar su necesidad en términos universales, y que podrían proporcionar los fundamentos mismos de la abstención que predicán.

b) Otras, que en verdad prohíben desde ellas mismas, no insertas en un sistema, carecen de toda fundamentación, son de origen desconocido; incomprensibles para nosotros, parecen cosa natural a todos aquellos que están bajo su imperio. Se trata de las prohibiciones del tabú.

El contenido de la conciencia moral depende de la ambivalencia de sentimientos provenientes de unas relaciones humanas bien definidas a las que se adhiere esa ambivalencia. La ambivalencia está clara desde el momento en que, "tras cada prohibición, por fuerza hay un anhelo". La organización social, que conlleva necesariamente una restricción de libertad en el orden de la gratificación pulsional, surge tras el intento fallido de logro de la misma. Freud lo explica mediante la siguiente interpretación: frente al padre tiránico, poseedor de la totalidad de las hembras del clan, los hijos deciden su asesinato y devoración.

Tras éste, los hijos rivalizan entre sí, ninguno de ellos logra sustituir al padre, aparece, entonces, la conciencia de culpa del hijo varón, de la que deriva la obediencia al mandato del padre, y entre ellos deciden el tipo de transacción que conlleva la limitación ética. El equivalente individual de esta situación social es el complejo de Edipo. Es a partir de la ambivalencia ante la figura del padre (admiración e incluso amor y hostilidad) como se decide la interiorización de su figura y de sus preceptos y la perpetuación del patrimonio básico de la cultura.

2º) La conciencia moral y el ideal del yo. Las pulsiones libidinales sucumben en parte por la represión, cuando entran en conflicto con las representaciones culturales y éticas del individuo. Tales representaciones no deben ser vistas como si se tuviera un conocimiento meramente intelectual de su existencia, sino que deben suponerse como normativas. Se trata de una sujeción a la norma.

Esta represión parte del yo, porque es éste el que reconoce que tales mociones pulsionales entran en conflicto con la realidad externa, social. Pero la represión parte del yo para funcionar de forma que se consiga el respeto del yo por sí mismo. La represión, pues, ha dibujado un "yo ideal", un ideal por el cual mide su yo actual. Es esta conciencia moral la que surge en la paranoia, en el delirio de observación, en el que el sujeto escucha voces que le reprochan, le culpan, le insultan, tras conocer sus pensamientos reprobables.

3º) El súper-yo y la conciencia moral. El superyó es el ideal del yo. Este ideal surge de la liquidación del complejo de Edipo que Freud describe así: "al ser heredero de la figura parental interiorizada, sobre ésta existen dos identificaciones: una, positiva, de mimesis del padre; otra, negativa, de auto prohibición a ser como el padre.

De esta manera, toma del padre la fuerza para robustecer el yo, y al mismo tiempo para imponerse, desde dentro de sí mismo, sobre el yo y vivirlo con el carácter compulsivo que se exterioriza como imperativo categórico". Todo este complicado proceso de identificación tiene lugar como necesidad en el niño por dos circunstancias biológicas que adquieren una significación psicológica:

- a) por su desvalimiento, que le obliga a aceptar la dependencia del padre
- b) el período de latencia en el desarrollo libidinal, tras la situación edípica. El ideal del yo satisface todas las exigencias que se plantean en la esencia superior del hombre:

- a) La añoranza del padre que aparece en todas las religiones.
- b) El juicio de la propia insuficiencia en comparación con el ideal que ha de transmutarse en el sentimiento religioso de humillación
- c) Las posteriores prohibiciones inherentes a la relación con las instituciones sociales, retomando el lugar del padre, adoptan la forma de conciencia moral (conciencia social).
- d) La tensión entre el yo y el ideal del yo es sentida como sentimiento de culpa.
- e) Los sentimientos sociales aparecen mediante la identificación sobre fundamento en un mismo ideal del yo. De esta forma religión, moral y sentir social han sido, en el origen, uno solo. El sentimiento inconsciente de culpa procede de la vinculación, asimismo, con el residuo inconsciente de la situación edípica, con su ambivalencia ante la figura parental.

El superyó critica al yo, y el sentimiento de culpa es la percepción que corresponde en el yo a esa crítica. Freud distingue ya dos tipos de culpa: la inconsciente, residuo del complejo edípico, y la consciente (conciencia moral), sentimiento de culpa normal resultado de la tensión entre el yo y el ideal del yo surgida en el curso histórico de nuestras actuaciones en la realidad. La moral, en su conjunto, aparece como formación reactiva, como mecanismo de defensa mediante el cual la prevención de lo que se reprueba puede obtenerse mediante la adopción de una actitud radicalmente opuesta. La moral es la antítesis (inmoralidad) de la pulsión.

4º) El súper-yo y la moral como cultura. Los ideales del yo son compartidos por la mayoría de los miembros que componen una cultura. Y cualquiera que sea el contenido del superyó, éste pasa a ser un ingrediente estructural del ser humano y, por su contenido, patrimonio cultural. De aquí que el superyó sea a modo de correa de transmisión de los valores morales de nuestra cultura. El valor moral, que es un valor cultural, está en oposición al valor que implica la

realización del deseo, en última instancia, de la gratificación pulsional. Por eso, "malo no es lo dañino o perjudicial para el yo; al contrario, puede serlo también lo que anhela y le depara contento", porque de ello puede derivarse la pérdida del amor "que es preciso evitar por la angustia frente a esa pérdida". De aquí que se permita la verificación de lo malo, que promete cosas agradables, cuando se está seguro que no se será descubierto.

Pero la conducta es distinta cuando la autoridad es interiorizada. En ese momento desaparece la angustia ante la posibilidad de ser descubierto, y lo que es más importante: entre el hacer el mal y quererlo, porque ante el superyó los pensamientos no pueden ocultarse. Según Freud (1930), el superyó de la cultura ha plasmado sus ideales y plantea sus reclamos. Entre éstos, los que atañen a los vínculos recíprocos entre los seres humanos se resumen bajo el nombre de ética. En todos los seres humanos se atribuye el máximo valor a esta ética, como si se esperara justamente de ella unos logros de particular importancia. Y en efecto, la ética se dirige a aquel punto que fácilmente se reconoce como la herida de toda cultura. La ética ha de concebirse entonces como un ensayo terapéutico, como un empeño de alcanzar por mandamiento del superyó lo que hasta este momento el restante trabajo cultural no había conseguido.

Este autor consideraba (1939) que una parte de sus preceptos [los de la ética] se justifican con arreglo a la ratio por la necesidad de deslindar los derechos de la comunidad frente a los individuos, los derechos de estos últimos frente a la sociedad, y los de ellos entre sí. Sin embargo, lo que en la ética se nos aparece de grandioso, misterioso, como místicamente evidente, debe tales caracteres a su nexo con la religión, a su origen en la voluntad del padre. La necesidad de la ética se muestra para Freud tanto más evidente cuanto que el desarrollo cultural no es garante de que, con él, se logre "dominar la perturbación de la convivencia que proviene de la humana pulsión de agresión y de auto aniquilamiento".

2.2.2. La génesis del juicio moral según Piaget.

En 1932, Jean Piaget (1896-1980) publicó *El juicio moral del niño*. Este autor, afirmaba en el desarrollo intelectual del niño se pueden distinguir dos aspectos. Por un lado, lo que se puede llamar el aspecto psicosocial, es decir, todo lo que el niño recibe del exterior, aprendido por transmisión familiar, escolar, educativa en general; y por otro, el desarrollo que se puede llamar espontáneo, que depende de las capacidades psicológicas innatas, y que es el desarrollo de la inteligencia misma: lo que el niño debe aprender por sí mismo, lo que no se le ha enseñado sino que debe descubrir sólo; y éste es esencialmente el que requiere tiempo.

De acuerdo con lo anterior, Piaget establece dos fases claramente definidas, en la génesis y desarrollo de los juicios morales, y supone una tercera, más difusa, que sirve de transición entre ambas:

1ª) Fase heterónoma, que se caracteriza por lo que él llama "realismo moral", esto es, por la influencia o presión que ejercen los adultos sobre el niño. En esta fase, las reglas son coercitivas e inviolables; son respetadas literal y unilateralmente por cuanto el niño aún no se diferencia del mundo social que le rodea, de manera que es una fase "egocéntrica". Por otra parte, la justicia se identifica con la sanción más severa. Esta fase estaría comprendida entre los cuatro y los ocho años.

2ª) Fase autónoma, en la que las reglas surgen de la cooperación entre iguales, y el respeto y consentimiento mutuos. Las reglas se interiorizan y se generalizan hasta alcanzar la noción de justicia equitativa -no igualitarista- que implica el reparto racional en función de las situaciones. Esta fase abarcaría desde los nueve hasta los doce años. En la supuesta, más que deducida, fase intermedia, o de transición, se da la interiorización de las normas igual que en la segunda fase, si bien la universalización se hace aún de forma incorrecta y la justicia es más igualitarista (todos iguales, sin distinción) que equitativa. A la vista de

todos estos datos se pueden establecer las siguientes conclusiones:

- Existe un paralelismo -que Piaget nunca llegó a determinar claramente- entre la evolución intelectual y el desarrollo moral del niño.
- La madurez mental y física del niño es tan importante como los procesos sociales e indispensables para su madurez moral.
- Las relaciones basadas en la autoridad únicamente producen heteronomía moral, mientras que las basadas en la cooperación conducen progresivamente a la autonomía.

2.2.3. Las etapas del desarrollo moral según Kohlberg.

El psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg (1927-1987), conocedor de los trabajos de Piaget, encontró, por una parte, que era insatisfactoria la división en sólo dos fases (heterónoma y autónoma) del desarrollo del juicio moral, pues una clasificación tan genérica impediría un conocimiento preciso de ese desarrollo; y, por otra parte, que era igualmente imprecisa la relación entre la maduración moral, la maduración intelectual y la influencia del medio.

Así, perfeccionando y estandarizando técnicas similares a las de Piaget, llega a la conclusión de que las dimensiones cognitivas del juicio moral definen el desarrollo evolutivo moral y, una vez entendido el desarrollo del juicio moral, el desarrollo de la acción y del afecto morales resultarán más comprensibles y predecibles. Se trata, pues, de conocer el desarrollo moral "midiendo" el alcance de los juicios morales. Por ejemplo, "ahora, me chivo", "el que la hace, la paga" o "no es justo lo que me has hecho", son expresiones que denotan cada una un cierto tipo de juicio moral: "es bueno recurrir a la autoridad", "es bueno devolver el daño" o "es bueno lo justo", respectivamente.

A través de sus investigaciones, Kohlberg establece seis etapas del desarrollo del juicio moral, encuadradas dentro de tres órdenes: pre convencional, convencional y pos convencional o de principios. Dentro

del orden pre convencional surgirían:

Etapa primera: la etapa del castigo y la obediencia. a) Lo justo es evitar el quebrantamiento de las normas, obedecer por obedecer y no causar daños materiales a las personas o las cosas. b) Las razones para hacer lo justo son evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.

Etapa segunda: la etapa del propósito y el intercambio instrumentales del individuo.

- a) Lo justo es seguir las normas cuando va en interés inmediato para alguien. Lo justo es actuar en pro de los intereses y necesidades propios y dejar que los demás hagan lo mismo. Lo justo es también lo equitativo, esto es, un intercambio, un trato, un acuerdo entre iguales.
- b) La razón para hacer lo justo es satisfacer las necesidades e intereses propios de un mundo en el que hay que reconocer que los demás también tienen sus intereses. Dentro del orden convencional nos encontraríamos:

Etapa tercera: la etapa de las expectativas, relaciones y conformidad interpersonales.

a) Lo justo es vivir de acuerdo con lo que uno se espera de la gente cercana en general, de las personas como uno mismo, en condición de hijo, hermana, amigos, etc. "Ser bueno" es importante y significa que se tienen motivos buenos y se está preocupado por los demás.

También significa mantener las relaciones mutuas, guardar la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud.

b) Las razones para hacer lo justo son que se necesita ser bueno a los ojos propios y a los de los demás, preocuparse por los demás y por el hecho de que, si uno se pone en lugar de otro, uno quisiera también que los demás se portaran bien (regla de oro).

Etapa cuarta: la etapa del sistema social y del mantenimiento de la

conciencia.

a) Lo justo es cumplir los deberes que uno ha aceptado. Las leyes deben cumplirse excepto en los casos extremos en que colinden con otros deberes y derechos socialmente determinados. Lo justo es también contribuir a la sociedad, al grupo o la institución.

b) Las razones para hacer lo justo son mantener el funcionamiento de las instituciones en su conjunto, el auto respeto o la conciencia al cumplir las obligaciones que uno mismo ha admitido o las consecuencias: "¿Qué sucedería si todos lo hicieran?".

Y, por último, dentro del orden pos convencional y de principios aparecerían:

Etapa quinta: la etapa de los derechos previos y del contrato social o de utilidad.

a) Lo justo es ser consciente del hecho de que la gente sostiene una diversidad de valores y opiniones y que la mayor parte de los valores y normas tiene relación con el grupo de uno mismo. No obstante, se deben respetar estas normas "de relación" en interés de la imparcialidad y por el hecho de que constituyen el pacto social. Sin embargo, algunos valores y derechos que no son de relación, como la vida y la libertad, deben respetarse en cualquier sociedad con independencia de la opinión de la mayoría.

b) Las razones para hacer lo justo, en general, son sentirse obligado a obedecer la ley porque uno ha establecido un pacto social para hacer y cumplir las leyes, por el bien de todos y también para proteger los derechos propios, así como los derechos de los demás.

La familia, la amistad, la confianza y las obligaciones laborales son también obligaciones y contratos que se han aceptado libremente y que suponen respeto por los derechos de los demás. Uno está interesado en que las leyes y los deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general: "la máxima felicidad para el mayor número".

Etapa sexta: la etapa de los principios éticos universales.

a) Con respecto a lo que es justo, la etapa 6ta se guía por principios éticos universales. Las leyes concretas o los acuerdos sociales son válidos habitualmente porque descansan en tales principios. Cuando las leyes violan tales principios, uno actúa de acuerdo con el principio. Los principios son los principios universales de la justicia: la igualdad de derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos en cuanto individuos.

Éstos no son únicamente valores que se reconocen, sino que también son principios que se utilizan para generar decisiones concretas.

b) La razón para hacer lo justo es que, en la condición de persona racional, uno ve la validez de los principios y se compromete con ellos. Su descripción de los niveles de desarrollo moral: Tomando como base la explicación de las etapas anteriormente expuestas, Kohlberg (1968; 1984; 1992) planteó unos niveles del desarrollo moral con una serie de etapas propias en cada uno. Él los describía usando los siguientes términos:

I. Nivel pre convencional.

En este nivel el niño es sensible a las reglas culturales y a las calificaciones de bueno y malo, correcto e incorrecto, pero interpreta estas calificaciones en términos, o bien de las consecuencias físicas o hedonísticas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores), o en términos del poder físico de aquellos que establecen esas reglas y calificaciones.

Este nivel se divide en las dos etapas siguientes:

Etapas 1: orientación "castigo/obediencia". Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad con independencia de la intención humana o del valor de esas consecuencias. La evitación del castigo y la deferencia incondicional hacia el poder son valoradas por sí mismas, y no en términos de respeto a un orden moral subyacente respaldado por el castigo y la autoridad (esto último es lo característico de la etapa 4).

Etapa 2: orientación relativista instrumental. La acción correcta consiste en lo que satisface instrumentalmente las propias necesidades de uno y, ocasionalmente, también las necesidades de los otros. Las relaciones humanas son consideradas en términos análogos a los de un puesto de mercado. Los elementos de juego limpio, reciprocidad, e igual participación, están presentes, pero se interpretan siempre de una forma pragmática y física. La reciprocidad se basa en la máxima: "tú me rascas la espalda y yo te rasco a ti", no en la lealtad, la gratitud o la justicia.

II. Nivel convencional.

En este nivel el mantenimiento de las expectativas del propio grupo familiar o de la propia nación es percibido como valioso por sí mismo con independencia de las consecuencias inmediatas y obvias. La actitud no es sólo una actitud de conformidad con las expectativas personales y con el orden social, sino de lealtad hacia ellos, de sustentación, apoyo y justificación activa de ese orden, y de identificación con las personas o grupos implicados en él. En este nivel se dan las dos etapas siguientes:

Etapa 3: concordancia interpersonal u orientación "buen chico/chica". El comportamiento bueno es el que agrada o ayuda a otros, y es aprobado por ellos. Se da una alta dosis de conformidad con las imágenes estereotípicas de lo que es la conducta mayoritaria o "natural". La conducta es juzgada a menudo por su intención y la expresión "lo hace con buena intención" se vuelve importante por primera vez. Uno se gana la aprobación siendo "buen chico".

Etapa 4: orientación "ley y orden". Se trata de una orientación hacia la autoridad, las reglas fijas y el mantenimiento del orden social. El comportamiento correcto consiste en el cumplimiento del propio deber, en mostrar respeto hacia la autoridad y en mantener el orden social por mor de ese orden.

III. Nivel pos convencional, autónomo o "principiado". En este nivel se registra un claro esfuerzo por definir valores y principios morales que tengan validez y aplicación con independencia de la autoridad de los grupos o personas que los sustentan, y con independencia de la propia identificación individual con esos grupos. Este nivel tiene a su vez dos etapas:

Etapas 5: orientación legalista o del "contrato social", generalmente con resonancias utilitaristas. La acción correcta tiende a ser definida en términos de derechos individuales de tipo general, y de estándares que han sido examinados críticamente y acordados por el conjunto de la sociedad. Existe una clara conciencia del relativismo de los valores y opiniones personales y un correspondiente énfasis en reglas procedimentales para llegar a un consenso.

Aparte de lo que ha sido convenido constitucional y democráticamente, lo correcto es asunto de "valores" personales y de "opinión" personal. El resultado es una acentuación del punto de vista legal, pero subrayándose la posibilidad de cambiar la ley en términos de consideraciones racionales de utilidad social (en lugar de congelarla en términos de la etapa 4 "ley y orden").

Fuera del ámbito legal, el acuerdo libre y el contrato libre constituyen el elemento vinculante de la obligación. Esta es la moralidad "oficial" del gobierno y de la constitución americana.

Etapas 6: orientación principios éticos universales. Lo correcto viene definido por la decisión en conciencia de acuerdo con principios éticos autos elegidos que exigen globalidad, universalidad y consistencia lógica. Estos principios son abstractos y éticos (la regla de oro, el imperativo categórico); no son reglas morales concretas como los Diez Mandamientos.

En el fondo se trata de principios universales de justicia, de reciprocidad y de igualdad de los derechos humanos, y de respeto a la dignidad de los seres humanos como personas individuales. Según

Kohlberg, es muy difícil que los sujetos alcancen este nivel de evolución moral, por lo que llegó a plantearse si no sería únicamente una evolución del nivel 5º.

Una visión más resumida de las etapas de Kohlberg la encontramos en el siguiente cuadro: Lawrence Kohlberg: "Etapas del desarrollo del juicio moral"

1. Moralidad heterónoma (Recompensa y castigo): El niño se deja llevar simplemente por la reacción de sus padres: si es recompensado por algo, debe ser bueno; si es castigado, debe ser malo.

2. Canjes instrumentales: El niño sigue egoísta, pero reconoce también las necesidades de otras personas; entonces les propone "negocios": "Si me porto bien toda la tarde, ¿podré ver la tele?"

3. Relaciones mutuas interpersonales: El niño depende del juicio de otras personas que son "importantes" para él (padres, profesores, etc.)

4. Dependencia del sistema social y de autoridades: El niño (adolescente, joven) asume los valores morales de la sociedad que lo rodea.

5. Contratos sociales y derechos individuales: El niño participa activamente en la elaboración de valores, y se orienta según el bien de la mayoría.

6. Principios éticos universales: La persona llega a tener una conciencia independiente; ya no depende del juicio de otras personas, sino únicamente de "principios éticos universales". Todas estas etapas están vinculadas a cambios de edad, son universales, irreversibles y constituyen una "secuencia lógica" y "jerárquica". Puede darse una detención del individuo en uno de los estadios, pero nunca una regresión a un estadio inferior o una tendencia a invertir su orden. Para terminar con las teorías de este autor, diremos que después de todos sus estudios, llegó a establecer una serie de conclusiones o afirmaciones, acerca del desarrollo moral.

- La maduración moral depende de la interacción del desarrollo lógico y el entorno social.

- Cada etapa muestra un progreso con respecto a la anterior: desde el

sometimiento a la autoridad externa de la primera hasta los principios universales de las dos últimas.

- Son los sujetos los que "construyen", en cada etapa más personal y autónomamente, el alcance de sus juicios morales.
- Si un sujeto madura físicamente sin sobrepasar las dos primeras etapas, permanece en ellas y se configura como un "tipo puro".
- Los sujetos que alcanzan las tres últimas no se configuran como "tipos puros" hasta alrededor de los veinticinco años.

2.2.4. La teoría de Hoffman.

El debate entre la función que ejercen la cognición y el afecto en la moralidad ha sido un tema que se ha prolongado a través de los siglos. En las últimas décadas el estudio del desarrollo moral se ha guiado por dos teorías psicológicas dominantes: la teoría del desarrollo cognitivo de Kohlberg (Pérez Delgado y García Ros, 1991) y la teoría de la socialización moral de Hoffman. Para Kohlberg, como hemos visto, la cognición es el fundamento de la moralidad, mientras que Hoffman resalta el rol de la simpatía y la empatía en la conducta moral, en particular la conducta altruista (Eisenberg, Miller, Shell, McNalley & Shea, 1991).

Hoffman (1991) argumenta que los principios morales son «cogniciones calientes» porque se encuentran vinculadas al afecto moral. Se trata, entonces, de guiar las sensibilidades morales a través de la educación, es decir, la misión de la escuela es la de orientar al niño para ocuparse del bien y detestar el mal; por ejemplo: simpatizar con las víctimas y despreciar la injusticia. En la sensibilidad al dolor ajeno reside el núcleo de la teoría de Hoffman (1987) de la socialización moral, y sirve de base relevante incluso en modelos derivados del desarrollo cognitivo tales como los de Gibbs (1991) y Selman (1980).

En definitiva se plantea si es fundamentalmente el desarrollo cognitivo del sujeto el que potencia la capacidad de razonamiento moral, o si por

el contrario son los componentes afectivos y emocionales los que influyen en el uso de determinados principios morales y en la conducta que el sujeto decide llevar a cabo (Pérez Delgado y Mestre, 1995).

En la teoría del desarrollo cognitivo de Kohlberg el desarrollo moral implica una construcción progresiva del significado moral. Desde esta perspectiva el individuo que manifiesta una orientación "interna" ha logrado una madurez para comprender el significado intrínseco de las normas y valores, y tiende a actuar de acuerdo con ella. Desde la teoría de la socialización moral de Hoffman, el desarrollo moral se refiere en primer lugar a una transmisión al niño de normas morales y valores por parte de la sociedad, en este caso la orientación "interna" refleja una internalización de estas normas y valores.

Esta internalización y motivación depende fundamentalmente, según la teoría del autor, del cultivo de un importante afecto moral o empatía (Gibbs, 1991; Hoffman, 1992). Hoffman define la empatía como "una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo", dicha respuesta emocional constituye un motivo moral, es decir, un motivo que contribuye a la conducta pro social (Hoffman, 1992, 61). Para Hoffman uno de los puntos centrales de su teoría es la integración de afecto y cognición. Hoffman (1991) plantea que la empatía con otros, como proceso intelectual que motiva a ayudar en el problema del otro, se desarrolla de una manera similar o en correspondencia con los estadios del desarrollo cognitivo y social del individuo.

El proceso, según el autor, es una síntesis evolutiva de la empatía y del nivel de la comprensión cognitiva del individuo acerca del otro (Hoffman, 1991). Este proceso empieza con un distrés global empático en el que el niño no tiene una clara distinción entre el yo y el otro y está confundido acerca de la fuente del distrés o malestar. A partir de aquí progresa a través de varios estadios hasta el estadio más avanzado que combina lo conseguido en estadios previos.

En los estadios más avanzados uno puede empatizar con otros, sabiendo que son entidades físicas distintas del yo y tienen estados independientes del propio sujeto y también puede empatizar con su condición o circunstancia vital más allá de la situación inmediata. Un nivel maduro de empatía posibilita que el sujeto esté más influenciado por la condición vital del otro que por la situación inmediata (Hoffman, 1991, 106). La empatía aparece como una respuesta universal y prácticamente involuntaria, pero puede convertirse en un proceso más complejo.

El sujeto adulto cuando empatiza sabe que su afecto empático es debido a sucesos que le ocurren a otra persona y se da porque tiene un conocimiento de lo que la otra persona está sintiendo. Un conjunto de atribuciones acerca del problema, juicios sobre las características y estado habitual de la víctima se activan y modulan el afecto empático. Los niños pequeños que aún no distinguen entre uno mismo y el otro pueden activar la empatía sin ese conocimiento. Por tanto, el desarrollo del malestar empático corresponde al desarrollo de un sentido cognitivo de los otros y pasa, según Hoffman, por los siguientes niveles:

1. fusión o falta de separación clara entre el sí mismo y el otro
2. Conciencia de que los otros constituyen entidades físicas distintas de uno mismo.
3. conciencia de que los otros tienen sentimientos y estados internos independientes de los de uno mismo.
4. conciencia de que los otros tienen experiencias que trascienden la situación inmediata y su historia e identidad propias como individuos.

El afecto empático se experimenta de manera diferente a medida que el niño va atravesando estos niveles. Como resultado del afecto empático y del desarrollo socio cognitivo surgirán cuatro niveles de malestar empático:

1. 'Empatía global': los niños muy pequeños pueden sentir malestar empático a partir de la mímica, la asociación directa, antes de

adquirir un sentido de los otros como entidades distintas de uno mismo.

Durante el primer año, el observar a alguien sufriendo puede dar lugar a una respuesta de malestar empático global, el niño puede actuar como si lo que ha ocurrido al otro le ocurriera a él mismo.

2. 'Empatía egocéntrica': el niño puede ser consciente de que otra persona se encuentra mal (no él mismo), pero no conoce los estados internos del otro y puede asumir que son iguales a los propios (transcurso del primer a segundo año de vida).
3. 'La empatía con los afectos de otro': entre los 2-3 años con el inicio de la adopción de roles y con el desarrollo del lenguaje el niño puede empatizar con emociones cada vez más complejas y puede activar la empatía a partir de la información sobre el malestar de alguien aunque esa persona no esté presente.
4. 'Empatía con la situación vital de otra persona': al final de la infancia el niño empieza a tomar conciencia de que otros sienten placer y dolor no solo en la situación inmediata sino también en su experiencia vital más prolongada. Aunque sigue respondiendo empáticamente al malestar inmediato de otro, su respuesta puede incrementarse al darse cuenta de que el malestar de otro es crónico y no transitorio.

En este nivel el afecto empático se combina con una representación mental del nivel general de malestar o privación de otro. La víctima no necesariamente ha de estar presente, es suficiente con que se tenga información acerca de ella. A medida que el niño desarrolla la capacidad de formar conceptos sociales puede también empatizar con las dificultades de todo un grupo. Este nivel empático puede proporcionar una base motivacional para el desarrollo de ciertas ideologías morales o políticas, especialmente en la adolescencia.

2.2.5. Las etapas del desarrollo moral de Rawls.

Uno de los autores más representativos de las corrientes liberales que

defienden con rotundidad la individualidad de la persona es Rawls (1978), que con su “teoría de la justicia” se convierte en una referencia fundamental. Según este autor, cada uno de nosotros somos una realidad separada y completa. Sólo mediante el consenso racional vamos a convertirnos en miembros de un colectivo comunitario, que puede denominarse estado, y cuyo objetivo es garantizar los contenidos de cada miembro. Si se produce un conflicto, lo que se debe hacer es determinar de manera imparcial lo que le corresponde a cada individuo.

Este principio afirma que toda distribución (o, en su caso, redistribución) debe tender hacia la igualdad, siendo lo más equitativa posible. Según Rawls, la moralidad se desarrolla en tres etapas, que son: moralidad de la autoridad, moralidad de la asociación y moralidad de los principios. La moralidad de la autoridad es la moralidad del niño. Según Rawls el sentido de la justicia es adquirido gradualmente por los miembros más jóvenes de la sociedad a medida que se desarrollan.

Es característico de la situación del niño que no esté en condiciones de estimar la validez de los preceptos y mandamientos que le señalan quienes ejercen la autoridad: en este caso sus padres. No sabe ni comprende sobre qué base puede rechazar su dirección. En realidad, el niño carece por completo de justificación. Por tanto, no puede dudar razonablemente de la conveniencia de los mandamientos paternos.

Las acciones de los niños están motivadas, inicialmente, por ciertos instintos y deseos, y sus objetivos están regulados por un propio interés racional. Aunque el niño tiene la capacidad de amar, su amor a los padres es un nuevo deseo que surge de su reconocimiento del evidente amor que ellos le tienen y de los beneficios él obtiene de las acciones con que sus padres le expresan su amor. Cuando el amor de los padres al niño es reconocido por él sobre la base de las evidentes intuiciones paternas, el niño adquiere una seguridad en su propio valor como persona.

Se hace consciente de que es apreciado, en virtud de sí mismo, por los

que para él son las personas imponentes y poderosas de su mundo. Con el tiempo, el niño llega a confiar en sus padres y a sentirse seguro en su ambiente; y esto le conduce a lanzarse y a poner a prueba sus facultades, que van madurando, aunque apoyado siempre por el afecto y el estímulo de sus padres. Gradualmente, adquiere varias aptitudes, y desarrolla un sentido de competencia que afirma su auto estimación. Es en el curso de todo este proceso cuando se desarrolla el afecto del niño a sus padres. Los relaciona con el éxito y con el goce que ha sentido al ir afianzando su mundo, y con el sentimiento de su propio valor. Y esto origina su amor por ellos. El niño no tiene sus propias normas éticas, porque no está en condiciones de rechazar preceptos sobre bases racionales. Si ama y confía en sus padres, tenderá a aceptar sus mandatos.

También se esforzará por quererles, admitiendo que son, ciertamente, dignos de estima, y se adherirá a los preceptos que ellos le dictan. Se supone que ellos constituyen ejemplos de conocimientos y poder superiores, y se les considera como prototipos a los que se apela para determinar lo que se debe hacer.

El niño, por tanto, acepta el juicio que ellos tienen de él y se sentirá inclinado a juzgarse a sí mismo como ellos le juzguen cuando infringe sus mandamientos. Si quiere a sus padres y confía en ellos, entonces, una vez que ha caído en la tentación, está dispuesto a confesar sus transgresiones y procurará reconciliarse. En estas diversas inclinaciones se manifiestan los sentimientos de culpa. Sin estas inclinaciones y otras afines, los sentimientos de culpa no existirían. Las condiciones que favorecen el aprendizaje de la moralidad por parte del niño son dos:

1. Los padres deben amar al niño y ser objetos dignos de su admiración. De este modo, despiertan en él un sentimiento de su propio valor y el deseo de convertirse en la misma clase de persona que ellos.
2. Deben enunciar reglas claras e inteligibles (y, naturalmente,

justificables), adaptadas al nivel de comprensión del niño. Además, deberán exponer las razones de tales reglas en la medida en que éstas puedan ser comprendidas, y deben cumplir asimismo estos preceptos en cuanto les sean aplicables a ellos también. Los padres deben constituir ejemplos de la moralidad que ellos prescriben, y poner de manifiesto sus principios subyacentes a medida que pasa el tiempo.

El niño tendrá una moralidad de la autoridad, cuando esté dispuesto, sin la perspectiva de la recompensa o el castigo, a seguir determinados preceptos que no sólo puede parecerle altamente arbitrarios, sino que en modo alguno se corresponden con inclinaciones originales. Si adquiere el deseo de cumplir estas prohibiciones, es porque ve que le son prescritas por personas poderosas que tienen su amor y confianza, y que también se conducen de acuerdo con ellas.

Entonces, concluye que tales prohibiciones expresan formas de acción que caracterizan la clase de persona que él desearía ser. La segunda fase en el desarrollo de la moralidad del individuo es la moralidad de la asociación. El contenido de ésta viene dado por las normas morales apropiadas a la función del individuo en las diversas asociaciones a que pertenece. Estas normas incluyen las reglas de moralidad de sentido común, juntamente con los ajustes necesarios para insertarlos en la posición particular de una persona; y le son inculcadas por la aprobación y por la desaprobación de las personas dotadas de autoridad, o por los otros miembros del grupo.

La moralidad de la asociación incluye un gran número de ideales, definido cada uno de ellos en la forma adecuada a los respectivos status o funciones. Cada ideal particular se explica, probablemente, en el contexto de los objetivos y propósitos de la asociación a la que pertenece la función o la posición de que se trate. En su momento, una persona elabora una concepción de todo el sistema de cooperación que define la asociación y las metas a que tiende. Sabe que los otros tienen que hacer cosas diferentes, según el lugar que ocupen en el esquema

cooperativo.

Así, con el tiempo, aprende a adoptar el punto de vista de los otros, y a ver las cosas desde su perspectiva.

Parece, pues, admisible que la adquisición de una moralidad de la asociación (representada por determinadas estructuras de ideales) dependa del desarrollo de las capacidades intelectuales requeridas para considerar las cosas desde una variedad de puntos de vista y para interpretarlas, al propio tiempo, como aspectos de un sistema de cooperación. ¿Cómo se llegan a adquirir deseos de cooperación? Una vez comprobada la capacidad de una persona de sentir simpatía hacia otros, puesto que ha adquirido afectos, mientras sus compañeros tienen el evidente propósito de cumplir sus deberes y obligaciones, él desarrolla sentimientos amistosos hacia ellos, juntamente con sentimientos de lealtad y confianza.

Así pues, si los que se hallan comprometidos en un sistema de cooperación social actúan de un modo regular, con el evidente propósito de mantener sus justas normas, entre ellos tienden a desarrollarse lazos de amistad y confianza mutua, lo que les une al esquema cada vez más.

Una vez establecidos estos lazos, una persona tiende a desarrollar sentimientos de culpa cuando no consigue realizar su función, sentimientos que se manifiestan en una inclinación a compensar los daños causados, en una voluntad de admitir que nuestra conducta ha sido injusta (errónea) y a disculparnos por ello, o en el reconocimiento de que el castigo y la censura son injustos. Y así llegamos a la fase de la moralidad de los principios.

La moralidad de la asociación conduce, de un modo enteramente natural, a un conocimiento de las normas de la justicia. Una vez que las actitudes de amor y confianza, y de sentimientos amistosos y de mutua fidelidad, han sido generadas de acuerdo a las dos etapas precedentes, entonces el reconocimiento de que nosotros y aquellos a quienes estimamos somos los beneficiarios de una institución justa, establecida

y duradera, tiende a engendrar en nosotros el correspondiente sentimiento de justicia.

Desarrollamos un deseo de aplicar y de actuar según los principios de la justicia, una vez que comprobamos que los ordenamientos sociales que responden a ellos han favorecido nuestro bien y el de aquellos con quienes estamos afiliados.

Con el tiempo llegamos a apreciar el ideal de la cooperación humana justa. Este sentimiento de justicia se manifiesta de dos formas: 1. Nos induce a aceptar las instituciones justas que se acomodan a nosotros, y de las que nosotros y nuestros compañeros hemos obtenido beneficios. Necesitamos llevar a cabo la parte que nos corresponde para mantener aquellos ordenamientos y tendemos a sentirnos culpables cuando no cumplimos nuestros deberes y obligaciones. 2. Un sentimiento de justicia da origen a una voluntad de trabajar en favor de la implantación de instituciones justas y en favor de la reforma de las existentes cuando la justicia lo requiera.

2.2.6. Los estadios del razonamiento prosocial de Eisenberg.

Según Eisenberg (1986), el razonamiento moral pro social es diferente del juicio moral orientado a la justicia descrito por Kohlberg en parte porque el razonamiento moral pro social no se basa en el dictamen de la autoridad, las leyes, normas y obligaciones formales. Diferentes investigaciones han señalado que a lo largo de la adolescencia el razonamiento moral se va haciendo más sofisticado debido en parte a un incremento de la inteligencia, la capacidad para ponerse en el lugar del otro y la habilidad para pensar en abstracto (Colby y otros, 1983; Rest, 57 1983).

De hecho los cambios cognitivos relacionados con la edad de los sujetos, así como su formación posibilitan una mayor madurez moral, en concreto una mayor calidad y complejidad para pensar acerca de conflictos morales (Carlo, Eisenberg, Koller y otros, 1996). De acuerdo con esto, Eisenberg señala cinco niveles del desarrollo del juicio moral

pro-social:

-) •Hedonismo: El sujeto se preocupa por las consecuencias para él mismo más que por consideraciones morales. Las razones para ayudar a otro se refieren a beneficios para él mismo, reciprocidad futura o interés por el otro por que se le necesita o quiere.
-) •Sensibilidad a las necesidades y deseos de los otros: El sujeto se preocupa por las necesidades físicas, materiales o psicológicas de los otros, aunque piense que entran en conflicto con las propias. Esta preocupación se expresa en términos simples (“por qué lo necesita”)
-) •Sentimientos estereotipados: Las imágenes estereotipadas de las personas buenas y malas, y las consideraciones de aprobación y aceptación de los demás, se usan para justificar las conductas pro social o su ausencia.
-) •Empatía: El razonamiento refleja un énfasis en la adopción de perspectivas y sentimiento empático por la otra persona (“me siento mal si no le ayudo, por que sufre”).
-) •Interiorización: Las justificaciones para la elección moral se basan en valores interiorizados, en normas o responsabilidades contractuales individuales y en la creencia de que se pierde dignidad y el respeto por sí mismos si por perseguir el propio interés se ignoran las demandas de un necesitado. Desde esta perspectiva cognitivo-evolutiva, el de razonamiento moral más complejo e interiorizado se relaciona con una mayor frecuencia de conducta pro social y con una mejor calidad de la misma (Eisenberg, Miller, Shell, et al., 1991).

Eisenberg (1979) en uno de sus trabajos clásicos sobre el estudio del juicio moral pro social analizaba el desarrollo del razonamiento del niño sobre dilemas morales pro sociales, y los consideraba dilemas en los que las necesidades de un individuo entran en conflicto con las de otros en un contexto en el que las consecuencias de las leyes, reglas, castigo, autoridad y obligaciones formales son mínimas o irrelevantes.

A partir de una entrevista semi estructurada analizaba los diferentes estilos de razonamiento ante los dilemas planteados. Los estudios longitudinales realizados indican que dichos estilos de razonamiento varían en función de la edad, así el razonamiento hedonista, que utiliza argumentos centrados en el beneficio personal que se deriva de la acción, o en un intercambio mercantil de favores, parece decrecer a lo largo de los años escolares, el razonamiento orientado a la necesidad del otro, centrado en las necesidades físicas o psicológicas de la persona que necesita ayuda, se incrementa con la edad hasta los 7-8 años y entonces empieza a estabilizarse, el razonamiento orientado a buscar la aprobación de los demás, padres o amigos, se incrementa a lo largo de la infancia hasta la adolescencia, y es en este periodo en el que aparecen formas de razonamiento de nivel superior (internalización de normas, reglas, leyes, toma de perspectiva o preocupación empática por el otro) (Eisenberg, Miller, Shell, et al., 1991; Eisenberg, Carlo, Murphy, et al., 1995)

Si bien la investigación en este campo ha tenido serias restricciones metodológicas al utilizar principalmente procedimientos de entrevista para evaluar el razonamiento moral pro social, en la última década se ha desarrollado un instrumento para dar estructura objetiva a la entrevista semiestructurada de Eisenberg para evaluar el razonamiento pro social: Objective Measure of 58 pro social reasoning (PROM) (Carlo, Eisenberg y Knight, 1992). Este instrumento se ha traducido a diferentes lenguas lo que ha permitido realizar estudios transculturales sobre el razonamiento moral pro social y su relación con otros procesos psicológicos como la empatía y la conducta pro social.

Dichos estudios ofrecen una correlación negativa entre empatía y razonamiento hedonista, mientras que dicha correlación es positiva con el razonamiento internalizado. También cuando se compara el razonamiento pro social con la conducta pro social hetero evaluada por

los compañeros, se constata que la utilización de un razonamiento más internalizado para solucionar conflictos morales se relaciona con más conductas de ayuda, mientras que el uso de un razonamiento más centrado en uno mismo, o más dependiente de la opinión o aprobación de los demás, inhibe dichas conductas (Carlo, Eisenberg, Koller, et al., 1996).

Los datos obtenidos en un primer estudio realizado en población española también muestran dicha relación entre la empatía y un razonamiento más internalizado y entre dichos constructos (empatía y razonamiento pro social) y la conducta pro social (Mestre, Pérez Delgado, Tur y otros, 1999).

2.2.7. El modelo de desarrollo moral de Gibbs.

John C. Gibbs (1977, 1979) analizó los trabajos de Kohlberg desde la perspectiva de la psicología existencial, proponiendo como alternativa un modelo de dos fases. Este autor, distingue entre los temas “naturalistas”, de los primeros cuatro estadios y los “meta éticos” de los dos últimos. Las críticas a esta teoría se basaban en el hecho de que es posible que los sujetos no pasen indefectiblemente por las seis etapas definidas por Kohlberg.

Además, según Gibbs, en la teoría del desarrollo cognitivo de Kohlberg el desarrollo moral implica una construcción progresiva del significado moral. Desde esta perspectiva el individuo que manifiesta una orientación ‘interna’ ha logrado una madurez para comprender el significado intrínseco de las normas y valores, y tiende a actuar de acuerdo con ella.

Sin embargo, Gibbs considera que esta internalización y motivación no depende tanto de la interiorización de normas y valores, cuanto del cultivo de un importante afecto moral o empatía (Gibbs, 1979; Hoffman, 1991). Así, Marsh y Stafford (1988) postulaban que las dos últimas etapas de Kohlberg representaban puntos de vista ideológicos y culturales, por lo que no podrían considerarse universales para todas

las culturas. Y si esto es cierto, lo que está perpetuando Kohlberg no es otra cosa que una forma de inculcar valores y valores por parte de la sociedad. En este caso la orientación 'interna' reflejaría una internalización de estas normas y valores.

2.2.8. Teoría filosófica y educativa: Immanuel Kant (1724-1804)

Nació En Königsberg/Kaliningrado, encarna una de las figuras decisivas de la filosofía y política europea en habla alemana, pedagogo/científico de la educación

En la filosofía kantiana ("Idealismo transcendental") culminan las tres corrientes filosóficas principales de la Edad Moderna, racionalismo, empirismo e Ilustración: al afirmar que el conocimiento se limita a la experiencia, Kant se aproxima al empirismo, y al afirmar que no todo el conocimiento proviene de la experiencia se acerca al racionalismo.

Afirmó que todas las personas merecen ser tratadas con dignidad, reconociendo su persona y derechos universales de igual manera como otras personas quisieran que se les trate, lo que conduce a fortalecer su autoestima y formación , desarrollar una cultura de autonomía y paz, así mismo tener en cuenta sus ideas.

La única virtud que puede ser incondicionalmente buena es una buena voluntad. Y mantiene su valor moral incluso cuando fracasa en el logro de sus intenciones morales.

Un ser racional siempre debe tratarse como un fin Fórmula de autonomía

Lo llevó a argumentar que la ley moral solo debe surgir de una voluntad racional. Este principio requiere que las personas reconozcan el derecho de los demás a actuar de manera autónoma y significa que, las leyes morales deben ser universales, lo que se requiere de una persona se requiere de todos.

Estudioso que asigna papel fundamental a la Educación en el desempeño de la persona para su desarrollo y el de la sociedad, así mismo encaminarse al desarrollo progresivo de la libertad sin afectarse, ni atentar contra el derecho de los demás

También le resulta "maravilloso imaginar que la naturaleza humana se va a desarrollar cada vez mejor mediante la educación, y que es posible conformar ésta en concordancia con lo humano" Por eso, la educación ha de estar planificada con arreglo a una orientación "cosmopolita" y ha de ser aplicada para "el bien del mundo"

Una de las críticas a la educación, los padres educan a sus hijos sólo de forma que se adapten al "mundo vigente", aun cuando esté en descomposición, por lo que necesita apoyarles.

Principales tareas de la educación: Disciplinamiento, Cultivamiento, Civilización, Moralización.

Hay que educar a los niños a que cumplan:

- a) los deberes para consigo mismos
- b) los deberes para con los demás:

Todo ser humano es "un fin en sí mismo "y creer en su espontaneidad"

Otra valoración positiva de Kant se materializó en el sector de la pedagogía práctica y teórica para la paz, que tuvo como estímulo el ensayo, La paz perpetua, En él se pronuncia Kant contra aquellos que "defienden la fuerza dominante" ,e imagina una futura unidad de la política, el derecho y la moral en pro de la paz.

Logros duraderos de Kant:

- su posible influencia en la construcción espiritual y normativa de una futura sociedad universal desde una perspectiva filosófico- pedagógica
- destacar en sentido constructivo alguno de los aspectos de su pensamiento.
- Lucha contra la intolerancia, el adoctrinamiento, la cobardía y la pereza;

- La Ilustración es la liberación del ser humano de su minoría de edad culpable. La minoría de edad es la incapacidad para servirse de su inteligencia sin la guía de otro.

LA ÉTICA DE KANT

- Se funda de manera exclusiva en la razón, se dice que su Ética es formal; ésta descansará sobre principios universales y no sobre relativismos culturales, históricos. Lo importante, está en la buena voluntad regida por la ley moral.
- Si alguien actúa por temor y no por respeto al deber implícito en la ley moral, sus acciones no son morales. Tampoco lo serán aquellas que se realizan por accidente o como medio para obtener beneficios posteriores.

"Hacer algo por deber significa: obedecer a la razón."

Sus obras fundamentales son la "Crítica de la razón pura" aborda el problema del conocimiento elaborando un sistema teórico sobre el mismo sumamente complejo. En la "Crítica de la razón práctica", se propone descubrir y exponer el principio fundamental de la moralidad con dos objetivos:

- a) Demostrar la falsedad de toda doctrina moral que pretenda apoyarse en consideraciones empíricas.
- b) Otorgar a la Ética una base exclusivamente racional y apriorística.

EL PROCESO DEL CONOCIMIENTO HUMANO

En este proceso, Kant distingue Lo conocido por la experiencia es siempre "a posteriori" (después de la experiencia) y la forma es "a priori" (no depende de la experiencia).

1. El subjetivismo. Para Kant, no podemos conocer el objeto tal como es, sino como nosotros lo vemos.
2. El fenomenalismo. La única realidad que conocemos son los fenómenos.

3. El idealismo trascendental. La realidad que podemos conocer son las impresiones sensibles y la del entendimiento que las recibe. Sólo conocemos lo trascendental, lo inmanente al sujeto, no lo que está más allá de él.

4. El criticismo. La teoría del conocimiento debe plantearse como una crítica de la razón pura y ha de delimitar que puede ser conocido y qué puede no ser conocido.

CONCLUSIONES DE LA ÉTICA FORMAL DE KANT

) Cuando cumple un requisito puramente formal de ser universalizable.

- Es autónoma: al afirmar que sólo las acciones morales son autónomas porque la ley a la que nos plegamos está en nosotros mismos.
- El rigorismo kantiano implica el deber por el deber, aunque vaya en contra de mi felicidad y de las personas más cercanas a de mi entorno y de aprecio.

2.3. TEORÍAS ÉTICAS.

Una teoría ética es una teoría filosófica que intenta fundamentar la moral, es decir, justificar su validez y legitimidad.

Las distintas teorías éticas que se han dado a lo largo de la historia pueden dividirse en varios tipos. A continuación ofrecemos una serie de preguntas, cuya respuesta puede servir para clasificar la diversidad de teorías existentes.

PREGUNTA	RESPUESTA	TIPO ÉTICA	TEORÍA ÉTICA
¿Quién puede decirme lo que debo hacer?	Yo mismo	Autónoma	Formalismo Ética discursiva
	La naturaleza, Dios, la autoridad legal	Heterónoma	Estoicismo Intelectualismo moral Iusnaturalismo ético Utilitarismo Hedonismo
¿Qué debo hacer?	Debo actuar de acuerdo con una norma que pueda convertirse en ley universal	Formal	Formalismo Ética discursiva
	Debo hacer esto, porque esto es lo bueno	Material	Eudemonismo Hedonismo Estoicismo Utilitarismo Iusnaturalismo ético
¿Cuáles son las acciones correctas?	Las que tienen buenas consecuencias, es decir, las que se acercan al bien	Teleológica	Eudemonismo Hedonismo Iusnaturalismo ético Utilitarismo
	Las que son correctas en sí mismas, al margen de sus consecuencias, pues cumplen con el deber	Deontológica	Formalismo Ética discursiva
¿Puedo conocer lo que está bien y lo que debo hacer?	Si	Cognoscitiva	Intelectualismo moral Eudemonismo Hedonismo Utilitarismo Formalismo Ética discursiva
	No	No cognoscitiva	Emotivismo

2.3.1. Intelectualismo Moral

Según esta teoría, conocer el bien es hacerlo: sólo actúa inmoralmente el que desconoce en qué consiste el bien. Puede comprobarse que esta teoría es doblemente cognitivista, ya que no sólo afirma que es posible conocer el bien, sino que además defiende que este conocimiento es el único requisito necesario para cumplirlo.

El filósofo griego Sócrates fue el primero en mantener dicha postura ética. Para este pensador, no sólo el bien es algo que tiene existencia objetiva y validez universal, sino que, además, al ser humano le es posible acceder a él. Así pues, Sócrates concibe la moral como un saber. De la misma forma que quien sabe de carpintería es carpintero y el que sabe de medicina es médico, sólo el que sabe qué es la justicia es justo. Por lo tanto, para este filósofo no hay personas malas, sino ignorantes, y no hay personas buenas si no son sabias.

2.3.2. Eudemonismo

Muchas veces habrás preguntado para qué sirve tal o cual cosa, pero, en ocasiones, esta pregunta es absurda. Así, si preguntamos para qué sirve la felicidad, la respuesta sería que para nada, pues no es algo que se busque como medio para otra cosa, sino que se basta a sí misma, es un fin. Las éticas que consideran la felicidad (eudaimonía) el fin de la vida humana y el máximo bien al que se puede aspirar son eudemonistas.

Ahora bien, decir que el ser humano anhela la felicidad es como no decir nada, pues cada uno entiende la felicidad a su modo. Aristóteles fue uno de los primeros filósofos en defender el eudemonismo. Pero ¿qué entendía Aristóteles por felicidad? Todos los seres tienen por naturaleza un fin: la semilla tiene como fin ser un árbol; la flecha, hacer

diana... No podría ser menos en el caso del hombre. Como lo esencial del hombre (lo que le distingue) es su capacidad racional, el fin al que por naturaleza tenderá será la actividad racional.

Así pues, la máxima felicidad del ser humano residirá en lo que le es esencial por naturaleza: la vida contemplativa, es decir, el ejercicio teórico de la razón en el conocimiento de la naturaleza y de Dios, y en la conducta prudente, que se caracteriza por la elección del término medio entre dos extremos, el exceso y el defecto.

2.3.3. Hedonismo

La palabra hedonismo proviene del griego hedoné, que significa placer. Se considera hedonista toda doctrina que identifica el placer con el bien y que concibe la felicidad en el marco de una vida placentera. Aunque existen muchas teorías, suelen diferir entre ellas por la definición propuesta de placer.

Los cirenaicos formaron una escuela iniciada por un discípulo de Sócrates, Aristipo (435 a.C). Según este filósofo, la finalidad de nuestra vida es el placer, entendido en sentido positivo como goce sensorial, como algo sensual y corporal, y no como fruición intelectual ni como mera ausencia de dolor. Al igual que los anteriores, el epicureismo identifica placer y felicidad.

Sin embargo, a diferencia de estos, Epicuro define el placer como la mera ausencia de dolor. No se trata, pues, de buscar el placer sensual del cuerpo, sino la ausencia de pesar del alma. Esta serenidad o tranquilidad del alma (ataraxia) es el objetivo que debe seguir todo ser humano. ¿Cómo alcanzarla? El sabio que se conduce razonablemente y no escoge a lo loco lo que pueden ser sólo aparentes placeres logrará una vida más tranquila y feliz.

2.3.4. Estoicismo

En un sentido amplio, pueden considerarse estoicas todas las doctrinas éticas que defiendan la indiferencia hacia los placeres y dolores externos, y la austeridad en los propios deseos. Ahora bien, en un sentido estricto, se conoce como estoicismo tanto la corriente filosófica grecorromana, iniciada por Zenón, como la teoría ética mantenida por estos filósofos

La ética estoica se basa en una particular concepción del mundo: éste se encuentra gobernado por una ley o razón universal (logos) que determina el destino de todo lo que en él acontece, lo mismo para la naturaleza que para el ser humano. Por lo tanto, el ser humano se halla limitado por un destino inexorable que no puede controlar y ante el que sólo puede resignarse.

Esta es la razón de que la conducta correcta sólo sea posible en el seno de una vida tranquila, conseguida gracias a la imperturbabilidad del alma, es decir, mediante la insensibilidad hacia el placer y hacia el dolor, que sólo será alcanzable en el conocimiento y la asunción de la razón universal, o destino que rige la naturaleza, y por tanto, en una vida de acuerdo con ella.

2.3.5. Iusnaturalismo Ético

Se puede calificar de iusnaturalista toda teoría ética que defienda la existencia de una ley moral, natural y universal, que determina lo que está bien y lo que está mal. Esta ley natural es objetiva, pues, aunque el ser humano puede conocerla e interiorizarla, no es creación suya, sino que la recibe de una instancia externa.

Tomás Aquino es el filósofo que ha mantenido de forma más convincente el iusnaturalismo ético. Según este filósofo, Dios ha creado

al ser humano a su imagen y semejanza y, por ello, en su misma naturaleza le es posible hallar el fundamento del comportamiento moral. Las personas encuentran en su interior una ley natural que determina lo que está bien y lo que está mal, gracias a que ésta participa de la ley eterna o divina.

2.3.6. Formalismo

Son formales aquellos sistemas que consideran que la moral no debe ofrecer normas concretas de conducta, sino limitarse a establecer cuál es la forma característica de toda norma moral. Según Immanuel Kant, sólo una ética de estas características podría ser universal y garantizar la autonomía moral propia de un ser libre y racional como el ser humano.

La ley o norma moral no puede venir impuesta desde fuera (ni por la naturaleza ni por la autoridad civil...), sino que debe ser la razón humana la que debe darse a sí misma la ley. Si la razón legisla sobre ella misma, la ley será universal, pues será válida para todo ser racional. Esta ley que establece como debemos actuar correctamente, sólo es expresable mediante imperativos (mandatos) categóricos (incondicionados). Estos se diferencian de los imperativos hipotéticos, propios de las éticas materiales, que expresan una norma que sólo tiene validez como medio para alcanzar un fin. Por contra, el imperativo categórico que formula Kant es: Obra de tal modo que tu acción pueda convertirse en ley universal.

Este imperativo no depende de ningún fin y, además, no nos dice qué tenemos que hacer, sino que sirve de criterio para saber qué normas son morales y cuáles no. Establece cuál es la forma que debe de tener la norma para ser moral: sólo aquellas normas que sean universalizables serán realmente normas morales.

2.3.7. Emotivismo.

Por emotivismo se entiende cualquier teoría que considere que los juicios morales surgen de emociones. Según esta corriente, la moral no pertenece al ámbito racional, no puede ser objeto de discusión o argumentación y, por tanto, no existe lo que se ha llamado conocimiento ético.

David Hume es uno de los máximos representantes del emotivismo. Afirma que las normas y los juicios morales surgen del sentimiento de aprobación o rechazo que suscitan en nosotros ciertas acciones. Así, una norma como Debes ser sincero o un juicio moral como Decir la verdad es lo correcto se basan en el sentimiento de aprobación que provocan las acciones sinceras y en el sentimiento de rechazo que generan las acciones engañosas.

Para los emotivistas, los juicios morales tienen la función de suscitar esos sentimientos no solo en mí, sino en el interlocutor y, así, promover acciones conforme a estos: la función que poseen los juicios y las normas morales es influenciar en los sentimientos y en la conducta del interlocutor.

2.3.8. Utilitarismo

Es una teoría ética muy cercana al eudemonismo y al hedonismo, pues defiende que la finalidad humana es la felicidad o placer. Por ello, las acciones y normas deben ser juzgadas de acuerdo con el principio de utilidad o de máxima felicidad. Al igual que las anteriores, constituye una ética teleológica, pues valora las acciones como medios para alcanzar un fin y según las consecuencias que se desprendan de ellas: una acción es buena cuando sus consecuencias son útiles (nos acercan a la felicidad) y es mala cuando sus consecuencias no lo son (nos alejan de ella).

Según John Stuart Mill, la principal diferencia entre el utilitarismo y el

hedonismo clásico (epicureismo) es que el primero trasciende el ámbito personal: no entiende por felicidad el interés o placer personal, sino el máximo provecho para el mayor número de personas. El placer es un bien común. Mill distingue entre placeres inferiores y superiores: hay placeres más estimables que otros según promuevan o no el desarrollo moral del propio ser humano.

2.3.9. Ética Discursiva

Heredera y continuadora de la ética kantiana, la ética del discurso o ética dialógica es formal y procedimental, pues no establece normas concretas de acción, sino el procedimiento para determinar qué normas tienen valor ético. El criterio es similar al kantiano, pero formulado de modo distinto.

Si en Kant tenía validez aquella norma que podía convertirse en ley universal, para las éticas discursivas es norma moral aquella que es aceptable por la comunidad de diálogo, cuyos participantes tienen los mismos derechos y mantienen relaciones de libertad e igualdad, esto es, a la que se llega a través del diálogo y no del monólogo. Para Jürgen Habermas, sólo tienen validez aquellas normas aceptadas por un consenso en una situación ideal de diálogo. Esta situación de diálogo debe de cumplir una serie de requisitos: todos los afectados por una misma norma deben participar en su discusión; todos los participantes deben tener los mismos derechos y las mismas oportunidades de argumentar y defender sus posturas; no puede existir coacción de ningún tipo y todos los participantes deben intervenir en el diálogo teniendo como finalidad el entendimiento.

2.4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.

Estrategias.

La planeación estratégica se puede definir como el arte y ciencia de formular, implantar y evaluar decisiones interfuncionales que permitan a la organización llevar a cabo sus objetivos.

“Estrategia es la determinación de los objetivos a largo plazo y la elección de las acciones y la asignación de los recursos necesarios para conseguirlos” A. Chandler

“Estrategia es la dialéctica de la empresa con su entorno” H. Ansoff

“La estrategia competitiva consiste en desarrollar una amplia formula de cómo la empresa va a competir, cuáles deben ser sus objetivos y qué políticas serán necesarias para alcanzar tales objetivos” M. Porter.

2.4.1. Estrategia metodológica.

Metodología.

“Metodología es el conjunto de criterios y decisiones que organizan de forma global la acción didáctica en el aula, determinando el papel que juega el profesor, los estudiantes, la utilización de recursos y materiales educativos, las actividades que se realizan para aprender, la utilización del tiempo y del espacio, los agrupamientos de estudiantes, la secuenciación de los contenidos y los tipos de actividades, etc.”
(Diccionario Pedagógico
AMEI-WAECE)

Existen mil y una maneras de aprender pero, llama la atención la uniformidad en la práctica pedagógica y la poca variedad de técnicas metodológicas utilizadas. Para muchos profesores con tener una pizarra y la tiza les basta. De esta manera se corre el riesgo de aburrir a los alumnos y de aburrirse el profesor mismo.

Como hemos dicho la estrategia es un procedimiento heurístico que permite tomar decisiones en condiciones específicas. Una estrategia es un conjunto finito de acciones no estrictamente secuenciadas que conllevan un cierto grado de libertad y cuya ejecución no garantiza la consecución de un resultado óptimo; por ejemplo, planificar una entrevista, llevar a cabo una negociación, la orientación topográfica, resolución de problemas, realizar un cálculo mental, planificación de una excursión por una montaña desconocida, ejecutar una decisión adoptada, etc.

Una técnica metodológica es un procedimiento algorítmico; es una manera de hacer algo que se aplica a una actividad determinada. La técnica metodológica es un método específico, es la forma concreta de aplicar un método y supone una organización de las actividades en el aula por parte del profesor y la utilización de los materiales didácticos, sean audiovisuales, máquinas, libros, apuntes, etc. o bien el manejo de las personas, como trabajo personal, en grupo reducido, con todos los alumnos a la vez, etc. Es la forma concreta como el estudiante o un grupo de estudiantes aplica un método de aprendizaje al realizar una actividad, a fin de desarrollar destrezas y actitudes.

En educación la metodología, las estrategias y técnicas metodológicas deben reunir ciertas características que garanticen su eficacia. ¿Cuáles son?

Tomemos tres ejemplos de métodos en la intervención educativa: la clase magistral, el trabajo personal o autónomo y el trabajo en equipo o trabajo colaborativo.

1. La clase magistral:

Es una modalidad metodológica muy empleada para comunicar conocimientos y estimular procesos formativos de los estudiantes. Es una presentación ordenada, motivadora y clara del conjunto de mensajes, que sintetizan el núcleo de la información. La calidad de la lección magistral responde a criterios de orden didáctico – adaptación a los estudiantes, organización de los contenidos, presentación de esquemas, etc. –, de la pedagogía – secuenciar la exposición, elegir los medios mejores para exponer – y de comunicación, tener en cuenta los ritmos de atención y la retroalimentación de los alumnos.

La lección magistral es didáctica cuando facilita al estudiante su proceso de asimilación y da confianza en lo aprendido. Su finalidad es facilitar el desarrollo de procesos de aprendizaje. Su utilización es útil con estudiantes que ya poseen desarrolladas determinadas capacidades relacionadas con el área de que se trate. (Estudiantes de Universidad, en alguna ocasión se puede utilizar con estudiantes de últimos cursos de Secundaria, Congresos, ponencias, etc.)

2. Trabajo personal o aprendizaje autónomo:

Es la intra-actividad, -- actividad intelectual interna del alumno – que supone la confrontación del alumno de forma personal con el objeto de conocimiento, es decir, con los contenidos que debe aprender.

Según Piaget la intra-actividad supone la asimilación y la acomodación de los nuevos contenidos en los constructos mentales previos del sujeto que aprende. Para ello deberá resolver los

conflictos cognitivos que se generen, pues solo hay aprendizaje si hay solución de conflicto cognitivo.

Se fundamenta en la iniciativa del propio estudiante, su interés y motivación, sus actitudes, personalidad, hábitos de aprendizaje, etc. Al estudiar de forma personal, el alumno se ve obligado a leer, escuchar, relacionar, interpretar, resolver, responder, buscar y organizar la información, etc. Aunque el estudiante esté en una clase con otros compañeros es indispensable utilizar momentos en que el estudiante se enfrente él solo a contenidos que estén en la ZDPróx, al lado de su ZDR, después de una explicación previa del profesor y permaneciendo éste como mediador del aprendizaje en todo momento. Sólo a partir de estas premisas se puede realizar con éxito el trabajo en pequeño grupo. Para realizarlo el estudiante debe tener material abundante, idóneo y diversificado, motivación e interés, planificación y control, tener claros cuáles son los objetivos de su trabajo, etc.

El aprendizaje autónomo permite avanzar a cada alumno al ritmo deseado, propiciar la actitud de investigación, desarrollar habilidades cognitivas y afectivas, asimilar contenidos mediante la realización de actividades, ser libre y responsable, ser activo y creativo en su aprendizaje.

3. Aprendizaje colaborativo o trabajo en equipo:

La interacción es la relación que se establece entre el estudiante y el mediador o entre el alumno con los otros sujetos que aprenden. El paradigma Socio-cultural de Vygotsky establece que “se aprende a través de la actividad del estudiante en un medio social concreto”, contando con la mediación de instrumentos, sean materiales – como objetos propios de los materiales de aprendizaje -- o

simbólicos, -- como el lenguaje verbal o de signos matemáticos o simbólicos, los libros, los materiales audiovisuales, etc. -- que permiten captar el significado de los objetos y de los conceptos.

El trabajo en equipo exige, por parte de los estudiantes, una organización y cooperación entre iguales; los estudiantes vivencian su aprendizaje, aportan lo que cada uno ha encontrado en el trabajo personal, el equipo se enseña a sí mismo, se mueve en contradicciones, encuentran obstáculos que superar y obliga a cada uno a estar activo; es un buen método de estímulo a la actividad y evita la pasividad del estudiante.

Es recomendable que el equipo no exceda de cuatro estudiantes y que cada equipo esté formado por un estudiante con mayor desarrollo intelectual, dos medianos y uno más atrasado. Esto posibilita la socialización del aprendizaje, objetivo final del aprendizaje entre iguales.

Los objetivos del aprendizaje colaborativo pueden ser: aprender a trabajar en equipo, clarificar conceptos, identificar y resolver problemas, clarificar problemas, realizar tareas de forma conjunta, desarrollar habilidades sociales, potenciar la relación entre iguales, tomar conciencia de los valores sociales y personales, etc. Esta forma de trabajar exige del profesor buena planificación de lo que se va a realizar, crear un clima de participación activa de todos, que el estudiante conozca el objetivo del trabajo, sus características, el tiempo para realizarlo, los criterios de evaluación y corrección, etc.

En general se recomienda, que antes del trabajo en equipo, se definan los fines que se pretenden conseguir, (desarrollo de habilidades y actitudes), se expliquen los pasos mentales para conseguir los fines, se haga una presentación del tema que se va

tratar en forma de una breve exposición del mediador; a continuación se indica el trabajo que se va a realizar; exige primero el trabajo personal, (intra-actividad) previo al trabajo en grupo y, finalmente, el trabajo en equipo (inter-actividad). ¡Cómo va a aportar cada alumno sus conocimientos y reflexiones sobre el tema de que se trate si no lo ha trabajado de forma personal...! Terminado el trabajo grupal hay una puesta en común del trabajo realizado por todos los grupos y la obtención de conclusiones a manera de síntesis.

El último paso es hacer un ejercicio de meta-cognición detectando los procesos mentales seguidos, las dificultades encontradas en el proceso de realización de la actividad y cómo se han resuelto.

2.4.2. Técnicas y estrategias metodológicas.

Recordamos lo que son una estrategia y una técnica de aprendizaje: La estrategia es un procedimiento heurístico que permite tomar decisiones en condiciones específicas. Es una forma inteligente de resolver un problema. Las estrategias, son siempre intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Una técnica de aprendizaje es un procedimiento algorítmico.

Las estrategias y técnicas son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

Ejemplos de estrategias-técnicas de aprendizaje:

- Lectura comprensiva de fragmentos de textos, noticias de actualidad, letras de canciones, frases célebres, pensamiento de autores, diálogos.

- Análisis y diálogo sobre letras de una canción, sobre un poema, un resumen de una novela, etc.
- Análisis de textos utilizando la técnica del subrayado, y respondiendo a preguntas alusivas al contenido.
- Análisis de textos y comentario crítico de los mismos.
- Observación e interpretación de láminas.
- Elaboración de resúmenes o síntesis.
- Elaboración de dibujos representativos de un tema.
- Uso de notación marginal en un texto.
- Síntesis de la información en gráficos personalizados.
- Realizar una ficha temática.
- Realizar una ficha bibliográfica.
- Lectura e interpretación crítica de imágenes e ilustraciones.
- Lectura e interpretación crítica de imágenes e ilustraciones primero en forma personal y luego compartiendo en pequeño grupo.
- Lectura de un texto en voz alta utilizando una pronunciación, ritmo y entonación adecuados.
- Lectura de un texto en voz alta utilizando una pronunciación, ritmo y entonación adecuados, primero en forma personal, luego por parejas, tríos y en gran grupo.
- Lectura e interpretación crítica de infografías y gráficos estadísticos.
- Lectura, interpretación de diferentes gráficos: gráficos de barras, gráfico lineal, gráfico circular o “torta”, gráfico pictórico, pirámide.
- Construcción de diferentes gráficos: gráficos de barras, gráfico lineal, gráfico circular o “torta”, gráfico pictórico, pirámide.
- Lectura e interpretación crítica de viñetas humorísticas.
- Resolución de situaciones problemáticas.

- Resolución de problemas matemáticos de diferente complejidad.
- Respuestas dialogadas a interrogatorios indagadores y reflexivos (método heurístico)
- Interrogación y diálogo abierto en base a preguntas, guías de reflexión o interrogación (método heurístico)
- Diálogos simultáneos de dos en dos, conversaciones en tríos, en pequeño grupo (cuatro personas).
- Exposiciones orales en torno a un contenido, tomando una posición personal.
- Exposiciones orales de los estudiantes sobre un tema o experiencia.
- Investigación sobre un tema en forma personal, en grupos de tres o cuatro estudiantes.
- Búsqueda temática e inteligente en Internet de contenidos, imágenes, videos, recursos.
- Lectura, interpretación y/o elaboración de escalas, perfiles, mapas y planos.
- Lectura, interpretación de líneas del tiempo, cuadros cronológicos, cuadros sinópticos, y árboles genealógicos.
- Elaboración de líneas del tiempo, cuadros cronológicos, cuadros sinópticos, y árboles genealógicos.
- Elaboración de marcos conceptuales, redes conceptuales, mapas conceptuales, mapas semánticos, mapas mentales.
- Elaboración de esquemas de contenidos: esquema de subordinación, esquema de llaves o cuadro sinóptico, diagrama, esquema de recuadros, esquema de flechas, esquema mixto (cuadros y flechas).
- Lectura e interpretación de esquema vertical, esquema de llaves o cuadro sinóptico, diagrama.
- Síntesis de la información mediante la realización de marcos conceptuales, redes conceptuales, mapas conceptuales, mapas

semánticos, mapas mentales, esquemas de llaves, cuadro sinóptico, etc.

- Justificación y defensa oral de creencias, ideas, opiniones, posturas personales frente a: hechos socio-culturales relevantes: descubrimientos científicos - avances tecnológicos – postura de una persona célebre...; problemáticas sociales prioritarias: clonación, sida, cura del cáncer, etc.; noticias de alto impacto.
- Construcción y aplicación de instrumentos de recolección de datos (entrevistas, encuestas, observación directa, notas de campo...)
- Recogida de datos de una experimento.
- Tabulación y análisis crítico de datos recogidos con construcción de gráficos estadísticos o gráficos que sintetizen la información.
- Elaboración de informes.
- Elaboración de trabajos sobre temas diversos, ensayos.
- Elaboración y creación de diálogos.
- Elaboración de conclusiones con expresión del pensamiento crítico personal.
- Elaboración de ejemplificaciones.
- Exposición oral, ordenada y fluida, ajustada a un plan o guión previsto.
- Diálogo y discusión respetando las condiciones de los procedimientos: silencios intencionales, respeto del otro, enfatizando algún aspecto, capacidad de escucha.
- Presentación y defensa de argumentos manteniendo la atención del receptor.
- Uso del diccionario común y de diccionarios específicos: etimológicos, de sinónimos y antónimos, temáticos.
- Uso de mapas de diverso tipo: geográficos, históricos, demográficos, políticos, etc.

- Elaboración y puesta en escena de juegos de simulación, juegos de roles o dramatizaciones.
- Escenificaciones, como socio dramas, y representaciones escénicas, etc.
- Escenificar diálogos leídos simulando en la voz situaciones o papeles de personajes, sentimientos, emociones, etc.
- Representación de gráficos en el plano cartesiano.
- Clasificación de información utilizando cuadros de doble entrada y criterios de clasificación.
- Comparación de información utilizando cuadros de doble entrada y criterios de comparación.
- Lectura, interpretación y/o elaboración de cuadros comparativos y cuadros de doble entrada.
- Resolución de ejercicios diversos.
- Participación en juegos didácticos: juegos con objetos; juegos socio dramáticos; juegos reglados.
- Puesta en práctica de proyectos educativos y/o proyectos de aprendizaje-servicio.
- Realización de crucigramas, sopa de letras u otros juegos lingüísticos adaptados al nivel educativo correspondiente.
- Salidas y visitas al medio con exploración activa de la realidad.
- Visitas guiadas a empresas, organismos públicos, medios de comunicación, espacios verdes, fundaciones, espacios vecinales de servicios comunitarios.
- Elaboración de presentaciones digitales creativas utilizando Word, PowerPoint u otros programas.
- Visualización de un video, power point, una obra de teatro, película, reportaje, etc. realizando después un diálogo en base a preguntas adecuadas.
- Presentación y defensa pública de resultados.
- Debate y diálogo sobre un tema.

- Construcción y muestra explicativa de maquetas, planos, gráficos estadísticos.
- Estudio de casos y problemas.
- Lluvia de ideas del grupo general de la clase.
- Lluvia de ideas utilizando la técnica del Philips 6-6.
- Utilización de la técnica del cuchicheo en diálogo simultáneo por parejas.
- Utilización de la técnica: ¿Qué hubiera pasado si... en vez de...hubiera pasado...? ¿Qué podría ocurrir si...? (El profesor especifica diversas situaciones hipotéticas)
- Utilización de la técnica de seis sombreros para pensar (Se analiza un problema desde seis perspectivas diferentes – objetiva, emocional, pesimista, esperanzadora, novedosa y organizadora).
- Utilización de la técnica del testimonio de personas que explican su experiencia.
- Exposición magistral del profesor preparando una actividad posterior sobre el tema expuesto.
- Invitación de expertos sobre un tema para profundizar y responder preguntas.
- Técnica de la provocación (el profesor asume una posición extrema sobre un tema y lo defiende acaloradamente... los estudiantes deben rebatir sus argumentos).
- Técnica de los errores en la exposición. (Los estudiantes deben identificar los errores que, adrede, comete el profesor en la exposición).
- Jugando con un concepto (Dado un concepto se trata de expresarlo de formas distintas: dibujando, escenificando, criticando, entrevistarle, etc.).
- Utilización del juicio crítico en la solución de dilemas morales.
- Utilización de aprendizaje basado en problemas.
- Utilización de aprendizaje basado en proyectos.

- Utilización de la técnica “Espiga de Ishikawa o diagrama del pez”, para visualizar un problemas desde distintas perspectivas.
- Enseñanza a distancia utilizando Internet, videoconferencia y diversos medios de multimedia.
- Otras específicas del nivel educativo, área o asignatura de enseñanza.

2.5. BASE CONCEPTUAL.

Ética:-

Disciplina filosófica que estudia el bien y el mal y sus relaciones con la moral y el comportamiento humano.

"Aristóteles fue el fundador de la ética; don Joaquín fue catedrático de psicología, lógica y ética"

Conjunto de costumbres y normas que dirigen o valoran el comportamiento humano en una comunidad.

"su ética profesional le impide confesar más cosas "sinónimos: moral, moralidad.

Moral.-

Disciplina filosófica que estudia el comportamiento humano en cuanto al bien y el mal. "Profesor de moral"

Conjunto de costumbres y normas que se consideran buenas para dirigir o juzgar el comportamiento de las personas en una comunidad.

"moral sexual; una moral relajada; una actitud contraria a la moral; don Guzmán es un hombre de estricta moral, como se nos muestra en la escena inicial, en que se niega a participar en negocios dudosos, a pesar de las instigaciones de su esposa"

Sinónimos: ética, moralidad.

Valores.-

Los valores son principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento en función de realizarnos como personas. Son creencias fundamentales que nos ayudan a preferir, apreciar y elegir unas cosas en lugar de otras, o un comportamiento en lugar de otro. También son fuente de satisfacción y plenitud.

Nos proporcionan una pauta para formular metas y propósitos, personales o colectivos. Reflejan nuestros intereses, sentimientos y convicciones más importantes.

Los valores se refieren a necesidades humanas y representan ideales, sueños y aspiraciones, con una importancia independiente de las circunstancias. Por ejemplo, aunque seamos injustos la justicia sigue teniendo valor. Lo mismo ocurre con el bienestar o la felicidad.

Responsabilidad.-

Responsabilidad es el cumplimiento de las obligaciones, o el cuidado al tomar decisiones o realizar algo. La responsabilidad es también el hecho de ser responsable de alguien o de algo. Se utiliza, asimismo, para referirse a la obligación de responder ante un hecho. Procede del latín responsum, del verbo responder, que a su vez se forma con el prefijo “re-”, que alude a la idea de repetición, de volver a atrás, y el verbo spondere, que significa ‘prometer’, ‘obligarse’ o ‘comprometerse’.

Valor de Responsabilidad.-

La responsabilidad se considera una cualidad y un valor del ser humano. Se trata de una característica positiva de las personas que son capaces de comprometerse y actuar de forma correcta. En muchos casos, la responsabilidad viene dada por un cargo, un rol o una circunstancia, como un puesto de trabajo o la paternidad. En una sociedad, se espera que las personas actúen de forma responsable, ejerciendo sus derechos y desempeñando sus obligaciones como ciudadanos. En muchos casos, la responsabilidad obedece a cuestiones éticas y morales.

Solidaridad.-

Se conoce con el término de solidaridad a aquel sentimiento o también considerado por muchos un valor, a través del cual las personas se sienten y reconocen unidas y compartiendo las mismas obligaciones, intereses e ideales y conformando además uno de los pilares fundamentales sobre los que se asienta la ética moderna. A instancias de la Sociología, el término solidaridad goza de una especial participación en dicho contexto, siendo, como dijimos, un sentimiento que supone la unidad de los lazos sociales que unirán a los miembros de una determinada sociedad.

Vía definición ABC <http://www.definicionabc.com/social/solidaridad.php>

CAPITULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

Se presenta el análisis e interpretación de las tablas y gráficos estadísticos, producto del procesamiento estadístico.

Del análisis se puede inferir que los estudiantes de Enfermería Técnica, manifiestan una débil práctica de valores, especialmente de responsabilidad y solidaridad.

3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

TEST DE RESPONSABILIDAD

A veces postergo muchas decisiones que podría tomar rápidamente

Estadísticos

A veces postergo muchas decisiones
que podría tomar rápidamente

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		2.5333
Mediana		2.0000
Moda		2.00

TABLA N° 1: POSTERGO DECISIONES

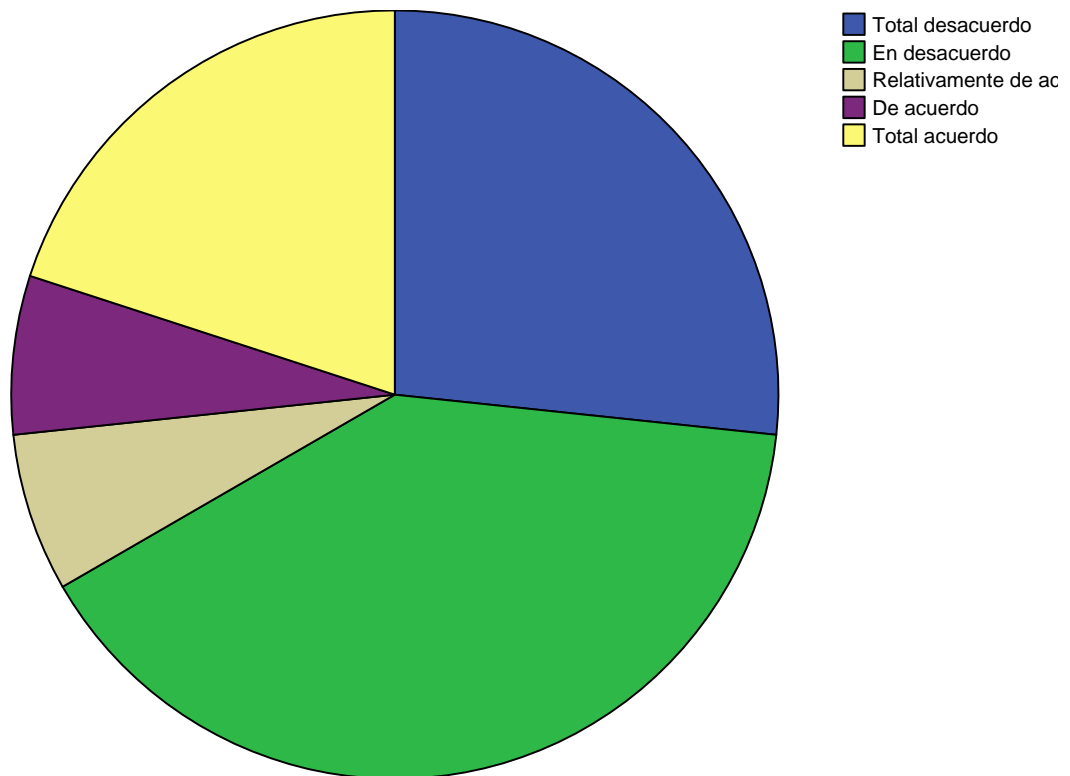
A veces postergo muchas decisiones que podría tomar rápidamente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	4	26.7	26.7	26.7
	En desacuerdo	6	40.0	40.0	66.7
	Relativamente de acuerdo	1	6.7	6.7	73.3
	De acuerdo	1	6.7	6.7	80.0
	Total acuerdo	3	20.0	20.0	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Ante la pregunta: A veces postergo muchas decisiones que podría tomar rápidamente; el 40% se manifiesta en DESACUERDO, 26,7% TOTALMENTE EN DESACUERDO, 20% TOTALMENTE DE ACUERDO, 6,7% RELATIVAMENTE DE ACUERDO y DE ACUERDO.

Se puede apreciar un alto porcentaje de estudiantes (33,4%) que manifiestan que a veces posterga muchas decisiones que podrían tomar rápido. Esto podría tomarse como escasa responsabilidad.

A veces postergo muchas decisiones que podría tomar rápidamente



Tengo la impresión de estar dando soluciones temporales a mis problemas

Estadísticos

Tengo la impresión de estar dando soluciones temporales a mis problemas

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		3.6000
Mediana		4.0000
Moda		3.00 ^a

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

TABLA N° 2: SOLUCIONES TEMPORALES

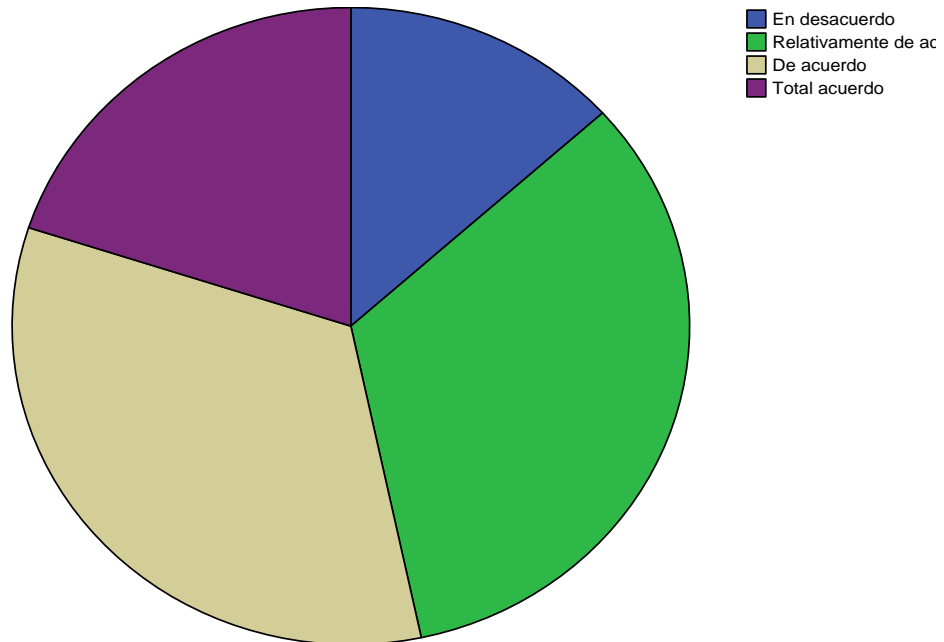
Tengo la impresión de estar dando soluciones temporales a mis problemas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	2	13.3	13.3	13.3
	Relativamente de acuerdo	5	33.3	33.3	46.7
	De acuerdo	5	33.3	33.3	80.0
	Total acuerdo	3	20.0	20.0	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Consultados los estudiantes: Tengo la impresión de estar dando soluciones temporales a mis problemas. El 33,3% señalaron estar EN DESACUERDO y RELATIVAMENTE DE ACUERDO respectivamente; el 20% dijeron estar TOTALMENTE DE ACUERDO y un 13,3% EN DESACUERDO.

De las respuestas se puede deducir, que una gran mayoría, consideran que tienen la impresión de estar dando soluciones temporales a sus problemas, es decir no los enfrentan responsablemente.

Tengo la impresión de estar dando soluciones temporales a mis problemas:



En mi vida he tenido muchas aficiones que me han entusiasmado durante semanas o meses y que luego abandoné sin atenderlas

Estadísticos		
En mi vida he tenido muchas aficiones que me han entusiasmado durante semanas o meses y que luego abandoné sin atenderlas		
N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		2.5333
Mediana		2.0000
Moda		2.00

TABLA N° 3: AFICIONES

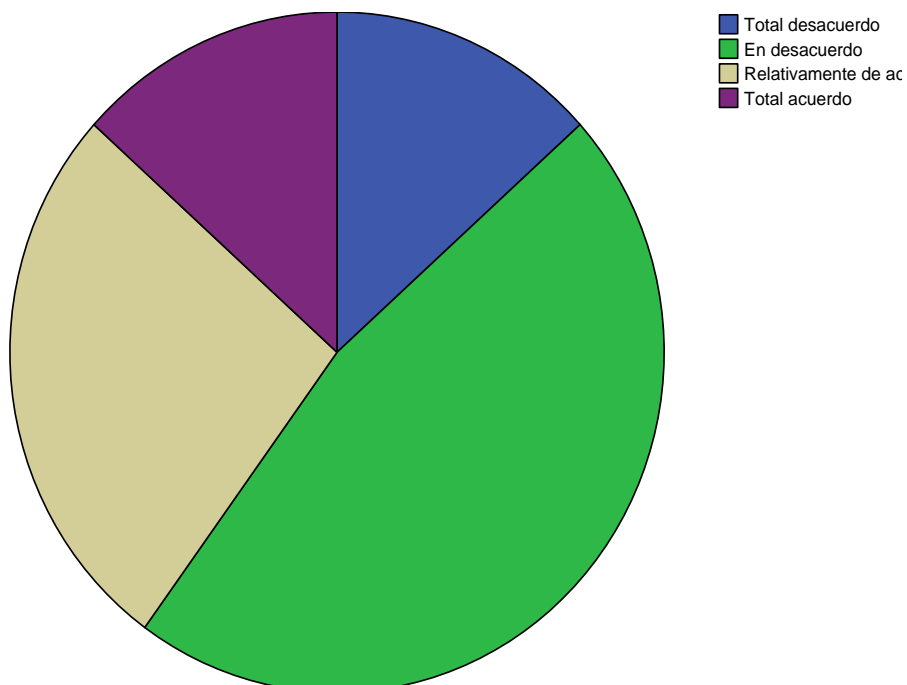
En mi vida he tenido muchas aficiones que me han entusiasmado durante semanas o meses y que luego abandoné sin atenderlas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	2	13.3	13.3	13.3
	En desacuerdo	7	46.7	46.7	60.0
	Relativamente de acuerdo	4	26.7	26.7	86.7
	Total acuerdo	2	13.3	13.3	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Respecto de: En mi vida he tenido muchas aficiones que me han entusiasmado durante semanas o meses y que luego abandoné sin atenderlas; el 46,7% dijeron estar EN DESACUERDO, 26,7% RELATIVAMENTE DE ACUERDO y 13,3% TOTALMENTE EN DESACUERDO y TOTALMENTE DE ACUERDO.

Podemos inferir que un buen porcentaje de nuestros encuestados aceptan haber tenido muchas aficiones y luego las abandonaron sin atenderlas, lo que podríamos considerar falta de responsabilidad consigo mismo.

En mi vida he tenido muchas aficiones que me han entusiasmado durante semanas o meses y que luego abandoné sin atenderlas



No puedo manifestar mi enojo con la gente, pero tampoco puedo olvidarlo.

Estadísticos

No puedo manifestar mi enojo con la gente, pero tampoco puedo olvidarlo.

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		2.7333
Mediana		2.0000
Moda		2.00

TABLA N° 4: MANIFESTAR ENOJO

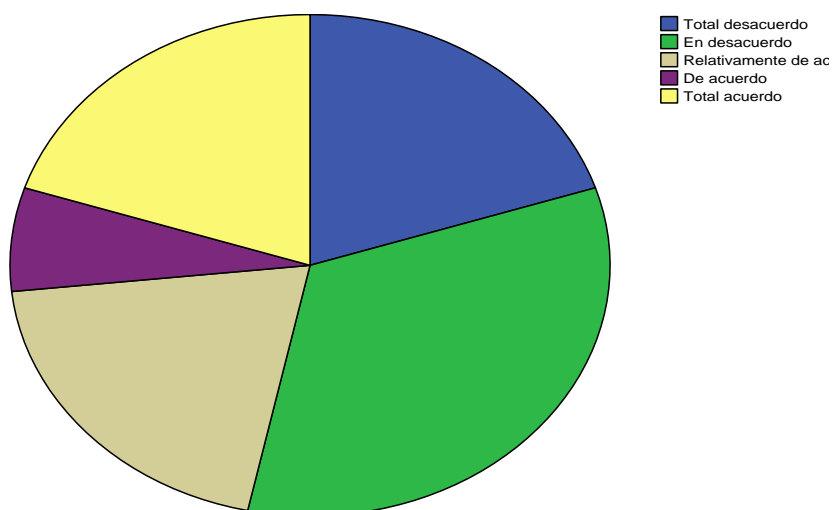
No puedo manifestar mi enojo con la gente, pero tampoco puedo olvidarlo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	3	20.0	20.0	20.0
	En desacuerdo	5	33.3	33.3	53.3
	Relativamente de acuerdo	3	20.0	20.0	73.3
	De acuerdo	1	6.7	6.7	80.0
	Total acuerdo	3	20.0	20.0	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Preguntados: No puedo manifestar mi enojo con la gente, pero tampoco puedo olvidarlo. Un 33,3% señalaron estar EN DESACUERDO, 20% en TOTAL DESACUERDO y RELATIVAMENTE DE ACUERDO y EN TOTAL ACUERDO y 6,7% DE ACUERDO.

Podemos deducir que un gran porcentaje reconoce que no puede manifestar su enojo con la gente, pero tampoco puede olvidarlo. Esto podría interpretarse como falta de confianza, guardar rencor y no poder perdonar

No puedo manifestar mi enojo con la gente, pero tampoco puedo olvidarlo



A veces siento que no cambio de trabajo únicamente por la seguridad que me da el que tengo ahora.

Estadísticos

A veces siento que no cambio de trabajo únicamente por la seguridad que me da el que tengo ahora.

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		2.6667
Mediana		2.0000
Moda		2.00

TABLA N° 5: CAMBIO Y SEGURIDAD

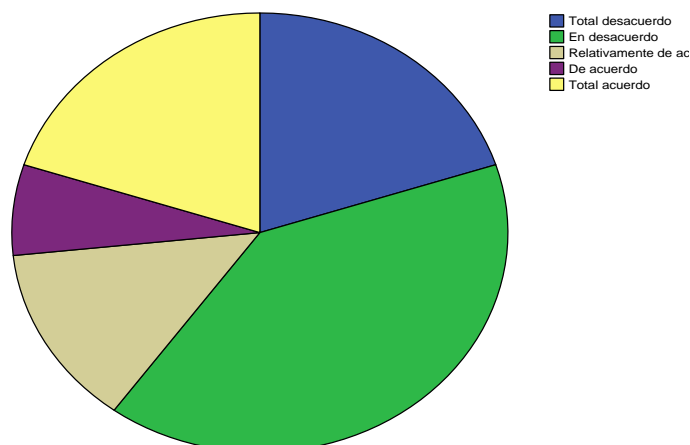
A veces siento que no cambio de trabajo únicamente por la seguridad que me da el que tengo ahora.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Total desacuerdo	3	20.0	20.0	20.0
En desacuerdo	6	40.0	40.0	60.0
Relativamente de acuerdo	2	13.3	13.3	73.3
De acuerdo	1	6.7	6.7	80.0
Total acuerdo	3	20.0	20.0	100.0
Total	15	100.0	100.0	

Ante la pregunta: A veces siento que no cambio de trabajo únicamente por la seguridad que me da el que tengo ahora. El 40% señalaron estar EN DESACUERDO, 20% en TOTAL DESACUERDO y TOTAL ACUERDO respectivamente, 13,3% RELATIVAMENTE DE ACUERDO y 6,7% DE ACUERDO.

Los estudiantes en su mayoría consideran que si pueden cambiar de trabajo, sin temor a perder el que tienen ahora, mostrando seguridad.

A veces siento que no cambio de trabajo únicamente por la seguridad que da el que tengo ahora.



Invierto gran parte del día pensando en lo malo que me puede pasar

Estadísticos

Invierto gran parte del día pensando
en lo malo que me puede pasar

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		1.4000
Mediana		1.0000
Moda		1.00

TABLA N° 6: PENSAMIENTO

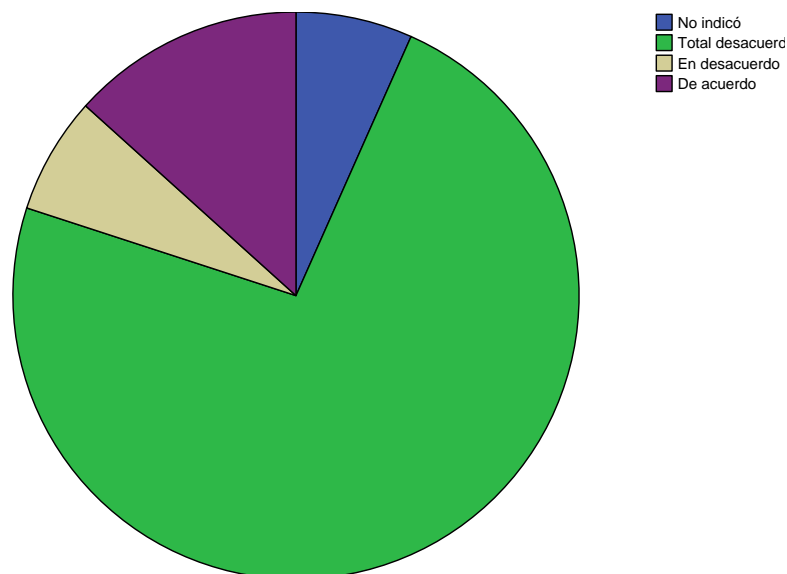
Invierto gran parte del día pensando en lo malo que me puede pasar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No indicó	1	6.7	6.7	6.7
	Total desacuerdo	11	73.3	73.3	80.0
	En desacuerdo	1	6.7	6.7	86.7
	De acuerdo	2	13.3	13.3	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Preguntados: Invierto gran parte del día pensando en lo malo que me puede pasar.
El 73% manifestaron estar en TOTAL DESACUERDO, el 13,3% DE ACUERDO y 6,7% NO INDICO y EN DESACUERDO.

La mayoría niega pasar la mayor parte de su tiempo pensando en lo malo que le puede pasar, mostrando seguridad y confianza en su porvenir.

Invierto gran parte del día pensando en lo malo que me puede pasar



Frecuentemente encuentro excusas de trabajo para llegar un "poco tarde" a las reuniones y compromisos con mi familia.

Estadísticos

Frecuentemente encuentro excusas de trabajo para llegar un "poco tarde" a las reuniones y compromisos con mi familia.

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		2.1333
Mediana		1.0000
Moda		1.00

TABLA N° 7 : EXCUSAS

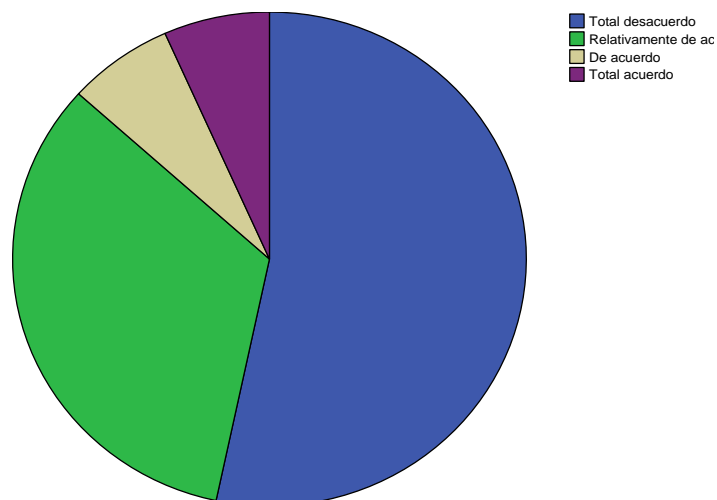
Frecuentemente encuentro excusas de trabajo para llegar un "poco tarde" a las reuniones y compromisos con mi familia.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	8	53.3	53.3	53.3
	Relativamente de acuerdo	5	33.3	33.3	86.7
	De acuerdo	1	6.7	6.7	93.3
	Total acuerdo	1	6.7	6.7	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

En relación a: Frecuentemente encuentro excusas de trabajo para llegar un "poco tarde" a las reuniones y compromisos con mi familia. El 53,3% se manifestó en TOTAL DESACUERDO, el 33,3% RELATIVAMENTE DE ACUERDO, 6,7% DE ACUERDO y TOTALMENTE DE ACUERDO.

Se puede apreciar que los alumnos reconocen que frecuentemente encuentran excusas de trabajo para llegar a tiempo a sus compromisos, denotando irresponsabilidad.

Frecuentemente encuentro excusas de trabajo para llegar un "poco tarde" a las reuniones y compromisos con mi familia.



Tengo frecuentemente pensamientos negativos en mi mente.

Estadísticos

Tengo frecuentemente pensamientos negativos en mi mente.

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		1.3333
Mediana		1.0000
Moda		1.00

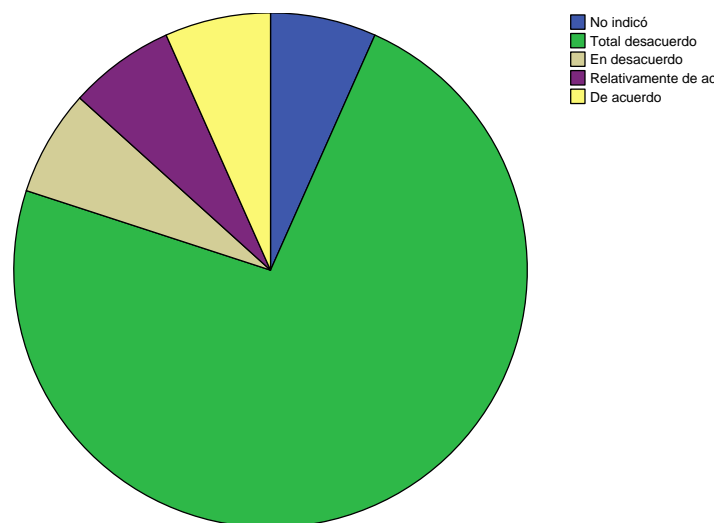
TABLA N° 8: PENSAMIENTOS NEGATIVOS

Tengo frecuentemente pensamientos negativos en mi mente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No indicó	1	6.7	6.7	6.7
	Total desacuerdo	11	73.3	73.3	80.0
	En desacuerdo	1	6.7	6.7	86.7
	Relativamente de acuerdo	1	6.7	6.7	93.3
	De acuerdo	1	6.7	6.7	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Respecto a: Tengo frecuentemente pensamientos negativos en mi mente. El 73,3% manifestaron estar TOTALMENTE EN DESACUERDO, 6,7% NO INDICÓ, ESTAR EN DESACUERDO, RELATIVAMENTE DE ACUERDO y DE ACUERDO. La mayoría de los encuestados, niega tener frecuentemente pensamientos negativos en su mente; esto es importante pues viven en la realidad.

Tengo frecuentemente pensamientos negativos en mi mente.



Me resulta muy difícil cambiar mi rutina y empezar a hacer las cosas de un modo nuevo.

Estadísticos

Me resulta muy difícil cambiar mi rutina y empezar a hacer las cosas de un modo nuevo.

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		2.6667
Mediana		2.0000
Moda		2.00

TABLA N° 9: CAMBIAR RUTINA

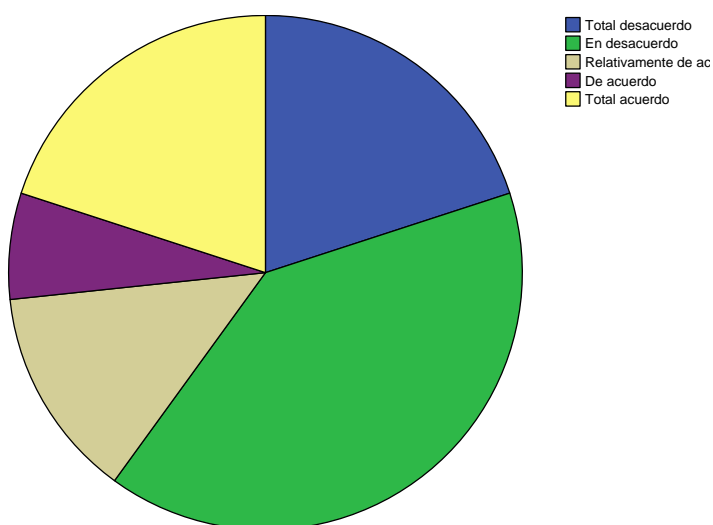
Me resulta muy difícil cambiar mi rutina y empezar a hacer las cosas de un modo nuevo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	3	20.0	20.0	20.0
	En desacuerdo	6	40.0	40.0	60.0
	Relativamente de acuerdo	2	13.3	13.3	73.3
	De acuerdo	1	6.7	6.7	80.0
	Total acuerdo	3	20.0	20.0	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Preguntados: Me resulta muy difícil cambiar mi rutina y empezar a hacer las cosas de un modo nuevo. El 40% se manifestaron EN DESACUERDO, 20% TOTALMENTE EN DESACUERDO y TOTALMENTE DE ACUERDO, 13,3% RELATIVAMENTE DE ACUERDO y 6,7% DE ACUERDO.

La mayoría considera que no les es difícil cambiar de rutina y empezar hacer las cosas nuevamente; lo que demuestra seguridad y confianza en sí mismos.

Me resulta muy difícil cambiar mi rutina y empezar a hacer las cosas de un modo nuevo.



Me siento tranquilo cuando puedo postergar la solución a un problema.

Estadísticos

Me siento tranquilo cuando puedo postergar la solución a un problema.

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		2.2667
Mediana		2.0000
Moda		1.00

TABLA N° 10: POSTERGAR SOLUCIONES

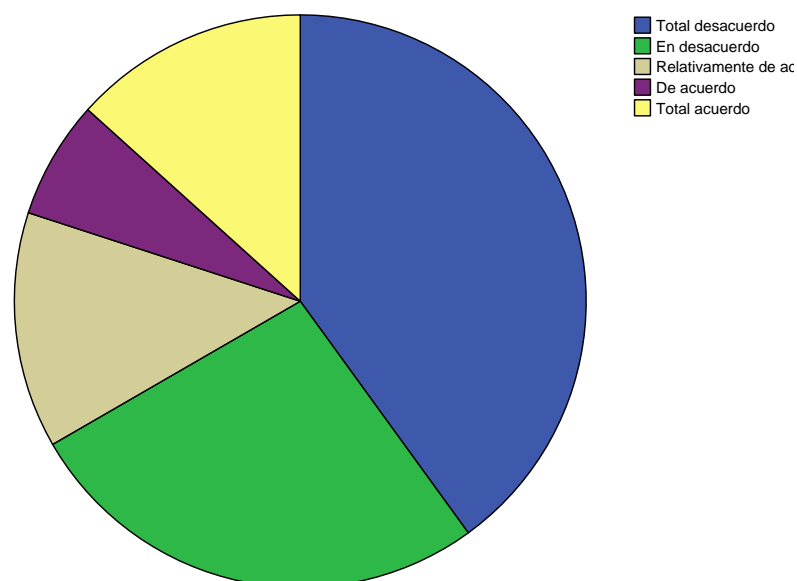
Me siento tranquilo cuando puedo postergar la solución a un problema.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	6	40.0	40.0	40.0
	En desacuerdo	4	26.7	26.7	66.7
	Relativamente de acuerdo	2	13.3	13.3	80.0
	De acuerdo	1	6.7	6.7	86.7
	Total acuerdo	2	13.3	13.3	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Ante la pregunta: Me siento tranquilo cuando puedo postergar la solución a un problema. El 40% manifestaron estar EN TOTAL DESACUERDO, 26,7% EN DESACUERDO, 13,3% RELATIVAMENTE DE ACUERDO y TOTALMENTE DE ACUERDO, y 6,7% DE ACUERDO.

La mayoría de nuestros encuestados, consideran que no se sienten tranquilos cuando posterga una solución a un problema, esto denota cierta responsabilidad.

Me siento tranquilo cuando puedo postergar la solución a un problema.



Siempre prometo en lo que sé que puedo cumplir.

Estadísticos

Siempre prometo en lo que sé que puedo cumplir.

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		3.4667
Mediana		4.0000
Moda		5.00

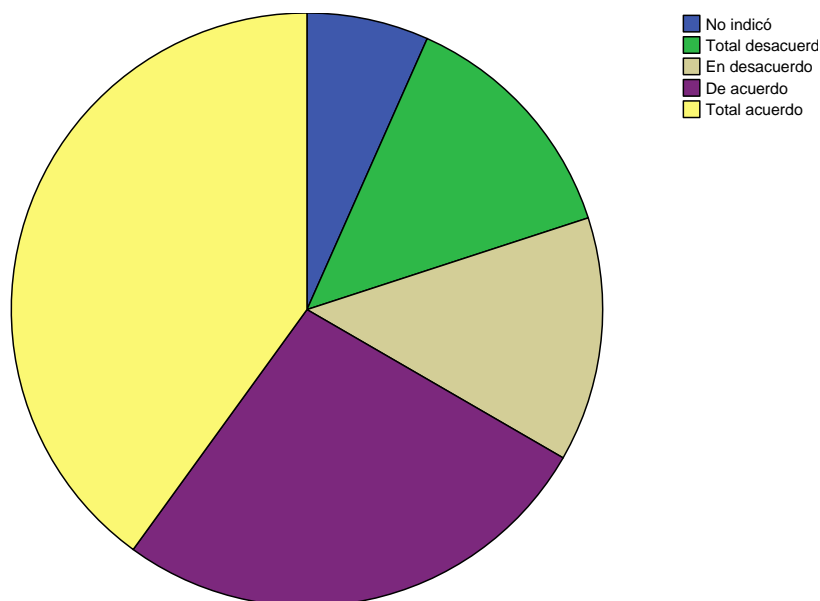
TABLA N° 11: PROMETER

Siempre prometo en lo que sé que puedo cumplir.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No indicó	1	6.7	6.7	6.7
	Total desacuerdo	2	13.3	13.3	20.0
	En desacuerdo	2	13.3	13.3	33.3
	De acuerdo	4	26.7	26.7	60.0
	Total acuerdo	6	40.0	40.0	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Consultados respecto de: Siempre prometo en lo que sé que puedo cumplir. El 40% señalaron estar TOTALMENTE DE ACUERDO, 26,7% DE ACUERDO, 13,3% TOTAL DESACUERDO y EN DESACUERDO respectivamente y 6,7% NO INDICO. Los estudiantes consideran que siempre cumplen con lo que prometen, manifestando responsabilidad.

Siempre prometo en lo que sé que puedo cumplir.



Me siento invadido por la gente que es demasiado cariñosa conmigo.

Estadísticos

Me siento invadido por la gente que es demasiado cariñosa conmigo.

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		3.1333
Mediana		3.0000
Moda		3.00 ^a

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

TABLA N° 12: GENTE CARIÑOSA

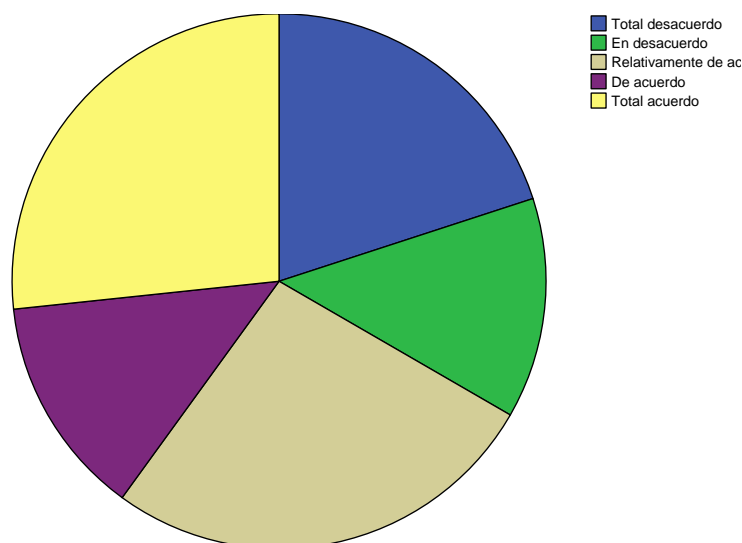
Me siento invadido por la gente que es demasiado cariñosa conmigo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	3	20.0	20.0	20.0
	En desacuerdo	2	13.3	13.3	33.3
	Relativamente de acuerdo	4	26.7	26.7	60.0
	De acuerdo	2	13.3	13.3	73.3
	Total acuerdo	4	26.7	26.7	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Ante la pregunta: Me siento invadido por la gente que es demasiado cariñosa conmigo. El 26,7% manifestaron estar RELATIVAMENTE DE ACUERDO y TOTALMENTE DE ACUERDO, respectivamente; 20% en TOTAL DESACUERDO, 13,3% EN DESACUERDO y DE ACUERDO respectivamente.

Los estudiantes, consideran no sentirse invadidos por la gente que es demasiado cariñosa, por lo consiguiente, son tolerantes y con buenos sentimientos.

Me siento invadido por la gente que es demasiado cariñosa conmigo.



A veces, las circunstancias me obligan a sentirme enojado deprimido.

Estadísticos

A veces, las circunstancias me obligan a sentirme enojado deprimido.

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		2.5333
Mediana		2.0000
Moda		2.00

TABLA N° 13: ENOJADO Y DEPRIMIDO

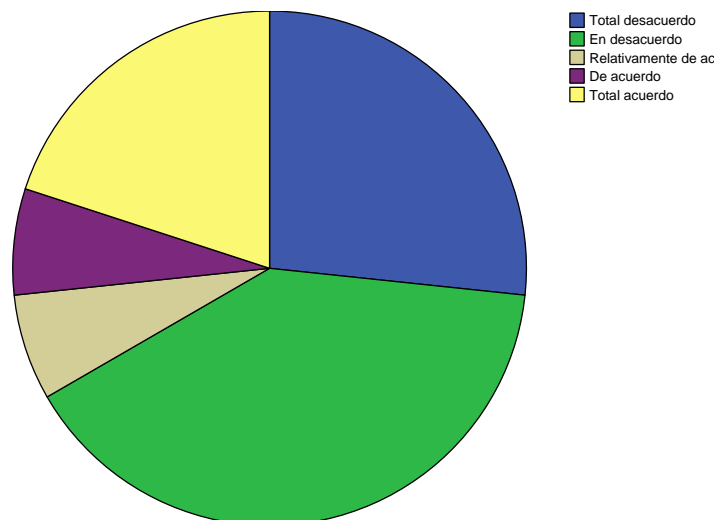
A veces, las circunstancias me obligan a sentirme enojado deprimido.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	4	26.7	26.7	26.7
	En desacuerdo	6	40.0	40.0	66.7
	Relativamente de acuerdo	1	6.7	6.7	73.3
	De acuerdo	1	6.7	6.7	80.0
	Total acuerdo	3	20.0	20.0	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Respecto de que: A veces, las circunstancias me obligan a sentirme enojado deprimido. El 40% se manifestaron EN DESACUERDO con dicha afirmación, 26,7% totalmente en desacuerdo, 20% en TOTAL ACUERDO y 6,7% RELATIVAMENTE DE ACUERDO y DE ACUERDO respectivamente.

La mayoría considera que no se enojan ni deprimen, ante ciertas circunstancias.

A veces, las circunstancias me obligan a sentirme enojado deprimido.



Normalmente, confío más en mis propias opiniones que en las de los demás en un problema difícil dentro de mi profesión.

Estadísticos

Normalmente, confío más en mis propias opiniones que en las de los demás en un problema difícil dentro de mi profesión.

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		3.66667
Mediana		4.00000
Moda		5.000

TABLA N° 14: CONFIANZA

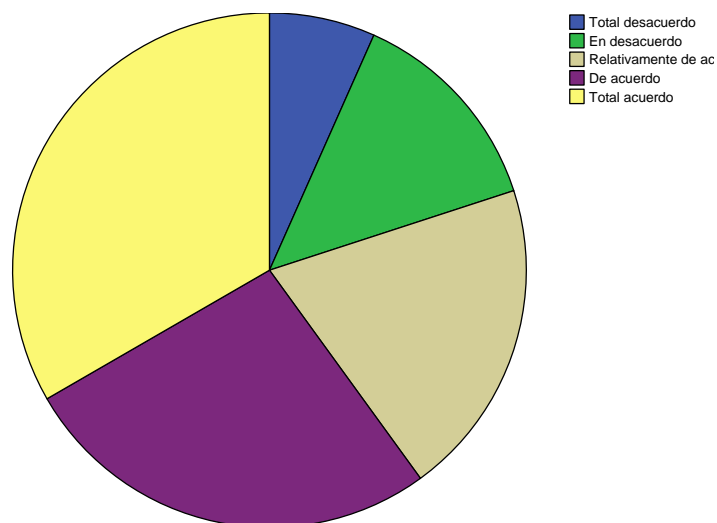
Normalmente, confío más en mis propias opiniones que en las de los demás en un problema difícil dentro de mi profesión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	1	6.7	6.7	6.7
	En desacuerdo	2	13.3	13.3	20.0
	Relativamente de acuerdo	3	20.0	20.0	40.0
	De acuerdo	4	26.7	26.7	66.7
	Total acuerdo	5	33.3	33.3	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Normalmente, confío más en mis propias opiniones que en las de los demás en un problema difícil dentro de mi profesión. El 33,3% señalaron estar TOTAL ACUERDO, 26,7% DE ACUERDO, 20% RELATIVAMENTE DE ACUERDO, 13,3% EN DESACUERDO y 6,7% EN TOTAL DESACUERDO.

La mayoría de nuestros encuestados confían en sus propias opiniones que en la de los demás. Muestran confianza y seguridad en sí mismos.

Normalmente, confío más en mis propias opiniones que en las de los demás en un problema difícil dentro de mi profesión.



Ya pasó la época de mi vida en que realmente sentí que estaba trabajando por una gran causa.

Estadísticos

Ya pasó la época de mi vida en que realmente sentí que estaba trabajando por una gran causa.

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		2.6667
Mediana		2.0000
Moda		2.00

TABLA N° 15 TRABAJO POR GRAN CAUSA

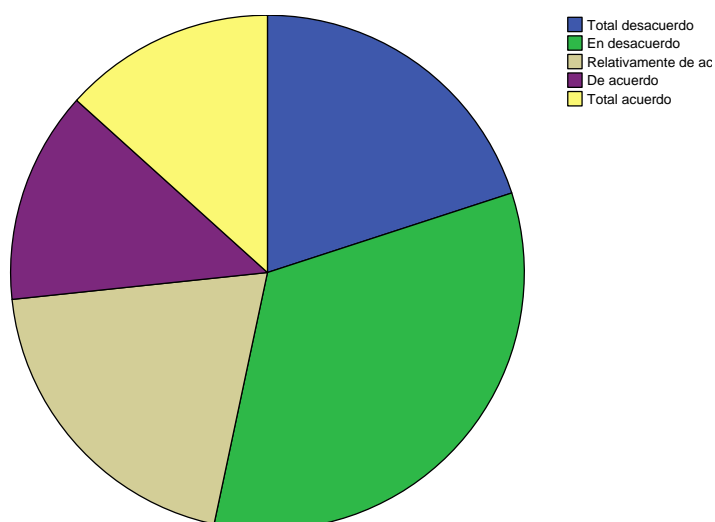
Ya pasó la época de mi vida en que realmente sentí que estaba trabajando por una gran causa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	3	20.0	20.0	20.0
	En desacuerdo	5	33.3	33.3	53.3
	Relativamente de acuerdo	3	20.0	20.0	73.3
	De acuerdo	2	13.3	13.3	86.7
	Total acuerdo	2	13.3	13.3	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Ante la interrogante: Ya pasó la época de mi vida en que realmente sentí que estaba trabajando por una gran causa. El 33,3% señalaron ESTAR EN DESACUERDO, 20% TOTALMENTE DE ACUERDO y RELATIVAMENTE DE ACUERDO, respectivamente, 13,3% DE ACUERDO Y TOTAL ACUERDO.

Los estudiantes encuestados consideran que efectivamente ya pasó la época de su vida en que sentían relativamente estar trabajando por una gran causa. Nos preguntamos, han perdido la esperanza, abandonaron sus sueños?

Ya pasó la época de mi vida en que realmente sentí que estaba trabajando una gran causa.



Cuando estoy con algunos familiares, empiezo hostilizarlos y a sentirme incómodo sin saber por qué.

Estadísticos

Cuando estoy con algunos familiares, empiezo hostilizarlos y a sentirme incómodo sin saber por qué.

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		1.8000
Mediana		2.0000
Moda		1.00

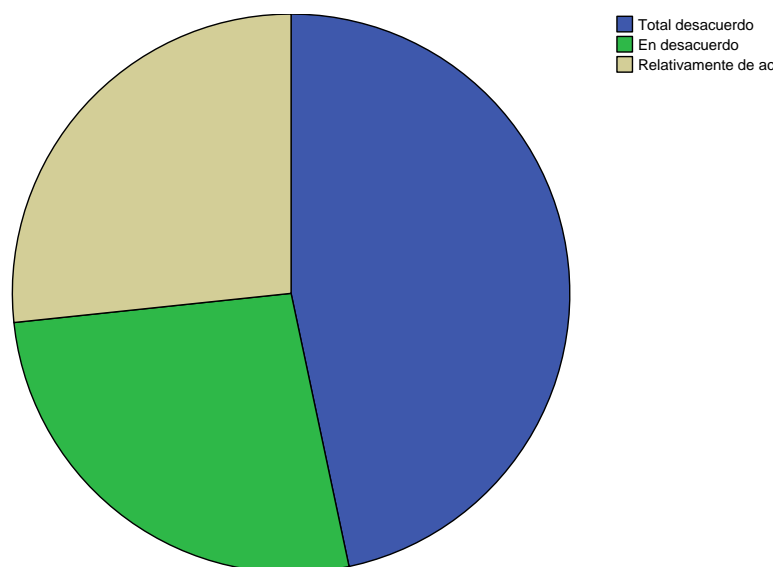
TABLA N° 16: HOSTILIZAR

Cuando estoy con algunos familiares, empiezo hostilizarlos y a sentirme incómodo sin saber por qué.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	7	46.7	46.7	46.7
	En desacuerdo	4	26.7	26.7	73.3
	Relativamente de acuerdo	4	26.7	26.7	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Cuando se les preguntó: Cuando estoy con algunos familiares, empiezo hostilizarlos y a sentirme incómodo sin saber por qué. El 46,7% señalaron ESTAR EN TOTAL DESACUERDO, 26,7% EN DESACUERDO y RELATIVAMENTE DE ACUERDO. Lo estudiantes consideran que no hostilizan ni e sienten incómodos con su presencia,

Cuando estoy con algunos familiares, empiezo hostilizarlos y a sentirme incómodo sin saber por qué.



He convertido a la computadora en una herramienta de apoyo mi trabajo, aprovechando al 100% sus posibilidades.

Estadísticos

He convertido a la computadora en una herramienta de apoyo mi trabajo, aprovechando al 100% sus posibilidades.

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		3.8000
Mediana		4.0000
Moda		4.00 ^a

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

TABLA N° 17: COMPUTADORA

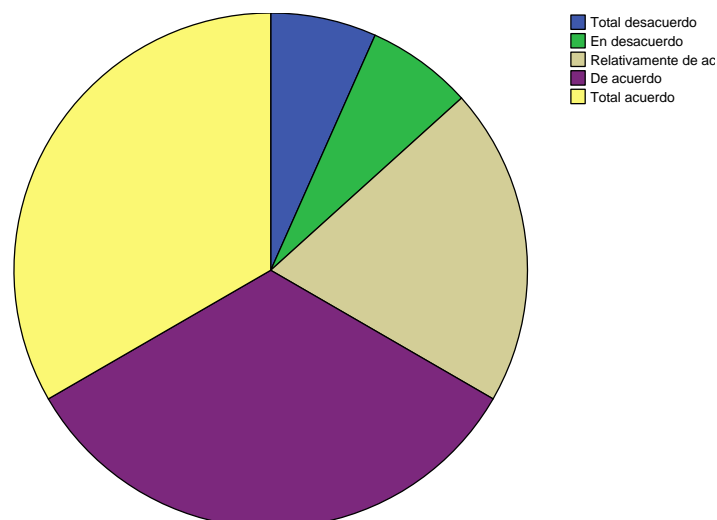
He convertido a la computadora en una herramienta de apoyo mi trabajo, aprovechando al 100% sus posibilidades.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	1	6.7	6.7	6.7
	En desacuerdo	1	6.7	6.7	13.3
	Relativamente de acuerdo	3	20.0	20.0	33.3
	De acuerdo	5	33.3	33.3	66.7
	Total acuerdo	5	33.3	33.3	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

En relación si: He convertido a la computadora en una herramienta de apoyo a mi trabajo, aprovechando al 100% sus posibilidades. El 33,3% señalaron ESTAR DE ACUERDO y TOTALMENTE DE ACUERDO, 20% RELATIVAMENTE DE ACUERDO y 6,7% EN TOTAL DESACUERDO y EN DESACUERDO respectivamente.

Los estudiantes, consideran a las computadoras herramientas de apoyo para sus trabajos.

He convertido a la computadora en una herramienta de apoyo mi trabajo aprovechando al 100% sus posibilidades.



Frecuentemente me paralizó ante un problema serio y dejó que las circunstancias me ganen.

Estadísticos

Frecuentemente me paralizó ante un problema serio y dejó que las circunstancias me ganen.

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		1.7333
Mediana		1.0000
Moda		1.00

TABLA N° 18: PARALISIS POR PROBLEMAS

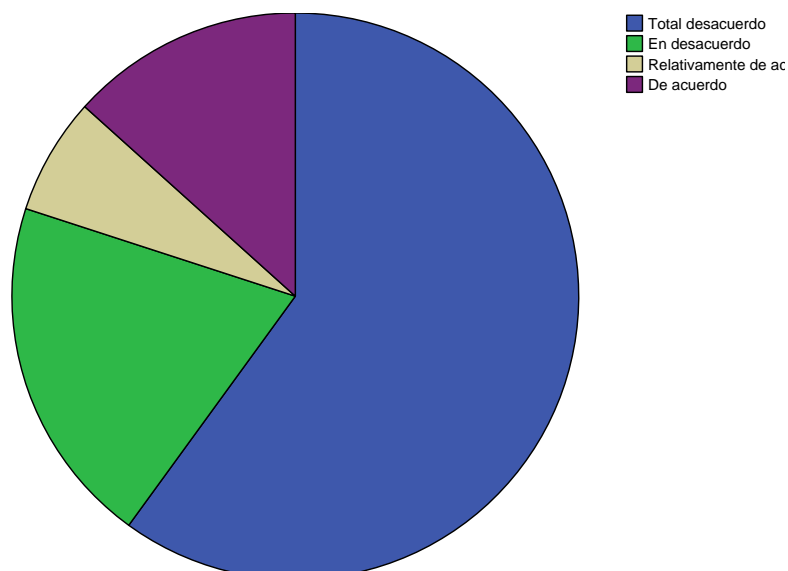
Frecuentemente me paralizó ante un problema serio y dejó que las circunstancias me ganen.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	9	60.0	60.0	60.0
	En desacuerdo	3	20.0	20.0	80.0
	Relativamente de acuerdo	1	6.7	6.7	86.7
	De acuerdo	2	13.3	13.3	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Respecto de si: Frecuentemente me paralizó ante un problema serio y dejó que las circunstancias me ganen. El 60% se manifestaron ESTAR EN TOTAL DESACUERDO, 20% EN DESACUERDO, 13,3% DE ACUERDO y 6,7% RELATIVAMENTE DE ACUERDO.

Los estudiantes encuestados, mayoritariamente se muestran en desacuerdo con dicha afirmación.

Frecuentemente me paralizó ante un problema serio y dejó que las circunstancias me ganen.



Frecuentemente estoy fantaseando con las cosas querías y me separara de mi pareja.

Estadísticos

Frecuentemente estoy fantaseando con las cosas querías y me separara de mi pareja.

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		1.8000
Mediana		1.0000
Moda		1.00

TABLA N° 19: FANTASIAS

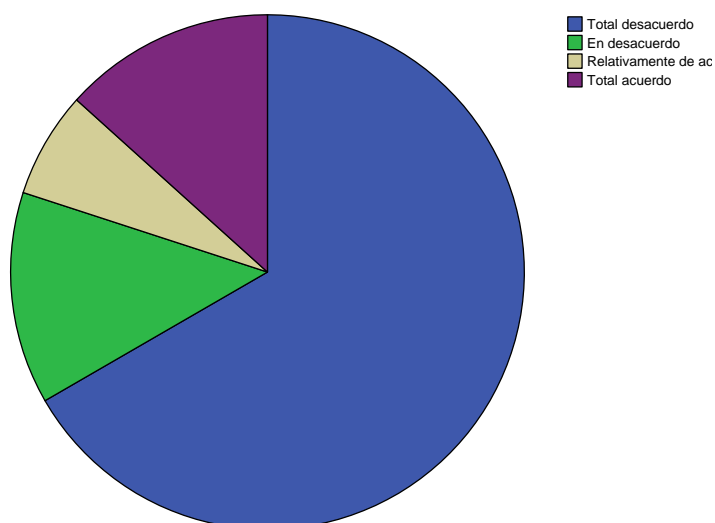
Frecuentemente estoy fantaseando con las cosas querías y me separara de mi pareja.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Total desacuerdo	10	66.7	66.7	66.7
En desacuerdo	2	13.3	13.3	80.0
Relativamente de acuerdo	1	6.7	6.7	86.7
Total acuerdo	2	13.3	13.3	100.0
Total	15	100.0	100.0	

Ante la afirmación: Frecuentemente estoy fantaseando con las cosas que harías si me separara de mi pareja. El 66,7% se manifestaron estar EN TOTAL DESACUERDO, 13,3% EN DESACUERDO y TOTAL ACUERDO respectivamente y 6,7% RELATIVAMENTE DE ACUERDO.

Nuestros encuestados rechazan mayoritariamente dicha proposición.

Frecuentemente estoy fantaseando con las cosas querías y me separara de mi pareja.



Cuando algo me sale mal me quedo callado y a solas por mucho rato como "dándole vueltas" a lo que ha pasado.

Estadísticos

Cuando algo me sale mal me quedo callado y a solas por mucho rato como "dándole vueltas" a lo que ha pasado.

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		3.0000
Mediana		3.0000
Moda		2.00

TABLA N° 20: QUEDAR CALLADO

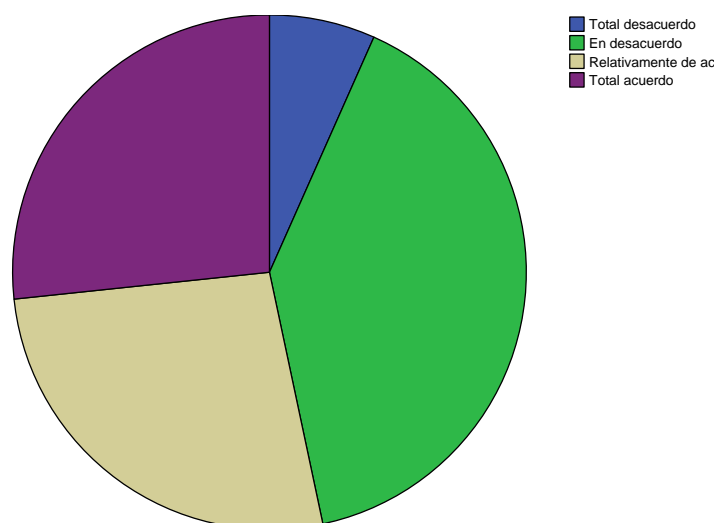
Cuando algo me sale mal me quedo callado y a solas por mucho rato como "dándole vueltas" a lo que ha pasado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	1	6.7	6.7	6.7
	En desacuerdo	6	40.0	40.0	46.7
	Relativamente de acuerdo	4	26.7	26.7	73.3
	Total acuerdo	4	26.7	26.7	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Preguntados: Cuando algo me sale mal me quedo callado y a solas por mucho rato como "dándole vueltas" a lo que ha pasado. El 40% se manifestaron EN DESACUERDO, 26,7% RELATIVAMENTE DE ACUERDO y TOTAL ACUERDO y 6,7% TOTAL DESACUERDO.

Las respuestas están equilibradas.

Cuando algo me sale mal me quedo callado y a solas por mucho rato con "dándole vueltas" a lo que ha pasado.



TEST DE SOLIDARIDAD

¿Si de trabajo en equipo se trata, con cual expresión te identificas?

Estadísticos

¿Si de trabajo en equipo se trata,
con cual expresión te identificas?

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		2.27
Mediana		2.00
Moda		2

TABLA N° 1: TRABAJO EN EQUIPO

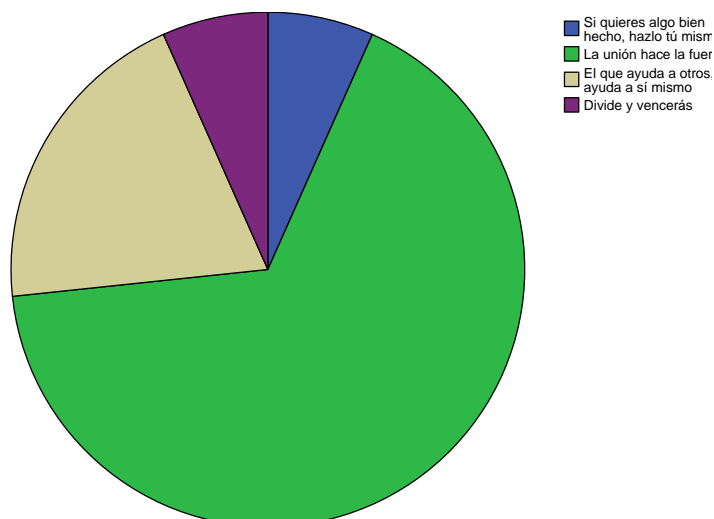
¿Si de trabajo en equipo se trata, con cual expresión te identificas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si quieres algo bien hecho, hazlo tú mismo	1	6.7	6.7	6.7
La unión hace la fuerza	10	66.7	66.7	73.3
El que ayuda a otros, se ayuda a sí mismo	3	20.0	20.0	93.3
Divide y vencerás	1	6.7	6.7	100.0
Total	15	100.0	100.0	

Ante la pregunta: ¿Si de trabajo en equipo se trata, con cual expresión te identificas? El 66,7% señalaron LA UNION HACE LA FUERZA, 20% EL QUE AYUDA A OTROS SE AYUDA ASI MISMO, 6,7% SI QUIERES ALGO BIEN HECHO HAZLO TU MISMO y DIVIDE Y VENCERAS.

La mayoría de los estudiantes definieron correctamente su respuesta, es decir la unión hace la fuerza, dentro de un trabajo en equipo.

¿Si de trabajo en equipo se trata, con cual expresión te identificas?



¿Qué refrán definiría a un solidario?

Estadísticos

¿Qué refrán definiría a un solidario?

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		1.27
Mediana		1.00
Moda		1

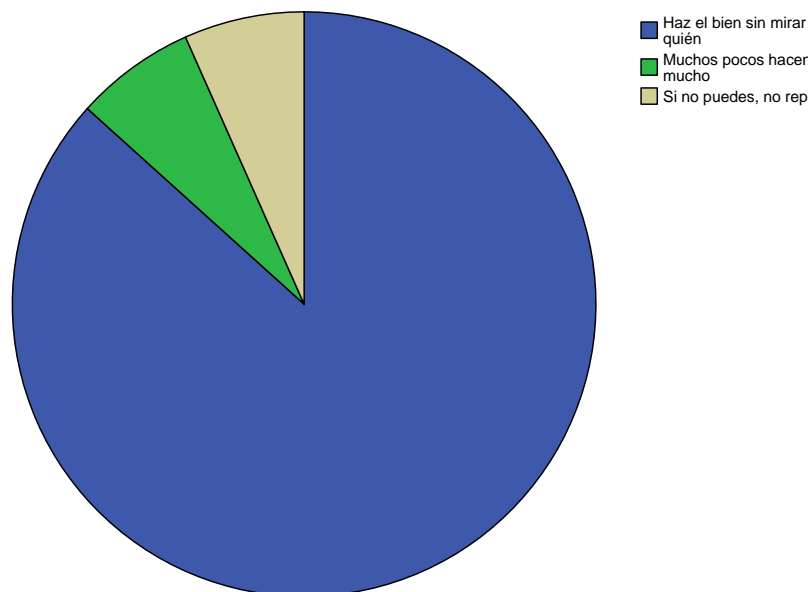
TABLA N° 2: SOLIDARIO

¿Qué refrán definiría a un solidario?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Haz el bien sin mirar a quién	13	86.7	86.7	86.7
	Muchos pocos hacen mucho	1	6.7	6.7	93.3
	Si no puedes, no repartas	1	6.7	6.7	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Ante el refrán: ¿Qué refrán definiría a un solidario? El 86,7% dijeron Haz el bien sin mirar a quien, 6,7% muchos pocos hacen mucho Y si no puedes no repartas. La mayoría de estudiantes, respondieron correctamente a la primera respuesta.

¿Qué refrán definiría a un solidario?



En una fiesta tú:

Estadísticos

En una fiesta tú:

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		2.93
Mediana		4.00
Moda		4

TABLA Nº 3: PUNTUALIDAD

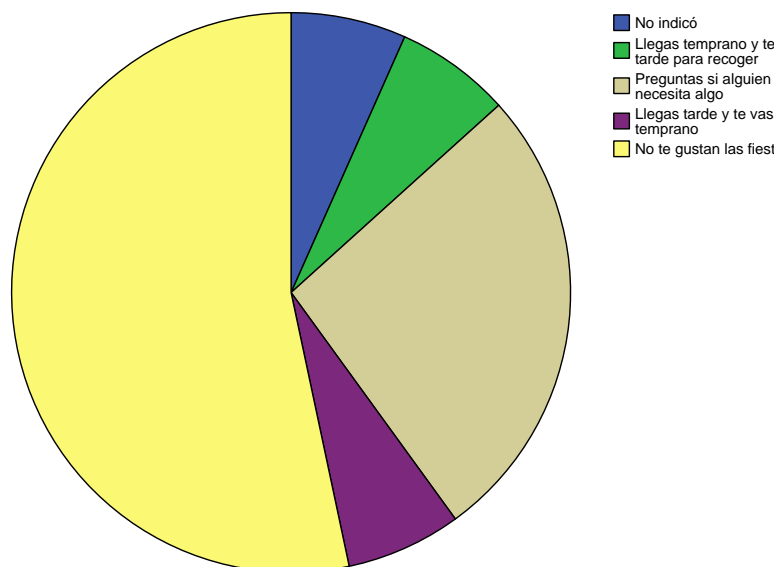
En una fiesta tú:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No indicó	1	6.7	6.7	6.7
Llegas temprano y te vas tarde para recoger	1	6.7	6.7	13.3
Preguntas si alguien necesita algo	4	26.7	26.7	40.0
Llegas tarde y te vas temprano	1	6.7	6.7	46.7
No te gustan las fiestas	8	53.3	53.3	100.0
Total	15	100.0	100.0	

Preguntados: En una fiesta tú? El 53,3% dijeron NO ME GUSTAN LAS FIESTAS, 26,7% PREGUNTO SI ALGUIEN NECESITA ALGO, 6,7% NO INDICO, LLEGAS TEMPRANO Y TE VAS TARDE PARA RECOGER, LLEGAS TARDE Y TE VAS TEMPRANO, respectivamente.

La mayoría tiene gestos de solidaridad.

En una fiesta tú:



¿Cuál te parece el animal más solidario?

Estadísticos

¿Cuál te parece el animal más solidario?

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		1.80
Mediana		2.00
Moda		2

TABLA N° 4: ANIMAL SOLIDARIO

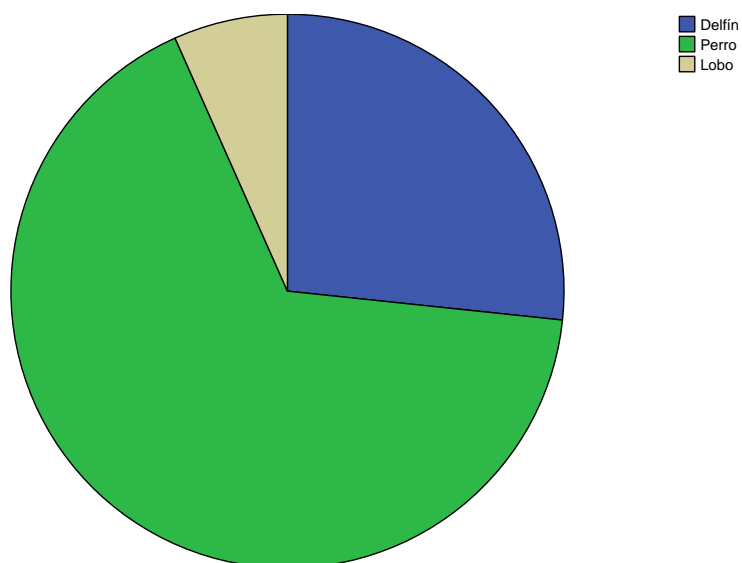
¿Cuál te parece el animal más solidario?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Delfín	4	26.7	26.7	26.7
	Perro	10	66.7	66.7	93.3
	Lobo	1	6.7	6.7	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Consultados: ¿Cuál te parece el animal más solidario? El 66,7% señalaron PERRO, el 26,7% DELFIN, 6,7% LOBO.

Nuevamente los estudiantes dieron una respuesta válida.

¿Cuál te parece el animal más solidario?



Ante un desastre natural, tú:

Estadísticos

Ante un desastre natural, tú:

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		2.47
Mediana		3.00
Moda		3

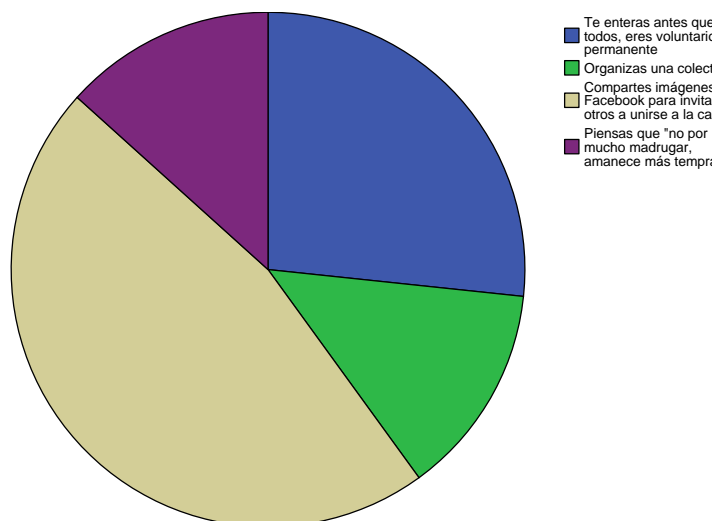
TABLA N° 5: ACTITUD

Ante un desastre natural, tú:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Te enteras antes que todos, eres voluntario permanente	4	26.7	26.7	26.7
Organizas una colecta	2	13.3	13.3	40.0
Compartes imágenes en Facebook para invitar a otros a unirse a la causa	7	46.7	46.7	86.7
Piensas que "no por mucho madrugar, amanece más temprano"	2	13.3	13.3	100.0
Total	15	100.0	100.0	

Preguntados: Ante un desastre natural, tú? El 46,7% dijeron compartir imágenes en Facebook para invitar a otros a unirse a la causa, 26,7% TE ENTERAS ANTES QUE TODOS, ERES VOLUNTARIO PERMANENTE, 13,3% ORGANIZA UNA COLECTA y pienso QUE POR NO POR MUCHO MADRUGAR AMANECE MAS TEMPRANO. La mayor cantidad de estudiantes encuestados, tienen manifestaciones solidarias.

Ante un desastre natural, tú:



¿Cuál de nuestros cuentos habla de la solidaridad?

Estadísticos

¿Cuál de nuestros cuentos habla de la solidaridad?

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		1.73
Mediana		1.00
Moda		1

TABLA Nº 6: CUENTOS SOLIDARIOS

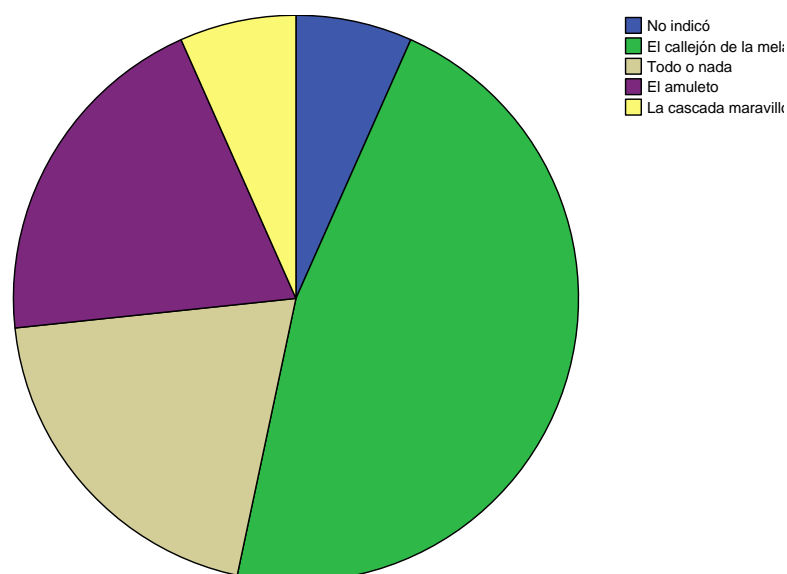
¿Cuál de nuestros cuentos habla de la solidaridad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No indicó	1	6.7	6.7	6.7
	El callejón de la melancolía	7	46.7	46.7	53.3
	Todo o nada	3	20.0	20.0	73.3
	El amuleto	3	20.0	20.0	93.3
	La cascada maravillosa	1	6.7	6.7	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Preguntados: ¿Cuál de nuestros cuentos habla de la solidaridad? El 46,7% señalaron EL CALLEJON DE LA MELANCOLIA, 20% TODO O NADA, EL AMULETO respectivamente, el 6,7% NO INDICO y LA CASCADA MARAVILLOSA respectivamente.

La mayoría de estudiantes, está acertados.

¿Cuál de nuestros cuentos habla de la solidaridad?



De estos personajes ¿cuál crees que sea el más solidario?

Estadísticos

De estos personajes ¿cuál crees que sea el más solidario?

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		1.40
Mediana		1.00
Moda		1

TABLA N° 7: PERSONAJES SOLIDARIOS

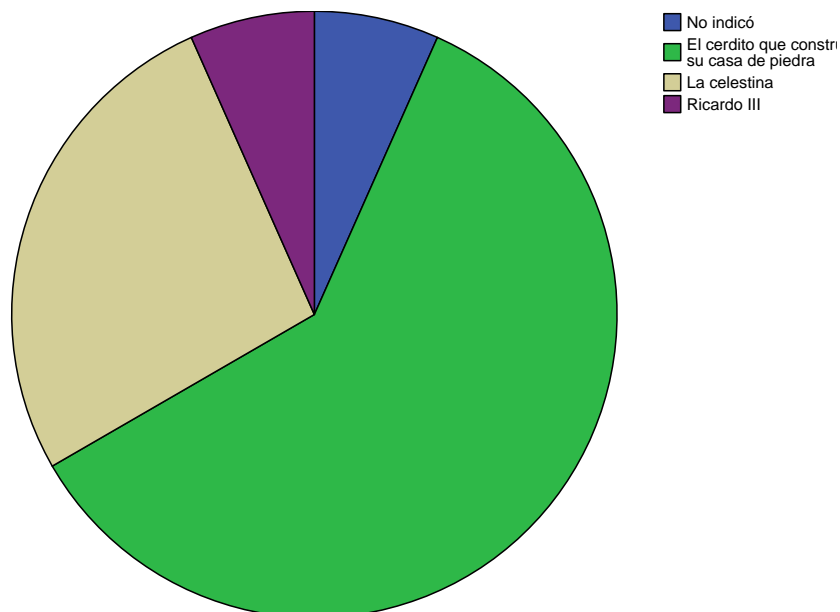
De estos personajes ¿cuál crees que sea el más solidario?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No indicó	1	6.7	6.7	6.7
	El cerdito que construye su casa de piedra	9	60.0	60.0	66.7
	La celestina	4	26.7	26.7	93.3
	Ricardo III	1	6.7	6.7	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Ante la pregunta: De estos personajes ¿cuál crees que sea el más solidario? El 60% de los encuestados señalaron EL CERDITO QUE CONSTRUYE SU CASA DE PIEDRA, 26,7% LA CELESTINA y 6,7% NO INDICO y RICARDO II respectivamente.

Nuevamente los estudiantes respondieron correctamente.

De estos personajes ¿cuál crees que sea el más solidario?



Para ti ¿cuál sería el símbolo de la solidaridad?

Estadísticos

Para ti ¿cuál sería el símbolo de la solidaridad?

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		1.93
Mediana		2.00
Moda		2

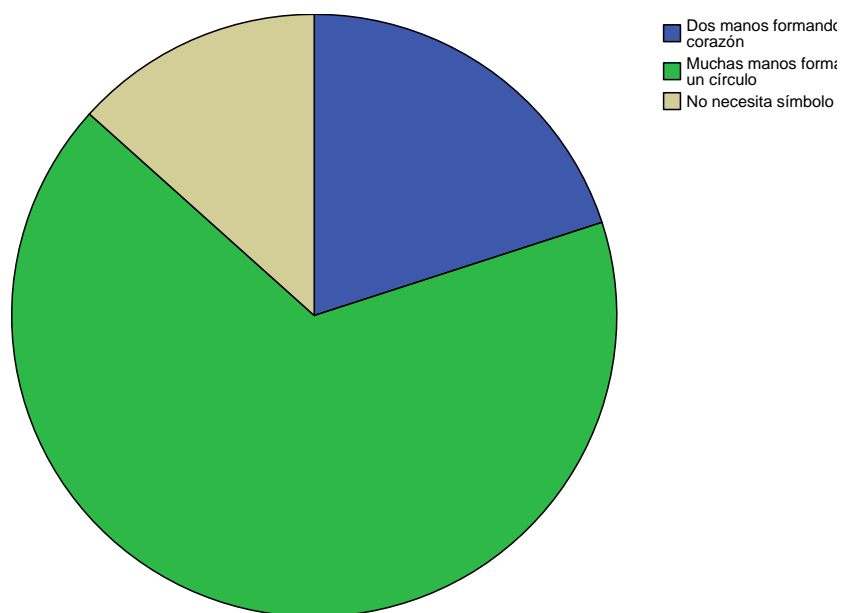
TABLA Nº 8: SIMBOLO DE SOLIDARIDAD.

Para ti ¿cuál sería el símbolo de la solidaridad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Dos manos formando un corazón	3	20.0	20.0	20.0
	Muchas manos formando un círculo	10	66.7	66.7	86.7
	No necesita símbolo	2	13.3	13.3	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Ante la pregunta: Para ti ¿cuál sería el símbolo de la solidaridad? El 66,7% dijeron muchas manos forman un círculo, 20% dos manos Y 13,3% no necesita simbolo. Los estudanyes si reconocen el símbolo de solidaridad.

Para ti ¿cuál sería el símbolo de la solidaridad?



¿Cuál crees que es el trabajo más solidario?

Estadísticos

¿Cuál crees que es el trabajo más solidario?

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		1.93
Mediana		2.00
Moda		2

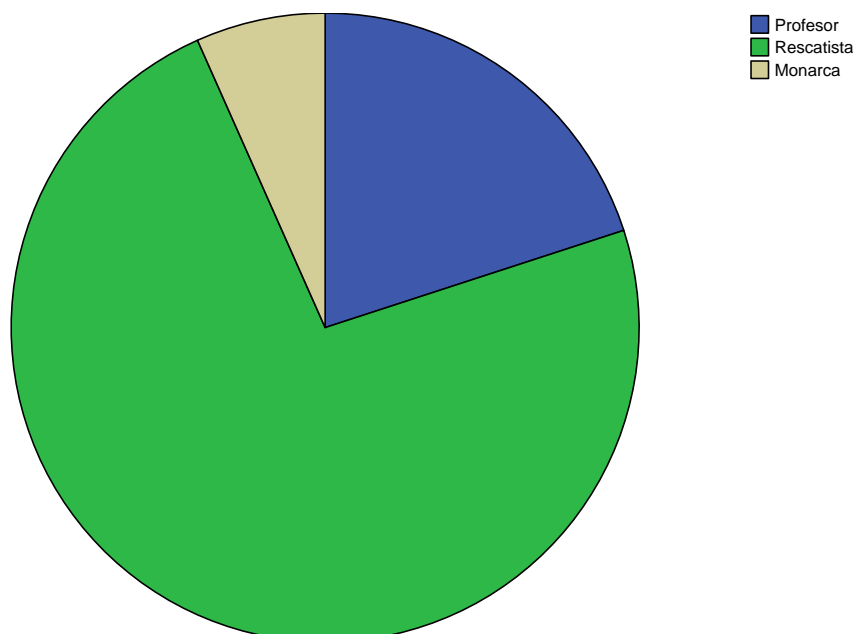
TABLA N° 9: TRABAJO SOLIDARIO

¿Cuál crees que es el trabajo más solidario?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Profesor	3	20.0	20.0	20.0
	Rescatista	11	73.3	73.3	93.3
	Monarca	1	6.7	6.7	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Respecto de la pregunta: ¿Cuál crees que es el trabajo más solidario? El 73,3% señalaron RESCATISTA, 20% PROFESOR y 6,7% MONARCA. Los estudiantes señalaron correctamente la respuesta.

¿Cuál crees que es el trabajo más solidario?



Cuándo escuchas la palabra "solidaridad" piensas en:

Estadísticos

Cuándo escuchas la palabra "solidaridad" piensas en:

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		1.20
Mediana		1.00
Moda		1

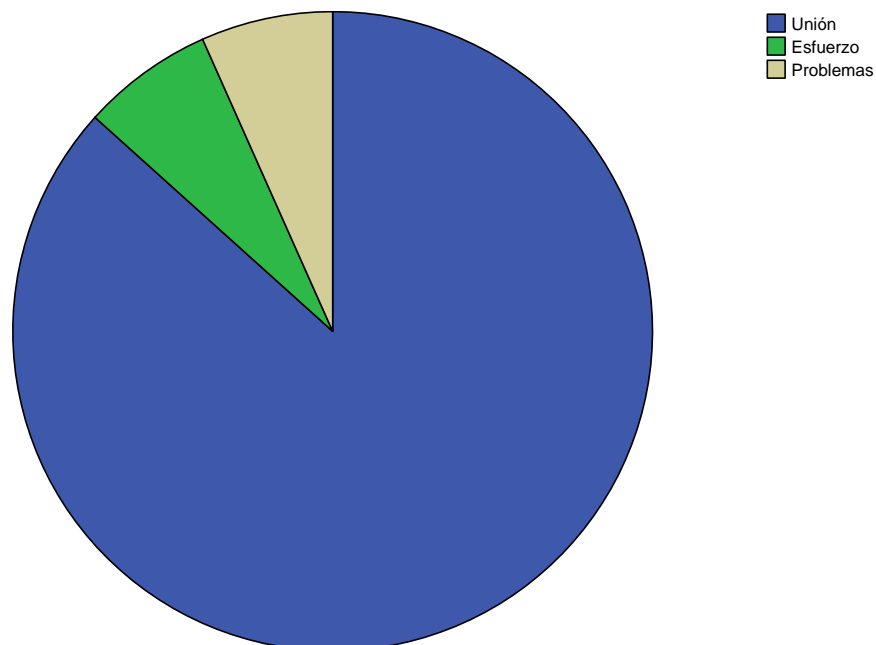
TABLA Nº 10: PENSAMIENTO SOLIDARIO

Cuándo escuchas la palabra "solidaridad" piensas en:

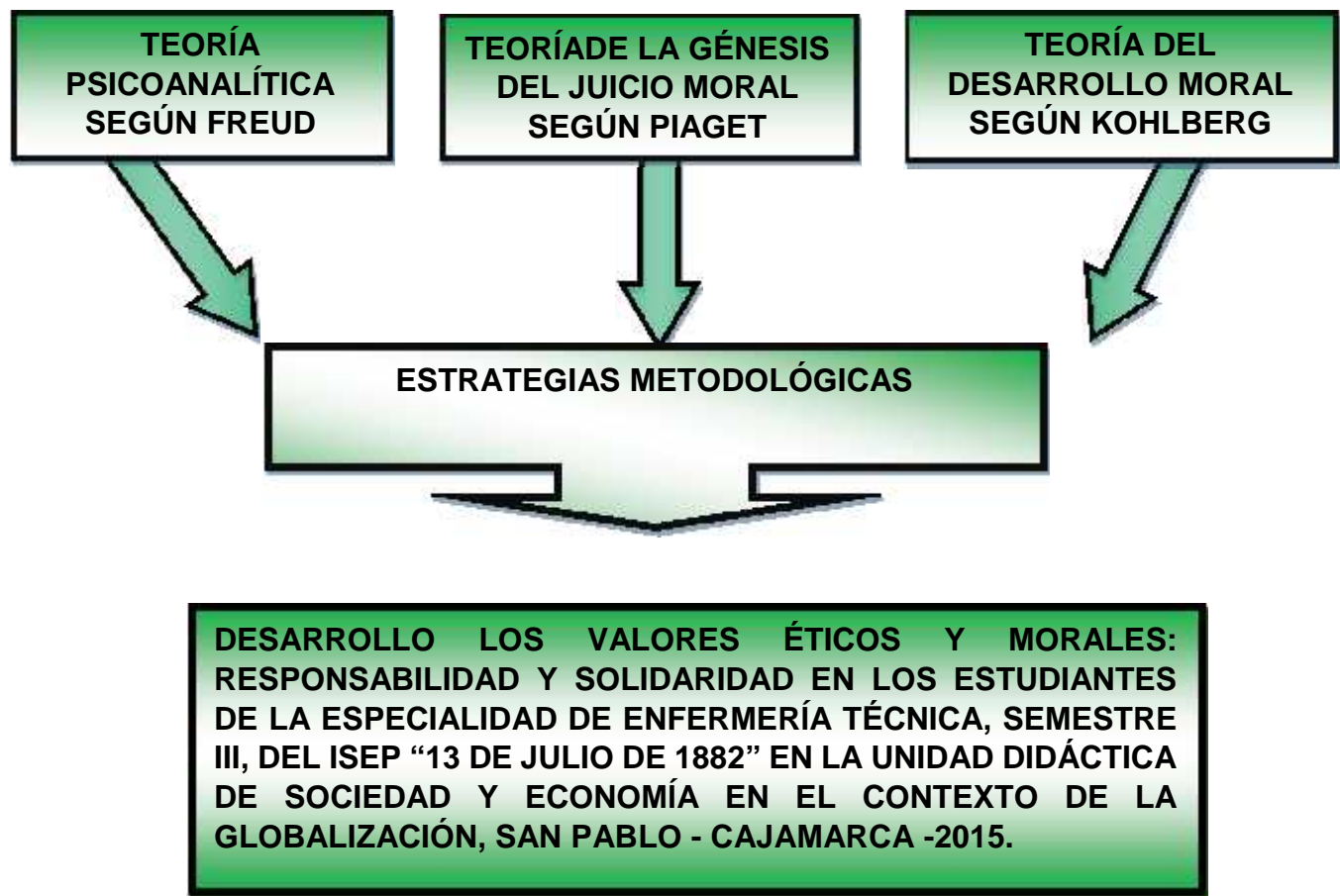
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Unión	13	86.7	86.7	86.7
	Esfuerzo	1	6.7	6.7	93.3
	Problemas	1	6.7	6.7	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Cuándo escuchas la palabra "solidaridad" piensas en: El 86,7% consideraron UNION, 6,7% ESFUERZO y PROBLEMAS respectivamente. Los estudiantes si relacionan la palabra solidaridad con unión, de manera correcta.

Cuándo escuchas la palabra "solidaridad" piensas en:



3.2. PROPUESTA TEÓRICA.



1.1.1. TÍTULO: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA DESARROLLAR LOS VALORES ÉTICOS Y MORALES: RESPONSABILIDAD Y SOLIDARIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE ENFERMERÍA TÉCNICA, SEMESTRE III, DEL ISEP “13 DE JULIO DE 1882” EN LA UNIDAD DIDÁCTICA DE SOCIEDAD Y ECONOMÍA EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN, SAN PABLO - CAJAMARCA -2015.

1.1.2. DATOS INFORMATIVOS

-) **ISEP** : “13 DE JULIO DE 1882”
-) **Ubicación** : San Pablo - Cajamarca
-) **Destinatarios** : Estudiantes de la Especialidad de Enfermería Técnica, Semestre III
-) **Responsable** : Juan Carlos Verástegui Vigo
-) **Temporalización** : 4 meses

1.1.3. PRESENTACION

Las presentes estrategias metodológicas permiten desarrollar los valores éticos y morales: Responsabilidad y solidaridad en los estudiantes de la especialidad de enfermería técnica, semestre III, del ISEP “13 de Julio de 1882” en la unidad didáctica de sociedad y economía en el contexto de la globalización, San Pablo - Cajamarca -2015.

Estas estrategias metodológicas contienen el diseño de sesiones organizadas en relación a las carencias que surgen a partir del diagnóstico que se realizó. También se diseñan estrategias elegidas en función de los valores éticos y morales que se pretende desarrollar como son la responsabilidad y solidaridad basadas en la teoría Psicoanalítica según Freud, Teoría de la Génesis del Juicio Moral según Piaget y Teoría del Desarrollo Moral según Kohlberg

Posteriormente se señalan los indicadores de evaluación en cada una de las sesiones planificadas en el periodo de tiempo establecido.

1.1.4. FUNDAMENTACION

❖ LA TEORÍA PSICOANALÍTICA SEGÚN FREUD.

El médico vienés Sigmund Freud comenzó a explorar el subconsciente a finales del siglo XIX, surgiendo una corriente de estudio que sostenía que la naturaleza humana está regida por impulsos irracionales que hay que controlar.

Freud (1901, 1905) explica la génesis de la conciencia partiendo de unos estadios:

1º) Concepción biologista de la conciencia moral.

En nuestra mente hay ciertos poderes anímicos en cualidad de resistencias entre los que destacan la vergüenza y el asco. Estos poderes han contribuido a circunscribir la pulsión dentro de las fronteras consideradas normales. En estos poderes que ponen un dique al desarrollo sexual -asco, vergüenza, moral- es preciso ver también un sedimento histórico de las inhibiciones externas que la pulsión sexual experimentó en la psicogénesis de la humanidad.

En el desarrollo del individuo se observa que emergen en su momento, como espontáneamente, a una señal de la educación y de la influencia externa. Tales inhibiciones están filogenéticamente condicionadas y sólo se precisa la "señal" o la "influencia" para que se manifiesten. En el niño civilizado se tiene la impresión de que el establecimiento de esos diques es obra de la educación, y sin duda alguna ella contribuye en mucho.

2º) La conciencia moral y el ideal del yo.

Las pulsiones libidinales sucumben en parte por la represión, cuando entran en conflicto con las representaciones culturales y éticas del individuo. Tales representaciones no deben ser vistas como si se tuviera un conocimiento meramente intelectual de su existencia, sino que deben suponerse como normativas. Se trata de una sujeción a la norma.

Esta represión parte del yo, porque es éste el que reconoce que tales mociones pulsionales entran en conflicto con la realidad externa, social. Pero la represión parte del yo para funcionar de forma que se consiga el respeto del yo por sí mismo. La represión, pues, ha dibujado un "yo ideal", un ideal por el cual mide su yo actual. Es esta conciencia moral la que surge en la paranoia, en el delirio de observación, en el que el sujeto escucha voces que le reprochan, le culpan, le insultan, tras conocer sus pensamientos reprobables.

3º) El súper-yo y la conciencia moral.

El superyó es el ideal del yo. Este ideal surge de la liquidación del complejo de Edipo que Freud describe así: "al ser heredero de la figura parental interiorizada, sobre ésta existen dos identificaciones: una, positiva, de mimesis del padre; otra, negativa, de auto prohibición a ser como el padre.

De esta manera, toma del padre la fuerza para robustecer el yo, y al mismo tiempo para imponerse, desde dentro de sí mismo, sobre el yo y vivirlo con el carácter compulsivo que se exterioriza como imperativo categórico".

4º) El súper-yo y la moral como cultura.

Los ideales del yo son compartidos por la mayoría de los miembros que componen una cultura. Y cualquiera que sea el contenido del superyó, éste pasa a ser un ingrediente estructural del ser humano y, por su contenido, patrimonio cultural. De aquí que el superyó sea a modo de correa de transmisión de los valores morales de nuestra cultura. El valor moral, que es un valor cultural, está en oposición al valor que implica la realización del deseo, en última instancia, de la gratificación pulsional. Por eso, "malo no es lo dañino o perjudicial para el yo; al contrario, puede serlo también lo que anhela y le depara contento", porque de ello puede derivarse la pérdida del amor "que es preciso evitar por la angustia frente a esa pérdida". De aquí que se permita la verificación de lo malo, que promete cosas agradables, cuando se está seguro que no se será descubierto.

Pero la conducta es distinta cuando la autoridad es interiorizada. En ese momento desaparece la angustia ante la posibilidad de ser descubierto, y lo que es más importante: entre el hacer el mal y quererlo, porque ante el superyó los pensamientos no pueden ocultarse. Según Freud (1930), el superyó de la cultura ha plasmado sus ideales y plantea sus reclamos. Entre éstos, los que atañen a los vínculos recíprocos entre los seres humanos se resumen bajo el nombre de ética. En todos los seres humanos se atribuye el máximo valor a esta ética, como si se esperara justamente de ella unos logros de particular importancia. Y en efecto, la ética se dirige a aquel punto que fácilmente se reconoce como la herida de toda cultura. La ética ha de concebirse entonces como un ensayo terapéutico, como un empeño de alcanzar por mandamiento del superyó lo que hasta este momento el restante trabajo cultural no había conseguido.

❖ **TEORÍA DE LA GÉNESIS DEL JUICIO MORAL SEGÚN PIAGET.**

En 1932, Jean Piaget (1896-1980) publicó El juicio moral del niño. Este autor, afirmaba en el desarrollo intelectual del niño se pueden distinguir dos aspectos. Por un lado, lo que se puede llamar el aspecto psicosocial, es decir, todo lo que el niño recibe del exterior, aprendido por transmisión familiar, escolar, educativa en general; y por otro, el desarrollo que se puede llamar espontáneo, que depende de las capacidades psicológicas innatas, y que es el desarrollo de la inteligencia misma: lo que el niño debe aprender por sí mismo, lo que no se le ha enseñado sino que debe descubrir sólo; y éste es esencialmente el que requiere tiempo.

De acuerdo con lo anterior, Piaget establece dos fases claramente definidas, en la génesis y desarrollo de los juicios morales, y supone una tercera, más difusa, que sirve de transición entre ambas:

1ª) Fase heterónoma, que se caracteriza por lo que él llama "realismo moral", esto es, por la influencia o presión que ejercen los adultos sobre el niño. En esta fase, las reglas son coercitivas e inviolables;

son respetadas literal y unilateralmente por cuanto el niño aún no se diferencia del mundo social que le rodea, de manera que es una fase "egocéntrica". Por otra parte, la justicia se identifica con la sanción más severa. Esta fase estaría comprendida entre los cuatro y los ocho años.

2ª) Fase autónoma, en la que las reglas surgen de la cooperación entre iguales, y el respeto y consentimiento mutuos. Las reglas se interiorizan y se generalizan hasta alcanzar la noción de justicia equitativa -no igualitarista- que implica el reparto racional en función de las situaciones. Esta fase abarcaría desde los nueve hasta los doce años.

❖ **TEORÍA DE LAS ETAPAS DEL DESARROLLO MORAL SEGÚN KOHLBERG.**

El psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg (1927-1987), conocedor de los trabajos de Piaget, encontró, por una parte, que era insatisfactoria la división en sólo dos fases (heterónoma y autónoma) del desarrollo del juicio moral, pues una clasificación tan genérica impediría un conocimiento preciso de ese desarrollo; y, por otra parte, que era igualmente imprecisa la relación entre la maduración moral, la maduración intelectual y la influencia del medio.

A través de sus investigaciones, Kohlberg establece seis etapas del desarrollo del juicio moral, encuadradas dentro de tres órdenes: pre convencional, convencional y pos convencional o de principios. Dentro del orden pre convencional surgirían:

Etapas primera: La etapa del castigo y la obediencia. a) Lo justo es evitar el quebrantamiento de las normas, obedecer por obedecer y no causar daños materiales a las personas o las cosas. b) Las razones para hacer lo justo son evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.

Etapla segunda: La etapa del propósito y el intercambio instrumentales del individuo.

- c) Lo justo es seguir las normas cuando va en interés inmediato para alguien. Lo justo es actuar en pro de los intereses y necesidades propios y dejar que los demás hagan lo mismo. Lo justo es también lo equitativo, esto es, un intercambio, un trato, un acuerdo entre iguales.
- d) La razón para hacer lo justo es satisfacer las necesidades e intereses propios de un mundo en el que hay que reconocer que los demás también tienen sus intereses. Dentro del orden convencional nos encontraríamos:

Etapla tercera: La etapa de las expectativas, relaciones y conformidad interpersonales.

- a) Lo justo es vivir de acuerdo con lo que uno se espera de la gente cercana en general, de las personas como uno mismo, en condición de hijo, hermana, amigos, etc. "Ser bueno" es importante y significa que se tienen motivos buenos y se está preocupado por los demás. También significa mantener las relaciones mutuas, guardar la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud.
- b) Las razones para hacer lo justo son que se necesita ser bueno a los ojos propios y a los de los demás, preocuparse por los demás y por el hecho de que, si uno se pone en lugar de otro, uno quisiera también que los demás se portaran bien (regla de oro).

Etapla cuarta: La etapa del sistema social y del mantenimiento de la conciencia.

- a) Lo justo es cumplir los deberes que uno ha aceptado. Las leyes deben cumplirse excepto en los casos extremos en que colinden con otros deberes y derechos socialmente determinados. Lo justo es también contribuir a la sociedad, al grupo o la institución.
- b) Las razones para hacer lo justo son mantener el funcionamiento de las instituciones en su conjunto, el auto respeto o la conciencia al cumplir las obligaciones que uno mismo ha admitido o las

consecuencias: "¿Qué sucedería si todos lo hicieran?".

Y, por último, dentro del orden pos convencional y de principios aparecerían:

Etapa quinta: La etapa de los derechos previos y del contrato social o de utilidad.

a) Lo justo es ser consciente del hecho de que la gente sostiene una diversidad de valores y opiniones y que la mayor parte de los valores y normas tiene relación con el grupo de uno mismo. No obstante, se deben respetar estas normas "de relación" en interés de la imparcialidad y por el hecho de que constituyen el pacto social. Sin embargo, algunos valores y derechos que no son de relación, como la vida y la libertad, deben respetarse en cualquier sociedad con independencia de la opinión de la mayoría.

b) Las razones para hacer lo justo, en general, son sentirse obligado a obedecer la ley porque uno ha establecido un pacto social para hacer y cumplir las leyes, por el bien de todos y también para proteger los derechos propios, así como los derechos de los demás.

La familia, la amistad, la confianza y las obligaciones laborales son también obligaciones y contratos que se han aceptado libremente y que suponen respeto por los derechos de los demás. Uno está interesado en que las leyes y los deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general: "la máxima felicidad para el mayor número".

Etapa sexta: La etapa de los principios éticos universales.

a) Con respecto a lo que es justo, la etapa 6ta se guía por principios éticos universales. Las leyes concretas o los acuerdos sociales son válidos habitualmente porque descansan en tales principios. Cuando las leyes violan tales principios, uno actúa de acuerdo con el principio. Los principios son los principios universales de la justicia: la igualdad de derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos en cuanto individuos.

Éstos no son únicamente valores que se reconocen, sino que también

son principios que se utilizan para generar decisiones concretas.

b) La razón para hacer lo justo es que, en la condición de persona racional, uno ve la validez de los principios y se compromete con ellos. Su descripción de los niveles de desarrollo moral: Tomando como base la explicación de las etapas anteriormente expuestas, Kohlberg (1968; 1984; 1992) planteó unos niveles del desarrollo moral con una serie de etapas propias en cada uno. Él los describía usando los siguientes términos:

I. Nivel pre convencional.

En este nivel el niño es sensible a las reglas culturales y a las calificaciones de bueno y malo, correcto e incorrecto, pero interpreta estas calificaciones en términos, o bien de las consecuencias físicas o hedonísticas de la acción (Castigo, recompensa, intercambio de favores), o en términos del poder físico de aquellos que establecen esas reglas y calificaciones.

II. Nivel convencional.

En este nivel el mantenimiento de las expectativas del propio grupo familiar o de la propia nación es percibido como valioso por sí mismo con independencia de las consecuencias inmediatas y obvias. La actitud no es sólo una actitud de conformidad con las expectativas personales y con el orden social, sino de lealtad hacia ellos, de sustentación, apoyo y justificación activa de ese orden, y de identificación con las personas o grupos implicados en él. En este nivel se dan las dos etapas siguientes:

III. Nivel pos convencional, autónomo o "principiado".

En este nivel se registra un claro esfuerzo por definir valores y principios morales que tengan validez y aplicación con independencia de la autoridad de los grupos o personas que los sustentan, y con independencia de la propia identificación individual con esos grupos.

1.1.5. OBJETIVOS

1.1.5.1. OBJETIVO GENERAL

Practicar los valores éticos y morales: Responsabilidad y solidaridad con disposición y asertividad.

1.1.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❖ Fortalecer en la práctica estudiantil el valor de la responsabilidad, asertivamente.
- ❖ Reforzar en la práctica estudiantil el valor de la solidaridad con actitud de cambio y asertividad.

1.1.6. ESTRUCTURA DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

1.1.6.1. MATRIZ DE ESTRUCTURA DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

DENOMINACION DE LAS SESIONES	META	HORAS LECTIVAS
Módulo I: Fortalecemos el valor de la responsabilidad.	05 Sesiones	15
Módulo II: Reforzamos el valor de la solidaridad.	05 Sesiones	15

1.1.6.2. MATRIZ DE CAPACIDADES E INDICADORES DE LOGRO

MODULOS	CAPACIDADES	INDICADORES DE LOGRO
Módulo I: Fortalecemos el valor de la responsabilidad.	Desarrollar capacidades para la práctica del valor de la responsabilidad. Practicar el valor de la responsabilidad.	Desarrolla capacidades para la práctica del valor de la responsabilidad de forma adecuada. Practica el valor de la responsabilidad de forma permanente.
Módulo II: Reforzamos el valor de la solidaridad.	Ampliar capacidades para la práctica del valor de la solidaridad. Ejercitar el valor de la solidaridad.	Amplia capacidades para la práctica del valor de la solidaridad de forma precisa. Ejercita el valor de la solidaridad coherentemente.

1.1.6.3. MATRIZ DE SESIONES DE APRENDIZAJE, ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS, RECURSOS Y HORAS LECTIVAS.

MÓDULOS	SESIONES DE APRENDIZJE	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS	HORAS LECTIVAS
Módulo I: Fortalecemos el valor de la responsabilidad.	1. Sensibilización de valor ético y moral: Responsabilidad. 2. Normas de convivencia. 3. La Economía, manejo responsable en el Perú. 4. Deberes y Derechos. 5. Escenificación” Manejo responsable de la Economía en el Perú.”	Lectura reflexión y elaboración de los acuerdos para una óptima aplicación de la propuesta. Trabajo en equipo, reflexión y alternativas de solución. Explicación de los deberes y derechos con ayuda del proyector multimedia, demostrando la responsabilidad. Práctica del valor de la responsabilidad, a través de la escenificación.	Textos de lectura Proyector multimedia Laptop Plumones Vestuario Equipo de sonido	15
Módulo II: Reforzamos el valor de la solidaridad.	1. sensibilización de valor ético y moral: Solidaridad. 2. Normas de convivencia. 3. Seguridad Ciudadana. 4. Desastres Naturales. 5. Videos de Solidaridad. (Análisis, interpretación, conclusiones).	Exposición, taller de reflexión, asumiendo compromiso de cambio con el significado del valor de solidaridad. Trabajo en equipo, reflexión y alternativas de solución. Explicación de seguridad ciudadana y desastres naturales, resaltando el valor de solidaridad con ayuda del proyector multimedia. Ejercitación del valor de la solidaridad, a través de videos observados.	Impresos Proyector multimedia Laptop Plumones USB Parlantes	15

INDICACIÓN: Las sesiones de aprendizaje programadas, corresponden al programa curricular, de la Unidad Didáctica: Sociedad y Economía en el Contexto de la Globalización.

1.1.7. METODOLOGÍA

La capacitación a los estudiantes se realizará a través de:

- ❖ Sesiones con una duración de 45 horas pedagógicas. El proceso de aplicación de las estrategias metodológicas se realizó mediante la distribución modular de forma presencial.
- ❖ El plan de estudios está organizado en dos módulos con una duración aproximada de 4 meses.
- ❖ Las sesiones presenciales se desarrollan cada semana en bloques temáticos de 3 horas pedagógicas

Las estrategias metodológicas concretizan los enfoques y principios para desarrollar los valores éticos y morales: Responsabilidad y solidaridad en los estudiantes en el proceso de enseñanza.

1.1.8. EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

La evaluación es un proceso permanente durante el desarrollo de la aplicación de las estrategias metodológicas. Para ello se propone las siguientes actividades de evaluación: Guías de observación, lista de cotejos y otros.

CONCLUSIONES

Atendiendo a nuestro problema, los objetivos e hipótesis de trabajo, a partir de los test aplicados, concluimos que los estudiantes de la asignatura de la Especialidad de Enfermería Técnica, semestre III, del ISEP “13 de julio de 1882” en la unidad didáctica de Sociedad y Economía en el contexto de la Globalización, se diagnosticó deficiencias en el valor de responsabilidad y necesitan fortalecer el valor solidaridad.

Permitió diseñar y elaborar estrategias metodológicas pertinentes, a los estudiantes materia de estudio lo que permite mejorar el desarrollo de los valores, éticos y morales: responsabilidad y solidaridad.

El análisis de las teorías sobre ética y moral, nos permitieron comprender el problema y formular la propuesta teórica, que ayude a tomar consciencia de la práctica de los valores de responsabilidad y solidaridad.

RECOMENDACIONES

Al Instituto de Educación Superior “13 de julio de 1882” del distrito y provincia de San Pablo, región Cajamarca, la aplicación de Estrategias metodológicas para desarrollar los valores éticos y morales: responsabilidad y solidaridad en los estudiantes de la asignatura de la Especialidad de Enfermería Técnica, semestre III, en la unidad didáctica de Sociedad y Economía en el contexto de la Globalización.

Al Instituto de Educación Superior “13 de julio de 1882” del distrito y provincia de San Pablo, región Cajamarca, la aplicación de Estrategias metodológicas para desarrollar los valores éticos y morales: responsabilidad y solidaridad en los estudiantes de las carreras técnicas que alberga dicha institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abad Pascual, j. y Díaz Hernández, C. Historia de la Filosofía de 2º Bach. Mc. Graw- Hill. Madrid, 1996. 1ª. Tema 15. Págs. 349- 360.
- P. Bóselo, Anselmo, (1995). Escuela y Valores, Ed. CCS, Madrid.
- Carrera, LI y otros, (1996). Cómo Educar en Valores, Narcea, Madrid.
- Cortina, Adela y otros (1996). Un Mundo de Valores, Generalitat Valenciana, Valencia, IIDH, Carpeta Latinoamericana de Materiales Didácticos.
- Chaparro Vegas, Marcelo (2012). Max Scheler y el valor como materia de la ética. Universidad Católica del Maule – Chile.
- Delors, J. (Coord.) (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Ferrater Mora, J.. Diccionario de la Filosofía. Círculo de Lectores. Barcelona, 1992. 1ª. Tomo 4. Págs. 2943- 2945.
- Ferrater Mora, J.. Diccionario de la Filosofía. Círculo de Lectores. Barcelona, 1992. 1ª. Tomo 4. Págs. 3373- 3380.
- Ferrater Mora, J. Diccionario de Filosofía. Círculo de Lectores. Barcelona, 1991. 1ª. Tomo 1. Págs. 264- 265.
- Guía de Educación en Valores (2007). Ministerio de Educación. Segunda Edición. Impreso por: Corporación Gráfica Navarrete. S.A. Lima.
- Ortiz, P. (1997). La formación de la personalidad: Algunos aspectos de interés pedagógico. Lima: Editorial distribuidora DIMASO
- Roche, Robert y otros,(1998). Educación Pro social de las Emociones, Valores y Actitudes Positivas, Brume, Barcelona.
- Rivas, C. (2000). Orientación y Bienestar del Educando. Lima: Universidad María Inmaculada. Manual Docente (OBE).
- Rodino, Ana María. (2003). Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas, Serie Cuadernos Pedagógicos, San José, IIDH, Velásquez, Magdala, Documento de trabajo sobre Educación para la Vida en Democracia, San José/Bogotá.
- Villapalos, Gustavo y otros, (2002). El libro de los Valores, Planeta, Testimonio, Colombia.
- Sanz, R. (2001). Psicopedagogía y Calidad Educativa. Madrid: Pirámide.

- Vegas, José M. (1992). Introducción al pensamiento de Max Scheler. INSTITUTO ENMANUEL MOUNIER. Madrid.
- Scheler, Max (2000). El formalismo en la ética y la ética material de los valores, Ed. Caparrós, Madrid.
- Urdanoz, T. Historia de la Filosofía. Biblioteca de autores cristianos. Madrid, 1988. 2ª. Toma VI. Págs. 404- 455.

ANEXOS.

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

SECCION DE MAESTRIA

(Test que mide la responsabilidad)

Estimados estudiantes:

Encontrándome elaborando mi tesis de maestría, agradeceré a usted responder de manera sincera el presente cuestionario:

Para responder, marque un número del 1 al 5, donde el 5 implica el total acuerdo (o muy frecuentemente o siempre) y el 1 el total desacuerdo (o muy poco frecuente o nunca) de su forma de pensar o actuar con lo que afirma.

		1	2	3	4	5
1	A veces postergo muchas decisiones que podría tomar rápidamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Tengo la impresión de estar dando soluciones temporales a la mayoría de mis problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	En mi vida he tenido muchas aficiones que me han entusiasmado durante semanas o meses y que luego abandoné sin atenderlas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	No puedo manifestar mi enojo con la gente, pero tampoco puedo olvidarlo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	A veces siento que no cambio de trabajo únicamente por la seguridad que me da el que tengo ahora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Invierto gran parte del día pensando en lo malo que me puede pasar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Frecuentemente encuentro excusas de trabajo para llegar "un poco tarde" a las reuniones y compromisos con mi familia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Tengo frecuentemente pensamientos negativos en mi mente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Me resulta muy difícil cambiar mi rutina y empezar a hacer las cosas de un modo nuevo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Me siento tranquilo cuando puedo postergar la solución a un problema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Siempre prometo lo que sé que puedo cumplir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Me siento invadido por la gente que es demasiado cariñosa conmigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	A veces, las circunstancias me obligan a sentirme enojado o deprimido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Normalmente, confío más en mis propias opiniones que en las de los demás en un problema difícil dentro de mi profesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Ya pasó la época de mi vida en que realmente sentí que estaba trabajando por una gran causa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Cuando estoy con algunos familiares, empiezo a hostilizarlos y a sentirme incómodo sin saber por qué.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	He convertido a la computadora en una herramienta de apoyo a mi trabajo, aprovechando al 100% sus posibilidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Frecuentemente me paralizó ante un problema serio y dejo que las circunstancias me ganen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Frecuentemente estoy fantaseando con las cosas que haría si me separara de mi pareja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Cuando algo me sale mal me quedo callado y a solas por mucho rato, como "dándole vueltas" a lo que ha pasado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(Test que mide la responsabilidad)

1) ¿Si de trabajo en equipo se trata, con cuál expresión te identificas?

- a) Si quieres algo bien hecho, hazlo tú mismo. b) La unión hace la fuerza. c) El que ayuda a otros, se ayuda a sí mismo. d) Divide y vencerás.

2) ¿Qué refrán definiría a un solidario?

- a) Haz el bien sin mirar a quién. b) Muchos pocos hacen mucho. c) Mucho ayuda el que no estorba. d) Si no puedes, no repartas.

3) En una fiesta tú:

- a) Llegas temprano para arreglar y te vas tarde para recoger. b) Preguntas si alguien necesita algo. c) Llegas tarde y te vas temprano. d) No te gustan las fiestas.

4) ¿Cuál te parece el animal más solidario?

- a) Delfín. b) Perro. c) Lobo. d) Perezoso.

5) Ante un desastre natural, tú:

- a) Te enteras antes que todos, eres voluntario permanente. b) Organizas una colecta. c) Compartes imágenes en Facebook para invitar a otros a unirse a la causa. d) Piensas que “no por mucho madrugar, amanece más temprano”.

6) ¿Cuál de nuestros cuentos habla de la solidaridad?

- a) El callejón de la melancolía. b) Todo o nada. c) El amuleto. d) La cascada maravillosa.

7) De estos personajes ¿Cuál crees que sea más solidario?

- a) El cerdito que construye su casa de piedra. b) La Celestina. c) Momo. d) Ricardo III.

8) Para ti ¿Cuál sería el símbolo de la solidaridad?

- a) Dos manos formando un corazón. b) Muchas manos formando un círculo. c) No necesita símbolo. d) Un letrero de “No acercarse”.

9) ¿Cuál crees que es el trabajo más solidario?

- a) Profesor. b) Rescatista. c) Zapatero. d) Monarca.

10) Cuando escuchas la palabra “solidaridad”, piensas en:

- a) Unión b) Esfuerzo c) Problemas d) Correr muy lejos

Gracias.

RESULTADOS

Mayoría de a) Tu foto podría ilustrar la solidaridad: Eres una persona que entiende cabalmente el sentido del trabajo en equipo. Este valor es para ti una forma de vida, siempre estás ahí para quien te necesita, das lo mejor de ti y sumas tu esfuerzo al de los demás. Son personas como tú las que, unidas, propician el crecimiento y hacen los lazos que nos unen como sociedad, más fuertes. En términos generales, ayudas para vivir.

Mayoría de b) Ni tanto que queme al santo, ni tanto que no lo alumbre: Si ocurre algún desastre natural, sueles ser de las personas que organizan colectas, se ofrecen como voluntarias incluso de sol a sol... luego te vas a dormir. Vives para ayudar, pero una causa a la vez.

Mayoría de c) Voluntariamente a fuerza: Si alguien necesita ayuda, la obtendrá de ti siempre y cuando te la pida, ¡al que no habla, tú no lo oyes! Podría decirse de ti que “eres cumplidor”, llevarás un par de litros de agua para los damnificados... siempre y cuando vayan a recogerlos a tu trabajo o salón de clases.

Mayoría de d) Uno no es ninguno: Lo tuyo, lo tuyo, no es ayudar... Si tú no te beneficiarás directamente de lo que sea es muy probable que no hayas probado aún las mieles del trabajo en equipo y creas que “solidaridad” sea algún tipo de apoyo gubernamental. Un buen comienzo puede ser preguntar en tu casa si puedes ayudar a alguien.

IMPACTO DE LA PUNTUALIDAD EN LA RESPONSABILIDAD

El día 11 de diciembre del año 2015 en la Universidad Privada Antenor Orrego , ubicada en la Provincia de Trujillo, departamento de La Libertad; se realizó la designación de plazas para el Programa Secigra de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas 2016, con la asistencia de:

Docentes encargados y estudiantes de la mencionada Universidad. , cuyo Director de escuela es el Doctor Raúl Lozano Peralta

El Programa Secigra Derecho 2016 es el Servicio Civil de Graduados que brinda el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, a los alumnos del último año de la carrera de Derecho de las diferentes Universidades del Perú, otorgándoles una vacante teniendo en cuenta los mejores promedios ponderados de los alumnos, brindándoles un estipendio equivalente a la remuneración mínima vital vigente al año de realizar las prácticas.

Previamente a la reunión programada para día 11 de Diciembre, se publicó la convocatoria y detalle de responsabilidades que cumplir en base al Reglamento Interno Institucional, destacando la puntualidad, indicando que los alumnos estuvieran presentes a las 8 de la mañana (hora exacta) en la Facultad de Derecho, luego de llegada la hora, se procedería a cerrar la puerta e iniciar dicha actividad. Llegado el día y hora programada, cerraron el aula los docentes encargados, luego de aproximadamente 15 minutos, tocaba a la puerta, llamando insistentemente una alumna que había llegado fuera de la hora. Posteriormente se conoció que se trataba de la señorita Mareli Lorenita Reyes Velásquez quién con sus promedios obtenidos tenía el derecho de acceder a una plaza de secigra presupuestada y de expectativa, así como el reconocimiento de tiempo laboral. Derecho que se le dejó de reconocer, siendo posteriormente ubicada en una Notaria simplemente como pasantía , con un trabajo diario de cuatro horas.



Docente Juan Carlos Verástegui Vigo con los estudiantes de Enfermería
Técnica semestre III



Docente Juan Carlos Verástegui Vigo, aplicando los Test de Responsabilidad y Solidaridad a estudiantes de la especialidad de Enfermería Técnica semestre III