



Herramientas para la enseñanza de la ética en la virtualidad

Juny Montoya Vargas

**Herramientas para la enseñanza de la ética
en la virtualidad**

Herramientas para la enseñanza de la ética en la virtualidad

Juny Montoya Vargas

Globethics.net Education Praxis Series

Director: Prof. Dr. Obiora Ike, Executive Director of Globethics.net in Geneva and Professor of Ethics at the Godfrey Okoye University Enugu/Nigeria.
Series Editor: Prof. Dr. Amélie Ekué, Academic Dean.

Globethics.net Education Praxis 2

Juny Montoya Vargas, *Herramientas para la enseñanza de la ética en la virtualidad*

Geneva: Globethics.net, 2021

ISBN 978-2-88931-396-9 (online version)

ISBN 978-2-88931-395-2 (print version)

© 2021 Globethics.net

Managing Editor: Ignace Haaz

Assistant Editor: María Eugenia Barroso

Globethics.net International Secretariat

150 route de Ferney

1211 Geneva 2, Switzerland

Website: www.globethics.net/publications

Email: publications@globethics.net

All web links in this text have been verified as of October 2021

The electronic version of this book can be downloaded for free from the Globethics.net website: www.globethics.net.

The electronic version of this book is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND 4.0). See: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>. This means that Globethics.net grants the right to download and print the electronic version, to distribute and to transmit the work for free, under the following conditions: Attribution: The user must attribute the bibliographical data as mentioned above and must make clear the license terms of this work; Non-commercial. The user may not use this work for commercial purposes or sell it; No derivative works: The user may not alter, transform, or build upon this work. Nothing in this license impairs or restricts the author's moral rights. 

Globethics.net retains the right to waive any of the above conditions, especially for reprint and sale in other continents and languages.

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción	7
1 Introducción a la pedagogía de la ética	9
1.1 ¿Qué es la ética práctica?	9
1.2 ¿En qué consiste enseñar ética?	10
1.3 ¿Cómo enseñar ética?.....	11
2 Objetivos de la formación ética	13
2.1 Transversalidad de la ética	13
2.2 Competencias y desempeños de formación ética	14
3 Actividades para el desarrollo de competencias éticas	17
3.1 Herramientas para la sensibilización ética	17
3.1.1 Sentimientos morales	18
3.1.2 Mecanismos de desentendimiento o desconexión moral	20
3.1.3 Prejuicios y sesgos	21
3.1.4 Pruebas de sentido común.....	22
3.2 Herramientas para la deliberación ética	23
3.2.1 Guía para elaborar dilemas	23
3.2.2 Escala de desarrollo moral	25
3.2.3 Ética de la virtud o teleología	27

3.2.4	Ética deontológica.....	29
3.2.5	Ética utilitarista	31
3.2.6	Ética aplicada: principios éticos profesionales	33
3.2.7	Ética del cuidado	36
3.2.8	Guía para el análisis de dilemas	37
3.3	Actividades de aprendizaje en colaboración	38
3.3.1	Juego de rol	40
3.3.2	Rompecabezas.....	42
3.3.3	Equipos de análisis.....	44
3.3.4	Aprendizaje basado en problemas (ABP)	45
3.3.5	Debates para el análisis de dilemas.....	47
4	Evaluación de la formación ética.....	51
4.1	Alineación curricular	52
4.2	Evaluación auténtica del aprendizaje	53
4.3	Actividades de evaluación.....	55
4.4	Diseño y uso de matrices de evaluación.....	55
5	Referencias	61

INTRODUCCIÓN

Este material pedagógico tiene como objetivo servir de guía a los profesores para implementar actividades de formación ética en sus cursos, especialmente en la virtualidad. El documento se basa en las actividades y talleres que el Centro de Ética Aplicada (CEA) de la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (Ilustración 1)¹, ha desarrollado durante los últimos años, y que pone a disposición de toda la comunidad docente de habla hispana para su uso.

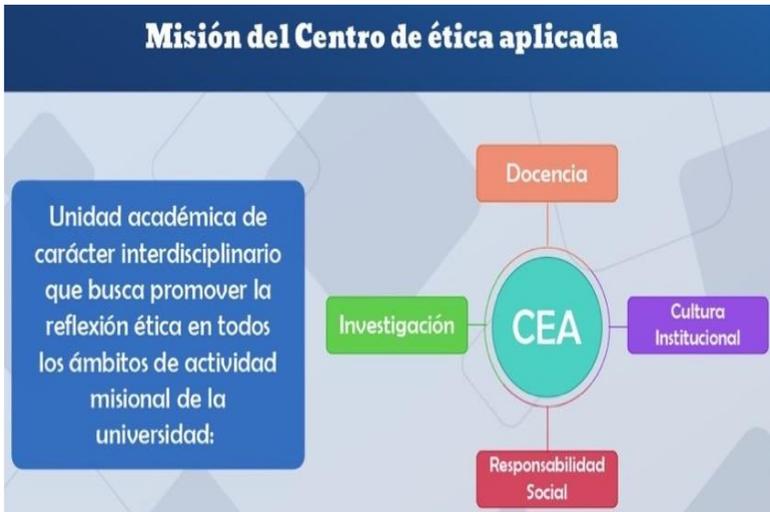


Ilustración 1: Misión Centro de Ética Aplicada. Fuente: elaboración Propia

¹ Material elaborado con la colaboración del equipo del Centro de Ética Aplicada: Linda Alejandra Zuluaga, Coordinadora de Docencia; Gonzalo Cocomá Arciniegas; Coordinador de Proyección Social y Cultura Institucional; Didier Santiago Franco, Coordinador de Investigación.

8 Herramientas para la enseñanza de la ética en la virtualidad

La guía está dividida en cuatro secciones. En la primera, se hace una breve introducción a la pedagogía la ética. En la segunda, se presentan los objetivos de formación y los desempeños que se pueden lograr en el marco de la transversalidad de la ética en el currículo. En la tercera, se presentan las herramientas que hemos formulado a partir de algunas teorías psicológicas y filosóficas para desarrollar la sensibilidad y la capacidad de deliberación ética de los estudiantes mediante las actividades de aprendizaje en colaboración, que presentamos al final de la sección. La cuarta, está dedicada a la evaluación del logro de los objetivos de formación ética.

Esperamos entonces que esta guía sea útil para los profesores de todas las áreas académicas y disciplinas en su esfuerzo para diseñar y orientar clases virtuales motivadoras y centradas en la participación e involucramiento activo de sus estudiantes.

1

INTRODUCCIÓN A LA PEDAGOGÍA DE LA ÉTICA

1.1 ¿Qué es la ética práctica?

Es importante comenzar explicando qué se entiende por ética, para romper con las ideas preconcebidas que se tienen al respecto. Consideramos entonces pertinente, hacer una claridad sobre qué es y qué no es la ética (Ilustración 2).

Qué es y qué no es la ética

Qué no es...

- ✓ La ética no es “un sistema de molestas prohibiciones puritanas, fundamentalmente diseñadas para impedir que las personas se diviertan” (Singer, 1993, pp. 1-2)
- ✓ “La ética no es un sistema ideal noble en teoría, pero sin validez en la práctica” (Singer, 1993, p2)

Qué es...

- ✓ La ética sirve de guía para la toma de decisiones en la práctica: ¿Qué debo hacer?
- ✓ La ética profesional guía el ejercicio del criterio profesional: ¿Qué debo hacer como profesional, en este caso concreto?
- ✓ Los futuros ingenieros deben desarrollar “una comprensión profunda de sus responsabilidades profesionales y éticas” (Meta f, ABET)

Ilustración 2: Qué es y qué no es la ética (Singer, 1993) Fuente: elaboración propia

De esta manera, se rompe con el primer prejuicio que se tiene sobre la ética y es que, se piensa como un asunto teórico sin aplicación práctica (Singer, 1993). Pues bien, se trata de todo lo contrario: la ética es filosofía

práctica. La ética práctica busca orientar, mediante la reflexión racional, las decisiones difíciles que se deben tomar y que suceden diariamente.

Para entender la utilidad de la ética en la toma de decisiones difíciles y la resolución de dilemas, resulta útil hacer la distinción entre la deliberación ética y el juicio de valor o juicio moral. Lo clave para diferenciar estos dos conceptos, es que en la deliberación ética se tiene en cuenta la complejidad de los problemas, se le da importancia al contexto en el cual suceden y se consideran diferentes perspectivas o puntos de vista antes de tomar una decisión. No cualquier decisión se puede justificar éticamente. Por el contrario, el juicio de valor o moral se hace normalmente en automático, se basa en las creencias y costumbres de un grupo humano, las cuales determinan qué es lo bueno y lo malo para una cultura determinada.

Esta definición de la deliberación ética permite entenderla como una capacidad que las personas pueden desarrollar a través de su ejercicio. En las diapositivas adjuntas (puede consultarlas en la siguiente url: <http://hdl.handle.net/20.500.12424/4050047>), hay dos lecturas que sugerimos para introducir el tema. También pueden utilizar cortometrajes de películas para ilustrar qué es un dilema ético. Un buen ejemplo de dilema es el que se encuentra en el trailer de la película “Espías desde el cielo”: <https://www.youtube.com/watch?v=32cQ1xD0-6I> (Hood, 2015).

1.2 ¿En qué consiste enseñar ética?

Muchas personas se preguntan si es posible enseñar ética. Ser ético o vivir una vida ética, es una decisión personal, pero a través de experiencias de aprendizaje bien diseñadas es posible desarrollar la sensibilidad

y la capacidad de deliberación ética, así como otros conocimientos, habilidades, disposiciones y actitudes necesarios para la actuación ética.

1.3 ¿Cómo enseñar ética?

Cualquiera que sea la materia que usted enseñe, las herramientas contenidas en esta guía le permitirán diseñar experiencias de aprendizaje efectivas para el desarrollo de las competencias éticas de sus estudiantes.

Esta guía le servirá de apoyo para el diseño de una secuencia didáctica en la que haya clara articulación entre los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y las actividades y criterios de evaluación.

Lo primero, es definir con precisión qué se va a enseñar o mejor aún, qué es lo que se espera que los estudiantes aprendan, qué comprensiones deben lograr, qué habilidades deben

Recuerde: La enseñanza efectiva requiere involucrar a los estudiantes de manera activa en su proceso de aprendizaje: el estudiante solo aprende las cosas que él mismo hace, no lo que el profesor dice (Tyler 1949).

desarrollar, qué valores o actitudes deben reflejarse en sus acciones, etc. Lo segundo, es seleccionar, diseñar o adaptar las experiencias de aprendizaje más adecuadas para el logro de esos objetivos y lo tercero, es diseñar actividades y criterios de evaluación que nos permitan saber en qué medida estamos logrando los objetivos propuestos.

OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN ÉTICA

2.1 Transversalidad de la ética

La ética, como orientación para la práctica que tiene en cuenta las implicaciones de nuestras acciones frente a los demás -humanos y no humanos-, abarca todas las dimensiones de la vida y por eso, debe estar presente en todos los ámbitos y niveles educativos. De acuerdo con esta comprensión, el CEA ha desarrollado un modelo de formación ética de carácter “transversal” que asume un concepto amplio de la transversalidad y cubre varios sentidos: ética a través de la vida, ética a lo largo de la vida, ética a través del currículo y ética a través de la Universidad (Montoya & Santiago, 2020) (Ilustración 3).



Ilustración 3: Sentidos de lo transversal. Fuente: elaboración propia

2.2 Competencias y desempeños de formación ética

Los profesores de las distintas áreas académicas, disciplinas y profesiones tienen la responsabilidad de ayudar a que sus estudiantes aprendan a identificar las implicaciones éticas de su actuación en todos los ámbitos de actuación. Para apoyar a los profesores en el diseño de objetivos de formación ética, el CEA ha organizado 40 desempeños (acciones de los estudiantes que demuestran el desarrollo de la competencia) en siete ámbitos que se presentan en la tabla 1.

Tabla 1: Desempeños de formación ética. Centro de Ética Aplicada

1	General - Deliberación ética	2	Conocimiento y cuidado de sí	3	Relaciones interpersonales	4	Integridad académica y científica
SENSIBILIZACIÓN Reconocer las implicaciones éticas de una situación, la necesidad de tomar una decisión y las posibles consecuencias de uno o varios cursos de acción		Reflexionar sobre el tipo de persona que es y que aspira a ser		Disposición a reconsiderar ideas, creencias o actitudes a partir del diálogo con otros		Comprender sus responsabilidades como estudiante	
DELIBERACIÓN Razonar sobre las posibilidades de acción en una situación dada e identificar qué acción es más ética a partir de una evaluación de argumentos		Aprender a cuidarse y respetarse a sí mismo.		Tomar decisiones o llegar a acuerdos con otros		Trabajar efectivamente como miembro de equipos colaborativos	
MOTIVACIÓN Priorizar la acción ética sobre otros objetivos y necesidades (ya sea en la situación particular o como un hábito)		Comprender responsabilidades y obligaciones consigo mismo		Dialogar con otros escuchando sus posiciones y formulando las propias sin agresión		Contribuir a un ambiente de aprendizaje respetuoso	

5	Profesional - Ética Profesional	6	7	Cuidado y respeto del ambiente
Comprender las conductas de un profesional ético en su disciplina	Reflexionar sobre los prejuicios o estereotipos que se tienen sobre otros y reconocer las actitudes discriminatorias que surgen de estos. (mejor en relaciones interpersonales?)	Fomentar acciones para el cuidado y respeto del medio ambiente		
Reconocimiento de los alcances y límites de su conocimiento	Fomentar el respeto a la diversidad, reconociendo la identidad propia y de la de los demás	Identificar y adoptar hábitos de consumo sostenible		
Reflexionar sobre el tipo de profesional que quiere ser y tomar decisiones al respecto	Identificar concepciones, actitudes o situaciones donde se vulneran derechos			

Fuente: elaboración propia

16 Herramientas para la enseñanza de la ética en la virtualidad

<p>ACCIÓN Implementar la acción ética sabiendo como hacerlo y cumpliendo sin importar qué</p>	<p>Aprender de los éxitos y los fracasos</p>	<p>Fomentar acciones para el cuidado de los otros y su bienestar</p>	<p>Conocer los principios y normas de la bioética y la ética de la investigación</p>
	<p>Identificar y manejar las emociones propias</p>	<p>Sensibilizarse hacia los problemas que enfrentan otros</p>	<p>Identificar los problemas éticos de la investigación y justificar alternativas de solución</p>

<p>Reconocer el aporte de su profesión a la sociedad y servir a esta de manera acorde</p>	<p>Reconocerse como agente de transformación social</p>	
	<p>Identificar involucrados en un conflicto, reconocer intereses enfrentados y proponer procesos de reconciliación y reparación</p>	
	<p>Comprender los mecanismos de participación para combatir la injusticia social</p>	

ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ÉTICAS

3.1 Herramientas para la sensibilización ética

La primera competencia ética que los estudiantes deben desarrollar es la capacidad de darse cuenta de que una situación cotidiana, técnica, especializada o de cualquier otra índole puede tener implicaciones éticas, en la medida que involucra intereses legítimos de otros actores - humanos y no humanos- A esta capacidad se le denomina sensibilidad ética.

Las herramientas que presentamos en este apartado son útiles para la sensibilización ética de los estudiantes ya que permiten poner en movimiento la reflexión ética a partir de situaciones cotidianas. El análisis de casos famosos (ej. Enron, Madoff, Volkswagen, Chernóbil, FIFA, Petrobras, entre otros) y las noticias que narran sucesos pueden ser utilizados para hacer uso de estas herramientas. Es importante tener en cuenta que, estos casos, no contienen necesariamente dilemas, pero sirven para desarrollar la sensibilidad ética a partir de indagar por los sentimientos que despiertan en los propios estudiantes como observadores o los que pueden haber experimentado los protagonistas, así como los mecanismos de desentendimiento moral, los sesgos y los prejuicios que se pueden evidenciar en las explicaciones de todos ellos. A continuación, explicaremos brevemente cada una de estas herramientas.

3.1.1 Sentimientos morales

Esta actividad es ideal para iniciar una reflexión ética, pues parte de reconocer los sentimientos que nos provoca una situación cotidiana. Resulta adecuada para el propósito de sensibilizar, porque al tomar los sentimientos como punto de partida se reflexiona sobre las normas sociales que forman parte de la cultura, pero que no necesariamente tienen una justificación ética (Hoyos, 1996) (Ilustración 4). Puede consultar las diapositivas relacionadas con los sentimientos morales en la siguiente url: <http://hdl.handle.net/20.500.12424/4052790>.

Los pasos para utilizar esta herramienta son:

- Plantee una situación problemática, en la que tres personajes se relacionan de la siguiente manera: un personaje comete un acto injusto hacia otra persona (victimario), la persona que sufre el acto injusto (víctima) y una tercera persona que es testigo de la situación (observador).
- Pregúnteles a sus estudiantes por los sentimientos que les generan la situación desde las tres perspectivas (como testigo, como víctima, como victimario). Puede hacerlo mediante un juego de roles en el que, después de interactuar cada personaje manifieste los sentimientos que le produjo la situación desde su rol.
- Una vez identificados los sentimientos de cada una de las tres personas involucradas en la situación, pregúnteles de nuevo a sus estudiantes, qué normas sociales creen que se reflejan en dichos sentimientos.
- Para identificar qué norma social está detrás del sentimiento experimentado, pueden tratar de formularla como una regla para la acción. Por ejemplo, si el sentimiento de un testigo al presenciar un acto injusto es la *indiferencia*, se puede inferir que la norma social que determina tal sentimiento podría ser: *cada uno debe ocuparse de lo suyo y solamente de lo suyo*.

- Esta norma social también puede expresarse a través de refranes populares que dan cuenta de ella como, por ejemplo: “*sálvese quien pueda*”.
- Enseguida, lo que se debe hacer es preguntar si se puede justificar esta norma social desde un punto de vista ético haciendo uso de criterios que ofrecen las teorías, como: el velo de la ignorancia de John Rawls (1995) (¿Estaría dispuesto a aprobar esta norma si no supiera qué lugar va a ocupar en la sociedad en la que estará vigente?), o el imperativo categórico de Immanuel Kant (1954) (¿Podría querer que todos los demás actuaran de la misma manera en una situación semejante o si alguna de las personas involucradas está siendo instrumentalizada?).

Los sentimientos como punto de partida de la deliberación ética

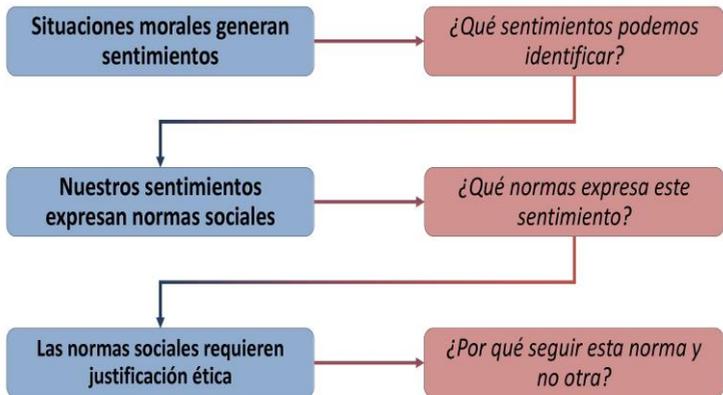


Ilustración 4 : Teoría de los sentimientos morales (Hoyos, 1996).
Fente: elaboración propia.

3.1.2 Mecanismos de desentendimiento o desconexión moral

Esta herramienta sirve para reconocer las distintas formas en que las personas, buenas en principio, nos desentendemos de la responsabilidad moral de nuestras acciones. La teoría es del psicólogo norteamericano Albert Bandura (1999), quien estudió la agencia moral, la cual se manifiesta en el comportamiento de las personas, tanto en actos inhumanos como en actos proactivamente humanos. Puede consultar las diapositivas relacionadas con los mecanismos de desentendimiento moral en la siguiente url: <http://hdl.handle.net/20.500.12424/4052792>. Para emplear estos mecanismos, le sugerimos:

- Plantee una situación problemática, en la que un personaje que comete un acto injusto es increpado por otra persona.
- Pida a los estudiantes que expongan brevemente el tipo de explicaciones que el personaje daría para justificar su actuación.
- Analicen cuáles de ellas parecen más excusas (autojustificaciones) que razones aceptables (justificaciones).
- ¿Reconocen en algunas de estas razones mecanismos de desentendimiento moral?

Si quiere presentar la teoría de los mecanismos de desentendimiento o desconexión moral por parte del propio Albert Bandura, puede ir al siguiente video: <https://youtu.be/XPrdkffQyY8> (ConductaSocial, 2013).

Mecanismos de desentendimiento moral

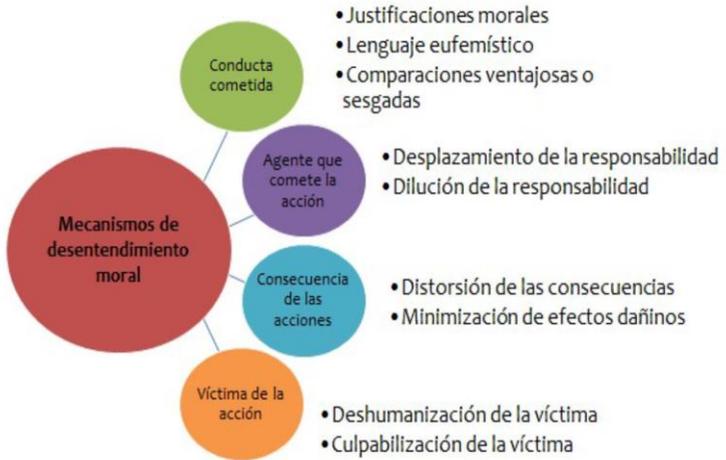


Ilustración 5: Mecanismos de desentendimiento moral (Bandura, 1999). Fuente: elaboración propia

3.1.3 Prejuicios y sesgos

Uno de los elementos de sensibilización que resultan ser especialmente útiles para la reflexión ética es el reconocimiento de los propios sesgos y prejuicios. Los siguientes videos nos sirven como ejemplos de reflexión acerca de cómo, son más las cosas que nos unen que las que nos diferencian en las siguientes campañas:

1. de una marca de gaseosa (Conapred, 2015):
https://youtu.be/qrFNh_poAXs;
2. impulsada por el gobierno Danés (Verne, 2017):
https://www.youtube.com/watch?v=fXBXOaLcMZg&ab_channel=verne

22 Herramientas para la enseñanza de la ética en la virtualidad

También les sugerimos las pruebas o test de asociación implícita de la universidad de Harvard. Con esta herramienta, pueden sugerirles a sus estudiantes que realicen alguna de las pruebas y luego conversen, no tanto sobre sus sesgos y prejuicios, sino cómo se sintieron al reconocer que los tenían.

Puede realizar los tests en el siguiente enlace:
<https://implicit.harvard.edu/implicit/takeatest.html>

3.1.4 Pruebas de sentido común

Las preguntas en las que se basan las pruebas del sentido común son elementos facilitadores para la reflexión y la sensibilización acerca de las implicaciones éticas de las decisiones del día a día. Son preguntas que ponen de manifiesto distintas formas de evaluar las decisiones que tomamos en cada acción cotidiana.

Tabla 2: herramientas del sentido común

Prueba	Pregunta
Los zapatos del otro	¿Aprobaría la decisión si estuviera en el lugar de la persona que padece la acción?
Práctica generalizada	¿Qué pasaría si todos hicieran lo mismo?
Role Model	¿Qué diría un profesional destacado en su área al cuál usted admira?
El anciano sabio de la familia	¿Qué diría la persona más sabia de su familia?
Test del espejo	¿Se sentiría orgulloso de mirarse al espejo?
Titular de prensa	¿Cómo se vería esta decisión en la primera página de un periódico? (¿o en FB?)
Un niño	¿Cómo le explicaría a un niño de 7 años su decisión?
Regla de oro	¿Le gustaría que le hicieran lo mismo?

Fuente: elaboración propia

3.2 Herramientas para la deliberación ética

Este segundo grupo de herramientas permite analizar el tipo de razones que empleamos para actuar, y dar el paso de la sensibilización a la deliberación ética (Curzer, 2014; Rest, 1982). El análisis de las razones que damos para justificar nuestras decisiones para resolver un dilema es tal vez la pedagogía más utilizada para el desarrollo de la capacidad de deliberación ética. Nos serviremos entonces de la construcción de situaciones dilemáticas que permitan diseñar ejercicios deliberativos. Y de la mano de las tradiciones filosóficas, es posible elaborar argumentos con las reglas prácticas que cada enfoque provee para la toma de decisiones, cuando se está frente a un dilema. Cada uno de los enfoques filosóficos que presentamos ha sido sintetizado en una herramienta para el análisis de dilemas, que está presente en las presentaciones a las cuales remitimos en cada caso.

Recuerde que lo importante no es la respuesta que se dé al dilema (un auténtico dilema puede no tener solución) sino las razones que se dan para optar por una u otra solución.

3.2.1 Guía para elaborar dilemas²

Para que los estudiantes se ejerciten en el uso de estas herramientas de deliberación, el punto de partida es plantear un caso o una situación en la que se deba tomar una decisión y no sea fácil saber cuál alternativa de acción es la correcta.

La siguiente guía le puede servir de apoyo para plantear dilemas:

1. Identifique los principios encontrados: Pregúntese: ¿Sobre qué valores o principios quiero plantear el dilema? Seleccione parejas

² Esta guía ha sido construida a partir de la propuesta de Lind, G. (2007). La moral puede enseñarse: Manual teórico- práctico de la formación moral y democrática. México: Ed. Trillas.

de principios que puedan estar en conflicto: i.e. autonomía vs. vida, acceso a la información vs. privacidad, servicio público vs. iniciativa privada, etc.

2. Elija un personaje y escenario para el dilema: Piense en una situación en la que se encuentren los principios en conflicto. i.e. corresponsal de guerra, soldado en batalla, profesional en una empresa, ciudadano participando en política, etc. Pregúntese: ¿En qué escenario una persona podría vivir el enfrentamiento de estos principios?
3. Elementos para elaborar la historia:
 - Pensar en el lugar y en el tiempo donde se desarrolla.
 - Identificar las características del personaje principal (nombrarlo).
 - Describir las condiciones que rodean al personaje.
 - Asignar papeles secundarios.
 - Plantear el dilema que vive el personaje a partir de los principios enfrentados.
 - El personaje toma una decisión (o está a punto de tomarla);
 - Responder por qué tomaría esa decisión (identificar varias razones).
 - Responder por qué NO tomaría otra decisión (identificar varias razones).
4. La historia:
 - Presentación del personaje (nombre, descripción breve).
 - Situación en la que se encuentra el personaje (elementos y actores secundarios relevantes para la historia).
 - Formular el dilema que enfrenta el personaje.
 - Informar la toma de decisión del actor principal.
5. Lista de chequeo del dilema ético:

Tabla 3: Lista de chequeo para la elaboración de un dilema

Preguntas	Si o No
1. ¿Es una historia corta? (1 – 4 páginas)	
2. ¿Podría contársela a un amigo de manera breve?	
3. ¿Tiene un personaje principal?	
4. ¿Inicia la historia con la presentación del personaje principal y su nombre completo?	
5. ¿Los personajes secundarios se enuncian con nombres y roles genéricos?	
6. ¿Se narra la historia desde la perspectiva del personaje principal?	
7. ¿La historia termina con una decisión clara que debe tomar el actor principal?	
8. ¿La decisión que toma el actor principal es inevitable?	
9. ¿La decisión que toma el actor es bajo presión?	
10. ¿Tuvo que deliberar el actor principal para tomar la decisión?	
11. ¿La audiencia puede sentir el dilema?	

Fuente: elaboración propia

Una vez presentado el caso que contiene el dilema ético, puede utilizar diferentes herramientas para analizarlo. Las herramientas que presentamos a continuación son extraídas de las teorías filosóficas (éticas) y les sirven a las personas cuando se encuentran ante un dilema, para afrontarlo desde un punto de vista ético y no dejar la respuesta simplemente a la intuición.

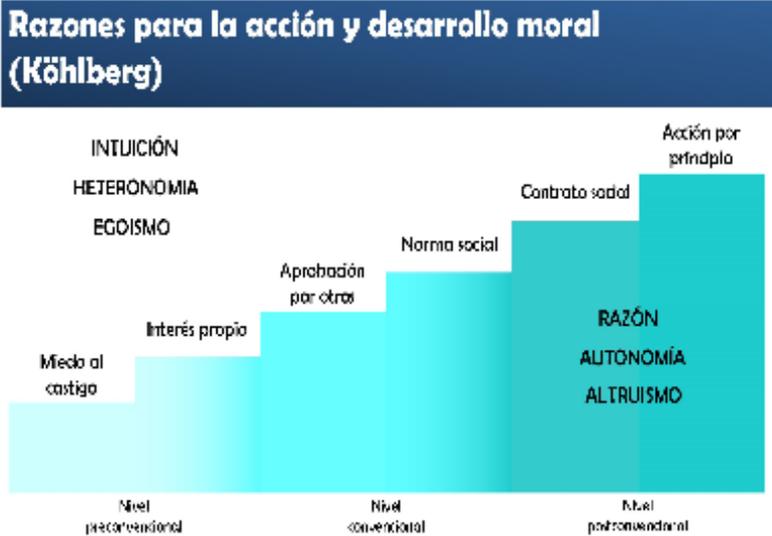
3.2.2 Escala de desarrollo moral

Esta escala, desarrollada por el psicólogo Lawrence Kohlberg (1992), permite identificar las razones por las que actúa una persona en una situación dada. Estas razones van desde el miedo al castigo, hasta la acción por principios, y para poder emplearla es necesario hacerse una pregunta clave respecto a una acción cometida: *¿Por qué se hace?* Puede consultar las diapositivas relacionadas con la escala de desarrollo moral en la siguiente url: <http://hdl.handle.net/20.500.12424/4052791>. Los pasos para emplear la escala son:

26 Herramientas para la enseñanza de la ética en la virtualidad

- Plantee una situación en la que un personaje se encuentre frente a un dilema ético.
- La historia termina cuando el personaje está a punto de tomar una decisión para elegir un curso de acción determinada.
- En este momento se les indica a los estudiantes que asuman el papel del personaje y se les pregunta si estarían dispuestos a realizar o no el acto que éste está a punto de realizar.
- Es muy importante preguntar, *por qué* realizarían o no tal acto.
- Las respuestas que interesan no son si realiza o no la acción, sino *por qué* lo realiza. Estas razones son las que se clasifican y analizan con la escala de desarrollo moral, para dar cuenta si las razones obedecen a: 1) miedo al castigo; 2) interés propio; 3) aprobación por los otros; 4) norma social; 5) contrato social o; 6) acción por principios.
- Resulta esencial, luego de hacer el ejercicio con los estudiantes, reconocer que, aunque siempre puedo encontrar razones para justificar una acción, hay peores y mejores razones para justificarla. Las mejores razones, según esta escala, obedecen a la apropiación por parte de la persona de **principios éticos** de carácter universal. En las próximas subsecciones encontrará los **principios para la acción** que aportan las teorías éticas más conocidas en la tradición occidental.

Ilustración 6: Razones para la acción y desarrollo moral (Kohlberg, 1992).



Fuente: elaboración propia

3.2.3 Ética de la virtud o teleología

Su precursor es Aristóteles, quien parte de la pregunta por el fin último de la vida de los seres humanos (por eso se conoce como teleológica, del griego *telos* [Τέλος] = fin, objetivo, propósito). Este fin común es la felicidad o eudaimonía, la que se logra procurando llevar una vida buena. Alcanzar esa vida buena exige desarrollar la potencialidad de los seres humanos en ser virtuosos. La virtud, no es una pasión, no es una potencialidad, es un hábito. Los actos humanos dejan de ser virtuosos tanto por exceso como por defecto. En cambio, la medida proporcionada produce, desarrolla y mantiene el hábito (la virtud) de la prudencia, con la que se logra actuar en la justa medida (encontrar el justo medio).

Para Aristóteles:

la virtud en los seres humanos son aquellos hábitos por los cuales se hacen buenos, y gracias a los cuales realizará bien los actos que le son propios. Este actuar debe procurarse en la justa medida, no pecar por exceso o por defecto. Libro II (Aristóteles, 2001).

Puede acceder a la presentación de la ética de la virtud o teleológica en la siguiente url: <http://hdl.handle.net/20.500.12424/4052793>. También puede acceder a un video que explica la teoría, en la siguiente url: <https://youtu.be/PrvtOWEXDIQ> (Crash Course, 2016c).



Ilustración 7: Ética de la virtud. Fuente: elaboración propia



Herramienta de deliberación basada en la ética de la virtud: guía para identificar el justo medio o la acción prudente

Ante una situación en la cual se deba tomar una decisión, la ética teológica sugiere:

1. Apartarse ante todo de las opciones más opuestas, como aconseja Calipso a Ulises: “Mantén alejada la nave de este oleaje y de esta espuma...”
2. Considerar las alternativas a las que estamos más inclinados y procurar movernos en sentido contrario (mediación entre el deseo y el deber).
3. Tomarse el tiempo necesario para pensar nuestras propias motivaciones antes de actuar.

Advertencia: Tenga en cuenta que el justo medio no es “aritmético”: la virtud de la valentía se ubica entre la cobardía y la temeridad, pero no está a la misma distancia de ambos vicios.

3.2.4 Ética deontológica

Reflexiona sobre la acción a partir del deber. El principal referente de este modelo es Immanuel Kant (1954), quien asume que el hombre es un ser racional y por el uso de su razón se hace libre. Ser libre es entonces actuar conforme con la razón, no por pasión ni por inclinación.

Desde esta perspectiva podríamos decir que el modelo deontológico:

1. Valora las acciones dependiendo de la intención con la que se realizan.
2. Una acción buena o correcta es aquella que se realiza con la intención de cumplir con el deber, es decir, de seguir la ley moral dictada por la razón (esto es, obrar “por principio”).

Según Kant, la ley moral está contenida en el imperativo categórico expresado en tres formulaciones:

- Obra sólo según aquella máxima que puedas querer que se convierta, al mismo tiempo, en ley universal.
- Obra de tal modo que te relaciones con la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro siempre como un fin y nunca solo como un medio.
- Obra según máximas que puedan tenerse por objeto a sí mismas a la vez como leyes universales de la naturaleza.

ÉTICA DE PRINCIPIO; O DEONTOLOGÍA

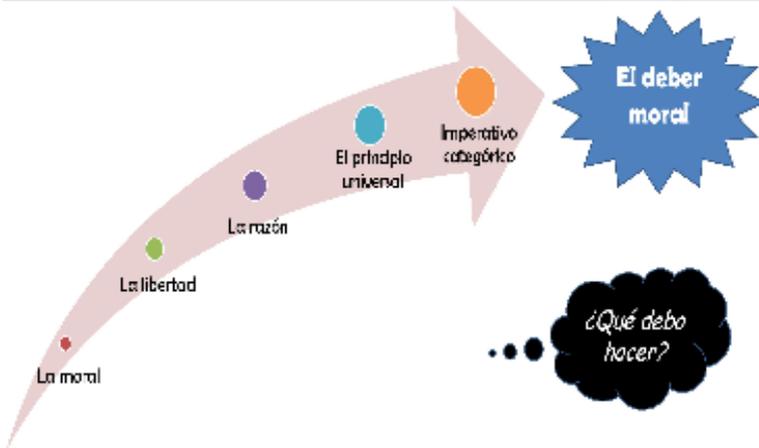


Ilustración 8: Ética deontológica. Fuente: elaboración propia



Herramienta de deliberación basada en la ética deontológica: prueba de universalidad

1. Identifique la acción a realizar.
2. Considere si:
 - podría querer que todos los demás actuaran de la misma manera, o
 - alguna de las personas involucradas está siendo instrumentalizada.
3. Si el resultado es un mundo indeseable o que no tiene sentido, la acción no es una acción moralmente correcta.

Puede acceder a la presentación de la ética del deber o deontológica en la siguiente url: <http://hdl.handle.net/20.500.12424/4052794>. También puede acceder a un video que explica la teoría, en la siguiente url: <https://www.youtube.com/watch?v=8bIys6JoEDw&feature=youtu.be> (Crash Course, 2016a).

3.2.5 Ética utilitarista

El utilitarismo ético puede entenderse como “... *una teoría de las relaciones sociales (cuyos) mandatos son principalmente hacer el bien a las personas, y quizás más general a los seres sensibles*” (Goodin, 2004, p. 338) Este es su gran atractivo.

La idea de la acción ética y del buen vivir, desde el utilitarismo, está pensada a partir de la felicidad como el valor más importante a la hora de elegir un curso de acción. Su principio básico es la necesidad de salvaguardar la libertad del individuo y la necesidad de establecer un cierto arbitraje entre los seres humanos, de manera que se proteja la individualidad y el respeto a la vida, sin olvidar la pretensión que tiene todo enunciado ético de ser universal. Para los utilitaristas el punto de

partida no son las normas morales como principios de acción, sino los resultados como producto de dichas acciones. Por tanto, valoran los actos en función de que favorezcan el logro de estos objetivos.

Principios del utilitarismo:

- Principio de la felicidad: “promover la mayor felicidad... para el mayor número” (utilitarismo clásico, Bentham).
- Principio de igual consideración de intereses: “maximizar los intereses de todos los involucrados” (utilitarismo contemporáneo, Singer).

ÉTICA UTILITARISTA

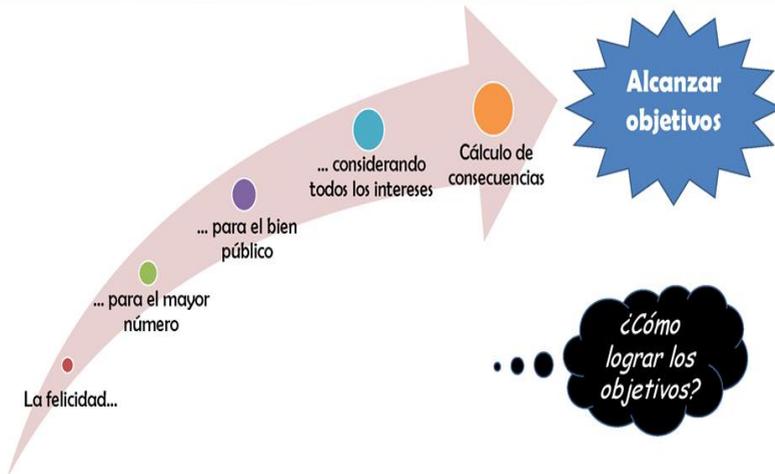


Ilustración 9: Ética utilitarista. Fuente: elaboración propia



Herramienta de deliberación basada en la ética utilitarista: cálculo de consecuencias

Ante una situación que implica un dilema ético:

1. Identifique las posibles acciones a realizar.
2. Determine los posibles beneficios y daños de cada una de estas acciones para todas las personas involucradas.
3. Escoja la acción que lleva a los mayores beneficios, una vez restados los daños.

Puede acceder a la presentación de la ética utilitarista en la siguiente url: <http://hdl.handle.net/20.500.12424/4052795>. También puede acceder a un video que explica la teoría, en la siguiente url: <https://youtu.be/-a739VjqdSI> (Crash Course, 2016b).

3.2.6 Ética aplicada: principios éticos profesionales

Los problemas de la actualidad han planteado nuevos retos e interrogantes que desbordan los modelos clásicos de la ética. Ello ha obligado a plantearse nuevas herramientas y formas de pensar que den cuenta de los desafíos del presente. La primera de las éticas aplicadas es la Bioética, la cual surge del dialogo interdisciplinario entre la filosofía y los profesionales de las ciencias de la vida (medicina, biología, microbiología, etc.) y en sus orígenes se desarrolló en torno a cuatro principios de acción (Hortal, 2012) que han sido tomados como referentes para la acción en todas las profesiones. Estos son:

- Autonomía: “No interferencia de unos en las vidas, acciones y decisiones de los otros, salvo aquellas interferencias que sean deseadas o expresamente aceptadas por ellos”. Significa que el usuario de los servicios profesionales es persona, es decir, sujeto de derechos. Su opinión, sus convicciones, sus derechos merecen ser respetados y hay que informarlo debidamente para poder con-

tar con su consentimiento para poder llevar a cabo cualquier actuación profesional que le afecta (Hortal, 2012).

- Beneficencia: “Hacer bien una actividad y hacer el bien a otros mediante una actividad bien hecha”. Esto conlleva: 1) actuar en beneficio de los destinatarios de los servicios profesionales, y; 2) ser competente, eficiente, diligente y responsable en aquello que se le encarga (Hortal, 2012).
- Justicia: “Obliga a situar el ejercicio profesional en el marco de una ética social”. Hace referencia a: 1) el sentido social de la profesión; 2) tomar en consideración el significado de los bienes y servicios que proporciona cada profesión (bienes intrínsecos) para el contexto social en que se lleva a cabo el trabajo profesional; 3) el balance entre economía social de mercado y la función social redistribuidora del Estado (Hortal, 2012).
- No maleficencia: “Ante todo, no hacer daño”. No se refiere solo al destinatario del servicio sino a cualquier persona o grupo que pueda verse afectado por la actividad. Esto implica: 1) someter a consideración los daños que se puedan seguir de una determinada actuación para evitarlos o, por lo menos, minimizarlos; 2) no siempre se considera como principio independiente de los otros tres (Hortal, 2012).

Puede acceder a la presentación de los principios de la ética aplicada en la siguiente url: <http://hdl.handle.net/20.500.12424/4052796>



Ilustración 10: Ética aplicada: principios éticos profesionales.

Fuente: elaboración propia



Herramienta de deliberación basada en los principios éticos de las profesiones: evaluación por principios

Ante una decisión del ámbito profesional, pregúntese si el curso de acción que se propone seguir vulneraría alguno de los principios éticos: ¿Esta acción atenta contra la beneficencia/autonomía/justicia/no maleficencia?

Atención: ninguna actuación profesional debería vulnerar alguno de los cuatro principios generales. Sin embargo, puede haber situaciones en que los principios se enfrenten entre sí. (ej. beneficencia vs. autonomía). En ese caso, debe ponderarse con cuidado cuál debe prevalecer (se le da más peso a la autonomía frente a la beneficencia, al no permitir acciones por el bien del individuo que no sean consentidas por él).

3.2.7 Ética del cuidado

La ética del cuidado propone entender, reformular y repensar los diferentes esquemas y modelos interpretativos que tradicionalmente han sido utilizados por la ética, ya no desde la defensa de deberes y principios universales, sino desde el punto de vista de la experiencia. Como parte de este proceso se reconocen las reflexiones del feminismo (cómo toman decisiones morales las mujeres), las preocupaciones de la bioética (cuidado del paciente y del cuidador) y la ética ambiental (el cuidado de lo no humano).

La ética del cuidado implica una forma de repensar nuestra relación con el otro (Noddings, 1984), mediante una crítica a las posturas tradicionales, a la vez que reivindica la esfera privada de la vida humana. De esta manera, actuar desde una ética del cuidado implica reconocer nuestra vulnerabilidad como seres humanos y comunicarse de forma empática. Los seres humanos necesitamos de cuidado: cuidamos y nos cuidan, dependemos de los otros todo el tiempo y debemos ser conscientes de la reciprocidad en todas las relaciones.

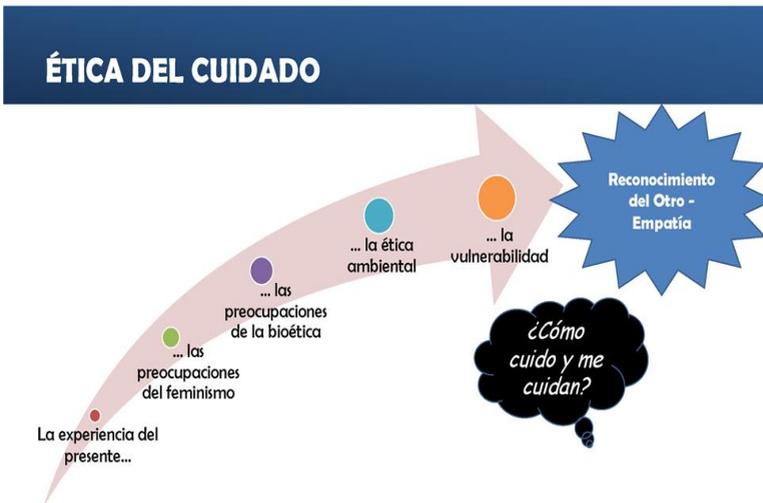


Ilustración 11: Ética del cuidado Fuente: elaboración propia



Herramienta de deliberación basada en la ética del cuidado: reglas prácticas para desarrollar la empatía y hacer conciencia de la necesidad del cuidado

Ante una situación en la cual se deba tomar una decisión, la ética del cuidado sugiere:

1. Examine la forma en la que reconoce las necesidades de los otros: ¿soy capaz de ver el rostro del otro* desde el respeto y la empatía?
2. Reconozca cómo su acción puede o debe atender las necesidades que ese otro está experimentando: ¿soy capaz de reconocer sus necesidades? ¿qué esperarías de los otros si estuviera en esa misma situación?
3. Evalúe las posibles reacciones del otro, ante su propia actuación. Examine si: ¿he actuado conforme al respeto por el otro y sus necesidades?, ¿actuaría de la misma manera si fuera yo el directamente afectado?

Puede acceder a la presentación de los principios de la ética del cuidado en la siguiente url: <http://hdl.handle.net/20.500.12424/4052797>

3.2.8 Guía para el análisis de dilemas

Todas las herramientas presentadas hasta aquí se pueden combinar para el análisis de un dilema ético. La guía de análisis de dilemas le indica cómo hacerlo de manera organizada. Puede acceder a ella en la siguiente url: <http://hdl.handle.net/20.500.12424/4052804>

3.3 Actividades de aprendizaje en colaboración³

Sugerimos que las herramientas de deliberación presentadas en los apartados 3.1 y 3.2 sean apropiadas por los estudiantes a través de actividades de aprendizaje en colaboración. Cuando hacemos referencia al aprendizaje en colaboración, estamos proponiendo la creación de ambientes de aprendizaje distintos a los tradicionales, en los que priman el individualismo o la competencia.

Puede encontrar algunas diapositivas sobre los diferentes ambientes de aprendizaje en la siguiente url:

<http://hdl.handle.net/20.500.12424/4052798>

Aprendizaje en colaboración

Ambientes de aprendizaje	
Competitivo	Lo que yo gano lo pierden otros
Individualista	Lo que yo gano es independiente de los otros
Cooperativo / en colaboración	Lo que yo gano depende también de los que ganen otros

Ilustración 12: Aprendizaje en colaboración Fuente: elaboración propia

³ Las estrategias aquí presentadas han sido adaptadas para la formación ética a partir de: Barkley, E., Cross, P., & Howell, C. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo, Madrid: Ediciones Morata

Aprendizaje en colaboración

Clase Tradicional	Clase colaborativa
El estudiante pasa de ...	a ...
Oír, observar y tomar apuntes	Resolver problemas, aportar y dialogar activamente.
Expectativas bajas o moderadas de preparación para la clase	Expectativas elevadas de preparación para la clase
Presencia privada en el aula con pocos o ningún riesgo	Presencia pública con muchos riesgos
Asistencia dictada por la voluntad personal	Asistencia dictada por las expectativas de la comunidad
Competición con los compañeros	Trabajo colaborativo con los compañeros
Responsabilidades y definición personal asociadas con el aprendizaje independiente	Responsabilidades y definición personal asociadas con el aprendizaje interdependiente
Considerar a los profesores y los libros de texto como únicas fuentes de autoridad y saber	Considerar a los compañeros, a uno mismo y a la comunidad como fuentes adicionales e importantes de autoridad y saber

Cuadro 2.1. Comparación de los roles del estudiante en la clase tradicional frente a los de la clase colaborativa. MacGregor (1990, p. 25) citado por Barkley, Cross, & Mayor (2007, p. 37).

Ilustración 13: Diferencias entre aprendizaje individual y en colaboración
Fuente: elaboración propia

La colaboración supone aprendizaje activo e interdependiente y permite el desarrollo de competencias socioemocionales, además de la apropiación de los conceptos que hemos presentado en este documento.

Otro aspecto destacable de las estrategias de aprendizaje en colaboración es que permiten hacer clases activas con grupos grandes, por ejemplo, dividiendo el grupo grande en grupos pequeños y permitiendo la participación y el involucramiento de todos los estudiantes.

3.3.1 Juego de rol

Aspectos de la formación ética: Desarrollo de la imaginación y la sensibilidad moral.

Tamaño de cada grupo: Dependiendo del caso simulado. En un grupo grande se pueden hacer distintos arreglos. Por ejemplo, se puede dividir en grupos pequeños para replicar el juego de rol en cada subgrupo. También un grupo más grande de estudiantes puede ser observador del juego de rol representado por el grupo más pequeño.

Objetivos: A través de la representación de una situación conflictiva, los estudiantes podrán: a) comprender diferentes razones para la acción; b) evaluar consecuencias de los actos; c) explorar diferentes puntos de vista; d) desarrollar empatía hacia los sentimientos, intereses y problemas de otros d) desarrollar una actitud antidogmática y; e) analizar y resolver conflictos.

Descripción:

Situación conflictiva ficticia o real en la que los estudiantes, de manera deliberada, representan los personajes que hacen parte de ella, asumiendo identidades y actitudes que normalmente no admitirían. Ej. Fila para pagar un servicio público, diálogo con un policía de tránsito, presentación de documentos para licitación, etc.

Preparación:

1. Seleccionar con cuidado un caso o situación conflictiva en la que interactúan diferentes personas con diversos puntos de vista.
2. Puede considerar un rol de moderador para intervenir si alguien se sale de su personaje.
3. Determine y prevea materiales adicionales, si son necesarios para recrear el caso.

Procedimiento:

1. Formar grupos con el número de estudiantes suficientes para asumir los roles.

2. Presente la escena y defina un tiempo para que los grupos de estudiantes se familiaricen con ella y acuerden quién asume cada rol.
3. El profesor debe estar pendiente de los grupos para resolver las dudas que tengan los estudiantes sobre la escena, especialmente con la representación de cada rol.
4. Informe a los grupos el límite de tiempo que tendrá la escena u otros aspectos que determinen el fin de la actuación.
5. ¡Acción!

Posterior al juego:

1. Fomente un diálogo centrado en las interpretaciones de los estudiantes, los motivos que determinaron sus acciones y las consecuencias de estas.
2. Considere volver a representar la escena, haciendo cambios o ajustes al caso o personajes, resaltando puntos que surgieron después del diálogo.

Recomendaciones y variaciones para el desarrollo del juego en ambientes virtuales:

- Puede realizar el juego de rol en entornos de realidad virtual, salas de reunión o sesiones de chat.
- Posibilite a los estudiantes determinar el escenario donde se ejecuta la acción y que caractericen ellos mismos los personajes en cuestión.
- Puede considerar la posibilidad que sea solo un grupo quien actúe la escena y el resto de la clase la observe y luego la comente.
- El profesor debe asegurarse que los estudiantes que representan los roles comprenden la naturaleza y personalidad de los roles que encarnan, pues si saben quiénes son lo pueden representar con mayor eficacia.

- El cierre de la actividad es importante para comentar lo aprendido a través de la experiencia.
- La evaluación del juego de rol puede realizarse grabándolo en video, para que luego sea observado por los estudiantes y éstos a su vez reaccionen frente a los problemas que se evidenciaron (puede ser en un ensayo).

Puede descargar las diapositivas del juego de rol en la siguiente url:

<http://hdl.handle.net/20.500.12424/4052799>

3.3.2 Rompecabezas

Aspectos de la formación ética: desarrollo de habilidades de comunicación y competencias de reflexión y deliberación éticas desde la cooperación.

Tamaño de cada grupo: máximo 5 personas.

Objetivos: 1) motivar a los participantes a que asuman la responsabilidad de aprender algo lo suficientemente bien como para enseñárselo a sus compañeros; 2) enseñanza y aprendizaje entre pares; 3) competencias comunicativas.

Descripción de la actividad:

1. El profesor presenta una lista de posibles temas para dedicarse a dominarlos, dejando clara la división del material en sus partes componentes.
2. Bien por asignación del profesor, bien por los temas de interés, los estudiantes forman grupos encargados de llegar a dominar una materia determinada.
3. Los alumnos trabajan en estos grupos de expertos para dominar el tema. Determinan también de qué forma ayudarán a los demás a aprender el material, examinando las posibles explicaciones, ejemplos, ilustraciones y aplicaciones.

4. Los estudiantes pasan de sus grupos de expertos a los nuevos grupos rompecabezas en los que cada alumno actúa como el único experto sobre un tema específico. En estos grupos, los expertos enseñan el material y dirigen el diálogo acerca de su tema. Por tanto, cada nuevo grupo rompecabezas está formado por un número de alumnos que varía según el tamaño del curso, cada uno de los cuales está preparado para enseñar el tema a sus compañeros.
5. La clase en pleno reflexiona sobre los descubrimientos de los grupos en una actividad de cierre.

Recomendaciones para la implementación del rompecabezas en ambientes virtuales:

- Defina los temas que quiere tratar en la clase.
- Tenga en cuenta el número de estudiantes en la clase, para luego armar los grupos de trabajo e identifíquelos con números o letras.
- Cree un foro virtual para los grupos de expertos, asígneles un tema y los materiales de estudio respectivo (lecturas, páginas web, literatura, arte, música, etc.).
- Deje tiempo suficiente para que los grupos de trabajo se vuelvan expertos en el tema asignado, pongan en común sus ideas, determinen y elaboren sus propios materiales para enseñar el tema. Esto lo pueden hacer en el mismo foro.
- Luego, cuando los grupos de expertos estén listos, organice nuevas salas de reunión para los grupos de rompecabezas, asegurándose que en cada grupo hay un miembro experto de cada tema.
- Ellos serán los encargados de enseñarles al resto de sus compañeros, el tema que les correspondió.

Puede descargar las diapositivas del rompecabezas en la siguiente url: <http://hdl.handle.net/20.500.12424/4052800>

3.3.3 Equipos de análisis

Aspectos de la formación ética: desarrollo de la imaginación moral, deliberación ética.

Tamaño de cada grupo: 5 personas

Objetivos: a) explorar los diferentes puntos de vista que se pueden generar frente a una tesis controvertida; b) deliberar sobre temas controvertidos; c) explorar diferentes puntos de vista; d) desarrollar una actitud antidogmática.

Descripción de la actividad:

1. Elija un tema controvertido o una tesis controvertida frente a la cual sea posible defender diferentes puntos de vista. Ej. ¿Se debe permitir la adopción por parejas del mismo sexo? ¿Se debe permitir el aborto sin ninguna restricción? ¿Existe el derecho a morir? ¿Tienen derechos los animales? Entre otros.
2. Después de presentar el tema o tesis divida a los participantes en grupos de cinco integrantes. Cada equipo abordará la discusión teniendo en cuenta las siguientes tareas:

Tabla 4: lista de chequeo equipos de análisis

Participante	Tarea	Descripción
1	Interrogar	Preparar una lista de preguntas sobre el tema
2	Aprobar	Relacionar los puntos en que hay acuerdo y explicar por qué
3	Desaprobar	Preparar una lista de los puntos en que no hay acuerdo o se consideran útiles y explicar por qué
4	Dar ejemplos	Poner ejemplos de los conceptos clave presentados
5	Resumir	Preparar un resumen de los puntos de vista más importantes en la plenaria

Fuente: elaboración propia

3. Cada equipo presenta en plenaria el resumen de la discusión.
4. El profesor recoge los puntos centrales de la discusión.

Recomendaciones para la implementación de los equipos de análisis en ambientes virtuales:

- Forme grupos de estudiantes de 5 integrantes y cree un foro independiente para cada grupo.
- Asigne los 5 roles entre los estudiantes, teniendo en cuenta la instrucción inicial.
- Sugiera que saquen en limpio sus hallazgos para que puedan compartirlos con los miembros de los demás grupos.
- Puede luego crear un foro general para discutir entre toda la clase las conclusiones del tema y del ejercicio.

Puede descargar las diapositivas de los equipos de análisis en la siguiente url: <http://hdl.handle.net/20.500.12424/4052801>

3.3.4 Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Aspectos de la formación ética: identificar los elementos moralmente relevantes de una situación en la vida personal, profesional, académica o ciudadana (agentes, contextos e intereses). Sirve además para trabajar la sensibilidad y el razonamiento moral.

Tamaño del grupo: aunque originalmente se desarrolló para grupos pequeños, se puede trabajar con grupos numerosos haciendo subgrupos de 3 o 4 individuos.

Objetivo: desarrollar un aprendizaje autónomo en los estudiantes con respecto a problemas morales.

Descripción:

El aprendizaje basado en problemas (ABP) “es un método de enseñanza que usa los problemas como estímulo y centro de la actividad del estudiante” (Montoya, 2009, p. 92). En ese sentido lo que buscamos es que los estudiantes aprendan a identificar en situaciones de la vida coti-

diana, profesional, académica o ciudadana elementos moralmente relevantes; así como el desarrollo de habilidades de investigación y una toma de decisiones más adecuada a cada contexto y desde un proceso de deliberación ética más razonado.

Procedimiento:

1. Elegir una situación en la que se puedan identificar problemas morales en la vida personal, profesional, académica o ciudadana (No debe incluir todos los ámbitos).
2. Presentar la situación a todo el grupo y luego organizar el curso en subgrupos de 3 a 4 personas.
3. En cada grupo se aplican las tres etapas del ABP:
 - Etapa 1. (Sesión presencial 1) Análisis del problema: ¿Cuál es el problema? ¿Qué conozco de él? ¿Cómo lo solucionaría con lo que sé? ¿Qué más necesitamos saber?
 - Etapa 2. (Trabajo independiente) Buscar información para solucionar el problema.
 - Etapa 3. (Sesión presencial 2) Dar una solución informada y exponer el aprendizaje que se obtuvo a través de investigación y análisis del problema. ¿Qué consideraciones nos sirven para resolver el problema?
4. Cierre de la actividad: ¿Qué aprendimos de nuevo a partir del problema?
5. Evaluación:
 - Se puede pedir que cada grupo entregue un texto reflexivo que dé cuenta del proceso de investigación adelantado (las 3 etapas del ABP).
 - Los docentes pueden incluir pruebas académicas en las que planteen problemas semejantes al ABP y los estudiantes los solucionan dando cuenta de los nuevos aprendizajes.

Recomendaciones para la implementación de aprendizaje basado en problemas (ABP) en ambientes virtuales:

- Forme grupos de estudiantes, dependiendo el tamaño de la clase para que cada grupo no esté conformado por muchos estudiantes.
- Defina el problema del cual deben investigar los estudiantes. Puede ser un solo problema general, o diversos aspectos de una sola problemática para explorarla desde distintos puntos de vista.
- Pídales a los estudiantes que respondan en un foro o en un chat:
 - Lo que saben del problema (cómo lo solucionarían con lo que saben),
 - Lo que no saben (para solucionarlo),
 - Lo que deben averiguar (para dar cuenta completa del problema).
- Defina cuánto tiempo necesitan los grupos de estudiantes para investigar lo que no saben del problema y puedan averiguarlo.
- En otra sesión virtual, en un foro general se ponen en común los nuevos aprendizajes sobre el problema y se enuncia cómo la nueva información aporta a la solución de este.

Puede descargar las diapositivas sobre aprendizaje basado en problemas (ABP) en la siguiente url:

<http://hdl.handle.net/20.500.12424/4052802>

3.3.5 Debates para el análisis de dilemas⁴

Aspectos de la formación ética: Deliberación ética, imaginación moral y competencias comunicativas.

Tamaño del grupo: puede variar, pero es preferible en grupos pequeños (menos de 20).

⁴ Adaptación a partir de: Lind, G. (2007) *La moral puede enseñarse: Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. México: Ed. Trillas.

Objetivos: El fortalecimiento de sus competencias comunicativas: a) escucha activa; b) comunicación asertiva (no-violenta); c) reconocer argumentos contrarios.

Descripción:

Para introducir el método de discusión de dilemas morales se realiza una experiencia práctica y vivencial de los pasos principales:

1. Contar la historia. Una persona del grupo cuenta la historia o el caso.
2. ¿Cuál es el dilema? Después de leer la historia, el grupo debe identificar quién tiene un dilema en la historia y cuáles son las dos opciones entre las cuales tiene que escoger el protagonista.
3. Tomar una decisión. Individualmente, cada participante debe tomar una posición sobre su juicio acerca de la decisión que tomó el personaje.
4. Votar sobre la decisión. En el grupo se hace la pregunta ¿Quién cree que el personaje hizo lo correcto? A partir de las respuestas a esta pregunta se hace una votación y el profesor hace el conteo de los votos unos a favor y otros en contra de la decisión y anota los resultados obtenidos.
5. Dividir el salón a favor y en contra. El profesor divide el salón en dos grupos, el que está a favor y el que está en contra de la decisión del protagonista y traza una línea divisoria imaginaria entre los dos grupos de forma que queden frente a frente y puedan mirarse al hablar. Antes de tener la discusión, se explican las reglas básicas de la discusión de dilemas morales:
 - a. El primer principio, que no es negociable, es el respeto mutuo. Se puede hablar, cuestionar y atacar los argumentos, pero no decir nada bueno o malo a las personas.
 - b. La segunda regla es la del juego del ping-pong, en el cual la persona que emitió el juicio o el concepto va a servir de moderador y va a decir quién puede hablar y quién no. El

- derecho a hablar va a cambiar en los grupos como en un juego de ping-pong, de un lado al otro. La persona que quiera hablar tiene que levantar la mano y el moderador cederá el uso de la palabra. Se llega al acuerdo de que el profesor sólo interviene si se viola una de las reglas.
- c. La tercera regla es la paráfrasis. Cada nueva persona que interviene se compromete a decir en sus propias palabras lo que el participante anterior acaba de decir. De esta manera se promueve la escucha activa y el respeto por las ideas de los otros.
 - d. Para realizar la discusión, cada grupo se toma un tiempo para construir sus argumentos y escoge el más fuerte. Por lo general la discusión se comienza por el grupo que tiene menos miembros.
6. Presentar argumentos. Cada grupo presenta sus argumentos frente a la decisión del protagonista.
 7. Examinar argumentos contrarios. Posteriormente se examinan los argumentos del grupo contrario para hacer el debate.
 8. Rescatar el mejor argumento de cada grupo y felicitar al otro grupo diciéndole cuál fue el mejor argumento. Después de la discusión cada grupo debe escoger el mejor argumento del grupo contrario y felicitarlo.
 9. Nueva votación para observar los cambios en la decisión del grupo. Se realiza una nueva votación a favor o en contra de la decisión del protagonista.
 10. Comentarios de observadores. Antes de empezar el ejercicio se pudieron haber escogido dos testigos para observar la discusión. En este momento comparten lo que vieron con los demás.

Recomendaciones para la implementación de los debates para el análisis de dilemas en ambientes virtuales:

50 Herramientas para la enseñanza de la ética en la virtualidad

- Para realizar esta actividad, es clave que pueda hacerla en una herramienta virtual sincrónica como el chat o las salas de videoconferencia.
- Usted como profesor será el moderador de la actividad. Inicie explicando las reglas sobre cómo se realizará el debate, de manera clara y concisa.
- Enseguida presente el caso con el dilema que enfrenta un personaje que debe tomar una decisión difícil.
- Luego pregúnteles a los estudiantes si están de acuerdo o no con la decisión que tomó el personaje.
- Divida el grupo entre los que están de acuerdo y los que no. El indicador de que el caso está bien elaborado (es un auténtico dilema) es que los grupos queden equilibrados en el número de participantes.
- Para cada grupo debe abrir una sala de grupo o chat particular, para que puedan elaborar sus argumentos a favor o en contra y que no puedan ser vistos por el grupo contrario.
- Déjeles un tiempo razonable para que identifiquen sus argumentos y luego vuelvan a la sala o chat general.
- Recuérdeles nuevamente las reglas del debate, no sobra que las tengan en cuenta e inicie con un grupo al azar.
- Cuando terminen de presentar los argumentos (uno a uno, con ping-pong y paráfrasis), pídale a los estudiantes que vuelvan a sus chats de grupo y piensen en los mejores argumentos del grupo contrario.
- Para finalizar el debate, regrese al chat general y siga las instrucciones de los numerales 8, 9 y 10 de la descripción dada al inicio.

Puede descargar las diapositivas sobre debates para el análisis de dilemas en la siguiente url: <http://hdl.handle.net/20.500.12424/4052803>

EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN ÉTICA

Evaluar la formación ética no es una tarea fácil pero tampoco imposible. Cuanto más claros sean los objetivos de aprendizaje y estén formulados como desempeños observables más fácil será proponer actividades de evaluación que nos permitan hacerles seguimiento y valorar los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A la hora de diseñar las evaluaciones debemos tener en cuenta que la evaluación:

<ul style="list-style-type: none"> ✓ es el factor que más claramente orienta las actividades de estudio y aprendizaje de los estudiantes ✓ puede promover que el aprendizaje sea superficial o profundo, significativo o descontextualizado, memorístico o u orientado a la comprensión, etc. <p>puede promover el comportamiento honesto o ser una invitación al fraude.</p>	<p>puede ser una herramienta muy útil para recoger información:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ sobre la pertinencia del currículo en acción ✓ sobre la efectividad de la enseñanza ✓ sobre el nivel de aprendizaje y motivación de los estudiantes ✓ para orientar los esfuerzos de los estudiantes para aprender ✓ para orientar los ajustes de los profesores en su enseñanza
---	--

Tabla 5: Elementos a tener en cuenta para el diseño de evaluaciones
Fuente: elaboración propia

4.1 Alineación curricular

La efectividad de la formación ética depende, entre otras cosas, de un diseño curricular bien alineado. Esto es, de que haya una adecuada articulación entre los objetivos de aprendizaje que el curso o programa educativo se propone lograr, las actividades de enseñanza y aprendizaje que se despliegan para desarrollarlos y las actividades de evaluación que permiten hacer seguimiento al logro de los objetivos.

El concepto de alineación se entiende mejor con un par de ejemplos: si el objetivo es que los estudiantes conozcan los principios éticos de la profesión, una presentación por parte de la profesora de dichos principios puede ser suficiente para lograr ese propósito y una evaluación alineada sería una en la que el estudiante tenga que enunciar o definir algunos de los principios éticos de la profesión. Pero si nuestros objetivos se orientan al desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior (analizar, evaluar, diseñar, etc.) o al desarrollo de otras competencias (comunicación asertiva, trabajo en equipo, etc.) un diseño alineado implicará involucrar al estudiante en una serie de actividades en las que ponga en práctica dichas habilidades y las vaya desarrollando a lo largo del curso. La evaluación tendrá que dar cuenta de ese mismo nivel de complejidad.



Imagen 1: Competencias-
Fuente: Solarte J.

Aspecto	Insumos	Nivel 1	Nivel 2
Objetivos educativos	¿Qué busca usted que los estudiantes aprendan? ¿Cómo considera usted que los estudiantes aprovecharán el conocimiento adquirido en el mundo profesional?	Conocimiento declarativo: conocer, entender	Conocimiento procedimental: aplicar teorías, conceptos, reglas, procedimientos
Métodos de enseñanza	¿Cómo cree que los estudiantes aprenden lo que usted quiere que aprendan? ¿Qué hace, de manera específica, para que los estudiantes aprendan lo que usted desea que aprendan?	Clase magistral, presentaciones, demostraciones, exposiciones	Clase magistral interactiva, talleres y casos de aplicación
Evaluación	¿Qué tipo de preguntas contienen las evaluaciones y tareas que usted asigna a sus estudiantes?	Preguntas declarativas o conceptuales; identifique, defina, reconozca, enumere, ilustre, ejemplifique, explique	Preguntas procedimentales: aplique teorías, conceptos o reglas a un caso específico

Tabla 6.1: Matriz de alineación Curricular

4.2 Evaluación auténtica del aprendizaje

- La evaluación auténtica se caracteriza porque prepara a los estudiantes para retos de la vida real y no sólo para aprobar exámenes.
- Se basa en actividades de los estudiantes que reproducen tan cerca como sea posible su futuro desempeño profesional. Es decir, mejor un juego de roles que un cuestionario de selección múltiple.

Insumos	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
¿Qué busca usted que los estudiantes aprendan? ¿Cómo considera usted que los estudiantes aprovecharán el conocimiento adquirido en el mundo profesional?	Pensamiento analítico: criticar, evaluar	Pensamientos estratégico: investigar, proponer, planear, decidir	Otras competencias profesionales, actitudes y valores
¿Cómo cree que los estudiantes aprenden lo que usted quiere que aprendan? ¿Qué hace, de manera específica, para que los estudiantes aprendan lo que usted desea que aprendan?	Diálogo socrático, método del caso, debates y discusiones	Aprendizaje en colaboración, método del caso, aprendizaje basado en problemas, prácticas, simulaciones, proyectos individuales y en grupo	Aprendizaje en colaboración, método del caso, aprendizaje basado en problemas, prácticas, simulaciones, proyectos individuales y en grupo
¿Qué tipo de preguntas contienen las evaluaciones y tareas que usted asigna a sus estudiantes?	Preguntas analíticas: compare, interprete, infiera, evalúe, critique, desarrolle un argumento, justifique una decisión	Preguntas estratégicas: asuma un rol, justifique su posición personal, diseñe una estrategia	Evaluaciones de desempeño: ensayo, concepto profesional, solución de un problema real, proyecto de emprendimiento, etc.

Tabla 6.2: Matriz de alineación Curricular

Fuente: elaboración propia

- Es casi idéntica, en cuanto a su contenido y contexto, a la situación en la que el conocimiento requerido será usado en el futuro, con la diferencia de que hay retroalimentación, corrección y oportunidad de mejora.
- La evaluación auténtica es una forma valiosa de recolectar información sobre el nivel de desempeño de los estudiantes y de involucrarlos en su proceso de aprendizaje.

- La evaluación auténtica también puede darse como parte de las actividades de aprendizaje: permite retroalimentar el proceso de desarrollo de las competencias y habilidades.

4.3 Actividades de evaluación

Las actividades de evaluación que sugerimos son complementarias con respecto a las actividades de aprendizaje que hemos propuesto a lo largo de este documento y en algunas ocasiones pueden coincidir, es decir, una actividad de aprendizaje opera a la vez como una actividad de evaluación con el propósito de retroalimentar el proceso de aprendizaje del estudiante.

Ejemplo de actividades:

Análisis de casos. Dado que el objetivo sea: “el estudiante será capaz de reconocer el contenido ético de una situación”, la actividad de evaluación podría consistir en el análisis de un caso o de una situación cotidiana o profesional en la que el estudiante tenga que identificar los aspectos éticos del caso. El criterio de evaluación sería qué tanto y qué tan bien el estudiante reconoce los asuntos éticos presentes en la situación. Puede ver un ejemplo en la siguiente url:

<http://hdl.handle.net/20.500.12424/4052805>

4.4 Diseño y uso de matrices de evaluación

Las matrices de evaluación o rúbricas de calificación son herramientas que explican clara y cuidadosamente lo que se espera de una tarea. Para esto, las matrices dividen la tarea en sus componentes y dan una descripción detallada de lo que se consideraría un nivel aceptable o no aceptable de desempeño de cada una de las partes. Las matrices se pueden usar para asignarles puntajes a diversas tareas: informes de investi-

gación, críticas literarias, participación en una discusión, informes de laboratorio, portafolios, trabajos en grupo, presentaciones orales, entre otros.

Componentes básicos de una matriz de evaluación:



Ilustración 14: diseño y uso de matrices de evaluación
Fuente: elaboración propia

En la tabla 7 podemos encontrar un ejemplo de Matriz de evaluación para el trabajo final de portafolio que hacen los estudiantes del Curso de Educación General (CBU): *Ética de las profesiones, deliberación y decisión*.

Criterios de evaluación	
(1) Título y resumen: describir el propósito del trabajo y las partes en las que está compuesto	
	5 %
(2) ¿Qué aprendí en este curso? (contenidos, reflexiones, actitudes, disposiciones, habilidades, etc.)	
	15 %
(3) ¿Cómo lo aprendí? (ejemplos de actividades concretas con evidencias, qué hizo usted, qué hicieron otros para promover ese aprendizaje) Se deben anexar al menos 5 evidencias: actividades hechas de manera individual o mencionar que se encuentran en los archivos de los grupos de trabajo en teams.	
	30 %
4)¿Para qué me sirve lo que aprendí? En este aparte cada estudiante debe presentar un dilema ético (que no haya sido discutido dentro del curso o enunciado como parte del problema 6) y analizarlo con la guía de toma de decisiones que ha sido presentada en el curso.	
	20 %
(5) Conclusión: se presentan conclusiones sobre el aprendizaje y la aplicación de las herramientas del curso, así como el aprendizaje individual resultado del desarrollo del proyecto.	
	15 %
(6) Coherencia: el texto muestra ilación entre sus diferentes apartados, buen uso de las reglas ortográficas, citación y referencias de las lecturas o recursos del curso.	
	15 %
	100 %

Sobresaliente
La respuesta contiene los elementos propuestos y lo hace de manera clara, precisa y sustentada
Aceptable
A la respuesta le falta claridad, precisión, o sustentación
Deficiente
No responde a la pregunta o la respuesta es incomprensible

Tabla 7: Matriz de evaluación portafolio
Fuente: elaboración propia

Finalmente, en la ilustración 15, encontramos un ejemplo de secuencia pedagógica del curso de Contabilidad Financiera de la Universidad de los Andes, en el que se puede ver la alineación entre los objetivos, las actividades y la evaluación, como parte del proceso de transversalidad de la ética como mencionamos en el primer apartado de este trabajo.

Ejemplos de secuencias pedagógicas cursos épsilon

Secuencia pedagógica del curso *Contabilidad financiera*.

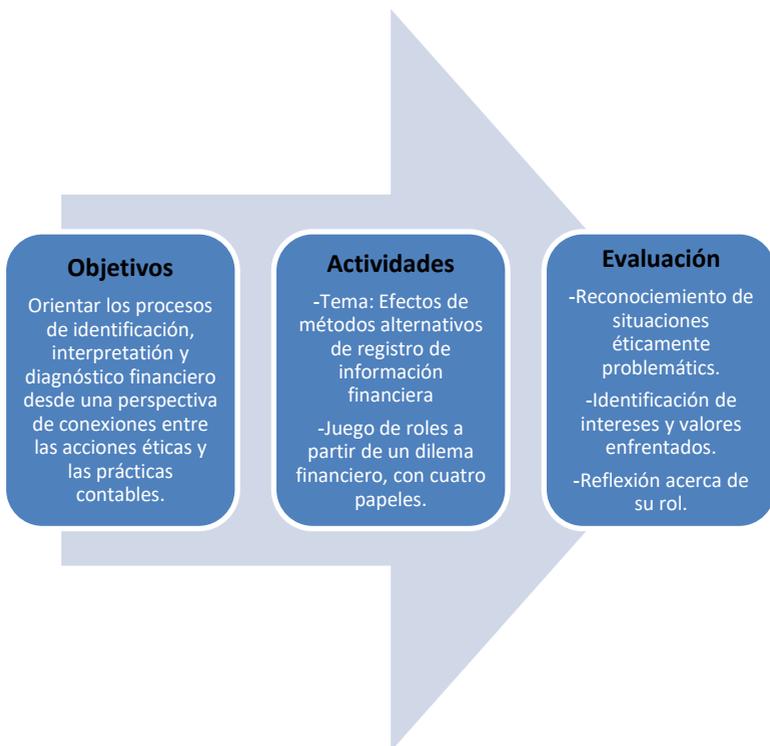


Ilustración 15: Ejemplo secuencia pedagógica
Fuente: elaboración propia

5

REFERENCIAS

- Aristóteles. (2001). *Ética a Nicómaco* (Primera). Madrid: Alianza Editorial.
- Barkley, E., Cross, P., & Howell, C. (2007). Equipo de oyentes. Técnicas de aprendizaje colaborativo, (pgs. 154 – 157). Madrid: Ediciones Morata.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209.
- Conapred. (2015). Eliminemos los prejuicios. Recuperado 12 de julio de 2021, de https://www.youtube.com/watch?v=qrFNh_poAXs&ab_channel=ConapredMéxico
- ConductaSocial. (2013). Albert Bandura: Teoría de la desconexión moral. Recuperado 12 de julio de 2021, de <https://youtu.be/XPrdkffQyY8>
- Crash Course. (2016a). Categorical Imperatives: Crash Course Philosophy #35. Recuperado 5 de octubre de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=8bIys6JoEDw&t=35s>

- Crash Course. (2016b). Utilitarianism: Crash Course Philosophy #36. Recuperado 5 de octubre de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=-a739VjqdSI&t=4s>
- Crash Course. (2016c). Virtue Theory: Crash Course Philosophy #38 - YouTube. Recuperado 5 de octubre de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=PrvtOWEXDIQ&t=239s>
- Curzer, H. J. (2014). Tweaking the four-component model. *Journal of Moral Education*, 43(1), 104-123. <https://doi.org/10.1080/03057240.2014.888991>
- Goodin, R. (2004). La utilidad y el bien. En *Compendio de ética* (pp. 337-346). Madrid: Alianza Editorial.
- Hood, G. (2015). *Eye in the Sky*. Reino Unido: Entertainment One, Raindog Films.
- Hortal, A. (2012). *Ética General de las profesiones*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Hoyos, G. (1996). Ética fenomenológica y sentimientos morales. *Revista de filosofía*, 24(3), 139-154. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696970>
- Kant, I. (1954). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Buenos Aires: Ateneo.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Lind, G. (2007). La moral puede enseñarse: Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática. México: Ed. Trillas.
- Montoya, J. El método de indagación de Dewey y el aprendizaje basado en problemas., (pp. 91-113). En Correa, C. & Rúa J.

- (Compiladores) (2009). Aprendizaje basado en problemas en la educación superior, V I. Medellín: Universidad de Medellín.
- Montoya, J., & Santiago, D. (2020). Ética transversal: un modelo de formación ética para la universidad. En *Reflexión curricular en la Universidad de los Andes, 2015-2019* (pp. 175-216). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Noddings, N. (1984). *Feminine approach to ethics* (Vol. 18). Berkeley: University of California Press.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la Justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Rest, J. R. (1982). A Psychologist Looks at the Teaching of Ethics. *The Hastings Center Report*, 12(1), 29.
<https://doi.org/10.2307/3560621>
- Singer, P. (1993). *Ética Práctica* (Segunda). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Verne. (2017). El vídeo danés que nos recuerda lo fácil que es encasillar a las personas. Recuperado 12 de julio de 2021, <https://youtu.be/fXBXOaLcMZ>

Globethics.net is an ethics network of teachers and institutions based in Geneva, with an international Board of Foundation and with ECOSOC status with the United Nations. Our vision is to embed ethics in higher education. We strive for a world in which people, and especially leaders, are educated in, informed by and act according to ethical values and thus contribute to building sustainable, just and peaceful societies.

The founding conviction of Globethics.net is that having equal access to knowledge resources in the field of applied ethics enables individuals and institutions from developing and transition economies to become more visible and audible in the global discourse.

In order to ensure access to knowledge resources in applied ethics, Globethics.net has developed four resources:



Globethics.net Library

The leading global digital library on ethics with over 8 million documents and specially curated content



Globethics.net Publications

A publishing house open to all the authors interested in applied ethics and with over 190 publications in 15 series



Globethics.net Academy

Online and offline courses and training for all on ethics both as a subject and within specific sectors



Globethics.net Network

A global network of experts and institutions including a Pool of experts and a Consortium

Globethics.net provides an electronic platform for dialogue, reflection and action. Its central instrument is the website:

www.globethics.net ■

Globethics.net Publications

The list below is only a selection of our publications. To view the full collection, please visit our website.

All products are provided free of charge and can be downloaded in PDF form from the Globethics.net library and at www.globethics.net/publications. Bulk print copies can be ordered from publications@globethics.net at special rates for those from the Global South.

Paid products not provided free of charge are indicated*.

The Editor of the different Series of Globethics.net Publications is Prof. Dr Obiora Ike, Executive Director of Globethics.net in Geneva and Professor of Ethics at the Godfrey Okoye University Enugu/Nigeria.

Contact for manuscripts and suggestions: publications@globethics.net

Co-publications & Other

Kenneth R. Ross, *Mission Rediscovered: Transforming Disciples*, 2020, 138pp. ISBN 978-2-88931-369-3

Obiora Ike, Amélie Adamavi-Aho Ekué, Anja Andriamay, Lucy Howe López (Eds.), *Who Cares About Ethics?* 2020, 352pp. ISBN 978-2-88931-381-5

Obiora Ike, *Faith and Action Rooted in Christ Reflections on Spirituality, Justice, and Ethical Living*, 2021, 389pp, ISBN 978-2-88931-415-7

Global Series

Christoph Stükelberger / Jesse N.K. Mugambi (eds.), *Responsible Leadership. Global and Contextual Perspectives*, 2007, 376pp. ISBN: 978-2-8254-1516-0

Heidi Hadsell / Christoph Stükelberger (eds.), *Overcoming Fundamentalism. Ethical Responses from Five Continents*, 2009, 212pp.

ISBN: 978-2-940428-00-7

Ariane Hentsch Cisneros / Shanta Premawardhana (eds.), *Sharing Values. A Hermeneutics for Global Ethics*, 2010, 418pp.

ISBN: 978-2-940428-25-0.

Education Ethics Series

Divya Singh / Christoph Stükelberger (Eds.), *Ethics in Higher Education Values-driven Leaders for the Future*, 2017, 367pp. ISBN: 978-2-88931-165-1

Obiora Ike / Chidiebere Onyia (Eds.) *Ethics in Higher Education, Foundation for Sustainable Development*, 2018, 645pp. ISBN: 978-2-88931-217-7

Obiora Ike / Chidiebere Onyia (Eds.) *Ethics in Higher Education, Religions and Traditions in Nigeria* 2018, 198pp. ISBN: 978-2-88931-219-1

Obiora F. Ike, Justus Mbae, Chidiebere Onyia (Eds.), *Mainstreaming Ethics in Higher Education: Research Ethics in Administration, Finance, Education, Environment and Law Vol. 1*, 2019, 779pp. ISBN 978-2-88931-300-6

Ikechukwu J. Ani/Obiora F. Ike (Eds.), *Higher Education in Crisis Sustaining Quality Assurance and Innovation in Research through Applied Ethics*, 2019, 214pp. ISBN 978-2-88931-323-5

Deivit Montealegre / María Eugenia Barroso (Eds.), *Ethics in Higher Education, a Transversal Dimension: Challenges for Latin America. Ética en educación superior, una dimensión transversal: Desafíos para América Latina*, 2020, 148pp. ISBN 978-2-88931-359-4

Obiora Ike, Justus Mbae, Chidiebere Onyia, Herbert Makinda (Eds.), *Mainstreaming Ethics in Higher Education Vol. 2*, 2021, 420pp. ISBN: 978-2-88931-383-9

Christoph Stückelberger/ Joseph Galgalo/ Samuel Kobia (Eds.), *Leadership with Integrity. Higher Education from Vocation to Funding*, 2021, 288pp. ISBN 978-2-88931-389-1

Theses Series

Sabina Kavutha Mutisya, *The Experience of Being a Divorced or Separated Single Mother: A Phenomenological Study*, 2019, 168pp. ISBN: 978-2-88931-274-0

Florence Muia, *Sustainable Peacebuilding Strategies. Sustainable Peacebuilding Operations in Nakuru County, Kenya: Contribution to the Catholic Justice and Peace Commission (CJPC)*, 2020, 195pp. ISBN: 978-2-88931-331-0

Mary Rose-Claret Ogbuehi, *The Struggle for Women Empowerment Through Education*, 2020, 410pp. ISBN: 978-2-88931-363-1

Nestor Engone Elloué, *La justice climatique restaurative: Réparer les inégalités Nord/Sud*, 2020, 198pp. ISBN 978-2-88931-379-2

African Law Series

Ghislain Patrick Lessène, *Code international de la détention en Afrique*, 2013, 620pp. ISBN: 978-2-940428-70-0

D. Brian Dennison/ Pamela Tibihikirra-Kalyegira (eds.), *Legal Ethics and Professionalism. A Handbook for Uganda*, 2014, 400pp. ISBN 978-2-88931-011-1

Pascale Mukonde Musulay, *Droit des affaires en Afrique subsaharienne et économie planétaire*, 2015, 164pp. ISBN: 978-2-88931-044-9

Pascal Mukonde Musulay, *Démocratie électorale en Afrique subsaharienne: Entre droit, pouvoir et argent*, 2016, 209pp. ISBN 978-2-88931-156-9

Pascal Mukonde Musulay, *Droits, libertés et devoirs de la personne et des peuples en droit international africain Tome I Promotion et protection*, 282pp. 2021, ISBN 978-2-88931-397-6

Pascal Mukonde Musulay, *Droits, libertés et devoirs de la personne et des peuples en droit international africain Tome II Libertés, droits et obligations démocratiques*, 332pp. 2021, ISBN 978-2-88931-399-0

Ambroise Katambu Bulambo, *Règlement judiciaire des conflits électoraux. Précis de droit comparé africain*, 2021, 672pp., ISBN 978-2-88931-403-4

David Brian Dennison, *The Status, Rights and Treatment of Persons with Disabilities within Customary Legal Frameworks in Uganda: A Study of Mukono District*, 2021, 355pp. ISBN 978-2-88931-395-2

Osita C. Eze, *African Charter on Rights & Duties Enforcement Mechanisms*, 2021, 412pp. ISBN: 978-2-88931-413-3

This is only selection of our latest publications, to view our full collection please visit:

www.globethics.net/publications

ISBN 978-2-88931-396-9



Herramientas para la enseñanza de la ética en la virtualidad

Este material pedagógico tiene como objetivo servir de guía para implementar actividades de formación ética, especialmente en la virtualidad. Se basa en las actividades y talleres que el Centro de Ética Aplicada de la Universidad de los Andes ha desarrollado durante los últimos años, y que pone a disposición de toda la comunidad docente.

La guía desarrolla los objetivos de enseñanza y rendimiento en el marco de la transversalidad de la ética en el currículo; además de brindar herramientas para desarrollar la sensibilidad y la capacidad de deliberación ética de los estudiantes. Finalmente, brinda metodologías que permiten evaluar el nivel de logro de los objetivos de formación ética.



Juny Montoya Vargas es profesora titular de la Universidad de los Andes. Ph.D. en Educación de la Universidad de Illinois. En la Universidad de los Andes ha sido directora del Centro de Investigaciones Sociojurídicas (CIJUS), del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) y actualmente dirige el Centro de Ética Aplicada (CEA). Es cofundadora de la Red para la Formación Ética y Ciudadana (REDETICA) y de la Red Latinoamericana de Éticas Aplicadas (Red LAEA) y miembro del Consejo Nacional de Bioética de Colombia (CNB).