

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 15, Núm. 1, 2013

Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios?

Moral and Ethical Issues: Are they the Missing Links in University Programs?

María Eugenia Guerrero Useda
mequerrero@ucatolica.edu.com

Universidad Católica de Colombia

Av. Caracas No. 46-72, Piso 4°
Bogotá D.C, Colombia

Diomedes Andrés Gómez Paternina
diomedesandres@gmail.com

Instituto Tecnológico de Monterrey, sede Bogotá

Edif. Torre Central, Oficinas 504, 507 y 508.
Bogotá D. C., Colombia

(Recibido: 27 de julio de 2011; aceptado para su publicación: 12 de junio de 2012)

Resumen

Hoy en día, existiendo mayor consenso sobre la virtud de enseñar ética y de continuar la educación moral de los jóvenes en el ámbito universitario, es preciso determinar ¿cuáles son los valores fundamentales y cuáles las condiciones pedagógicas de su enseñanza? Este artículo presenta los resultados de una investigación tendiente a establecer la función realmente asignada a la enseñanza de la ética y a la educación moral de la persona en el contexto

universitario. A partir de una investigación documental, seguida de un estudio comparado con muestreo teórico, se encontró que mientras el 52% de los programas revisados tenían al menos un curso asociado a la enseñanza de la ética, no hay contenidos orientados específicamente a la educación de la acción moral. En las carreras de derecho y medicina prima la tendencia hacia la ética profesional, mientras en ingeniería civil se encaminan a la responsabilidad social. Se concluyó, a partir del análisis del contenido de 120 asignaturas, que la formación moral de la persona sigue ausente del currículo universitario.

Palabras clave: Educación superior, enseñanza, ética, formación moral, deontología.

Abstract

Now that there is greater consensus on the merit of teaching ethics and continuing the moral education of youth at the university level, it is necessary to determine what constitute core values and the pedagogical conditions necessary for teaching them. This article presents the results of research that attempts to establish the function effectively assigned to the teaching of ethics and moral education in the context of higher education. Based on documentary research, followed by a comparative study with theoretical sampling, we found that while 52% of the programs reviewed had at least one course related to the teaching of ethics, there were no contents geared specifically to the teaching of moral action. In law and medicine the trend toward professional ethics prevails, while engineering programs veer towards issues of social responsibility. Judging by our analysis of 120 course subjects, moral training of the individual is absent from university curricula.

Keywords: University education, teaching and learning processes, moral and ethical formation, deontology.

I. Introducción

Marcadas por crisis económicas y escándalos de corrupción, la última década del siglo XX y la primera del XXI encendieron una alerta general sobre el sentido de la educación universitaria. En este contexto, en todo el mundo y desde diversas perspectivas se dinamizó la investigación científica sobre enseñanza de la ética y sobre educación moral en adultos jóvenes y en estudiantes universitarios; evidencia de ello son los trabajos de Nussbaum (2010), Brown y Mitchell (2010), Petrova-Gjorgjeva (2010), Villegas de Posada (2008), Escámez *et al.* (2008), Solbrekke y Karseth (2006), Martínez-Martín *et al.* (2002), Hoyos-Vásquez (2002) y Küng (1997), entre otros.

Empero no todo está resuelto, si bien pocos se oponen a la presencia de cursos de Ética en planes de estudio de programas de pregrado (Casares, Carmona y Martínez-Rodríguez, 2010), contenidos orientados a la educación de la acción moral de jóvenes universitarios difícilmente hallan asiento en las mallas curriculares entregadas al utilitarismo y al libertarismo de estos tiempos. La investigación presentada verificó esta última conjetura y, en consonancia con Esteban y Buxarrais (2004), admite que la enseñanza de principios éticos debe fortalecer la formación moral de los jóvenes universitarios. El proyecto científico del que se desprendió este artículo, titulado “Fomento de las virtudes intelectuales y de los valores trascendentes en la universidad”, se adelantó con el apoyo del Centro Coordinador de la Investigación de la Federación Internacional de Universidades Católicas y de la Universidad Católica de Colombia.

Unido a investigaciones sobre los desafíos de la universidad y de la educación superior en el contexto global, en las últimas décadas del siglo XX, aumentó el interés por investigar el impacto de los estudios universitarios en la formación de sus estudiantes. Al respecto son de referencia Pascarella (1997), Nucci (2003) y Jayakumar (2008), que coincidieron en sus hallazgos sobre los beneficios del ambiente universitario sobre el desarrollo moral de los estudiantes. Ratzinger (1999), Nucci (2003), Remolina (2005), Maritain (2008) y Villegas de Posada (2008) anotan además la conveniencia de continuar la educación moral de la persona en el contexto universitario. Con todo, era necesario determinar si la enseñanza de la ética y la educación moral habían permeado realmente el currículo universitario y de qué forma.

Otro elemento innovador de la investigación adelantada es la necesaria diferenciación entre enseñanza de la ética y educación moral. Etimológicamente las palabras ética y moral se aplican para designar situaciones muy cercanas, la primera surge para nombrar la forma de ser, el *êthos*, y la segunda, la costumbre *moralis*. El desarrollo del pensamiento filosófico va marcando notas distintivas entre una y otra, hasta llegar a ordenar diferentes niveles de razonamiento y reflexión. Ahora bien, educar a la persona para que module su acción con sujeción a normas y a juicios morales, no equivale a enseñarle a filosofar sobre la moral. En consonancia, la investigación no podía limitarse al conteo de seminarios, cursos o asignaturas con alusión a una u otra categoría; al contrario, se obligaba a auscultar los contenidos para separar y abstraer aquellos que atañen a la ética, a la moral y, de paso, aquellos que no corresponden a estos niveles de razonamiento. Para lograr este propósito se optó por aplicar muestreo teórico.

II. Metodología

Los hallazgos presentados son resultado de la aplicación mixta de investigación documental y metodología comparada con muestreo teórico. Primero se desarrolló una investigación documental de carácter cualitativo siguiendo las metodologías para el diseño de estados de conocimiento señaladas por Baeza (2008) y Hoyos-Botero (2000). La investigación documental se organizó por fases. En la fase preparatoria se delimitó la investigación documental temporalmente (para la década 2001-2010), geográficamente (estudios circulados en la región iberoamericana), por tipo de fuente (bases de datos científicas con acceso digital y bibliotecas universitarias) y descriptores (desarrollo moral, educación superior, educación moral, enseñanza de la ética, valores trascendentes). En la fase descriptiva se extractó información que permitiera clasificar los trabajos según posturas para luego interpretarlas por núcleos temáticos: enseñanza de la ética y educación moral.

En la segunda etapa de la investigación se aplicó metodología comparada (Montero, 1983). Fueron objeto de comparación mallas curriculares y asignaturas en titulaciones de derecho (40), salud (44) e ingeniería civil (36). Siguiendo lo señalado por Osses, Sánchez e Ibáñez (2006, p. 120) se aplicó muestreo teórico y codificación abierta de datos. Inicialmente se organizaron agrupaciones por tipos de programa para establecer la existencia en el plan de estudios de cursos orientados a la enseñanza de la ética y a la educación moral, sus denominaciones y valoración en créditos académicos.

III. Resultados

En la fase descriptiva de la investigación documental se recuperaron estudios que desde una perspectiva disciplinar fueron clasificados como filosóficos, pedagógicos, sociológicos y psicológicos, siendo estos últimos los más frecuentes. Superando la mirada disciplinar y descriptiva en la fase de elaboración teórico global se observó el sentido de dos campos conceptuales: enseñanza de la ética y educación moral de la persona. El análisis crítico de las fuentes circuladas y reseñadas en la región iberoamericana señala que se privilegian los enfoques psicológicos en la enseñanza de la ética, el desarrollo moral según Kohlberg y la deontología con espacios propios en los currículos de programas académicos del área de la salud, ciencias sociales y ciencias biológicas.

3.1. Investigación sobre la enseñanza de la ética y la educación moral en el ámbito universitario

En México, la investigación sobre el desarrollo moral en el ámbito universitario registra una nueva dinámica en la última década. Barba-Casillas (2005, 2004, 2001) estudió el desarrollo del razonamiento y del juicio moral en estudiantes de bachillerato y licenciatura en varias instituciones, concluyendo que “no basta, por ejemplo, conocer los códigos éticos de las profesiones, sino que debe promoverse la formación moral de la persona” (Barba y Romo, 2005). Por otra parte, Hirsch, desde el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, adelantó estudios tendientes a establecer cómo se enseña la ética profesional en instituciones de educación superior (Hirsch, 2003) y cuáles son los valores fundamentales que debe transmitir la universidad (Hirsch, 2010). Los estudios de Hirsch han arrojado que la honestidad, el sentido de compromiso social, la responsabilidad y la disciplina son claves en la formación del estudiantado.

León-Correa (2008), desde una bioética personalista, señala que el respeto a la vida y la salud, el respeto a los derechos de otros –y en especial de los más vulnerables–, la madurez moral y la responsabilidad por las consecuencias de las propias acciones, la solidaridad y la beneficencia son algunos de los valores más apropiados y necesarios en la formación de los profesionales de la salud. En la misma línea de los estudios de León-Correa se reportan varios trabajos sobre la enseñanza de la ética profesional en la universidad española. Cobo (2003) advierte que la ética profesional que debe transmitir la universidad tiene su principio y fundamento en la toma de conciencia sobre el bien social. Como éste, en España y Chile se registran trabajos en la perspectiva de la filosofía social, como eje de la formación humana en programas universitarios y estudios sobre el currículo de la ética profesional en algunos planes de estudio (Río, 2009, 2007, 2003).

3.2 Enseñanza de la ética y educación moral como política pública

La reintroducción de la ética y el desarrollo moral como contenidos de enseñanza en el ámbito universitario también se ha motivado en políticas públicas, ya sea para mejorar la calidad de la enseñanza o imponer nuevas ideologías. Petrova-Gjorgjeva (2010), Muhr (2010) y Escámez (2008) describen, respectivamente, los casos de Macedonia,

Venezuela y del Área de Educación Superior Europea. Los estudios científicos sobre estos procesos se caracterizan por ser escasos, incluso en países como Colombia, donde el sector de la educación superior es altamente legislado y donde además de los desafíos del escenario global, la universidad enfrenta demandas estatales de adopción de modelos de formación por competencias y de pruebas estandarizadas. Así, la Constitución Política de 1991 establece que corresponde al Estado colombiano velar por la mejor formación moral de los educandos. En consonancia con este mandato la Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación, al definir los objetivos comunes a todos los niveles señala que uno de los fines de la educación es establecer una sólida formación ética y moral. Más adelante, al reglamentar el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008, el artículo 21 del Decreto 1295 de 2010, establece que los programas académicos de posgrado deben propiciar la formación integral en un marco que implique la comprensión del ser humano, la naturaleza y la sociedad como destinatarios de sus esfuerzos, asumiendo las implicaciones sociales, institucionales, éticas, políticas y económicas de las acciones educativas y de investigación.

Sobre el desarrollo de la normatividad educativa colombiana que instaura la formación moral como objetivo y contenido básico, y sobre los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, se recuperaron tres estudios (Boada *et al.*, 2001, Restrepo, 2006, y Gómez, 2008). En estos trabajos los autores recomiendan analizar críticamente los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias ciudadanas que reducen el problema pedagógico de la formación moral de la persona, a la formación de un sujeto político y fragmentado intelectual, moral y afectivamente.

Restrepo (2006) analiza los conceptos de ciudadanía y de competencia que soportan los estándares del Ministerio de Educación Nacional, indicando que “los estándares básicos de competencias ciudadanas con respecto a la noción de competencias se sitúan de forma preponderante en una dimensión operacional...”, y más adelante: “Una perspectiva limitante (por su carácter pragmático, instrumental, reduccionista) aflorará para poner de presente la necesidad de cuantificar, medir, ponderar de acuerdo a finalidades aparentemente incluyentes y en relación con funciones determinadas”.

Por otra parte, mediante el análisis de la estructura y el contenido del material de enseñanza implementado en instituciones colombianas de educación básica, Gómez (2008, p. 35), concluye que prevalecen: la enseñanza de una ética orientada a la acción, un abandono del cultivo de la naturaleza individual de la persona y un discurso educativo sin contenido pedagógico.

Se adelantó una búsqueda minuciosa en el sistema Pubindex para ubicar estudios que analizaran los efectos de esta normatividad educativa y de los lineamientos de los colegios profesionales sobre los currículos universitarios sin obtener resultados. Entre tanto, en coincidencia con las tendencias que imperan en México, se encontró un número importante de trabajos que asumen la formación moral desde la perspectiva de Kohlberg y, en correspondencia, estudios para validar y aplicar instrumentos de medición del nivel de desarrollo moral. También se encuentran investigaciones sobre la evaluación por competencias de la dimensión ética, y otras que se refieren a la existencia y evaluación de competencias éticas.

El bajo número de artículos originales, publicados por autores latinoamericanos en las revistas de alto impacto en educación, lleva a la conclusión de que la enseñanza de la ética y educación moral, asumida como una tarea normativa, y no como un contenido cardinal de los planes de estudio, no impacta drásticamente la agenda investigativa y los estudios científicos en educación. Un artículo original sobre el tema estudiado es el que reporta una investigación adelantada en España a propósito de la consolidación del Área de Educación Superior Europea, en donde Escámez *et al.* (2008), a partir de un estudio cualitativo con profesores de tres universidades españolas, encuentran que mientras la formación en valores es reconocida ampliamente como un objetivo general de la educación superior, los profesores evitan la participación directa en su enseñanza.

3.3 La ética como competencia

Son varios los autores que sin mediar reflexión epistemológica alguna han reducido la ética a una competencia, o sea, a un saber hacer en contexto (García-García, 2010, y Bolívar, 2005). Glosada de competencia humana, transversal, interpersonal, esencial, este enfoque la reduce a la suma de contenidos que han de aprenderse para comportarse de acuerdo a un contexto común. Permeados por este discurso, se han desarrollado sendos estudios que parten de una categoría conceptual denominada competencia ética, la que en algunos trabajos es definida, en otros no. Por ejemplo Bolívar (2005) anota:

Tal competencia se refiere al conjunto de conocimientos, modos de actuar y actitudes, propias de una persona moralmente desarrollada, que actúa con sentido ético de acuerdo a una ética profesional, al tiempo que de un ciudadano, que da un sentido social a su ejercicio profesional, lo que conlleva el compromiso con determinados valores sociales que buscan el bien de sus conciudadanos (p. 99).

Con referencia en esta noción, González *et al.* (2007) construyen y validan un instrumento para evaluar el desarrollo de un conjunto de competencias éticas profesionales (discernimiento ético, recto obrar, responsabilidad social, respeto por la dignidad humana, sentido moral). El estudio en referencia concluye que el instrumento desarrollado es confiable y válido desde los parámetros de la psicometría.

3.4 Desarrollo del juicio moral en jóvenes universitarios

Siguiendo el enfoque del desarrollo moral, Pérez-Olmos (2009) valida un test americano traducido al español en México, encontrando que éste es aceptable para la evaluación del desarrollo del juicio moral en estudiantes universitarios. Mesa y Suárez (2006) ya habían aplicado este test a un grupo de 443 estudiantes de últimos semestres de programas universitarios de la ciudad de Bogotá, encontrando que los estudiantes estaban ubicados en el nivel convencional de la escala del Kohlberg, lo que los llevó a reconocer que la universidad colombiana tiene una tarea pendiente frente a la formación moral de sus estudiantes. Lo deseable sería que los profesionales colombianos alcanzaran un nivel postconvencional de desarrollo de la moral, que les permita ver más allá de las normas y leyes dadas por la sociedad, enfocando los problemas desde perspectivas superiores.

Los reportados hacen parte de más de una decena de estudios en los que se aplican instrumentos para medir el desarrollo moral en jóvenes, vinculados y no vinculados al sistema escolar colombiano. En su mayoría son estudios psicométricos, que se limitan al cálculo de las medidas típicas de los test, con el objeto de recomendar o no su aplicación. Se accedió a escritos en los que se revisan tendencias teóricas sobre el tipo de formación ética y moral que debería impartirse en la universidad. Estos escritos, por sus características editoriales, se clasificaron en manifiestos, revisiones de tema y artículos de revisión. No se hallaron investigaciones explicativas, por lo tanto, para ahondar, en el estudio de la enseñanza de la ética y educación moral de la persona en el contexto universitario se complementó el análisis documental con investigación de campo.

Asumir la formación ética y moral como contenido cardinal del currículo exige ir más allá de los buenos propósitos. El compromiso debe ser total. A la manera del lenguaje y la aritmética, debe concertarse un núcleo básico como contenido de enseñanza. Al respecto, la búsqueda de trabajos de autores iberoamericanos condujo a revisiones de tema al estilo de los escritos de Vargas-Vargas (2009) en Colombia, Patiño-González (2000) en México o de Frisancho (2001) en Perú.

3.5 Enseñanza de la ética y educación moral

La investigación documental mostró trabajos que exponen propuestas curriculares sobre la ética y la moral como contenido en programas universitarios. Domingo-Moratalla (2005) recomienda ajustar los cursos de ética profesional de tal forma que los egresados se preparen para enfrentar el nihilismo cultural mediante una ética de la responsabilidad. Esta propuesta coincide con la recomendación de Solbrenke y Berit (2006) sobre la necesidad de cultivar en los universitarios una dimensión moral de la responsabilidad profesional. Empero, establecer la función realmente asignada a la enseñanza de la ética y a la educación moral de la persona en el contexto universitario demanda el estudio comparado de mallas curriculares, para tal efecto fueron objeto de comparación 120 planes de estudio de titulaciones en Derecho (40), Salud (44) e Ingeniería Civil (36). Siguiendo lo señalado por Osses, Sánchez e Ibáñez (2006, p. 120) se aplicó muestreo teórico y codificación abierta de datos. Inicialmente se organizaron agrupaciones por tipos de programa para establecer la existencia en el plan de estudios de cursos orientados a la enseñanza de la ética y a la educación moral, sus denominaciones y valoración en créditos académicos. En 63 de los 120 planes revisados se encontraron cursos asociados al área de enseñanza de la ética y de la formación moral. Para identificar la existencia de similitudes y diferencias entre objetivos y contenidos de los cursos se armaron agrupaciones para las denominaciones más frecuentes.

En medicina se encontró que más del 50% de los programas contaba con al menos una asignatura asociada a la enseñanza de la ética (ver tabla I), mientras el 22% con más de un curso en esta área. Se encontró que 4 planes de estudio contaban con un componente curricular integrado por tres cursos que van de la ética general a la ética médica. En cuanto a la ubicación en el plan de estudios no se encontró una tendencia única, los cursos se ubicaron del primer al último semestre indistintamente.

Tabla I. Cursos asociados a la de enseñanza de la ética en planes de estudio de programas de Medicina

Nombre del curso	Frecuencia	Créditos académicos
Bioética	7	2
Ciudadanía	1	4
Ética	5	2
Ética profesional	6	2
Ética y política	1	4
Nombres compuestos	4	2

En el 37.5% de planes de estudio de programas de Derecho no se registraron cursos con denominación relacionada a la ética o la moral. Únicamente en 3 de los programas revisados se encontró un componente curricular integrado por tres cursos: ética general, ética disciplinaria, filosofía del derecho. La tabla II registra la denominación de los cursos y sus frecuencias.

Tabla II. Cursos de formación ética en planes de estudio programas de Derecho

Nombre del curso	Frecuencia	Créditos académicos
Derecho disciplinario	3	3
Ética	10	2
Ética del derecho	3	2
Filosofía ética	5	3
Nombres compuestos	4	2

En el 39% de los programas de Ingeniería Civil se registran cursos con denominaciones propias del área de ética y moral. En la mitad de los planes el nombre del curso es ética con equivalencias en créditos académicos que van desde 2 hasta 4, primando la tendencia hacia el menor valor del intervalo. En cuanto a la ubicación, ésta es indistinta, se encuentran ubicaciones en los primeros niveles, en el intermedio y al final. En las denominaciones combinadas la más frecuente en los planes de ingeniería civil fue la de ética ciudadana.

Con los contenidos de los 120 cursos se organizaron agrupaciones según denominación y similitud del contenido, encontrando que priman los de ética con el 35% y los de ética profesional, que alcanzan el 20%. Los cursos con orientación hacia la formación ciudadana y hacia la bioética se igualan con el 16%; el 13% restante son cursos con contenidos de filosofía ética. Estos hallazgos refuerzan la viabilidad de la tesis de autores que recomiendan incorporar contenidos que garanticen una formación ética fundamental (Küng, 1997, p. 31).

3.6 Función asignada a la enseñanza de la ética y a la educación moral en el ámbito universitario

Lo encontrado en los planes de estudio a los que se tuvo acceso está referido a la ética, la deontología y la bioética. Cabe recordar que aunque muy cercanos, moral, ética, deontología y bioética, en tanto contenidos de enseñanza no son equivalentes. Por lo

tanto, la respuesta a la pregunta sobre la función realmente asignada a la formación ética y moral de la persona en el contexto universitario no se resuelve positivamente con la presencia de cursos de ética y deontología. Para revelar la función asignada a los cursos de ética que hacen parte del currículo el camino andado se realizó el estudio comparado. Las codificaciones aplicadas para este propósito fueron las motivaciones y finalidades de los contenidos (ver tabla III), su objetivo concreto (informativo, empírico, crítico) y su carácter formativo (organizativo, disciplinario, moral).

Una comparación básica, pero necesaria fue la de listas temáticas y de referencias bibliográficas de los cursos. Este cotejo mostró que hay cursos que llegan a ser aproximaciones conceptuales sobre el comportamiento moral. Aproximaciones que en carreras de Derecho son de tipo filosófico, en las de Medicina, de tipo psicológico y en las Ingeniería Civil orientadas a la responsabilidad social.

En el plano de las motivaciones son frecuentes las de carácter normativo, explícitas como la citada en primer lugar en la tabla III e implícitas –en el temario– como el caso de cursos que se reducen a informar a los estudiantes códigos disciplinarios, caso que es más frecuente en programas de derecho. Para el área de Derecho sólo se mostró un curso orientado a la formación de la persona (segundo enunciado de la tabla III) al que encontró asociado un temario con alcance crítico. En cuanto al carácter formativo de los contenidos, la mayor frecuencia se obtuvo para el carácter disciplinario.

Tabla III. Enunciados utilizados para motivar o exponer la función de unidades de contenido asociadas al área de formación ética en programas universitarios de pregrado

Programa académico	Denominación del contenido	Motivación / finalidad
Derecho	Constitución y democracia	En cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 128 de la Ley 30 de 1992, mediante el cual se desarrolló el artículo 41 de la Constitución Política. Que el estudiante cuente con los conocimientos y la reflexión necesarios para cualificar su intervención como ciudadano.
Derecho	Ética general	Brindar al estudiante categorías y elementos de juicio que le permitan discernir el verdadero bien de la persona, así como interpretar y criticar los patrones de conducta vigentes en nuestra sociedad de forma que pueda sacar conclusiones válidas para su vida personal y profesional.
Medicina	Ética ciudadana	Proporcionar a los estudiantes el sustento ético, jurídico, político y pedagógico que les permita reflexionar sobre cómo pensar y forjar una educación ciudadana, que lo habilite en la acción social y política la construcción de la sociedad civil y el ejercicio de la ciudadanía en lo local y regional.
Medicina	Bioética	Señalar los fundamentos éticos y los desarrollos prácticos necesarios para hacer de la investigación en humanos un asunto de respeto a la dignidad humana y a los derechos de los pacientes que colaboran con el desarrollo de la ciencia médica.
Ingeniería Civil	Ética ciudadana	Que el estudiante tenga la capacidad de analizar, interpretar y aplicar las reglas básicas ético-jurídicas que le son exigibles como profesional y gerente. Podrá, mediante ellas, identificar los principios básicos de la responsabilidad ético-jurídica, la cual comprende la disciplinaria, la penal y la civil.
Ingeniería Civil	Ejercicio profesional	Reconocer, discutir, valorar y evaluar los principios de formación moral y ética del ingeniero en todas sus actividades.

En suma, no se encontraron cursos que simultáneamente marcaran positivo para una motivación en la formación de la persona, el alcance crítico y el carácter moral del contenido educativo. Lo anterior conduce a concluir que los contenidos asociados a la formación ética son de carácter utilitarista, y que sigue ausente del currículo universitario un contenido que forme personas:

- Capaces de ver más allá de las normas y las leyes.
- Con el pensamiento crítico necesario para el accionar independiente.
- Con una inteligencia resistente al poder de la autoridad y las usanzas ciegas.

Lo encontrado generó una nueva pregunta: ¿Qué pasa con la formación moral de la persona, que existiendo consenso sobre su importancia capital, aporte formativo y demanda real sigue ausente del currículo? Algunas claves para responder esta pregunta se encuentran en Escámez (2008) y Perilla y Guerrero (2009), y están relacionados con la didáctica, las condiciones de enseñanza y el conocimiento pedagógico del contenido. En efecto, existiendo un ambiente amigable para la inserción del contenido, hay factores estructurales que deben darse, como contenido del currículo universitario la educación moral está por construirse. El estado de las investigaciones muestra que la formación moral, en cuanto contenido, se caracteriza por demandar conocimientos pedagógicos de alto nivel, a la vez que estudios como el de Mesa y Suárez (2006) muestran universitarios que no alcanzan estructuras superiores de juicio moral estando cercanos a graduarse y el medio muestra que la crisis de valores y la creciente corrupción en las instituciones devela que ante la autoridad y la jurisdicción los profesionales no están en capacidad de sobreponer recursos.

Así las cosas, la enseñanza de la ética y la educación moral se descubren como contenidos que requieren una enseñanza educativa (Guerrero, 2002). El problema no se reduce a la apertura de espacio propio en el currículo, ni al diseño estructurado de temarios. Estos contenidos demandan una enseñanza que, superando lo descriptivo y lo enunciativo, lleve a los estudiantes a la maduración de estructuras superiores y universales de juicio y razonamiento moral. De ahí la fuerza del clamor de intelectuales como Domingo-Moratalla (2005), que piden introducir una mínima cultura moral en los planes universitarios.

IV. Conclusiones

El estudio comparado de 120 planes de estudio devela que la educación moral de la persona permanece ausente del currículo universitario. La enseñanza de la ética ha ganado espacio en las mallas curriculares, quedando pendiente su desarrollo didáctico.

Si bien se estableció que el 52% de los programas comparados incluye en el plan de estudios al menos un curso asociado a la ética, el análisis detallado de los contenidos evidencia que priman los cursos de ética como sistema moral y de deontología con motivaciones normativas y con carácter informativo. Es oportuno señalar que el grueso de los trabajos no diferencia ética de moral, sobre todo aquellos de carácter descriptivo, pero en la medida que las investigaciones avanzan al nivel explicativo fortalecen sus marcos conceptuales con fundamento en filosofía y psicología educativa.

Las experiencias descritas en los trabajos de Hirsch (2010) y de León y Correa (2008) reseñan valores fundamentales que son claves en la formación universitaria. La moral en cuanto contenido de enseñanza en el ámbito universitario debe ser objeto de investigación científica. Se debe establecer el nivel de formación de las estructuras de juicio moral en que se encuentra la media de los estudiantes que ingresan a la universidad a efecto de retomar oportuna y pertinentemente el proceso de formación del juicio moral de los jóvenes.

El diseño del área de enseñanza de la ética y de educación moral que corresponde a la universidad debe fundamentarse en estudios que, además de considerar el nivel de maduración de juicio moral en que se encuentra el estudiante, determinen las didácticas más adecuadas para consolidar estructuras universales de juicio moral en este nivel educativo y se acompañen de programas de formación pedagógica para los profesores.

La metodología comparada permitió establecer el alcance educativo de los contenidos de cursos de ética incorporados a programas universitarios de pregrado, sus tendencias en cuanto componente curricular, la investigación documental, los retos que enfrenta la enseñanza de la ética y la educación moral en cuanto contenido cardinal de programas académicos de áreas profesionales de alto impacto social, como la medicina, la ingeniería y el derecho.

Como se anotó en la introducción, el manifiesto de Nussbaum *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* es contundente. Invita a la acción y a la vez llama la atención frente a los peligros que representa para la humanidad el orientar la educación principalmente a la obtención de renta en un mercado global.

La metodología comparada permitió establecer las condiciones pedagógicas, las tendencias y los desafíos que enfrenta la formación ética y moral en cuanto contenido cardinal de programas académicos de áreas profesionales de alto impacto social, como la Medicina, la Ingeniería y el Derecho. Con los resultados de este estudio se espera cualificar el diseño de los contenidos de enseñanza propios del área de formación ética y moral de la persona en el contexto universitario.

Referencias

Baeza, J. et al. (2008). *Drogas en América Latina. Estado del arte en estudios de toxicomanía en Argentina, Brasil, Colombia, Chile y Ecuador*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Enríquez.

Barba, J. B. y Romo, J. M. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 67-92.

Barba, J. B. (2004). *La formación ética de los estudiantes en educación superior. Una evaluación del desarrollo del juicio moral*. 4.º Congreso Nacional y 3.º Internacional "Retos y prospectivas de la Universidad", México.

Barba, J. B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 501-523.

Boada, M., Escobar, G. y Gamba, P. (2010). *Construcción de alternativas pedagógicas para la formación moral desde la Escuela*. Recuperado de <http://www.pedagogica.edu.co/>

Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.

Brown, M. E. y Mitchell, M. S. (2010). Ethical and unethical leadership: Exploring new avenues for future research. *Business Ethics Quarterly*, 20(4), 583-616.

Casares, P. M., Carmona, G. y Martínez-Rodríguez, F. M. (2010). Valores profesionales en la formación universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Número Especial 2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-casares.html>

Cobo, J. M. (2003). Universidad y ética profesional. *Teoría de la Educación*, 15, 259-276.

De la Torre, J. (2001). *El humanismo integral de Maritain y la enseñanza social católica*. Recuperado de <http://www.humanismointegral.com/>

Domingo-Moratalla, A. (2005). Ética de las profesiones y formación universitaria: tres modelos de responsabilidad profesional. *Revista de Fomento Social*, 237, 39-55.

Escámez, J., García López, R. y Jover, G. (2008). Restructuring university degree programmes: a new opportunity for ethics education? *Journal of Moral Education*, 37(1), 41-53.

Esteban, F. y Buxarrais, M. R. (2004). El aprendizaje ético y la formación universitaria más allá de la casualidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16, 91-108.

Frisancho, S. (2001). *Educación y desarrollo moral*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

García-García, E. (2010) Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=217015570003>

Gómez, D. A. (2008). Investigación sobre los contenidos para la enseñanza del desarrollo moral en instituciones de educación básica. *Studiositas*, 3(3), 27-36.

González-Bernal, M. R. et al. (2007). Evaluación por competencias de la dimensión ética en la formación de psicólogos en Colombia. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 3(1), 11-24.

Guerrero-Useda, M. E. (2002). *Enseñanza educativa de las matemáticas. Fundamentos de la matemática universitaria* (pp. 101-110.). Bogotá: Escuela Colombiana de Ingeniería.

Hirsch, A. (2010). Ética profesional y profesores universitarios. Una perspectiva comparativa. *Reencuentro*, 57, 34-38.

Hirsch, A. (2003). Elementos significativos de la ética profesional. *Reencuentro*, 38, 8-15.

Hoyos-Botero, C. (2001). *Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Medellín: Señal Editores.

Hoyos-Vásquez, G. y Ruiz, A. (2002). *Formación ética, valores y democracia. Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia* (vol. 1). Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Jayakumar, U. (2008). Can higher education meet the needs of an increasingly diverse and global society? Campus diversity and cross-cultural workforce competencies. *Harvard Educational Review*, 78(4), 28.

Küng, H. (1997). A global ethic in an age of globalization. *Business Ethics Quarterly*, 7(3), 17-32.

León-Correa, F. J. (2008). Enseñar bioética: cómo transmitir conocimientos, actitudes y valores. *Acta Bioethica*, 14(1), 11-18.

Maritain, J. (2008). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Ediciones Palabra.

Martínez, M., Buxarrais, M. R. y Bara, F. E. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de educación*, 29, 17-43.

Mesa, J. L. y Suárez, G. A. (2006). Formación de la conciencia moral: desafío para la educación superior. *Actualidades Pedagógicas*, 49, 23-32.

Montero, V. (1983). La educación comparada, breve estudio documental. *Revista Educar*, 3, 169-181.

Muhr, T. (2010). Counter-hegemonic regionalism and higher education for all: Venezuela and the ALBA. *Globalization, Societies and Education*, 8(1), 39-57.

Nucci, L. (2003). *La dimensión moral en la educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.

Osses B. S., Sánchez I. e Ibáñez F. M. (2006) Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*, 32(1). Recuperado de <http://www.scielo.cl/>

Pascarella, E. (1997). College's influence on principled moral reasoning. *Educational Record*, 78(3-4), 47-55.

Garza, J. y Patiño, S. (2000). *Educación en valores*. México: Trillas.

Pérez-Olmos, I. (2009). Validación de la prueba Defining Issues Test con estudiantes de medicina en la Universidad del Rosario, en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-perezolmos.html>

Perilla, J. G. y Guerrero, M. E. (2009). Evaluación sobre el conocimiento didáctico sobre formación de la persona y valores trascendentes en un grupo de profesores de ciencias sociales. *Studiositas*, 4(3), 21-28.

Petrova-Gjeogjeva, E. (2010). Democratic society and moral education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5635-5640.

Ratzinger, J. (1999). Verdad y libertad. *Humanitas*, 14, 199-222.

Remolina, G. (2005). *Formación en valores*, Bogotá: El Tiempo.

Restrepo, J. C. (206). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel Político*, 11(1), 137-175.

Río, C. (2009). La docencia de la ética profesional en los estudios de psicología en España. *Papeles del Psicólogo*, 30(3), 210-219.

Solbrekke, T. D. y Karseth, B. (2006). Professional responsibility-an issue for higher education? *Higher Education*, 52, 95-119.

Vargas, J. E. (2009). Formación de la conciencia moral: referentes conceptuales. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 38(1), 108-128.

Villegas de Posada, M. C. (2008). *La acción moral: explicaciones filosóficas y contrastaciones psicológicas*. Bogotá: Uniandes.