

Educación en competencias morales con perspectiva humanista y social como estrategia para mejorar la convivencia escolar

Education in moral competencies with a humanistic and social perspective as a strategy to improve school coexistence

Karina Trejo Sánchez^{1*}

Universidad Autónoma Metropolitana, México

Resumen

El objetivo del texto es plantear una propuesta de diversas competencias morales con perspectiva humanista y social que se considera indispensable abordar en la educación de todos los niveles educativos como estrategia para

¹ * Profesora Investigadora Titular "C" de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. karina.trejo.sanchez@karynats@yahoo.com.mx
Código orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6264-5638>
Licenciada en Derecho por la UNAM. Licenciada en Psicología por la UNAM. Doctora en Derecho con vertiente en Pedagogía por la UNAM. Maestra en Derecho con vertiente en Pedagogía por la UNAM.

mejorar la convivencia escolar. Las competencias morales son un conglomerado de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores para seguir un comportamiento ético ante los dilemas morales que se presentan en diversas situaciones de la vida. Éstas pueden ser desarrolladas o fortalecidas con educación. Y al hacerlo se propicia un ambiente educativo favorable para el aprendizaje, además de que al promover cualidades como la reciprocidad, la comprensión mutua y la relación pacífica de conflictos, se convierten en una clave para la construcción de relaciones personales positivas

y, entornos justos y respetuosos, con lo que tienen un papel preponderante para favorecer la convivencia escolar armoniosa.

Palabras clave: educación, competencias morales, comportamiento ético, convivencia escolar.

Summary

The objective of the text is to propose a proposal for various moral competencies with a humanistic and social perspective that is considered essential to address in education at all educational levels as a strategy to improve school coexistence. Moral competencies are a conglomerate of knowledge, abilities, skills, attitudes and values to follow ethical behavior in the face of moral dilemmas that arise in various life situations. These can be developed or strengthened with education. And by doing so, a favorable educational environment for learning is fostered, in addition to promoting qualities such as reciprocity, mutual understanding and peaceful conflict resolution, they become a key to building positive personal relationships and fair and respectful environments, thus playing a leading role in promoting harmonious school coexistence.

Keywords: education, moral competencies, ethical behavior, school coexistence.

Sumario: I. Introducción. II. Pertinencia de una educación en competencias morales con perspectiva humanista y social como estrategia para mejorar la convivencia escolar. III. Principales autores en el estudio del desarrollo moral. IV. Nociones sobre las competencias. V. Formas de manifestación de las competencias. VI. Competencias morales con perspectiva humanista y social en la educación para mejorar la convivencia escolar. VII. Reflexión final. VIII. Referencias.

I. Introducción

El objetivo del presente escrito es presentar una propuesta de diversas competencias morales con perspectiva humanista y social que se considera indispensable abordar en la educación de todos los niveles educativos como estrategia para mejorar la convivencia escolar.

Lo anterior con fundamento en que “como creadora de ciudadanía, la educación socializa a las personas en normas y valores comunes, y puede fomentar las identidades positivas”, así, “la educación puede ayudarnos a establecer relaciones sanas con los demás” (OCDE, 2022, p.p. 2 y 3).

Las competencias morales que se proponen, parten del análisis de los cuatro pilares del conocimiento o vías del saber –vivir juntos, conocer, hacer y ser–, presentados en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, J., 1996), el cual se eligió como fundamento teórico, debido a que su eje rector es la concepción de la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, como una vía al servicio de un desarrollo humano más armonioso y genuino.

El método seguido para el desarrollo del estudio es el análisis de los cuatro pilares del conocimiento mencionados, con el propósito de revelar su significado y características a fin de plantear a través de ellas, una moción de competencias morales de corte humanista y social, que se consideran necesarias en la educación como estrategia para mejorar la convivencia escolar.

II. Pertinencia de una educación en competencias morales con perspectiva humanista y social como estrategia para mejorar la convivencia escolar

La convivencia escolar armónica no sólo favorece el aprendizaje de los alumnos, porque



al sentirse seguros se motivan para participar activamente en la educación, sino que también, fomenta una cultura de paz que incide en la formación de ciudadanos responsables y solidarios con la sociedad.

Según la UNESCO (2024), “cada mes, uno de cada tres educandos sufre acoso escolar en todo el mundo. Más del 36% de los educandos se ve afectado por una riña física con algún compañero y casi uno de cada tres ha sido agredido físicamente al menos una vez al año. El ciberacoso es un problema creciente que afecta a uno de cada diez niños. Datos mundiales sobre la violencia sexual o de género en la escuela demuestran que una de cada cuatro mujeres jóvenes ya ha sufrido violencia por parte de su pareja antes de cumplir los 24 años, lo que indica la presencia de violencia de género o sexual, entre educandos en edad escolar”.

Por su parte, la OCDE (2022) a través de las Tendencias que transforman la educación “explora las principales tendencias globales y su influencia sobre la educación, desde la primera infancia hasta el aprendizaje a lo largo de la vida” (p. 1). Y en su capítulo 4, denominado: Identidad y pertenencia, indaga la importancia de comprender quiénes somos y a dónde pertenecemos. Ahí se afirma que en un mundo global y digital, nuestras vidas están cada vez más definidas por elecciones individuales y que nuestras sociedades muestran más fracturas mientras distintas formas de discriminación y vulnerabilidad permanecen.

En razón de lo anterior, se requiere que se siga pensando en una educación que prepare para la vida, en la que se dote de herramientas que contribuyan a afrontar los retos que vivimos como sociedad, entre ellos, las dificultades de convivencia y que también están presentes en los centros escolares.

Así, “la educación debe cultivar competencias globales para el siglo XXI” (OCDE, 2022, p. 2). Entre dichas competencias se encuentran las denominadas competencias morales, las cuales se podrían desarrollar o fortalecer a través de la educación a fin de mejorar la convivencia escolar.

III. Principales autores en el estudio del desarrollo moral

El enfoque cognitivo-evolutivo “es una de las principales orientaciones teóricas que han tratado de explicar los aspectos morales del comportamiento. Esta orientación intenta explicar cómo el individuo estructura un orden moral externo, y cómo sus estructuras cambian durante su desarrollo” (Almagiá, E. B., 1987, p. 8).

Elorrieta-Grimalt, M. P. (2012) señala que el referido enfoque se denomina cognitivo “porque reconoce que tanto la educación moral como la intelectual tienen sus bases en la estimulación del pensamiento activo del individuo sobre cuestiones morales y que se llama evolutivo porque entiende la educación moral como un movimiento o crecimiento a través de estadios morales” (p. 499).

Autores como Piaget (1968) y Hersh, Reimer y Paolito (1988) sugirieron que “el desarrollo moral debe estudiarse desde el punto de vista cognoscitivo dado que requiere la comprensión cognitiva de situaciones que implican decisiones morales y la comprensión del deber ser y que el juicio moral representa un proceso cognitivo que se desarrolla epigenéticamente” (Zerpa, C. y Ramírez, J., 2004, p. 427).

Toda vez que el enfoque cognitivo-evolutivo sostiene que la capacidad de razonar sobre cuestiones morales se desarrolla conforme la persona madura cognitivamente, si se educa sobre competencias morales a partir de la infancia y durante toda la edad escolar, será más



factible que dichas competencias se desarrollen o fortalezcan. Esto porque el desarrollo moral es un proceso dinámico y progresivo.

Para Bárcena, F., et al. (1999), “los representantes más destacados de esta tendencia son Dewey, Piaget y Kohlberg” (p. 7). Y toda vez que los autores en comento basan sus postulados en las fases o estadios cognitivos que conforman el proceso del desarrollo moral, es necesario señalar el significado del término “estadios” y sus características desde el enfoque cognitivo-evolutivo.

Así, de acuerdo a O'Connor (1977), los estadios sería un modo consciente y distintivo de aprehensión de lo real. Y tienen los siguientes atributos:

- Involucran formas cualitativamente diferentes de pensar y de resolver los mismos problemas.
- Dichas formas de pensar diversas, pueden ser ordenadas en una secuencia invariante.
- Estas formas de pensar conforman un todo estructurado, es decir, en cada etapa, las creencias del individuo están organizadas alrededor de esa particular forma de pensar.
- Cada estadio sucesivo es una integración jerárquica de lo que había antes. Los estadios superiores no reemplazan los inferiores sino los reintegran (p. 91).

1. Perspectiva del desarrollo moral en John Dewey

Es imprescindible hacer alusión a las ideas de Dewey en lo relativo a la noción de educación moral como desarrollo, debido a que “fue el primero en formular de manera clara las tesis básicas del enfoque cognitivo-evolutivo” (Bárcena, F., et al., 1999, p. 7).

Según Dewey, “el bien es aquello que ha sido elegido después de reflexionar tanto sobre el medio como sobre las probables consecuencias de llevar a cabo ese acto considerado bueno o un bien” (Zerpa, C. E., 2007, p. 140). También afirma que la conducta se encuentra determinada por la situación actual que el individuo está viviendo, y que uno y el mismo cambio del entorno se hace o convierte en mil estímulos distintos, en condiciones diferentes de conducta continuada o seriada (Elorrieta-Grimalt, M. P., 2012, p. 499).

En este entendido, Dewey estableció tres niveles de desarrollo moral:

- Nivel pre-moral o preconventional, se caracterizaría por una conducta guiada por impulsos sociales y biológicos.
- Nivel convencional, se incluirían las personas cuya conducta está determinada por los modelos establecidos en el grupo al que pertenecen. En este nivel los sujetos aceptan sumisamente la norma sin someterla a un proceso de reflexión crítica.
- Nivel autónomo, el individuo actúa de acuerdo a su pensamiento y establece juicios en relación con los modelos establecidos (Bárcena, F., et al., 1999, p. 8).

No obstante, Dewey “aborda la moral considerándola no como un acto impuesto desde fuera de la persona, pero tampoco, estrictamente, como una razón práctica separada de las tendencias y deseos que se oponen a ella; mas bien su pensamiento refleja como moral el hecho o el acto en sí, su aparición” (Zerpa, C. E., 2007, p. 141).

2. Los estadios del desarrollo moral de Jean Piaget

Para Piaget (1983), “la moral consiste en un

sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (p. 9).

Así, el autor en cita diferenció entre dos tipos de respeto:

- El respeto unilateral, fundamentado en la desigualdad, donde se da una relación de presión. Se trata de la moral heterónoma, con su sentido taxativo del deber, que no obstante, no supone la aceptación automática, total y universal de las reglas que son presentadas de esta manera. Es la regla externa.
- El respeto mutuo, basado en la igualdad de las personas en convivencia, donde se da una relación de cooperación. Se trata de la moral autónoma, con su sentido del bien. Esto es la regla interior, la única que puede conducir a la verdadera transformación de la conducta cotidiana (Payá, M., 1996, p. 123).

Piaget (1983) añade que “los estadios del desarrollo moral de los individuos se corresponden con los estadios naturales –y no meramente culturales– del desarrollo de la capacidad cognitiva” (p. 9). Lo referido por Piaget implica que “el desarrollo moral está en estrecha relación con el desarrollo de estructuras psicológicas del individuo, es decir, el comportamiento moral de una persona está orientado de acuerdo a los atributos propios del estadio de desarrollo cognitivo que ha alcanzado el individuo” (Darrigrande Osorio, J. L., 2010, p. 240).

Asimismo, para Piaget “el progreso en el juicio moral está estrechamente vinculado con la maduración cognitiva alcanzada por la persona, en directa relación con las interacciones sociales entre iguales” (Fuentes, R., et. al. 2012, p.p 64 y 65). Esto en virtud de que el desarrollo moral

no ocurre de manera aislada sino que se da en el intercambio con los otros. A través del diálogo y de los puntos de vista diversos, el individuo va incrementando su razonamiento moral hasta lograr resolver dilemas éticos.

En cuanto al desarrollo moral, Piaget propone dos etapas: la etapa heterónoma, también conocida como realismo moral, y la etapa autónoma, denominada como independencia moral. Y entre ellas una etapa de transición.

De acuerdo a Payá, M. (1996), dichas etapas “no deben entenderse como sistemas exactamente organizados sino más bien como los dos extremos del desarrollo” (p. 122).

- Moral heterónoma (6-8/9 años), es la etapa que queda enmarcada por la moral del deber. A partir de la relación con los otros, se forma la idea de la existencia de normas que han de ser respetadas, pero con una noción de respeto que mezcla el afecto y el medio. Se construye el concepto de obligación y se identifica la obediencia con el bien. Surge la responsabilidad objetiva, según la cual los actos son juzgados por sus efectos materiales y no por la intención de quien ha obrado.
- Fase de transición, las nociones inician el proceso de cambio que quedará asentado en la etapa de la moral autónoma. Así, la responsabilidad objetiva va dejando paso a un predominio de la responsabilidad subjetiva – alrededor de los nueve años–, si bien continúa coexistiendo con la objetiva. La responsabilidad subjetiva implica juzgar las acciones en función de la intención con que han sido realizadas, y no por sus efectos o resultados.
- Moral autónoma (10-12 años), es la moral de la cooperación. En este

momento se produce la internalización ya no de las reglas sino del respeto a la regla. Se considera el concepto de reciprocidad, que supone dar al punto de vista de la otra persona, la misma validez en principio que la propia opinión. La coordinación de diferentes puntos de vista se produce mediante la regla racional, que es, a su vez, producto del respeto mutuo (Payá, M., 1996, p.p. 122 y 123).

Una de las principales críticas que se hacen al trabajo de Piaget es que no aborda ni las diferencias individuales ni las emociones. A este respecto, Zerpa, C. E. (2007) señala que “a Piaget no le interesan las diferencias individuales en vista de que su investigación se enfocaba en cómo el ser humano en general adquiere, procesa u olvida el conocimiento; de igual forma, prescinde voluntariamente de contenidos emocionales en su teoría debido a que se interesó más en el estudio del desarrollo de los procesos y funciones mentales. Ello no significa que pretendiera rechazar tales aspectos como componentes del juicio moral sino que prefirió circunscribirse a un marco fundamentalmente racional” (p. 143).

3. El desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg

Kohlberg ha sido considerado como el principal exponente de la educación moral en el enfoque cognitivo-evolutivo. Su teoría “constituye un intento de explicar la moralidad como construcción de principios morales autónomos por parte de cada individuo” (Muchotrigo, M. P. G., 2010, p. 326).

De ahí que “la contribución especial de Kohlberg ha sido aplicar el esquema de desarrollo en estadios que elaboró Piaget para estudiar el pensamiento, hasta llegar al estudio de cómo evoluciona el juicio moral en el individuo” (Almagiá, E. B., 1987, p. 9). Y al retomar las

aportaciones de Piaget sostuvo “que los niños no pueden emitir juicios morales sólidos hasta que alcanzan un nivel suficientemente alto de madurez cognoscitiva como para ver las cosas como las vería otra persona, es decir, con la capacidad de colocarse en el lugar del otro, como la de asimilar la noción de valores generales” (Fuentes, R., et. al., 2012, p. 58).

Y “en sus investigaciones con adolescentes llegó a la conclusión que la madurez moral no se conseguía con el estadio piagetano de autonomía moral. Por consiguiente, elaboró un esquema de desarrollo moral en seis estadios, donde las dos etapas de desarrollo moral de Piaget correspondían sólo a los dos primeros estadios (Mifsud, 1983, cit. pos. Almagiá, E. B., 1987, p. 9).

Kohlberg distinguió tres niveles de desarrollo moral, “cada uno de los cuales se compone de dos estadios de desarrollo moral. Los niveles definen enfoques de problemas morales y los estadios definen los criterios por los que el sujeto ejercita su juicio moral” (Hersh, R. H., et. al, 1984, p. 24).

Así, Kohlberg propone que todos seguimos esquemas universales de razonamiento, asociados a nuestro desarrollo psicológico, evolucionando desde etapas egocéntricas hasta niveles más altruistas. Identifica seis estadios de desarrollo moral agrupados en tres niveles superiores.

- Nivel preconvencional, la norma es concebida como algo exterior y coercitivo, que se obedece tan sólo en función de sus consecuencias. En este nivel se encuentran:
 - El primer estadio, de orientación heterónoma.
 - El segundo estadio, de carácter instrumental y pragmático.

- Nivel convencional, la base de la moralidad es la conformidad con las normas sociales. Está presente en este nivel:
 - El estadio tres, de orientación hacia el ser bueno o moralidad de concordancia personal. Este estadio corresponde a una orientación hacia el mantenimiento del orden social.
- Nivel postconvencional, involucra un razonamiento basado en principios éticos universales. Está presente en este nivel:
 - El estadio cinco, de orientación hacia un contrato social, de reglas o normas, pero sin considerar una aplicación uniforme si traspasa principios morales.
 - El estadio seis, de orientación a principios universales. Hoy se considera todavía un estado teórico; posee su origen en principios éticos superiores a los que gobiernan una sociedad (Fuentes, R., et. al., 2012, p.p. 58 y 59).

4. Los esquemas morales de James Rest y su modelo de cuatro componentes

Los postulados de Piaget y Kohlberg “han sido los de mayor difusión y sobre los que se han inspirado una gran cantidad de proyectos educativos de formación moral. No obstante, son consideradas acotadas, en tanto proponen un abordaje del desarrollo moral reducido al razonamiento, dejando de lado otros elementos como las emociones, la afectividad y la acción moral propiamente dicha” (Tomas Maier, A., et. al., 2019, p. 23).

Rest identifica cierto sesgo en la teoría de Kohlberg señalando que estaba viendo el desarrollo moral únicamente como la reconstrucción racional de la ontogénesis del razonamiento de justicia. Y junto con un grupo

de investigadores –Rest, Narvaez, Thoma y Bebeau (1999)– elaboró un desarrollo ulterior que enfatizó derechos básicos, equidad en el status moral individual y autonomía individual de las personas, quienes son libres para entrar dentro de contratos y obligaciones (Zerpa, C. E., 2007, p. 140).

La noción del juicio moral de Kohlberg “postula que las personas utilizan el pensamiento basado en la justicia para tomar decisiones acerca de dilemas morales, pero pueden utilizar también otros tipos de pensamiento; el pensamiento moral puede influir sobre la conducta, aunque otros factores también pueden hacerlo y se hace más complejo como resultado de la edad y la educación” (Zerpa, C. E., 2007, p. 147).

El punto central de su propuesta es el postulado de tres categorías de estructuras cognitivas que se corresponden con esquemas morales como determinantes del juicio moral:

- Esquemas de intereses primarios: los planteamientos acerca de la cooperación social se formulan en tanto sólo se consideran relaciones “micro-morales”. Una decisión se considera correcta apelando al interés personal que el agente tiene de acuerdo a las consecuencias de una acción.
- Esquemas de mantenimiento de normas: se destaca en ellos una perspectiva sociocéntrica en la que la persona pasa a condiserar la forma en que otra, que no es su par, su amigo o su socio, puede cooperar con ella.
- Esquema postconvencional: se destaca en él una ausencia de parcialización hacia alguna concepción de filosofía moral particular, apelándose a ideales y coherencia lógica. Las obligaciones morales están basadas en ideales

compartidos y recíprocos (Zerpa, C. E., 2007, p. 148).

Los esquemas de Rest se corresponden aproximadamente a los estadios de Kohlberg y de hecho se derivan de ellos: el esquema de intereses primarios se ubica entre los estadios 2 y 3; el esquema de mantenimiento de normas se ubica hacia el estadio 4; el esquema postconvencional se ubica hacia los estadios 5 y 6. (Zerpa, C. E., 2007, p. 148).

Y en cuanto al modelo de cuatro componentes de Rest, “no separa en la noción de ‘moralidad’ aspectos cognitivos, afectivos o conductuales sino que a partir de este esquema, se consideran componentes interconectados: tanto el afecto, la cognición, como el comportamiento, se vinculan de múltiples formas” (Tomas Maier, A., et. al., 2019, p. 63).

Los componentes referidos son:

- Sensibilidad moral: consiste en la interpretación de la situación, en términos del reconocimiento de acciones posibles y en determinar cómo cada curso de acción afecta a cada una de las partes implicadas. Se dirige de este modo a ciertos aspectos valorativos, en tanto la conducta moral estará vinculada a un sistema de valores.
- Juicio moral: supone la elección del curso de acción aplicando ideales morales a la situación para determinar un curso de acción moral. Ello implica juzgar las acciones que son moralmente correctas o incorrectas e imaginar qué se debería hacer mediante determinadas habilidades de razonamiento identificación de criterios de juicio moral, comprensión de los problemas morales, planificación de las decisiones, etc.

- Motivación moral: responde a la elección propiamente dicha entre valores morales y no morales, en relación con los aspectos que prioriza el individuo. Se consideran para ello las nociones relacionadas con el respeto, la empatía, la cooperación, el actuar responsablemente, entre otros.
- Carácter moral: consiste en la ejecución e implementación de lo que el individuo se ha propuesto. Ello implica la capacidad de sobreponerse y persistir en la elección de decisiones moralmente justificables, lo cual puede implicar resolver conflictos y actuar asertivamente. (Tomas Maier, A., et. al., 2019, p. 63).

IV. Nociones sobre las competencias

Conforme a Tobón Tobón, S. (2005), “existen diversas nociones sobre el vocablo competencia, atendiendo a diversos aspectos, entre ellos: la historia del concepto (del latín *competere*, encontrarse con, pertenecer a, rivalidad); la historia del concepto (filosófica, lingüística, sociológica, psicológica y de educación técnica); y a su estructura (proceso complejo, saber hacer, saber ser, problemas, actividades, responsabilidad, transformación del contexto, manejo de la incertidumbre)” (p. 48).

En esta sección aludiremos a algunas definiciones de diversos autores sobre el término con el fin de tener un marco referencial al respecto.

Para Bogoya, D. (2000), “es una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un texto con sentido, donde hay un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes” (p. 11).



En contraposición al concepto referido, para la OCDE (2010), es algo más que un conocimiento, “implica satisfacer demandas complejas, aprovechando y movilizand recursos psicosociales” (p. 6).

Como complemento de lo aludido, Otero, J. M. y Luengo Orcajo, F. (Coords.) (2011), consideran que “es la forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales) para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido” (p. 33).

Para Gómez, J. H. (1997), incluye “una intención (interés por realizar mejor las cosas, interés por hacer algo original), una acción (fijación de objetivos, responsabilidad sobre resultados) y un resultado (mejora)” (p. 52). Del interés por hacer algo original es que se advierte que “una competencia es una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina o que se plantean en contextos distintos” (Vasco, 2003, p. 37).

Perrenoud, P. (2004) considera que una competencia es “la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de situaciones” (p. 11).

Por su parte, Gonczi, A. y Athanasou, J. (1996), es “una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas” (p. 82). Al respecto, Achaerandio Zauzo, L. (2010), entiende por competencia “un conjunto denso, complejo, integrado y dinámico de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que un ser humano ha conseguido desarrollar (significativa, funcional y permanentemente)” (p. 11).

En el mismo sentido, Ouellet, A. (2000) señala que “puede apreciarse en el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes

específicas que posibilitan resolver un problema en particular” (p. 37).

Y Frade Rubio, L. (2009) añade que implican “la capacidad adaptativa, cognitiva y conductual para responder adecuadamente a las demandas que se presentan en el entorno” (p. 82).

Así, se pueden definir las competencias como un cúmulo de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que permiten al individuo ser competente en su actuación para resolver problemas, tomar decisiones y adaptarse a situaciones y entornos cambiantes.

V. Formas de manifestación de las competencias

En razón de lo referido en el apartado anterior, se advierte que las distintas formas de manifestación de las competencias serían: conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores en el actuar.

Y toda vez que el marco teórico de nuestra propuesta de competencias morales de perspectiva humanista y social son los cuatro pilares del conocimiento o vías del saber –vivir juntos, conocer, hacer y ser–, presentados en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996), consideramos que la conceptualización de competencias más apegada a éstos es la propuesta por Gallego, R. (1999), quien señala que: “son procesos complejos que [...] integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (desempeño basado en procedimientos y estrategias [...], en tal perspectiva están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos), así como también por procesos públicos y demostrables” (p. 14).

Como componente de las competencias, las capacidades “se desarrollan a partir de la experiencia histórico-social de la humanidad,

mediante la transmisión de conocimientos y modos de actuar propagados a través de la actividad y la comunicación por diferentes generaciones, no son innatas. Se forman en estrecha relación con el proceso de adquisición de conocimientos” (Méndez, A. G. y Salas, Morales J. F., 2003: 15 y 16).

En cuanto a la idea de los conocimientos, “un término íntimamente emparentado con ‘saber’ es ‘conocer’, especialmente porque el resultado de ambos verbos como acciones se expresa a través del término ‘conocimiento’ [...] Los prefijos ‘conozco’ y ‘sé’ reflejan además orígenes funcionales distintos del conocimiento. Conocer implica un origen declarativo mientras que saber refleja un origen actuativo. El conocimiento declarativo (conocer) implica que la persona no ha actuado o sufrido efectos directamente respecto de lo que es conocido. En cambio, el conocimiento actuativo (saber) implica acciones o reacciones previas, incluyendo el uso de técnicas en los dominios simbólicos (Ribes-Ñesta, E., 2007, p.p. 8 y 9).

Sobre las habilidades, “son rutinas que existen para llevar a cabo tareas específicas, se desarrollan mediante técnicas que, a través del entrenamiento y la práctica, conducen a adquirir destreza o pericia en diversos dominios” (Trianes Torres, M. V., y Gallardo Cruz, J. A., 2008, p. 444).

Respecto a las actitudes, De la Mora Ledesma, J. G. (1990) señala que éstas: “son ideas con un tono emocional dirigido hacia o contra algo; suponen una tendencia a actuar de determinada manera” (p. 31).

Y en torno a los valores, según Pestaña de Martínez, P. (2004), “su mundo es sumamente complejo, entre otras razones porque es posible abordar el tema desde múltiples perspectivas y enfoques” (p. 99). De ahí que Castillo, G. (1998) determina que el vocablo valor alcanza

significados plurales, según el uso o práctica del mismo, a saber:

- En el lenguaje común o popular: cualidad, dignidad, importancia, firmeza de algo, fuerza, actividad, mérito, eficacia, virtud, osadía o valentía personal, etc.
- En el ámbito de las diferentes ciencias o disciplinas: el valor posee significados propios y específicos.
- En psicología: es sinónimo de interés, rasgo, necesidad, creencia, principio normativo, actitud, etc.
- En el campo filosófico: es la disciplina que se ocupa de la naturaleza, esencia y juicios de valor (p. p. 400 y 401).

VI. Competencias morales con perspectiva humanista y social en la educación para mejorar la convivencia escolar

Se ha señalado que las competencias morales son “el conjunto de capacidades que permiten enfrentarse a las experiencias morales problematizadoras, para establecer formas de convivencia justas y para idear modos de vida que permitan alcanzar la felicidad” (Bárcena, F., et. al., 1999, p. 5).

Las podemos entender como un conglomerado de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores para seguir un comportamiento ético ante los dilemas morales que se presentan en diversas situaciones.

Como ya se advirtió, la propuesta de competencias morales que presentamos para la educación en todos los niveles educativos como estrategia para mejorar la convivencia escolar, se encuentra fundamentada en los cuatro pilares del conocimiento, propuestos por la UNESCO (Delors, J., 1996). Esto en virtud de que dicho Informe, “proclama un enfoque humanista y social de la educación como proceso holístico,



que liga la adquisición de conocimientos a la práctica y equilibra las competencias individuales y colectivas” (Tawil, S. y Cougoureux, M., 2013, p. 7).

En el presente apartado se expondrán esas cuatro vías del saber y sus correlativas competencias en sus distintas formas de manifestación (capacidades, habilidades, actitudes y valores). Los cuatro aprendizajes fundamentales, propuestos por la UNESCO “son necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (Delors, J., 1996, p. 24).

En el Informe de referencia (Delors, J., 1996), “se enfatiza especialmente uno de los cuatro pilares del conocimiento: aprender a vivir juntos, en virtud de que la educación tiene la responsabilidad particular de contribuir al nacimiento de un nuevo humanismo, con un componente ético esencial” (p. 53).

Sobre «aprender a vivir juntos», se señala que implica conocer mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad. Y a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, y se advierte que los otros tres pilares proporcionan los elementos básicos para aprender a vivir juntos” (Delors, J., 1996, p. 22).

De ahí que «aprender a conocer» “tiende al dominio de los instrumentos mismos del saber a adquirir los instrumentos de la comprensión”; por su parte, «aprender a hacer» permite “obtener no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones”; y «aprender a ser», implica que los seres humanos puedan “determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes

circunstancias de la vida” (Delors, J., 1996, p.p. 96, 109 y 106).

Y para estar en posibilidad de presentar un planteamiento de las posibles competencias morales que consideramos indispensable abordar en la educación de todos los niveles educativos como estrategia para mejorar la convivencia escolar, es necesario determinar las peculiaridades primordiales de los cuatro pilares del conocimiento, debido a que éstas se derivan de ellos.

Entre las principales características para «aprender a vivir juntos» se encuentran:

a. “Tener actitud de empatía, lo cual sería fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida” (Delors, J., 1996: p. 105). Así, como competencia se desprende es:

• Actitud de empatía

Anaya, A. (2023) determina que la empatía “es la capacidad de conectarse con el otro en las vivencias y emociones, derivadas de las circunstancias que atraviesan en este momento” (p. 64). En razón de esto, la empatía conlleva la motivación moral, la cual mueve al individuo a elegir actuar en pro del otro, lo cual concuerda con una de sus cualidades que consiste en “la capacidad de sintonizar emocionalmente (y también cognitivamente) con los demás” (Roche Olivar, R. y Escotorín Soza, P.M., 2021, p. 103).

De ahí que, Carpena, A. (2016) señale que dicha actitud puede ser cognitiva y emocional y añade que comprende las dos capacidades a la vez:

- Capacidad de conexión y participación emocional profunda con otra persona.
- Evaluación cognitiva, poniéndose en marcha una actitud activa dirigida a aliviar el sufrimiento cuando se producen sentimientos dolorosos (p. 25).

La empatía es indispensable para la interacción social, debido a que promueve relaciones interpersonales más humanas y fortalece diversos valores, como el respeto, la empatía, la cooperación y la responsabilidad orientando al individuo a realizar acciones en beneficio del bien común, lo cual promueve una convivencia positiva.

b. Desarrollar la comprensión del otro (Delors, J., 1996: p. 109), cuya competencia representaría:

• Capacidad de comprensión del otro

Conforme a Quintanilla, P. (2019), comprender a alguien requiere “tener la habilidad para compartir algún aspecto de su perspectiva, aunque sin perder la propia; precisa de participar de su punto de vista, subjetivo o de imaginar cómo sería ser él en determinadas circunstancias de su historia personal. También necesita tener la capacidad de elaborar una narrativa comparable con la que el individuo haría de sí mismo, aunque siempre desde la perspectiva del propia intérprete” (p. 86).

La comprensión del otro, al estimular la conexión con otros individuos y entenderlos, permite ponerse en el lugar de otra persona, reconociendo sus experiencias y emociones, con lo cual es posible generar una actitud de empatía, la cual refuerza valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

Lo anterior promueve relaciones justas y equitativas, posibilita reflexionar sobre las propias acciones en relación con los demás, lo cual fomenta la cooperación y la resolución pacífica de conflictos.

c. “Permite ayudar a transformar una interdependencia de hecho en la solidaridad deseada, implica realizar proyectos comunes, respetando los valores del pluralismo y la paz, y pasar de la tolerancia a una cooperación activa” (Delors, J., 1996: pp. 5, 109 y 261). De ahí que las competencias que se desprenden son:

• Valor de solidaridad

Acorde a Giraldo, Y. N. y Ruiz Silva, A. (2015), “la solidaridad expresa un modo de disposición hacia los demás: nos conmina a un sentido de responsabilidad hacia, por y con el otro, que se traducen en requerimientos de acción” (p. 333).

De ahí que, la solidaridad se vincula con la sensibilidad moral, la cual “supone que hay algo que resuena en nosotros frente a la evidencia de algo que nos es común con otros, razón por la cual podemos llegar a sentirnos responsables moralmente de los demás” (Giraldo, Y. N., & Ruiz Silva, A., 2015, p. 322).

• Actitud de cooperación

Según CIDREE-UNESCO (1993) “la cooperación se caracteriza por la voluntad de participar con otras personas en tareas mutuamente convenidas destinadas a una finalidad común” (p. 12). Y añade que para alcanzar la cooperación se necesita contar con las siguientes capacidades:

- Capacidad de considerar las necesidades y los objetivos del grupo y de sus miembros individuales y de negociar los medios para abordarlos de la mejor manera posible.
- Capacidad de juzgar la contribución que cada individuo puede aportar a la empresa común, prestando atención a sus atributos y capacidades particulares, y con la disposición a renunciar a objetivos personales en favor de los objetivos generales del grupo (p. 12).

La capacidad de cooperación se sustenta en diversos valores que posibilitan las labores conjuntas para el logro de objetivos comunes. Como principales valores de cooperación destacan la solidaridad, el respeto, la responsabilidad y la equidad. Si éstos permean

en los contextos educativos, se podrían mejorar el entorno de convivencia del alumnado y con ello, fortalecer las relaciones personales.

Y en lo tocante a las principales características de «aprender a conocer» están:

a. “En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad” (Delors, J., 1996, p.p. 96 y 97). Por ende, la competencia que se implica es:

• Capacidad de comprensión del entorno

Toribio Briñas, L. (2010), señala que la comprensión del entorno “es la posibilidad para interactuar eficazmente con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos”

De igual forma, dicho autor sostiene que también incorpora diversas habilidades para desenvolverse adecuadamente, a saber:

- Habilidad de autonomía.
- Habilidad de iniciativa personal, en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos, y para interpretar el mundo (p. 36).

Al comprenderse el entorno se concientiza sobre la capacidad de interdependencia, la responsabilidad con otras personas y con otros seres vivos, desarrollándose empatía y respeto, así como incentivando acciones en pro del bienestar individual, social y del planeta.

Y como características de «aprender a hacer» tenemos:

a. “Permite hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles” (Delors, J., 1996: p. 22). Al respecto la competencia que surge es:

• Capacidad de afrontamiento

Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986) conceptuaron el afrontamiento como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas, externas y/o internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p. 19).

Según Tomas Maier, A., et. al. (2019), el afrontamiento despliega una serie de habilidades que pueden ser consideradas como competencias del afrontamiento:

- Habilidad de razonamiento.
- Habilidad de identificación de criterios de juicio moral.
- Habilidad de comprensión de los problemas morales.
- Habilidad de planificación de las decisiones (p. 63).

Cuando se presenta un dilema moral, el afrontamiento permitiría resolver la demanda interna, generada por la discrepancia entre lo que se valora y lo que la situación demanda. Diversos valores personales como la justicia, la responsabilidad, la honestidad y la compasión serían un marco de referencia en la elección de estrategias de afrontamiento.

b. “Combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación y al trabajar en equipo” (Delors, J., 1996: p. 100). La competencia específica a este respecto es:

• Actitud para trabajar en equipo

Conforme a Covey Stephen, R. (2004), el trabajo en equipo “es una modalidad de articular las actividades de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, metas y resultados a alcanzar” (p. 4).

El trabajo en equipo orienta la conducta de sus miembros hacia fines compartidos. Fomenta un ambiente de confianza y colaboración que permita interacciones justas y constructivas que no sólo favorecen el aprendizaje cooperativo sino que facilitan la convivencia armónica al formar relaciones personales basadas en valores como la responsabilidad, el respeto mutuo y la solidaridad, y en la capacidad de resolución ética de los conflictos.

Y por último, entre las características de «aprender a ser» se advierten:

a. “Que el ser humano se dote de un pensamiento autónomo y crítico, para elaborar un juicio propio y determinar por sí mismo qué debe hacer en las diferentes circunstancias de la vida” (Delors, J., 1996: p. 106).

En este entendido la competencia que esto entraña es:

• Capacidad de pensamiento autónomo y crítico

Delgadillo, J. A. M., et. al. (2006) afirman que “una persona pensadora crítica autónoma produce manifestaciones sobre alguna expresión de conocimiento, sobre un tema particular, cuestionando, identificando supuestos subyacentes y yendo más allá de lo evidente” (p. 2).

Al desarrollarse el pensamiento autónomo y crítico se favorece la formación y práctica de valores. Al llevarse a cabo la reflexión personal se contribuye a la comprensión de lo que es justo y correcto en el proceder. Asimismo,

propicia que la toma de decisiones se base en un análisis racional, derivado de dicha reflexión, lo cual permite una deliberación apegada a la justicia social e individual con responsabilidad del actuar. De ahí que “el dominio progresivo de las formas del pensamiento es en sí mismo un valor deseable que a su vez nos acerca a juicios cada vez más óptimos y valiosos” (Bárcena, F., et. al., 1999, p. 7).

De lo anterior se advierte que otra competencia que emerge es:

• Capacidad de toma de decisiones

La toma de decisiones, “es un proceso amplio que puede incluir tanto la evaluación de las alternativas, el juicio, como la elección de una de ellas” (Artieta Pinedo, I. y González Labra M. J., 1998, p. 368).

Al tomarse decisiones y estar inmerso el aspecto racional del individuo, se incluye en éste el componente moral, debido a que en esta capacidad se lleva a cabo la elección de valores de diversa índole, dependiendo de la situación que se enfrenta. Y cuando se toman determinaciones en las que estén involucradas otras personas las decisiones tendrían que tomarse con sensibilidad moral a fin de ser responsables, justas y respetuosas en todo lo concerniente a los implicados.

b. “El fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo” (Delors, J., 1996: p. 23).

A este respecto, la competencia es:

• Capacidad de interdependencia

La capacidad de interdependencia “se define como la comprensión de que todos los miembros de la sociedad están interrelacionados de diversas maneras. Y también se caracteriza por el respeto mutuo que surge de la autoestima

y de la percepción de las necesidades de los demás” (CIDREE-UNESCO, 1993, p. 12).

Los individuos nos encontramos cada vez más vinculadas, debido a que vivimos en una sociedad de interconexiones, las cuales precisan un comportamiento responsable en el que se enlace la actitud de empatía con los valores de respeto y solidaridad, toda vez que nuestras acciones tienen un impacto en las demás personas.

c. Comprenderse mejor a uno mismo (Delors, J., 1996: p. 23) y la competencia al respecto es:

• Capacidad de autocomprensión

La autocomprensión “es ser consciente de las propias fortalezas, habilidades, actitudes y valores” (Achaerandio Zauzo, L., 2010, p. 30). A fin de estar en posibilidad de comprenderse a uno mismo se requiere conocerse a sí mismo, de lo cual resulta que la autocomprensión sería un aspecto inmerso en el autoconocimiento. “Autoconocerse implica desarrollar la habilidad de dirigir la atención hacia el propio mundo interno y tomar conciencia de sí mismo, entender las emociones, su influencia en la experiencia y la conducta; y expresarlas de forma adecuada al contexto” (Minsberg, L. C. y Morales, E. R., 2018, p. 31).

Al conocerse y comprenderse uno mismo se sienta la base sobre la que se contruyen los valores, los cuales guían nuestras decisiones y acciones en relación con otras personas. Así, al considerarse los valores en la autocomprensión, se ejercita el juicio moral que permite deliberar entre el bien y el mal actuar.

VII. Reflexión final

Las competencias morales pueden ser desarrolladas o fortalecidas con educación en todos los niveles educativos. Dichas competencias tienen un papel preponderante en la convivencia escolar, debido a que pueden

propiciar un ambiente educativo favorable para el aprendizaje, además de que ejercen un papel preponderante en la convivencia escolar armoniosa, debido a que promueven la reciprocidad, la comprensión mutua y la relación pacífica de conflictos. Así, las competencias morales son clave para la construcción de relaciones personales positivas y entornos justos y respetuosos.

VIII. Referencias bibliográficas

Achaerandio Zauzo, L. (2010). *Competencias fundamentales para la vida*, Guatemala: IGER.

Almagiá, E. B. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de psicología*, 19(1), 7-18.

Anaya, A. (2023). La inteligencia emocional dentro del contenido de una materia curricular, caso aplicado en el programa Técnico Superior Universitario en Producción Gráfica de la Universidad Iberoamericana. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 61-83.

Artieta Pinedo, I. y González Labra M. J. (1998). La toma de decisiones, en: González Labra, M. J. (ed.) *Introducción a la Psicología del pensamiento*, Madrid: Trotta.

Bárcena, F., et. al. (1999). *Las competencias morales básicas en la formación de los ciudadanos*, Ponencia 2, XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Madrid: Universidad de Extremadura.

Barra, E. (1987). El desarrollo moral: Una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista latinoamericana de psicología*. Vol (19) No 1, 7-18

- Bogoya, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto, en: Bogoya, et. al., *Competencias y proyecto pedagógico*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible*, España: Editorial Desclee de Brouwer.
- Castillo, G. (1998). Educación y valores. *Revista española de pedagogía*, 399-426.
- CIDREE- UNESCO (1993). *Un Sentido de pertenencia: directrices sobre los valores humanistas e internacionales en la educación*, París: UNESCO.
- Covey Stephen, R. (2000). Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva: la revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa, Buenos Aires: Paidós.
- Darrigrande Osorio, J. L., Aportes del constructivismo al desarrollo moral en el contexto socio-educativo actual: de Piaget a Maturana, *Revista EXEMPLUM*, Vol. 1, No 3, diciembre 2010, 237-249.
- De Lella, C. (2003). Formación docente. Modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Revista Decisio*. Otoño. Argentina: IDEAS.
- Delgadillo, J. A. M., et. al. (2006). ¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual. *Revista iberoamericana de educación*, 39(6), 1-16.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro*, Madrid: UNESCO-Santillana.
- Elorrieta-Grimalt, M. P. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educación y educadores*, 15(3), 497-512.
- Frade Rubio, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: Desde preescolar hasta bachillerato* (2ª ed.). México: Inteligenciaeducativa.
- Fuentes, R., et. al. (2012). Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. *Convergencia educativa*, (1), 55-69.
- Gallego, R. (1999). Competencias cognoscitivas. *Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Giraldo, Y. N. y Ruiz Silva, A. (2015). La solidaridad. El lenguaje de la sensibilidad moral. *Revista Colombiana de Educación*, (68), 311-334.
- Gómez, J. H. (1997). Mapa de competencias: Estrategias en el recurso humano. *Revista Clase Empresarial*, No 54, Bogotá: Legis Editores.
- Gonczy, A. y Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*, México: Limusa.
- González, A. M. P. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (4), 79-90.
- Hersh, R. H., Reimer, J., & Paolitto, D. P. (1984). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg* (Vol. 34). Narcea Ediciones.



- Hoz, V. G. (1961). El concepto y los campos de adaptación. *Revista Española de pedagogía*, 147-161.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca. S. A.
- Méndez, A. G. y Salas, Morales J. F. (2003). *Desarrollo de habilidades y capacidades intelectuales*. Serie Apoyo Didáctico, No 5. México: UNAM-ENTS.
- Minsberg, L. C. y Morales, E. R. (2018). Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno. *Didac*, (72), julio-diciembre, 29-37.
- Muchotrigo, M. P. G. (2010). La teoría de Kohlberg, una explicación del juicio moral desde el constructivismo. *Cultura*, 21 (21).
- O'Connor, J. (1977). Moral judgments and behavior. En L. Wrightsman (Ed.). *Social psychology* (pp. 242-275). Monterrey, California: BrooksJcole.
- OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*, París: OCDE.
- OCDE(2022). *Tendencias que transforman la educación 2022. Resumen ejecutivo*. París: OCDE.
- Otero, J.M. y Luengo Orcajo, F. (Coords.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas. Crítica y fundamentos*, Barcelona: Graó.
- Ouellet, A. (2000). La evaluación informativa al servicio de las competencias. *Revista Escuela Administración de Negocios*, No. 41, Colombia: EAN.
- Payá, M. (1996). Aproximación a las teorías psicológicas sobre desarrollo moral. *Pensamiento educativo*, 18(1), 105-136.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pestaña de Martínez, P. (2004). Aproximación conceptual al mundo de los valores. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 5.
- Piaget, J. (1983). *El Criterio Moral en el Niño*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Quintanilla, P. (2019). *La comprensión del otro: explicación, interpretación y racionalidad*, Perú: Fondo Editorial de la PUCP.
- Ramírez, V., et. al. (2021). Habilidades socioemocionales en adolescentes mexicanos. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(3), 56-84.
- Ribes-Iñesta, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista mexicana de psicología*, 24(1), 7-14.
- Roche Olivar, R. y Escotorín Soza, P. (2021). La optimización prosocial: un camino seguro para la educación y el bienestar emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*. Año 1, No 1, enero-junio, 85-118.
- Tawil, S. y Cougoureux, M. (2013). *Una mirada actual a la educación encierra un tesoro*, París: UNESCO.
- Tobón Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, Bogotá: ECOE, Ediciones.



Tomas Maier, A., et. al. (2019). La vigencia del modelo de James Rest sobre el desarrollo moral y su interés para la evaluación de la conducta ética. En: *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Trianes Torres, M. V., y Gallardo Cruz, J. A. (Coords.) (2008). *Psicología de la educación y del desarrollo en contexto escolares*. Madrid: Pirámide.

UNESCO (2024). Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores. En: <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>

5 6

Zerpa, C. y Ramírez, J. (2004) Un instrumento de medición del desarrollo moral para estudiantes universitarios: Defining Issues Test (DIT). *Rev. Ped*, Vol.25, No.74, 427-450.