



Dilemas morales como estrategias favorecedoras del desarrollo del juicio moral en alumnos de secundaria

ISBN: 978-607-8662-32-6



9 786078 662326

Ana Guadalupe Acevedo Romero
Manuel de Jesús Mejía Carrillo

Primera edición junio de 2021

Editado: Victoria de Durango, Dgo, México

ISBN: ISBN 978-607-8662-32-6

Editor

Red Durango de Investigadores Educativos A.C

Coeditor

Universidad Pedagógica de Durango

Autores

Ana Guadalupe Acevedo Romero

Manuel de Jesús Mejía Carrillo

Comité científico

David Omar Almaraz Rodríguez (Centro Pedagógico de Durango)

Juan Manuel Coronado Manqueros (UPD SNI-C)

Revisión de estilo

José Guadalupe Estrada Ramírez

Revisión editorial ReDIE

Mario César Martínez Vázquez

Fotografía

José Luis Carrizales

No está permitida la impresión o reproducción total, o parcial por cualquier otro medio, de este libro sin la autorización por escrito de los editores.

ÍNDICE

ÍNDICE	2
ÍNDICE DE TABLAS	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	11
Antecedentes	11
La historia de la Formación Cívica y Ética en la educación moral.	14
Revisión de literatura	16
Investigaciones internacionales.	17
Investigaciones nacionales.	23
Planteamiento del problema	27
Preguntas de investigación.....	31
Objetivos	31
Justificación.....	32
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	36
Desarrollo histórico del estudio del juicio moral	36
Conceptualización del Juicio moral	41
Modelos teóricos del desarrollo moral	46
La teoría del aprendizaje social.	47
Enfoque psicoanalítico.....	52
El enfoque cognitivo evolutivo.	58
La educación moral en las escuelas	68
El conflicto moral, como motor en el desarrollo moral.....	70
El desarrollo del juicio moral en el aula	73
Conceptualización de estrategia didáctica.	73
Estrategias didácticas que favorecen el desarrollo moral.....	77
<i>Estrategias de autoconocimiento y expresión: Clarificación de valores.</i>	78

<i>Método de frases y preguntas inacabadas.</i>	80
<i>Estrategias orientadas al desarrollo de competencias autorreguladoras: Autorregulación y autocontrol de la conducta.</i>	82
<i>Estrategias para el desarrollo de la perspectiva social y la empatía: Role-playing.</i>	85
<i>Estrategias para el análisis y la comprensión crítica de temas moralmente relevantes: Comprensión crítica.</i>	90
<i>Dilemas morales.</i>	93
Dilemas morales como estrategias favorecedoras del desarrollo del juicio moral	95
Características de los dilemas morales.	98
Orientaciones generales para la aplicación y elaboración de dilemas morales.....	99
Condiciones pedagógicas de un dilema moral.	101
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	105
Paradigma	105
Método	108
Tipo de estudio	109
Diseño Instruccional de Propuesta de curso - taller “Desarrollo del juicio moral”	112
Metodología del Curso – taller.	112
Estructura curricular.	114
Organización de los contenidos.	114
Evaluación del curso – taller.....	117
Criterios de acreditación.....	118
Requisitos para la instrumentación.....	118
Técnicas e instrumentos para la recuperación de información.....	119
Estructura del instrumento.	121
Puntuaciones que permite obtener.....	123
Población y muestra.....	126
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	129
Descripción de los participantes	129

Confiabilidad.....	130
Estadísticos descriptivos	131
Variables sociodemográficas.....	131
Estadísticos descriptivos por dilema moral.	132
Nivel de desarrollo del juicio moral que presentan los estudiantes de secundaria técnica.	134
Diferencias estadísticamente significativas en el nivel de juicio moral de los estudiantes de secundaria que utilizan dilemas morales según el género y la edad.....	138
Diferencias existentes entre los grupos que utilizan como estrategia didáctica los dilemas morales y los que no, con respecto al desarrollo del juicio moral.	142
CONCLUSIONES.....	149
REFERENCIAS	154

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1. Asignación de puntajes por ítem
- Tabla 2. Ejemplo de recolección de datos para índice P
- Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las variables sociodemográficas.
- Tabla 4. Estadísticos descriptivos del dilema “Armando y la medicina “.
- Tabla 5. Estadísticos descriptivos del dilema “El prisionero”
- Tabla 6. Estadísticos descriptivos del dilema “El periódico escolar”
- Tabla 7. Hoja de resultados de los casos del instrumento.
- Tabla 8. Pruebas de normalidad.
- Tabla 9. Diferencias de medias según el género y la edad
- Tabla 10. Estadísticos de contraste de los grupos experimental y control (pretest).
- Tabla 11. Diferencia de medias en el postest

INTRODUCCIÓN

El desarrollo moral de los adolescentes y jóvenes es una cuestión relevante para la sociedad y debiera ser para el sistema escolar en su totalidad, principalmente por la función social que esta formación integral conlleva. Por ello, y debido a la importancia y magnitud que las intervenciones ético-pedagógicas tienen para las democracias contemporáneas, ha surgido la necesidad de plantear un concepto de educación moral más amplio en cuanto a sus alcances e incumbencias.

Lo anterior, lo podemos encontrar reflejado en comentarios de padres de familia, docentes, e incluso los propios alumnos. De la misma manera, en el actuar cotidiano de las personas que observamos de manera cercana, o en noticieros que retratan una sociedad conflictiva, individualista, con delincuencia, en la que cada vez se habla más de adolescentes y jóvenes partícipes de la misma. Esta necesidad de actuar frente al aparente desapego a valores morales se ha visto tratada en instituciones educativas que bajo su misión y visión integran temas de esta índole en su plan curricular, sin embargo, los resultados parecieran no detectarse de manera positiva y contundente en la realidad social.

La idea de realizar una propuesta enfocada a favorecer el desarrollo de los adolescentes en el ámbito moral tiende a responder una demanda generalizada en el campo educativo, ya que hablar de una formación en valores, conductas morales adecuadas, desarrollo crítico y reflexivo en los adolescentes, es hablar de temas de interés e incluso necesidad social.

El presente trabajo, pone de relieve la importancia de los dilemas morales como estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo del juicio moral en los alumnos de secundaria, considerando las enormes posibilidades que abren en la formación integral, específicamente en la función social del alumno. En este sentido y en concordancia con la competencia “aprender a ser” bajo la cual se espera que los estudiantes puedan reflexionar sobre los propios sentimientos, pensamientos y acciones que se producen en los distintos ámbitos y situaciones de la vida, reforzándolos o ajustándolos, de acuerdo con la valoración sobre los mismos, para así orientarse, mediante la mejora continua, hacia la autorrealización de la persona en todas sus dimensiones; se examina el uso de un medio de desarrollo del juicio moral, a través de análisis de casos que representan un dilema moral en ellos, donde la movilización de saberes, sentimientos y pensamientos estén encaminados a favorecer el camino hacia la autonomía moral.

En el contexto internacional y nacional, (ANUIES, 2000; Aragonese, 1996; Conferencia Mundial sobre la Educación, 1998; Delors, 1996; Martínez, Buxarrais y Bara, 2002) los estudios de tipo experimental en ámbitos educativos se han extendido y reproducido por una cuestión práctica, proporcionando ciertas evidencias sobre el grado en que el juicio moral es afectado o mejorado por las intervenciones pedagógicas sistemáticas y deliberadas.

Por tales motivos, esta investigación centra su atención en la importancia de favorecer el desarrollo del juicio moral en alumnos de secundaria. Desde esta perspectiva, el manejo de la discusión de los dilemas morales puede ser un buen

recurso metodológico para abordar la educación en valores tanto desde el bloque específico de la Ética como desde la transversalidad dentro de las distintas áreas.

Para ello, el presente trabajo se ha organizado en cuatro capítulos presentados en términos generales a continuación:

El capítulo I, denominado Construcción del Objeto de Investigación, se estructura en 7 apartados: Antecedentes. Constituido a partir de la revisión exhaustiva de la literatura, donde se revisaron distintas tesis doctorales, revistas indexadas, libros especializados, entre otras fuentes para establecer un estado del conocimiento sobre la autorregulación y el aprendizaje en ambientes virtuales.

Otro de los apartados del capítulo es La historia de la cívica y ética en la educación moral, donde se pudo valorar la importancia de la moral en los adolescentes y la necesidad de buscar caminos para desarrollarla. Posteriormente puede encontrarse el apartado Revisión de literatura en donde se analizaron investigaciones realizadas en el terreno nacional e internacional sobre las variables pertenecientes al tema, donde después de analizar la teoría sustantiva inmersa en la temática, se pudieron encontrar similitudes, contradicciones, inconsistencias, vacíos y ausencias que fueron generando un paquete de problemas los cuales sirvieron para la delimitación del objeto de estudio a través de los apartados planteamiento del problema, objetivos y justificación.

El capítulo II denominado marco teórico integra una descripción amplia y pertinente estructurada a partir de cinco ejes vertebradores: el desarrollo histórico del estudio del juicio moral, conceptualización del juicio moral, modelos teóricos del

desarrollo moral, la educación moral en las escuelas, y dilemas morales como estrategias favorecedoras del desarrollo del juicio moral. Todos los apartados anteriores se analizaron a la luz de distintos referentes teórico-conceptuales, pero con una articulación teórica.

El capítulo III, se aborda el aspecto metodológico en el que se describe desde el posicionamiento epistemológico determinado por el objeto de estudio como cuantitativo en un diseño cuasi experimental, con un alcance correlacional, así como un conjunto de estadísticos descriptivos e inferenciales generados a partir de las preguntas y objetivos de investigación.

El capítulo IV presenta los resultados de la investigación, organizado en seis apartados, el primero de ellos, atiende a la descripción de los participantes, así como las características consideradas para la investigación. En el segundo, se expone la confiabilidad obtenida en el estudio, en el tercero los estadísticos descriptivos generales como referencia de los datos obtenidos y los tres apartados restantes atienden a cada pregunta de investigación y sus respectivas implicaciones.

En el apartado Conclusiones se han presentado de manera general los hallazgos encontrados en la presente investigación, procurando brindar una respuesta en atención a los objetivos y por ende las preguntas planteadas inicialmente. Por otra parte, se precisa en este espacio, los posibles usos y aplicaciones que se pudiesen emplear al trabajo y las sugerencias para próximas investigaciones relacionadas con el tema abordado.

Por último, se presentan las fuentes consultadas que a su vez respaldan los antecedentes, pero también la fundamentación teórica y metodológica explícita en el presente documento.

CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se muestran artículos, tesis e investigaciones que han dejado antecedentes relevantes y pertinentes para el presente estudio, no sólo en la esfera nacional sino también en la internacional. En ellos se abordan las dos variables a seguir, el desarrollo del juicio y los dilemas morales como estrategias didácticas, de tal modo que quede de manifiesto el qué tanto se ha escrito del tema y cuáles son las carencias sobre el mismo, permitiendo situar el conocimiento adquirido en la consulta dentro del marco ya existente. De la misma manera se incluye el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos del estudio y la justificación.

Antecedentes

A partir de la década de los ochenta empezaron a realizarse trabajos e investigaciones sobre los valores en el ámbito de la educación, teniendo este tema, un moderado pero constante crecimiento (Wuest, 1995). En la década posterior su desarrollo fue mayor y además se dio una diversificación de temas y enfoques, como lo constatado por Maggi, Hirsch, Tapia y Yurén (2003) en el trabajo de revisión de la investigación al que titularon con el nombre integrador de “Educación, valores y derechos humanos”. Una de las cuestiones estudiadas en este reciente estado del conocimiento es la de los enfoques filosóficos y conceptuales utilizados en educación valoral y formación sociomoral.

Los valores, asociados durante mucho tiempo por motivos ideológicos sólo con los enfoques humanista o espiritualista de la educación, se han ido imponiendo en los últimos decenios como un tema inherente a todos los planteamientos de reforma y de mejoramiento de los servicios educativos y, desde esta base, se convierten en exigencia de todo proyecto de reconstrucción social y de desarrollo humano. Esto lo comparte Barba y Romo (2005) en su estudio “Desarrollo del juicio moral en educación”, donde menciona un nuevo sentido formativo de la escuela y de su eficacia social y pedagógica, así como la manera en la que se ha generalizado en el discurso educativo para dejar claro que la educación es, por naturaleza, una cuestión de valores y un proceso de formación moral.

No obstante, Parra (2003), sostiene que existe una severa crisis de valores, por la cual se han tenido que modificar los currículos de varios países preocupados por el tema, parte diciendo que esta crisis fue producto del aumento y divulgación de los conocimientos científicos que se trasladan a otros procesos sociales, teniendo una indudable repercusión sobre los sistemas de valores establecidos. Por lo tanto, los conflictos en los sistemas de valores se producen al intentar adaptar los principios de la moral tradicional a la sociedad actual, ignorando que un modelo social cambiante y de gran heterogeneidad cultural como el presente, exige la creación de un esquema de valores propio.

En este tenor, Coombs (2000) narra, que si la transmisión de valores considerados como fundamentales, era indispensable en las sociedades tradicionales con el fin de preservar sus tradiciones y sus formas de vida marcadas por su

uniformidad, cuanto más complejas y plurales son las sociedades, como acontece en las sociedades democráticas actuales, tanto más necesaria se hace la tarea de una educación en valores para el mantenimiento de la cohesión social.

La crisis del sistema de valores llevó a los países más avanzados del mundo occidental a plantearse la necesidad de un programa específico de educación en valores. A la hora de plantearse el contenido específico de dicho programa cada país lo abordó teniendo en cuenta las circunstancias políticas, socio-históricas y culturales del momento. Esto lo describe Parra (2003) en su investigación sobre las modificaciones curriculares en función de los valores en diferentes países.

Uno de los casos más pertinentes a este tema, es el de Estados Unidos, en donde, en la década de los 60's, se daban las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas (heterogeneidad cultural, desarrollo industrial avanzado, conflictividad social, enfrentamientos raciales, etc.), que hacían necesario un cambio educativo centrado en una educación en valores. La orientación adoptada rompe con la imposición al estudiante de rígidas escalas de valores y propone, en su lugar, un enfoque basado en la organización sistemática de actividades formales e informales que ayuden al estudiante a definir, explicar y probar sus valores. Se configura así la denominada teoría de la "clarificación de valores" desarrollada por Raths y colaboradores (1967) que terminaría por imponerse en el país norteamericano.

El éxito de esta teoría fue tal que en los años siguientes se extendería por otros países, como lo fue en México, donde actualmente se toma como uno de los

principales procedimientos formativos de la asignatura de Formación Cívica y Ética para trabajar el desarrollo del juicio moral.

La historia de la Formación Cívica y Ética en la educación moral.

Hablar de la educación moral o educación de los valores, a través de una práctica educativa, nos remite a la asignatura Civismo o Formación Cívica y Ética, impartida en el transcurso de la Educación Básica en nuestro país, la cual a pesar de no ser el único medio para lograr este juicio o razonamiento, es la que lo establece como uno de sus principales objetivos, en el cual se menciona que los alumnos “reconozcan la importancia de ejercer su libertad al tomar decisiones con responsabilidad y regular su conducta de manera autónoma para favorecer su actuación apegada a principios éticos, el respeto a los derechos humanos y los valores democráticos” (SEP, 2011, p.14), este objetivo, al igual que los demás, dan pauta para valorar la importancia de trabajar e impulsar en los estudiantes la formación en valores, que si bien se ha tenido presente en el discurso educativo nacional, no siempre se le ha dado el realce y la prioridad que representa.

De manera específica en nuestro país, Barba (2007), realizó una investigación centrada en la importancia del trabajo escolar en valores morales, a la cual denominó “Valores, formación moral y eficacia escolar; Una revisión de la investigación educativa en México,” en ella se expone que el contexto de modernización económica y de inequidad social y educativa limita los fines sociales de la escuela; la investigación

sobre los valores de la sociedad mexicana identifica cambios en el sentido de la modernización sin que desaparezcan conflictos y contradicciones con valores tradicionales. Por tanto, es importante, que la investigación educativa sobre los valores y la formación moral se apoyen más en el enfoque de la escuela eficaz para contribuir a conocer la aportación de la escuela y mejorar su trabajo. “La escuela eficaz es aquella en la que los alumnos progresan más allá de lo que sería esperable tomando en cuenta sus condiciones de entrada” (Mortimore, s.f., como se citó en Murillo, 2005, p. 23).

Pero estos objetivos de la educación no han estado presentes en todo momento en el currículo mexicano. En este país, la educación pública ha incorporado las ideas de la Ilustración (siglo XVIII), particularmente las que conciernen a la formación ciudadana de niños y jóvenes, como una condición para dar vida a la nación republicana que constituyó su ideal desde entonces. Durante el siglo XX, en México se privilegió la formación cívica (civismo) como una manera de contribuir a la unidad nacional –sobre todo al término de la Revolución– y a la consolidación del Estado como garante de la justicia social; por ello, prevalece un civismo republicano y nacionalista en el cual, los principios de libertad y de democracia liberal ocupan un papel secundario.

Este énfasis nacionalista prevaleció hasta la reforma educativa de 1993, en la cual se introduce la formación de valores como parte del enfoque de enseñanza y se comienza a prestar atención a los recursos cognitivos de los alumnos –como el razonamiento moral–, vinculados con la necesidad de conformar una ciudadanía responsable y participativa. La inclusión de la asignatura de Formación Cívica y Ética

al currículo de la secundaria, en 1999, representó una apertura franca a los temas éticos, como contenidos explícitos de los programas. Esta asignatura brindó un peso importante a las necesidades y los intereses de los alumnos como sujetos individuales, y con ello comenzó a superarse un civismo formal que dejaba fuera el análisis de la vida personal y sus posibles vinculaciones con la vida social (SEP, 2006).

De tal manera que en la elaboración de los programas de Formación Cívica y Ética se ha considerado la importancia de que los alumnos cuenten con un espacio específico y sistemático para la reflexión, el análisis y la discusión en torno de principios y valores que les permitan conformar su propia perspectiva ética. Ésta contribuirá tanto a su desarrollo como a su actuación libre y responsable, en su vida personal y en la convivencia social.

Revisión de literatura

El estudio del desarrollo del juicio moral ha sido centro de atención de diferentes autores en distintos países como Colombia, Argentina, España, Bogotá, México, entre otros. El estudio de este tema se ha basado principalmente en la teoría del juicio moral de Kohlberg (1972), siendo punta de lanza para que investigadores busquen correlacionar este desarrollo moral con diversos factores, como el sexo, escolaridad o factores sociales. A continuación, se presenta el análisis de 17 trabajos de investigación, entre tesis doctorales y artículos de revistas, que integran una base de

datos construida a partir de la revisión de diversos materiales, tanto internacionales como nacionales, que permite conocer lo que se está investigando en relación al desarrollo del juicio moral y el uso de dilemas morales como estrategias pedagógicas.

Investigaciones internacionales.

Para comenzar hablando sobre el juicio moral, se analiza el trabajo de Zerpa (2007), quien bajo su investigación llamada: “Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind”, publicada por la Universidad Pedagógica Libertador en Venezuela, describe los presupuestos conceptuales que caracterizan a estos modelos teóricos concluyéndose en relación con la importancia que tiene la aplicación de los criterios de elección de Khun, como se citó en Zerpa (2007) en la evaluación de las tres teorías psicológicas del desarrollo del juicio moral, en ello, descubre que de la contrastación de las tres teorías resulta importante destacar que todas ellas, como aspecto en común, han tenido una gran influencia en el desarrollo de propuestas para la educación moral.

Quizás, el punto de vista de Lind (2000) resulta, en todo caso, la aproximación más completa y a la vez más ambiciosa, en lo que respecta a las orientaciones que de ella derivarían para la formulación de planes de intervención para el desarrollo del juicio moral. Tal afirmación es consecuencia directa de que ella incluye la intersección entre aspectos afectivos y cognitivos bajo el concepto de competencia moral, lo cual no logran las formulaciones del conjunto Kohlberg y Rest (1994).

En Colombia se realizó un estudio por parte de Botero (2005), en el cual se tenía como objetivo reconocer la importancia de la formación moral en la educación colombiana, debido a sus grandes crisis, misma que se consideraba, devenía desde la época de la colonia hasta el año de 1980, con los avances científicos y técnicos, el surgimiento de la telemática, la implantación del neoliberalismo y la globalización, esto se revirtió y la formación axiológica quedó relegada. De esta manera se produjo un desfase entre las necesidades de las personas y el código de valores implementados. Postulando entonces la necesidad de una reforma curricular que abarcara los conflictos éticos acordes a la época y al modo de vida determinado.

En el mismo tenor, con el fin de desarrollar una aproximación teórica y un análisis comparativo de las teorías del desarrollo moral desde la óptica de cinco psicólogos, Bonilla y Ballesteros (2005) realizaron un análisis comparativo de cinco teorías sobre el desarrollo moral. Se confrontaron las propuestas teóricas de Piaget (1974) y su perspectiva estructural genética, la teoría cognitivo evolutiva de Kohlberg (1992) como realización de la justicia, la ética del cuidado de Gilligan (1985), así como las teorías integrativas de Rest y Knowles (1992). Se desarrolló una caracterización del contexto y las problemáticas que hicieron que el estudio de lo moral emergiera como un campo relevante dentro la psicología, se reconocieron sus nociones epistemológicas, éticas y la metodología de cada aproximación. Las teorías abordadas han mostrado, una tras otra, algo fundamental; la moralidad se construye en el individuo a partir de sus relaciones sociales, en su trato con el próximo y el prójimo, y son los enemigos a combatir la intolerancia, el pensamiento prejuicioso y la discriminación. Estos autores

muestran y destacan la importancia de ponerse en el lugar del otro, de pensar en las relaciones y vínculos, en el diálogo, en la tolerancia para alcanzar la convivencia, la vida digna de vivirse.

De la misma manera, y bajo la intención de identificar características puntuales e imprescindibles de la teoría del desarrollo del juicio moral, la Universidad Católica del Maule Curicó ubicada en Chile, publicó, en el año 2012, un estudio denominado: “El desarrollo del juicio moral en el ámbito de la educación”, donde a través de un estudio descriptivo, Barraza, Galdames, Rosales, Vásquez y Villar (2012) sostenían que la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (1992) se contextualiza por medio de dilemas, lo que la hace valiosa y pedagógica, dado que el razonamiento moral se pone en marcha sólo ante situaciones problemáticas; así, de acuerdo a este estudio, la discusión a través de dilemas en un clima de participación puede favorecer el desarrollo del juicio moral y la comprensión del punto de vista del otro, permitiendo trabajar la dimensión comunicativa e interactiva.

Corroborando lo anterior, Peña et al. (2010) en su investigación sobre el efecto del uso de una estrategia pedagógica basada en la aplicación de dilemas morales en el desarrollo de la conciencia moral en estudiantes de básica secundaria obtuvo como resultado la confirmación de la hipótesis planteada, es decir, que probablemente la estrategia pedagógica basada en la aplicación de dilemas morales tuvo influencia en el mejor desarrollo de la conciencia moral en estudiantes que formaron parte del grupo experimental, comparado con el de sus pares del grupo de control; además se

evidenció un nivel de argumentación más estructurado frente a los cursos de acción tomados ante los dilemas propuestos.

En un estudio realizado por López (2010) también se valoraba la eficacia de los dilemas morales como estímulo externo para facilitar la formación moral. En este caso, el contexto educativo de la educación media y el enriquecimiento del referente teórico son entre otros los aportes que desde esta investigación se hacen a la propuesta de formación moral. El adentrarse en el cuerpo de este estudio es ir al encuentro de referentes que permiten convertir en acto una visión teórica y práctica en el campo del desarrollo moral con la pretensión de ampliar su ámbito de acción, de ahí se puede concluir inicialmente que se corroboró la hipótesis sobre la formación de la conciencia moral a través de un proceso de intervención pedagógica haciendo uso de dilemas morales.

Otro ejemplo de un estudio colombiano es en relación al uso de una estrategia pedagógica basada en la aplicación de dilemas morales en el desarrollo de la conciencia moral en los estudiantes de básica secundaria, donde consideraban que para favorecer este tipo de formación en los estudiantes se hace necesario establecer el grado de desarrollo de la moralidad del sujeto, para lo cual identificaron primeramente el estadio de desarrollo moral en el cual se encontraba la población seleccionada, al igual que su tendencia hacia estadios superiores, para después someter un grupo control al encuentro de dilemas morales, determinando que es posible la formación de la conciencia moral a través de este proceso de intervención pedagógica (Poveda, Murillo & Medina, 2011).

Siguiendo con esta línea de estudio, pero de una manera avocada a una asignatura en particular, Serrano (2015) realizó una investigación con el cual pretendía determinar qué relación se produce entre el nivel de desarrollo moral del alumnado y su rendimiento académico en la asignatura de ciencias sociales, tomando como participantes a estudiantes de tercer curso de educación secundaria obligatoria en un centro educativo de la ciudad de Murcia, España, y aunque en sus resultados no aparece una correlación estadísticamente significativa, si se aprecia una tendencia media a que los resultados académicos en ciencias sociales sean mejores cuando el estadio de juicio moral del estudiantado es más alto.

Por su parte, en Argentina, Bennato y Oraisón (2003) buscaron a través de una investigación, generar y consolidar un espacio institucionalizado para el tratamiento teórico práctico de la ética aplicada a la educación, por medio de instrumentos metodológicos para una adecuada toma de decisiones en situaciones moralmente conflictivas. Como resultado de esta propuesta, encontraron que las intervenciones destinadas a la promoción del desarrollo moral permiten movilizar las estructuras de razonamiento moral desarrollando competencias discursivas y argumentativas básicas para afrontar las cuestiones éticamente controvertidas.

Estas intervenciones, de carácter marcadamente formalista, se centran en los procedimientos y no en los contenidos, en los principios y no en las normas y valores, de modo que se presentan como opción de educación moral válida en una sociedad multicultural, diversa y heterogénea, y en una democracia pluralista que pretende incorporar a todos los sectores en la participación y toma de decisiones, además de

que proporcionan certeras evidencias sobre el grado en que el juicio moral es afectado o mejorado por las intervenciones pedagógicas sistemáticas y deliberadas.

De las once investigaciones internacionales revisadas, seis tienen como variable el juicio moral (Zerpa, 2007; Lind, 2000; Bonilla & Ballesteros, 2005; Andreau de Bennato & Oraisón, 2003; Serrano, 2015; y, Botero, 2005); otras cinco se refieren a la variable del uso de dilemas morales como estrategias didácticas (Barraza et al., 2012; López 2010; Poveda et al., 2011; Peña et al., 2010).

Para realizar las investigaciones en el terreno internacional se hace uso de diferentes enfoques y tipos de estudio. Son ocho investigaciones con enfoque cuantitativo (Zerpa, C. E., 2007; Lind, 2000; Bonilla, Á. & Ballesteros, R., 2005; Serrano, 2015; Barraza et al., 2012; Poveda et al., 2011; Peña et al., 2010), y dos con enfoque cualitativo (Andreau de Bennato & Oraisón, 2003; Botero, 2005). Estos enfoques se combinan con los tipos de estudio descriptivo en nueve de los once estudios presentados (Zerpa, C. E., 2007; Lind, 2000; Bonilla, Á. & Ballesteros, R., 2005; Serrano, 2015; Barraza et al., 2012; Poveda et al., 2011) otro es de tipo experimental (Peña et al., 2010) y otro de corte correlacional (López, 2010).

En los estudios donde se pretendía medir el nivel del juicio moral fue utilizado la prueba Defining Issues Test, diseñado por James Rest (1984) con base en la teoría de Lawrence Kohlberg. (Peña et al., 2010; López, 2010; Zerpa, 2007; Bonilla et al., 2005; Serrano, 2015) utilizando en la mayoría de los casos estudiantes de bachillerato y secundaria.

Entre los resultados encontrados en las investigaciones donde se relacionaban las dos variables: juicio y dilemas morales, se estableció concordancia entre los autores, señalando el uso de los dilemas morales como una de las estrategias pedagógicas más representativas y eficaces en el desarrollo del pensamiento moral de los alumnos que cursan el bachillerato y la educación secundaria (Barraza et al., 2012; López, 2010; Poveda et al., 2011; Peña et al., 2010).

Investigaciones nacionales.

El estudio del desarrollo moral y su importancia en la educación también se ha visto en investigaciones importantes en México, una de ellas es la presentada por Barba (2001), quien realizó un estudio en Aguascalientes para determinar el desarrollo del juicio moral en estudiantes de secundaria y bachillerato. Para ello, tomó las variables: tipo de educación, edad, grado escolar, género, forma de control de las escuelas y municipios.

Lo destacado de este trabajo es que aplicó el cuestionario de problemas sociomorales (Defining Issues Test), diseñado por James Rest (1990) con base en la teoría de Lawrence Kohlberg (1992), obteniendo como sus principales resultados, que el grado o nivel de moralidad no está directamente relacionado con la edad, ya que hay alumnos de ambos grupos educativos con los mismos niveles de juicio moral, lo que sugiere estudios profundos sobre la intervención de la socialización como variable determinante en el desarrollo moral de los alumnos.

Aportando a la búsqueda de otros indicadores que pudieran influir en el juicio moral de los alumnos, Martínez (2005) realizó una investigación fundamentada en la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (1992), utilizando como instrumento la prueba Defining Issues Test (DIT) de James Rest (1990), teniendo como objetivo la medición del juicio moral en adolescentes y su relación con el género. Lo que este autor encontró como respuesta, fue que el nivel de razonamiento moral predominante era el convencional; y en cuanto a la variable del género, resultó a favor de las mujeres, sin que fuera altamente significativa este señalamiento.

Reforzando los resultados de los estudios anteriores, y realizado también en la ciudad de Aguascalientes, Barba y Romo, (2005) se determinaron a evaluar el desarrollo del juicio moral de estudiantes de primer ingreso y de semestres avanzados de carreras profesionales; para relacionar la variable cognitiva con el desarrollo de juicio moral y de nueva cuenta se encontraron con que este rasgo limita el crecimiento de la moralidad de principios y hacen ver la necesidad de experiencias socializadoras escolares que la promuevan con mayor intencionalidad y eficacia, mostrando una vez más la influencia de estímulos externos que la propicien.

Por su parte, Ruíz (2008) realizó una investigación llamada Formación integral: desarrollo intelectual, emocional social y ético de los estudiantes, donde buscaba describir los ámbitos a abordar en la educación para ésta sea integral. En lo que respecta al campo del desarrollo ético y moral, la autora describe que las instituciones educativas deben asumir una responsabilidad académica diferente a la tradicional y construir un proyecto novedoso que incluya el desarrollo teórico, la integración de las

funciones sustantivas, los planteamientos curriculares, el énfasis en la formación docente y los aspectos didácticos. Desde un punto de vista esquemático, la formación moral precisa desarrollar por lo menos los siguientes aspectos ideológicos como solidaridad, conciencia personal y colectiva. Finaliza el estudio, proponiendo algunos medios para alcanzarlo, entre ellos el trabajo en juegos de roles y el análisis de dilemas morales reales.

Coincidiendo con lo anterior Franco y Bermúdez (2010), realizaron un estudio donde no solo se habla del juicio moral, sino se implementa una estrategia para lograr su óptimo desarrollo en la escuela, para ello utilizaron los dilemas morales en estudiantes y maestros, partiendo de la idea de que para lograr un desarrollo en el razonamiento moral, había que situarse en situaciones de conflicto ético. De esta investigación, los autores rescatan que el análisis de dilemas es una estrategia pedagógica en la que la enseñanza y el aprendizaje se conciben como un proceso de desarrollo intelectual y afectivo, en el cual maestro y alumno se comprometen en la comprensión auténtica de los problemas y en la cualificación de las formas de comprenderlos. Por eso gira alrededor de la discusión rigurosa y respetuosa como mecanismo de la retroalimentación. La discusión de dilemas es, en sí misma, un ejercicio de confrontación permanente de las ideas propias con las de otros, que ofrece a los estudiantes una retroalimentación permanente sobre la forma como son recibidas sus ideas, sus fortalezas para convencer o explicar a otros, los problemas que logra resolver con ellas y los que quedan sin resolver.

Las seis investigaciones nacionales mostradas tienen un enfoque cuantitativo, siendo dos de tipo descriptivo (Ruíz, 2008; Romo, 2004) y cuatro de corte correlacional (Franco & Bermúdez, 2000; Martínez, 2005; Barba & Romo, 2005; Barba, 2001) donde se relaciona la variable del juicio moral con el género (Martínez, 2005), el nivel cognitivo (Barba & Romo, 2005) y tipo de educación, edad, grado escolar, género, forma de control de las escuelas y municipios (Barba, 2001). Solo uno de los estudios relaciona las variables, juicio moral y dilemas morales (Franco & Bermúdez, 2000), siendo de corte cuasi experimental.

Las investigaciones que implementaron un test para medir el nivel de juicio moral en los alumnos implementaron el elaborado por Rest (1984) el denominado Defining Issues Test y en todos los casos, la población fue dirigida a alumnos de bachillerato y secundaria. (Barba, 2001; Barba & Romo, 2005; Martínez, 2005).

Los resultados más significativos para el presente estudio, una vez analizados los antecedentes nacionales, se concentran en la idea de que el desarrollo del juicio moral no es solo cuestión de maduración cognitiva, ni tiene relación directa con el sexo ni escolaridad del alumno. Su desarrollo se encamina entonces, a la estimulación externa que los sujetos reciban, siendo la escuela un medio ideal para propiciar estos estímulos, de tal manera que es en ésta donde se debe buscar las estrategias pertinentes para conseguirlo, siendo los dilemas morales, una opción potencialmente viable (Franco & Bermúdez, 2000; Barba, 2001; Barba & Romo, 2005; Martínez, 2005).

Planteamiento del problema

Las funciones de las instituciones educativas han sufrido a lo largo de la historia diversos cambios estructurales y curriculares, sin embargo, han mostrado algunas constantes o lo que se podría llamar, elementos esenciales para su realización, entre éstos podemos hablar de la importancia de propiciar en los educandos la introyección de valores y normas que les permitan conducirse de manera responsable tanto para sí mismos como para la vida en colectivo.

En la formación integral, el aprendizaje implica no sólo la adquisición de los conocimientos específicos y las técnicas adecuadas para el ejercicio profesional, sino también requiere la internalización de valores, actitudes y formas de comportamiento que contribuyan a que el estudiante participe en la transformación y el mejoramiento de las condiciones sociales (SEP, 2011).

Desde las perspectivas psicológica y educativa, la adolescencia es considerada como un momento crucial, pues en esta etapa del desarrollo se dan cambios cualitativos de notable importancia, no solo a nivel cognitivo, sino en el campo de lo socio afectivo, los adolescentes comienzan (o al menos inician) su proceso de toma de decisiones en diferentes aspectos tales como la elección de una carrera, la adopción de un sistema de valores religiosos, políticos y morales, la definición de un rol social y sexual, etcétera. Todos ellos elementos involucrados de manera directa con la formación integral que propone el sistema educativo.

A pesar de estar contemplado en los planes de estudio de la educación básica, se ha podido observar por distintos medios según lo plantea Barba (2000) que la escuela, hasta el momento, no ha atendido eficazmente esta parte de su función formativa, por lo que diversos sujetos sociales (maestros, investigadores, padres de familia) han señalado tal carencia de formación y han expresado la necesidad urgente de mejorar la formación ética en el proceso de socialización escolar.

El problema que ha existido es que:

La preocupación por la formación integral, en general, y el estudio de los valores y del desarrollo moral, en particular, ha dependido más de intereses de algunos investigadores y de algunas instituciones que de políticas de gobierno e institucionales claramente definidas (Wuest, 1995, p. 332).

Por consiguiente, y de acuerdo al discurso institucional actual, la educación pone énfasis en los aspectos llamados formativos, impulsando así la convicción filosófica de que la acción educativa es inherentemente de naturaleza moral (ANUIES, 2000; Aragonese, 1996; Delors, 1996; Martínez, Buxarrais & Bara, 2002). Se trata, por ejemplo, de pasar de la enseñanza de ciertos contenidos de ética a la formación de valores y la promoción del crecimiento moral de los estudiantes.

Uno de los enfoques teóricos con mayor influencia en el estudio de la adquisición de la moralidad es el llamado cognitivo-evolutivo, construido por Kohlberg (1992) y continuado teórica y técnicamente, por Rest (1999). Kohlberg (1992) conceptualiza el juicio moral como la solución razonada que da un sujeto ante un dilema presentado, en el que hay que distinguir el contenido o solución en sí, y la

forma de razonamiento moral con el que la justifica.

De esta manera, el desarrollo moral se realiza al mismo tiempo que se desarrollan otras capacidades intelectuales y debe aportar a la persona criterios propios para actuar de forma autónoma, racional y solidaria en situaciones dilemáticas que presenten conflicto de valores. Aprender a elegir por nosotros mismos es aprender a vivir de forma autónoma.

De manera coincidente con las implicaciones del desarrollo moral, los planes de estudio de Formación Cívica y Ética en educación secundaria plantean como algunos de sus propósitos que los alumnos:

Se reconozcan como sujetos con dignidad y derechos, capaces de tomar decisiones, y de asumir compromisos que aseguren el disfrute y cuidado de su persona, tanto en su calidad de vida personal como en el bienestar colectivo, pretendiendo que el alumno logre comprender que los derechos humanos y la democracia son el marco de referencia para tomar decisiones autónomas que enriquezcan la convivencia, al cuestionar acciones que violen el derecho de las personas y afecten su ambiente natural y social (SEP, 2011).

Por tales motivos y atendiendo a lo anterior, esta investigación centra su atención en la importancia de favorecer el desarrollo del juicio moral en alumnos de secundaria, mediante la implementación de los dilemas morales, como estrategia pedagógica. Al trabajar con dilemas morales hay que situar a los sujetos en un nivel de reflexión, análisis y actitud crítica tal, que pueda adoptar posiciones morales encaminadas a formar y fomentar una actitud constructiva y equilibrada que les

permita, en definitiva, comprender un poco más la realidad humana de la que forma parte.

Desde esta perspectiva, el manejo de la discusión de los dilemas morales puede ser un buen recurso metodológico para abordar la educación en valores tanto desde el bloque específico de la Ética como desde la transversalidad dentro de las distintas áreas, pues la utilización de los dilemas morales para el desarrollo del juicio moral, no sólo encaja adecuadamente con los enfoques didácticos que propugna la SEP (2011), sino que además, encamina a que el alumnado adquiera los conceptos, procedimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad humana y social del mundo en el que vive, resultando de gran utilidad, en cuanto a que generan un diálogo en el que no se prejuzga de manera dogmática ninguna posición, se educan en el razonamiento moral y en el sentido de la responsabilidad y la solidaridad.

La educación en México se ha esforzado a través de su plan curricular, por generar ambientes escolares basados en valores que permitan a los alumnos desarrollarse de manera integral, fomentando su formación ética y moral, sin embargo, esto no parece verse reflejado en los alumnos ni en la sociedad, ya que podemos notar alumnos desapegados a los valores, indiferentes a los problemas del entorno. Es aquí donde hacemos una pausa para cuestionar qué es lo que hace falta para lograr desarrollar en los alumnos esta dimensión; ya sea capacitación hacia los docentes, trabajo con los padres o propuestas curriculares diferentes, entre muchos otros factores que pudiéramos pensar están relacionados. La presente investigación se encamina hacia el trabajo de los valores en el aula, buscando una estrategia

didáctica, que propicie en los alumnos desarrollar su dimensión moral, para lo cual se dirige por las siguientes preguntas.

Preguntas de investigación

Tomando como referencia las recomendaciones metodológicas de Briones (2002), en el presente apartado se plantea el problema a partir de las siguientes preguntas de investigación.

- ¿Cuál es el nivel de juicio moral que presentan los alumnos de educación secundaria?
- ¿Qué diferencias estadísticamente significativas existen en los estudiantes que utilizan los dilemas morales como estrategia para desarrollar el juicio moral según dos variables sociodemográficas: género y la edad?
- ¿Cuáles son las diferencias estadísticamente significativas entre los grupos que utilizan como estrategia didáctica los dilemas morales y los que no, con respecto al desarrollo del juicio moral?

Objetivos

De acuerdo con Hernández, et al. (2010), los objetivos en una investigación permiten delinear la metodología y los procedimientos del investigador durante el desarrollo de la misma, y son a su vez un insumo fundamental para el análisis y la discusión de los

hallazgos. En ese sentido, los objetivos planteados en este trabajo fueron los siguientes:

- Identificar el nivel de juicio moral que los alumnos de educación secundaria
- Determinar las diferencias estadísticamente significativas en los estudiantes que utilizan los dilemas morales como estrategia para desarrollar el juicio moral según dos variables sociodemográficas: el género y la edad.
- Establecer las diferencias existentes entre los grupos que utilizan como estrategia didáctica los dilemas morales y los que no, con respecto al desarrollo del juicio moral.

Justificación

La importancia de alcanzar un desarrollo significativo en torno a la conciencia moral individual radica en el hecho de que la moral constituye un elemento importante para la comprensión de la conducta humana. La presencia de un nivel moral convencional o post-convencional, en un determinado individuo, le facilitaría tomar adecuadas decisiones frente a situaciones que conlleven dilemas morales, le permitiría alcanzar una mayor autonomía en sus decisiones y, al mismo tiempo, haría posible la constitución de una capacidad reflexiva y analítica que le capacitaría para juzgar asertivamente sus acciones y las de los demás. De este modo se cualificaría su capacidad de respuesta ya no como un efecto circunstancial, sino como una respuesta con mayor nivel de conciencia (Kohlberg, 1992).

Partiendo de lo anterior, la escuela, específicamente la básica, como institución socializadora de irrenunciable valor instrumental en la formación de los ciudadanos, poseedores de capacidades, saberes y valores de interacción social, constituye por sí misma un planteamiento moral determinado en sus lineamientos y sentidos. Tres criterios ilustran, entre otros, esta idea: la educación debe orientarse por la democracia, la dignidad de la persona y el interés general de la sociedad (Diario Oficial de la Federación, 2011).

Ante ello, aparece de forma evidente la importancia social de la escuela en la adquisición de valores y la formación moral de los ciudadanos. Por esto, todo el sistema educativo, y sus servicios, deben someterse a una valoración de eficacia pedagógica, social y política que asegure bondades hacia la formación valoral de los alumnos. Así, la vida escolar debe ser una oportunidad para la formación en valores y ser promotora del desarrollo moral de los sujetos.

Por otra parte, se sabe también que la necesidad de conocer los complejos procesos de la formación humana exige, que se elaboren distinciones para clarificar propósitos, proyectos y programas que nos lleven a alcanzar estos objetivos. Para ello, la presente investigación busca encontrar una estrategia pedagógica acorde a las necesidades del objetivo a alcanzar: el desarrollo del juicio moral en los alumnos de secundaria.

En tal sentido, se parte de las teorías o formulaciones más representativas acerca de la moralidad, como lo es el caso Dewey (1965), Kohlberg (1969), Rest (1986), Lind (2000) quienes han estudiado el juicio moral, sus estadios o niveles,

compartiendo la visión de que para que éste se desarrolle es necesaria la presencia de un conflicto cognitivo moral, el cual desencadena este razonamiento, proponiendo como medio para propiciar este conflicto, el uso de los dilemas morales.

Partiendo no solo de estos grandes investigadores, sino del análisis personal de la crisis de valores presentados tanto en las escuelas, como a nivel social, representados en los altos índices delictivos en adolescentes, mismos que no solo vemos en las noticias o publicaciones escritas, sino en el encuentro directo con estos hechos, así como los estudios antecesores a este tema, en los cuales queda expuesta la necesidad de un estímulo externo que propicie el desarrollo moral de los alumnos y la escases de investigaciones encontradas a nivel nacional, donde no solo se observe o describa el nivel de juicio moral de los alumnos, sino se intervenga para favorecer esta competencia, a través de una estrategia pedagógica.

El interés por desarrollar una estrategia basada en dilemas morales, para propiciar el desarrollo del juicio moral de los estudiantes de secundaria, radica en encontrar un medio para estimular esta competencia, así como analizar los factores que la pueden favorecer o entorpecer, ya que estudios donde se trata de relacionar esta variable con el sexo, escolaridad o edad de los estudiantes, no generan condiciones de relación muy significativas (Barba, 2001).

De la misma manera, Serrano (2015) intentó encontrar correlación entre el juicio moral y el rendimiento académico de los alumnos y tampoco pudo establecer respuestas proporcionales entre ellos, ni los estudios establecidos por Martínez (2005) quien analiza el género como otra variable posible, ha tenido una respuesta

determinante. Por lo tanto, este estudio busca analizar algunos otros factores que pudieran influir en este desarrollo del juicio moral como el entorno social próximo al estudiante, la familia, entre otros.

Sin embargo, existen estudios donde se ha visto la mejora en el desarrollo del juicio moral en estudiantes a través del uso de los dilemas morales como estrategia pedagógica, (Barraza et al., 2012; López, 2010; Poveda, Murillo et al., 2011; Peña et al., 2010). Pero todos ellos se han realizado en la esfera internacional, por lo que se vuelve necesario contextualizar estas intervenciones a nuestro país y lograr no solo el mejoramiento en los niveles morales de los estudiantes, sino desarrollar una guía de apoyo para los maestros que deseen trabajar este aspecto en sus aulas.

El hecho de razonar y reflexionar en torno a temas sociomorales lleva a los alumnos a iniciarse en la reflexión y en la adquisición de importantes logros como son el conocimiento de uno mismo, de sus emociones, de su comportamiento, su opinión y las opiniones, sentimientos y comportamientos de los otros. La sociedad actual demanda una acción educativa que integre una educación moral para los niños que ponga en evidencia cualidades humanas como la solidaridad, el respeto, la igualdad, la tolerancia, etc., y es por tanto un tema que está cobrando gran importancia en nuestro entorno social, político, cultural y educativo.

Todo ello, con el fin de promover en los estudiantes y los maestros una mejora en su nivel cognitivo y axiológico que les permita desarrollarse como mejores individuos y ciudadanos, cumpliendo así algunos de los objetivos de la educación básica plasmados a través del perfil de egreso de los estudiantes.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presenta la conceptualización del término juicio moral y el desarrollo que ha tenido su estudio, así como la revisión de los principales modelos teóricos y autores que lo explican. Además, se describen las estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de este razonamiento moral, deteniendo el análisis con más detalle en los dilemas morales, estrategia propicia para trabajar el desarrollo moral, en la cual se posiciona y dirige esta investigación.

Desarrollo histórico del estudio del juicio moral

De acuerdo con Zerpa (2007), posiblemente Kant (1785) ha sido el primer gran teórico del juicio moral, debido a que en su crítica de la razón práctica genera una serie de postulados que intentaban explicar la razón que determina la acción de las personas. Este mismo autor señala que para Kant lo importante era la autonomía del sujeto, pues afirmaba que la conciencia moral es el reino de lo que debe ser, como una forma de oposición a la naturaleza, en tanto esta se constituye en el reino del ser. Al respecto distinguía entre leyes naturales, por las cuales todo sucede y leyes de la libertad, según las cuales todo debe suceder; la ciencia de las primeras se llama Física; la de las segundas, Ética.

La perspectiva kantiana hace una consideración muy relevante en torno a la intercepción entre el dominio cognitivo y el afectivo; dado que las personas no son

solamente entes racionales, sino también “sensibles”, al actuar no se encuentran únicamente bajo el dominio de la primera sino también las segundas, generan una gran influencia en ello. Debido a lo anterior, el buen obrar se presenta como un deber, una obligación, una exigencia muchas veces opuesta a sus inclinaciones. En la medida en que se actúa por deber, entonces el obrar se considera como moralmente bueno, en tanto el valor moral de una acción no depende de lo que se pretenda lograr con ella sino del principio o “máxima” por el cual se realiza.

Las formulaciones kantianas tuvieron influencia sobre las posteriores teorías del juicio moral: algunas asumieron fundamentalmente el aspecto racional como vía de explicación de esta; otras consideraron que los aspectos afectivos tenían implicaciones dentro de los posibles modelos elaborados para esas mismas explicaciones (Zerpa, 2007).

Según Pérez (1995) la psicología moral en la época contemporánea ha ido afrontando progresivamente problemas del estudio de los fenómenos morales en el contexto de la psicología experimental, a finales del siglo XIX; para este autor, Wunt (1912) se interesaba por este tema, y a principios del siglo XX, la psicología del pensamiento de la escuela de Wurzburg da un paso significativo en el desarrollo de la psicología experimental en su aplicación al ámbito de la moral.

El sociólogo Emile Durkheim (1923), en su obra “La educación moral”, aborda como temas fundamentales la génesis de la conciencia moral y la educación moral, los cuales expone desde un punto de vista sociopedagógico. La moral para Durkheim

(1923) debe ser observada como un hecho, se le puede analizar, comparar y apreciar de un modo científico (positivismo sociológico).

Esta moral no se encuentra constituida por un principio fundamental que la oriente y que regule sus diversos contenidos, antes bien existe una infinidad de reglas especiales, precisas y definidas, que fijan la conducta del hombre para las diferentes situaciones que se presentan con mayor frecuencia (Durkheim, 1885, p. 32).

Estas fueron las bases en las que se inspiró Bolívar (2008), de la escuela de Ginebra, en sus nuevos planteamientos para estudiar lo moral desde una óptica psicobiológica experimental. Bovet (1912), explica los sentimientos morales sin recurrir a los fenómenos psicológicos propios del individuo como tal. Este autor considera que no es posible que se desarrollen las obligaciones morales en un individuo aislado, pues éstas no proceden de procesos adaptativos, como tampoco de la costumbre o de afectividad instintiva. De manera cercana a Durkheim, diferencia el sentimiento del bien y la conciencia del deber, sin embargo, a diferencia del mismo considera que la sociedad es la que ejerce presión sobre los individuos, por lo tanto, Bovet (1912), sólo observa relaciones entre individuos, y considera que únicamente es necesario el contacto entre dos para que uno respete a otro de tal manera que emerjan los valores morales y la regla obligatoria.

Por esta misma vereda llega la información a Piaget (1970) y en ella se apoya para basar su investigación sobre juicio moral del niño (Pérez 1995, como se citó en Callado, 2012). De acuerdo con Piaget (1984), la manera en que la mente se desarrolla

a nivel moral se efectúa de una manera sistematizada, por medio de estadios, es decir, de estructuras psicológicas, de procedimientos que son útiles para asimilar y organizar la información. Los estadios son maneras de pensar específicas sobre un aspecto de la realidad, son periodos que se desarrollan a partir de las respuestas naturales del individuo y que se establecen durante la niñez en esquemas de comportamiento, se internalizan y se desarrollan después de los dos años, como representaciones del pensamiento. En la adolescencia, se van convirtiendo en las estructuras intelectuales que caracterizarán y orientarán la vida adulta.

Apoyado fuertemente en la tesis de Piaget (1932), en 1955, Kohlberg inicia su tesis doctoral cuyo objetivo era aplicar a la adolescencia la investigación iniciada por Piaget (1932) sobre el desarrollo del juicio moral, además pretendía conocer la relación del crecimiento escalonado con las oportunidades de adoptar el rol o tomar la perspectiva de los otros en el entorno social.

A partir de esto, Kohlberg (1972) señala que el desarrollo cognitivo piagetiano es una condición necesaria pero no suficiente para el nivel de toma de perspectiva social, que, a su vez, es necesaria pero no suficiente para la conducta moral. Sin embargo, comparte la creencia de que la moral es un proceso invariable de desarrollo cognitivo que se da en cada individuo, pasando por una serie de fases o etapas. Estas etapas son las mismas para todos los seres humanos y se dan en el mismo orden, creando estructuras de conocimiento, valoración y acción que permitirán el paso a etapas posteriores, aunque no todos los individuos llegan a alcanzar las etapas superiores en medio de este desarrollo.

En el año de 1980, Rest proporciona una clara evidencia del orden interno que respalda la hipótesis de la jerarquía de los estadios. Identifica cierto sesgo en la teoría de Kohlberg (1969) criticando que este autor estaba viendo el desarrollo moral únicamente como la reconstrucción racional de la ontogénesis del razonamiento de justicia. De tal forma, que junto a un grupo de investigadores post-kohlbergianos, (Narvaez, Thoma & 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 participar dentro de contratos y obligaciones.

En suma, se evidencia cómo en Rest (1999) la noción de esquema moral es empleada para explicar la interpretación de la experiencia social. La instrumentación la hizo a partir de un test denominado Test de Definición de Criterios (Defining Issues Test: DIT), test más utilizado por investigadores a partir de entonces para determinar el nivel de desarrollo moral (Callado 2012).

De acuerdo a este recorrido por la historia del abordaje del desarrollo moral, la presente investigación queda enfocada en la teoría propuesta por Kohlberg (1982); considerándose ésta como un parteaguas en el trabajo de este tema, debido a que, a partir de su elaboración, se concibe el desarrollo moral de una manera no sólo evolutiva, sino que considera algunos aspectos sociales, afectivos y cognitivos, por lo tanto, se toma como un proceso susceptible de mejora a través del campo educativo.

Conceptualización del Juicio moral

Havighurst y Taba (1949) señalan que el juicio moral se desarrolla como resultado de recompensa y castigo e imitación inconsciente y pensamiento reflexivo, postulando dos niveles de caracteres: uno controlado por la expectativa social y el otro controlado por los ideales morales. Para estos autores los rasgos característicos son: responsabilidad, lealtad, valor moral y afabilidad, señalando que los niños están muy condicionados por los adultos y la Iglesia.

En este sentido Glover (1997), expone la diferencia entre el actuar bajo el influjo religioso y el juicio moral. El autor menciona que el juicio o razonamiento moral está relacionado con las decisiones que la persona realiza ante situaciones de conflicto personal, con juicios de valor, y que obligan a la persona a la realización de una acción o conducta determinada coherente; son decisiones que tienen como base el desarrollo del sentido de justicia. Por su parte, el pensamiento religioso consiste en la asunción o creencia personal en revelaciones por parte de la autoridad religiosa y su función es afirmar la vida y la moralidad, dotándolas de sentido o significación.

Kohlberg (1979) comparte con Piaget (1932) la creencia de que la moral es un proceso invariable de desarrollo cognitivo que se da en cada individuo, pasando por una serie de fases o etapas. Estas etapas son las mismas para todos los seres humanos y se dan en el mismo orden, creando estructuras de conocimiento, valoración y acción que permitirán el paso a etapas posteriores, aunque no todos los individuos llegan a alcanzar las etapas superiores en medio de este desarrollo.

Según Pérez, Gimeno y Peñalver (1989), a medida que el niño pasa por cada uno de los estadios, la manera en que piensa moralmente se transforma y evoluciona sucesivamente. El desarrollo de los procesos cognitivos le permite valorar y juzgar de manera distinta sus acciones, lo cual conlleva a que cada vez sea más responsable por sus actos.

De acuerdo con Hersh, Reimer y Paolitto (1984), “El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica” (p. 44). El juicio moral no se limita entonces a momentos esporádicos en la vida, explican Pérez, Frías y Pons (1994), pues integra el proceso de pensamiento que las personas emplean para extraer sentido de cada uno de los conflictos morales que surgen en la vida cotidiana. Sin embargo, el proceso no es estrictamente paralelo, pues los niños aprenden las normas de buena conducta antes de poder entender su sentido; su pensamiento e interacción social es de carácter egocéntrico, y por lo tanto aún no están en capacidad de entender el mensaje y de generar empatía.

Por su parte, Gilligan (1985), entiende el juicio moral como fundamentado en sentimientos de empatía y compasión cuando se está ante dilemas reales. La secuencia del juicio moral parte de una preocupación inicial por la supervivencia, luego pasa a poner el énfasis en la verdad, para finalmente, alcanzar un entendimiento reflexivo de la atención y el cuidado como orientaciones más adecuadas para la resolución de los conflictos humanos.

Desde la teoría de Kohlberg (1979), se define el juicio moral como la forma de sopesar las exigencias de los demás contra las propias, y su desarrollo se consolida cuando el niño puede asumir el rol del otro y no se centra solamente en sus propias exigencias. Para este autor, la asunción de roles se convierte en la raíz del juicio moral. Es la capacidad de empatía la que va construyendo el individuo en la medida en que trasciende las etapas del desarrollo, generando nuevas estructuras cognitivas que le permiten una mayor comprensión del mundo físico y social. Pasar de un egocentrismo a un principio de empatía permite, además de percibir el mundo físico de otra forma, transformar la aproximación al mundo social con la posibilidad de pensar en el otro, de comprender sus necesidades, de respetar sus derechos y sentir las mismas emociones que experimenta ante diferentes acciones y situaciones.

Dentro de esta concepción de la moralidad mencionada por Kohlberg (1982), se encuentra la teoría de Nancy Eisenberg (1980), la cual se centra en el razonamiento moral prosocial. A diferencia del juicio moral orientado a la justicia o kohlbergiano, es decir, al razonamiento sobre dilemas morales en los que las normas, leyes, dictados de las autoridades y obligaciones formales son centrales, el razonamiento prosocial es el razonamiento sobre dilemas morales en los que las necesidades o deseos de una persona están en conflicto con las necesidades o deseos de otra u otras personas en un contexto en el que el papel de las leyes, normas, dictados de las autoridades, o castigos, es lo mínimo.

En respuesta a las críticas antes mencionadas por Eisenberg (1980), la teoría kohlbergiana no entiende el proceso de desarrollo moral básicamente como un

desarrollo cognitivo de justicia, sino también de empatía. El desarrollo moral es básicamente un proceso de reestructuración de las tendencias humanas universales de empatía (preocupación por el bienestar de los demás) y de justicia (preocupación por la igualdad y la reciprocidad) en formas más adecuadas (Kohlberg, 1971).

Lo anterior lo aborda de manera más extensa Hoffman (1992), quien caracteriza el desarrollo moral como el cultivo de un importante afecto moral o empatía. Según este autor, para que una información acerca de otro o de una situación motive al sujeto, debe activarse desde algún factor afectivo más básico, por ejemplo, una predisposición empática. Además, Hoffman (1992, p. 59) señala:

Sería razonable imaginar que, en el curso del desarrollo de una persona, los afectos empáticos se irán asociando significativamente con principios morales, de modo que cuando surja un efecto empático en un encuentro moral, éste activará los principios morales. Entonces los principios, junto con el afecto empático, podrán guiar el juicio moral, la toma de decisiones y la acción del individuo. En algunos casos la secuencia puede quedar invertida: el principio puede activarse primero y luego provocarse su afecto empático asociado.

La presente investigación, siguiendo la perspectiva de Kohlberg (1992) planteada en su teoría del desarrollo moral, se posiciona en el abordaje del juicio moral como un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre los valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. No limitándose a momentos puntuales o extraordinarios de la vida, sino que es integrante del proceso de pensamiento que se emplea para extraer sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria.

Basado en el concepto de desarrollo en estadios elaborado por Piaget (1932), Kohlberg (1979) presenta una descripción del desarrollo del juicio moral en las personas, frente a la resolución de un dilema moral, mediante un proceso que implica una fase de desequilibrio vital que cuestiona el propio sistema de valores, y una fase de asimilación o acomodación fundamental para clarificar los valores y restaurar el equilibrio. La metodología de este autor busca evaluar el proceso de razonamiento que usa una persona para resolver un dilema moral. Adapta un método clínico usando una entrevista sobre juicio moral compuesta de tres dilemas hipotéticos (tres temas éticos distintos), cada uno de los cuales describe un personaje en una situación que le obliga a elegir entre dos valores en conflicto, y se indaga sobre la forma en que debería resolver la persona esa situación, reconociendo además las razones que tiene para escoger la respuesta. De esta forma, al investigarse la consistencia del razonamiento de las personas para resolver los temas morales planteados, se estima el estadio de su desarrollo moral.

Los procesos de razonamiento moral se agrupan en seis estadios del juicio moral que fundamentan la teoría del desarrollo y la educación moral de Kohlberg (1979). Sin embargo, para Nather (2013), es importante aclarar que es probable que se presenten transiciones entre las etapas, y que una persona pueda usar procesos de razonamiento que no son exclusivos de una de ellas. El desarrollo moral se produce siempre pasando progresivamente por los diferentes estadios, sin “saltos evolutivos” ni retrocesos, y está estrechamente vinculado al desarrollo psicológico.

Modelos teóricos del desarrollo moral

A fin de lograr una explicación clara sobre el abordaje del desarrollo moral, es necesario tener en claro, de entrada, que hay, al menos, dos maneras de explicarlo, según lo expone Chiesa (2003). Por un lado, se ha entendido la moralidad como una copia de los valores de la sociedad, esta perspectiva es propia de concepciones normativas y pertenecen a enfoques no cognitivos, que no conceden importancia, o al menos demasiada, a los procesos de razonamiento para explicar el comportamiento. La moralidad, desde una visión predominantemente funcionalista, sería la internalización de normas sociales, culturales o familiares. Esta idea de socialización tiene, al menos, dos exploraciones teóricas relevantes: las teorías del aprendizaje social, para los cuales la socialización moral es equiparable al aprendizaje en situación a través de modelos y de refuerzo (Mowrer, 1960; Eysenck, 1976; Aronfreed, 1976; Bandura, 1991), y la teoría psicoanalítica, que concibe un superyó como responsable, a partir de la vivencia y resolución del complejo de Edipo, de la formación de una conciencia moral a través de la incorporación de la autoridad de los padres (Freud, 1914, como se citó en Bonilla, 2005).

Ahora bien, por otra parte, los enfoques cognitivos entienden la moralidad como la construcción de principios morales autónomos en los individuos. El desarrollo es entendido, desde esta perspectiva, como el producto de la interacción entre estructuras individuales y el medio ambiente. Dentro de este marco, estructuralista y cognitivo

evolutivo, se pueden entender las teorías tanto de Piaget (1983) como de Kohlberg (1992).

En los siguientes apartados se presentan los principales exponentes de cada modelo teórico mencionados en esta introducción, en un intento de ofrecer una visión del desarrollo moral, se revisan las aportaciones más importantes realizadas desde cada uno de los tres enfoques citados, para tras ello, determinar qué tipo de prácticas educativas pueden ser más beneficiosas para el avance del adolescente en este terreno.

La teoría del aprendizaje social.

Las teorías del aprendizaje tuvieron su época de esplendor en décadas ya pasadas. No obstante, muchas de sus aportaciones en el campo de la moralidad siguen teniendo un indudable valor. Por otra parte, algunos autores de este enfoque han cuestionado algunos aspectos centrales del enfoque cognitivo-evolutivo, planteando interesantes cuestiones al respecto (Eysenck, 1976; Bandura, 1987; Aronfreed, 1976). Por todo ello, se considera importante revisar aquí la aportación de estos autores a la comprensión del desarrollo moral.

Estas teorías se han centrado fundamentalmente en el estudio del componente conductual de la moralidad, siendo su objeto de interés las conductas de resistencia a la transgresión y otras manifestaciones de internalización moral como el retraso de la gratificación, las respuestas de confesión y las respuestas de culpa. Para los autores

de este enfoque, el factor determinante del desarrollo moral es el ambiente (Etxebarria, 1989).

La conducta moral se adquiere a través de una serie de procesos de aprendizaje, fundamentalmente, a través de procesos de condicionamiento clásico, aprendizaje instrumental y aprendizaje observacional. Estos cambios, que se producen a lo largo del desarrollo moral responden, por tanto, a las diversas experiencias a las que el sujeto se ve sometido. Desde estos postulados, los teóricos del aprendizaje rechazan abiertamente la teoría de los estadios morales de Kohlberg (1972).

Dentro de este enfoque se encuadran varias aportaciones teóricas, entre ellas, la aportación de Eysenck (1976), quien sostiene que el comportamiento moral es un reflejo condicionado, no una conducta aprendida en el sentido que aprendemos hábitos o comportamientos. De acuerdo con este autor, la reacción de lo que llamamos conciencia moral no es otra cosa que el miedo y la angustia asociados reiteradamente en el pasado al castigo que recibimos por haber realizado una conducta antisocial.

Eysenck (1991) propone, además, una teoría biológica para explicar las diferencias que existen en el desarrollo y la conducta moral de las personas: según él, se deben a diferencias genéticas en los niveles de activación cortical. Según Skinner (1971), la conducta moral es el resultado de la acción de un mecanismo simple de selección de conductas conocido como condicionamiento operante. Cada persona adaptará aquellas conductas y valores que hayan sido reforzados en su propia historia de aprendizaje, pues son las experiencias particulares que ha tenido, el tipo de normas a que ha sido expuesta y los premios o castigos que ha recibido lo que determina ese

conjunto de conductas llamadas morales (susceptibilidad al condicionamiento) que hacen que algunas personas sean más propensas que otras al condicionamiento social, así, los niños con conductas más impulsivas (con una activación cortical baja) se condicionan más lentamente y se adaptan menos al proceso de socialización.

Eysenck (1991), minimiza el papel del aprendizaje en el proceso de la formación de la conciencia moral y niega que exista una conciencia moral.

Aronfreed (1976), en la línea de otros teóricos del aprendizaje como Eysenck, (1976), considera que la conducta moral es básicamente el resultado de un condicionamiento de ansiedad. El proceso básico por el que se adquiere la moral consiste en la asociación del castigo, y de la ansiedad por él provocada, con diversas señales que acompañan a la transgresión, de modo que estas señales adquieren un papel de control afectivo inhibitorio sobre la conducta. Estas señales pueden ser simples señales propioceptivas, pero también una serie de procesos cognitivos que van desde las imágenes representacionales más simples hasta las más complejas estructuras evaluativas, como los valores morales.

De este modo, según Aronfreed (1976), aunque muchas manifestaciones conductuales de internalización moral no requieren la intervención de juicio moral alguno, los valores morales pueden ser en ocasiones determinantes fundamentales de la conducta. Si el castigo se aplica nada más iniciarse la conducta transgresora, la ansiedad condicionada actuará desde ese momento, y se conseguirá una mejor supresión de la conducta que si el castigo se aplica más tarde. Sin embargo, cuando el castigo va acompañado de verbalizaciones, especialmente cuando éstas hacen

referencia a las intenciones del niño, se consigue la supresión de la conducta incluso aunque dicho castigo se aplique un tanto retardado. Ello, según Aronfreed (1968), se debe a que las representaciones cognitivas, al ser más móviles que las señales propioceptivas de la conducta transgresora, pueden asumir posteriormente una relación anticipatoria con respecto a dicha conducta.

Bandura y Walters (1979), por su parte, plantean que el condicionamiento clásico y el operante no son suficientes para dar cuenta de la conducta moral. Esta se explica a través de los dos procesos básicos del aprendizaje social: la observación y el refuerzo directo. Este autor sostiene que la conducta social de las personas no se puede explicar solo por estos mecanismos simples y que, en realidad, la fuente más importante de aprendizaje social es la observación de los otros.

Sería imposible que el niño adquiriera todo el repertorio de conductas sociales que llega a tener si tuviera que hacerlo probando con cada una de ellas. Puede aprender observando lo que les ocurre a otros de tal manera que si alguien es premiado por haber actuado de cierta forma, el niño tenderá a imitarlo, mientras que no lo hará si observa que el modelo ha sido castigado. Pero el niño también aprende lo que dicen los padres u otras personas acerca de las conductas deseables e indeseables. Finalmente, llega a regular su propia conducta mediante auto sanciones evaluadoras, es decir, comparando cualquier acción posible con las normas morales que ha interiorizado.

Este autor, aunque ha centrado fundamentalmente su análisis en la conducta se ha preocupado también por explicar los juicios morales, en 1963 realizó un estudio

junto con MacDonald para rebatir las ideas piagetianas acerca del desarrollo del juicio moral. Más recientemente ha criticado explícitamente la teoría de los estadios morales universales (Bandura, 1987). Para Bandura (1987), los cambios en los juicios morales, al igual que los cambios conductuales, se producen, fundamentalmente, por aprendizaje observacional, por exposición a modelos con diferentes juicios morales. A medida que aumenta la edad del niño, las prácticas sociales van cambiando para promover cambios evolutivos en él. Estos cambios en las prácticas sociales producen cambios en sus juicios morales.

La teoría del aprendizaje social intenta ir más allá de la consideración de la conducta humana como respuesta a estímulos que hacía el conductismo. El aprendizaje de conductas se produce siempre, según esta teoría, en un marco social. Esto implica que, además de aprender las normas de conducta por medio de las reacciones que los demás tienen ante sus actos, los niños adquieren los modelos de comportamiento adecuados por observación, viendo a los otros actuar. Este último medio de aprendizaje se ha llamado también imitación o modelado, ya que los niños copian el comportamiento de aquellas personas que, por su aceptación social, lugar importante en su mundo, etc., se convierten en modelos de conducta apropiada.

Existiría una evolución en el desarrollo de la conducta y el pensamiento moral. Los niños comenzarían controlando su conducta por las sanciones externas, premios o castigos, y completarían su desarrollo moral cuando el control fuera interno y los llevara a una conducta altruista y al cumplimiento de los valores morales. En este sentido, "el desarrollo moral, es el aprendizaje de la conducta socialmente aceptable y la

adquisición e internalización de las normas y valores transmitidos por las personas que rodean al niño en sus diferentes ambientes" (Marchesi, 1986 p. 358).

Enfoque psicoanalítico.

El enfoque psicoanalítico del desarrollo moral se centra básicamente en el mundo de lo afectivo. Su objeto de interés prioritario son los afectos morales, en particular, el sentimiento de culpabilidad, de acuerdo a Freud (1914) el determinante fundamental en la génesis de la moral del individuo es también, desde este enfoque, de carácter emocional: lo constituyen las experiencias afectivas de la infancia, las experiencias de enfrentamiento con las normas imperantes en el ambiente, especialmente con las normas parentales. La moral ni es innata ni es el fruto de una construcción del individuo. Es un conjunto de normas sociales y culturales que presionan sobre el niño y que éste, por razones afectivas, internaliza de forma inconsciente en los primeros años de la vida. Así mismo, en su obra *el malestar y la cultura* (1920) Freud habla de los factores determinantes del funcionamiento moral, los cuales también los describe como afectivos: el miedo al castigo y a la pérdida del amor parental, a los que muy tempranamente se añaden los sentimientos de culpa por no acatar los mandatos del superyó (la instancia moral que representa a los padres en el interior del propio sujeto).

De acuerdo con Freud, (1914 como se citó en Etxebarria, 1999) el ser humano, cuando viene al mundo, y en sus primeros años de vida, es un ser amoral, ya que en un principio sólo existe el ello, instancia pulsional totalmente inconsciente, que se rige

por el principio del placer y desconoce cualquier tipo de criterio moral. De este modo, en un primer momento el niño se rige únicamente por sus impulsos, que trata de satisfacer espontáneamente, sin que sienta la constrictión de ninguna regla moral, ya sea externa o interna sobre lo que está bien o está mal, lo que se debe o no se debe hacer.

Sin embargo, este estado no dura mucho. El niño poco a poco empieza a chocar con una realidad que se le resiste, que no permite la satisfacción espontánea de sus deseos, y así, en un segundo momento durante los dos primeros años de vida, en las etapas denominadas oral y la etapa anal del desarrollo, se va a formar el yo y, con él, van a hacer su aparición los primeros gérmenes de una moralidad.

El yo, vela por la adaptación al ambiente y se rige por el principio de realidad, va a hacer que el niño acabe sometiéndose a la presión moral del medio familiar y social. Con el yo, aparece en el niño la primera conciencia del bien y del mal mediante la aprobación o desaprobación de aquéllos a quienes ama, teme y, sobre todo, necesita, están en su origen. El bien es lo que agrada a sus padres y merece su protección y su amor, en cambio, el mal es lo que les causa pena y determina su abandono. Cuando no se porta bien, el niño siente miedo a la pérdida del amor parental, la más terrible y temible privación para él.

Aparecen, así, los primeros sentimientos de culpa, que en este nivel no son más que un temor a la pérdida del amor, angustia “social”. No obstante, a pesar de estos gérmenes de una conciencia moral, y de acuerdo con Etxebarria (1989), todavía no puede afirmarse con propiedad que tal conciencia se haya constituido. La moral es aquí

heterónoma, un conjunto de normas exteriores al niño, aun así, va a presionar sobre la conducta espontánea de éste, que a partir de ahora empezará a atenerse a dichas normas.

En un tercer momento, con la formación del superyó como resultado de la resolución del complejo de Edipo, se produce el paso decisivo en la génesis de la conciencia moral. En su obra, más allá del principio de placer en 1923, Freud plasma que tras la formación del yo, en la etapa fálica el niño se ve sumergido en el Complejo de Edipo: experimenta impulsos sexuales hacia el progenitor del sexo opuesto e impulsos agresivos hacia el progenitor de su propio sexo, el factor que provoca la resolución de la situación edípica es diferente en uno y otro sexo: en el varón, la angustia de castración por parte del padre, como castigo a sus impulsos sexuales hacia la madre; en la niña, el temor a la pérdida del amor de la madre, por sus deseos edípicos hacia el padre.

En cualquier caso, en ambos sexos se renuncia a la satisfacción de los deseos edípicos marcados por la prohibición, y se produce una identificación con el progenitor del propio sexo, interiorizándose sus normas y prohibiciones. Esta interiorización da lugar al superyó. Con el surgimiento de esta instancia, las normas y coerciones, que anteriormente venían impuestas por los padres y constreñían la conducta del niño desde el exterior, quedan interiorizadas y empiezan a actuar desde su propio interior.

Según Freud (1914), dado que el factor desencadenante de la resolución del Edipo en la niña no constituye una fuerza tan dinámica y poderosa como el factor paralelo en el varón, la niña nunca resolverá el complejo de Edipo de forma tan radical

y completa como aquél. Ello conlleva importantes consecuencias no sólo en el terreno de su salud psíquica, sino también en el de su moralidad, que nunca será tan sólida como la del varón.

Aunque vacilo en expresarla, se me impone la noción de que el nivel de lo ético normal es distinto en la mujer que en el hombre. El superyó nunca llega a ser tan inexorable, tan impersonal, tan independiente de sus orígenes afectivos como exigimos que lo sea en el hombre. Ciertos rasgos caracterológicos que los críticos de todos los tiempos han echado en cara a la mujer -que tiene menor sentido de la justicia que el hombre, que es más reacia a someterse a las grandes necesidades de la vida, que es más propensa a dejarse guiar en sus juicios por los sentimientos de afecto y hostilidad-, todos ellos podrían ser fácilmente explicados por la distinta formación del superyó que acabamos de inferir (Freud, 1925, p. 292).

Sea como fuere, según Freud (1923), ahora puede hablarse ya de una auténtica conciencia moral, la cual, al encontrarse en el interior del niño, vigila no sólo sus acciones, sino también sus pensamientos, deseos e inclinaciones. El yo empieza a sentirse responsable ante esta conciencia moral, aunque nadie le vea, premie o castigue. La aprobación o rechazo por parte de los padres ha sido reemplazada por la aprobación o desaprobación de la propia conciencia moral. El sentimiento de culpabilidad va a tener a partir de ahora un doble origen: por un lado, la angustia ante la autoridad externa y, por otro, la angustia ante la severa vigilancia del propio superyó. Pero el superyó es el heredero de los padres no sólo como fuente de amenazas y

castigos, de sentimientos de culpa, sino también como fuente de protección y amor reasegurador. Así, cuando el niño actúa según los mandatos del superyó siente la tranquilidad de espíritu que le da el suministro de amor por parte de éste.

El hecho de complacer al superyó en sus exigencias no sólo procura alivio, sino también sensaciones de placer y seguridad similares a las que el niño encuentra en los suministros externos de amor. Ello asegura la continuidad de la represión, al proporcionar ésta el beneficio secundario del restablecimiento de la autoestima perdida, de cierta satisfacción narcisista. Como se puede apreciar, esta conciencia moral, a pesar de su apariencia, a pesar de actuar “desde dentro”, sigue siendo una moral claramente heterónoma.

Otros teóricos del Psicoanálisis como Hartmann (1960) o Erikson (1984) han revisado algunos de los planteamientos freudianos acerca del desarrollo moral. Estos autores rechazan el carácter sexual del conflicto con los padres, ya que, desde su punto de vista, el conflicto que vive el niño entre los 2 y los 5 años es básicamente un conflicto entre sus deseos e impulsos y las normas y restricciones de sus padres, un conflicto en el cual siente que puede perder el amor de éstos si no los complace. Los niños y las niñas, para asegurarse el amor de sus padres, se someten a lo que éstos desean e internalizan el superyó de ambos progenitores. Por otra parte, estos autores plantean que el yo juega en la conducta moral un papel más importante del que Freud (1923) le otorgó. En este sentido insisten en que, si una persona no posee un yo suficientemente fuerte, por muy formado que se halle su superyó, se verá dominada por los impulsos del ello y serán éstos los que se reflejen en su conducta.

Para Freud (1905) con la resolución del complejo de Edipo y la formación del superyó, se inicia el período de latencia sexual, en el que la moral, ahora internalizada, se irá consolidando y tomando carta de naturaleza en el individuo. A partir de este momento, según Freud (1923), no se produce ningún cambio fundamental en el desarrollo moral. A medida que el desarrollo progresa, el superyó se va alejando de su original raíz paterna y va haciéndose cada vez más impersonal, al ir introyectando también otras figuras del ambiente social y cultural.

No obstante, siempre seguirá conservando la impronta de sus orígenes y permanecerá anclado en un cierto funcionamiento infantil, heterónomo:

Siendo accesible a todas las influencias ulteriores, conserva, sin embargo, durante toda la vida el carácter que le imprimió su génesis en el complejo paterno, o sea la capacidad de oponerse al yo y dominarlo. Es el monumento conmemorativo de la propia debilidad y dependencia del yo, y continúa aún dominándolo en su época de madurez (Freud, 1923, p. 221).

Freud (1923) reconoce que, frente a esta línea de evolución o -mejor sería decir- no-evolución, cabe otra posibilidad: la auténtica maduración de la conciencia moral. Ésta exige la liquidación total del complejo paterno, con la plena disolución de sus raíces inconscientes y el dominio de la situación afectiva correspondiente. El individuo alcanza entonces su total libertad y autonomía: ya no necesita de ninguna representación paterna para moverse con seguridad en la vida y prescinde de ellas como proveedoras de afecto, con lo que tales representaciones dejan de ser el elemento determinante de su vida moral. Sólo entonces puede hablarse de una

auténtica conciencia moral autónoma. Sin embargo, Freud (1923), se muestra pesimista respecto a esta línea de evolución, considerando que, difícilmente se hace realidad a no ser que medie la ayuda del Psicoanálisis. Para Freud (1923), el funcionamiento moral normal de la mayoría de las personas contiene buenas dosis de infantilismo, inmadurez e irracionalidad.

El enfoque cognitivo evolutivo.

El término cognitivo evolutivo surge a finales de los años sesenta a propuesta de Kohlberg (1976), esta vía, se refiere a un conjunto de supuestos y estrategias de investigación de teorías específicas del desarrollo social y cognitivo, que incorporan autores como Baldwin (1906); Dewey (1930); Mead (1934); Piaget (1932) y el mismo Kohlberg (1968).

De acuerdo con este último autor, la teoría cognitivo-evolutiva descansa en los siguientes puntos (Kohlberg, 1992, pp. 50-51):

- El desarrollo supone transformaciones estructurales cognitivas que no pueden ser definidas por los parámetros asociacionistas del aprendizaje, sino por parámetros de organizaciones globales o sistemas de relaciones internas. Es decir, hablamos de transformaciones que, no sólo provocan pequeños cambios, sino que repercuten en todo el sujeto.
- El desarrollo de las estructuras cognitivas consiste en una construcción por parte del sujeto a partir de la interacción entre él mismo y su medio. Por lo

tanto, no es el desenvolvimiento de un patrón innato o la copia del ambiente en el que se vive.

- Las estructuras cognitivas son estructuras de acción sobre los objetos. En dichas estructuras influyen las experiencias que tienen las personas, sus relaciones sociales y su moral. Por ejemplo, para favorecer que una persona sepa lo que es justo y lo que no lo es, y para poder pensar sobre ello, debe tener con anterioridad diferentes experiencias, actividad, variedad y calidad de sus relaciones sociales.
- El desarrollo es un proceso de constante adaptación entre dos aspectos paralelos: afectivos y cognitivos. El desarrollo social supone la reestructuración del concepto del yo con el concepto de los demás e integrar ambos con las normas sociales. Así, el conocimiento de que el otro es como el yo, posibilite que los sujetos respondan en función de una serie de perspectivas complementarias. Gracias a esto, a la capacidad de poder ponernos en el lugar del otro, se construye el desarrollo psicológico y el desarrollo sociomoral.
- Las nuevas estructuras logradas por el sujeto a partir de su desarrollo representan siempre formas superiores de equilibrio entre la interacción organismo-medio; lo que equivale a una mayor estabilidad que conduce, a su vez, a una mayor y más justa reciprocidad. Siendo la estructura superior y más justa la que se fundamenta en los derechos humanos, pues, en estos casos, esa reciprocidad alcanza a toda la especie.

Además de los planteamientos fundamentales del enfoque cognitivo evolutivo que se acaban de exponer, pueden destacarse de acuerdo a Díaz (1982, p. 267), las características claves para entender la teoría del desarrollo moral sustentada por Kohlberg (1982):

- Todos los aspectos que se producen en el desarrollo cognitivo son fundamentales para el desarrollo social y suponen cambios paralelos en la concepción del mundo, pues son formas generales de entender la realidad. La capacidad que nos otorga el ponernos en el lugar de otro permite el desarrollo psicológico y sociomoral.
- El desarrollo del yo y el desarrollo social suponen la superación de estadios superiores hasta llegar a la reciprocidad entendida como justicia.
- Para entender totalmente el enfoque cognitivo-evolutivo, es necesario comprender el concepto de ‘estructura’. La estructura se refiere a la forma de organizar las respuestas, reglas para poder procesar información y establecer relaciones. Se trata de un proceso activo y selectivo.
- La distinción entre cualidad y cantidad forma y contenido es indispensable también para la comprensión del enfoque cognitivo evolutivo. La mayoría de los cambios que se van produciendo con la edad son modificaciones cuantitativas o de contenido, no susceptibles de descripción formal, y no afectan a las estructuras cognitivas, sino que incluyen solamente el nivel de actuación. Los cambios estructurales se manifiestan cuando aparece un

nuevo tipo general de respuestas que difiere fundamentalmente en su forma de organización.

Estadios de Desarrollo Moral.

A continuación, se describen los contenidos de los seis estadios del juicio moral, de acuerdo a la teoría de Kohlberg (1979, pp. 134-155). Los dos primeros estadios, denominados Moralidad heterónoma e Individualismo-fines instrumentales e intercambio, pertenecen al Nivel I o Preconvencional. El tercero (Expectativas interpersonales mutuas-Relaciones y conformidad interpersonal) y el cuarto (Sistema social y conciencia) pertenecen al Nivel II Convencional. El quinto (Contrato social o utilidad y derechos individuales) y el sexto (Principios éticos universales) hacen parte del Nivel III Postconvencional o de principios.

Nivel I: Preconvencional.

En el primer nivel se incluyen los estadios 1 y 2. La solución de los problemas morales se enfoca en los intereses concretos de los sujetos que están implicados en ellos. Se juzga en función de las consecuencias concretas de las acciones, dejándose de lado por completo los intereses sociales o una noción trascendente de justicia.

El estadio 1, “moralidad heterónoma”, es el estadio propio de la infancia, usualmente no continúa después de la pubertad. La perspectiva social del estadio se

caracteriza por un punto de vista egocéntrico, no considera los intereses de los otros o reconoce que son distintos de los de él. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Se confunde la perspectiva de la autoridad con la propia. Las razones para hacer el bien se asocian a evitar el castigo y con la percepción de mayor poder que tiene de las autoridades. Lo que está bien es someterse a reglas apoyadas por el castigo; obediencia por sí misma; evitar daño físico a personas y propiedad. No hay autonomía sino heteronomía: agentes externos determinan qué hay que hacer y qué no. Las acciones se evalúan sólo en función de sus resultados visibles, sin importar las motivaciones o intenciones de los demás.

El estadio 2, “individualismo - fines instrumentales e intercambio”, representa un avance respecto al primero con cambios incipientes en las habilidades cognitivas y los procesos de asunción de roles en el sentido de “descubrir” que los otros tienen voluntades distintas a la propia y que no son intercambiables. Su desarrollo inicia aproximadamente desde los siete años y predomina hasta finalizar la primaria. La perspectiva social del estadio 2 se caracteriza por ser concreta e individualista, hay conciencia de que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto; el bien es relativo (en el sentido concreto individualista). Las razones para hacer el bien se centran en servir los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses.

Lo que está bien es seguir las reglas cuando es por el propio interés inmediato; actuar para cumplir los propios intereses y necesidades y dejar a otros hacer lo mismo.

El bien es lo que es justo y es un intercambio equitativo, un pacto o acuerdo. En este estadio el niño no asocia el castigo a la desobediencia o a haber hecho algo inadecuadamente; asocia lo malo a hacerle daño a alguien sin justificación. Las reglas sociales no se consideran, ni se comprenden, y menos si incumplirlas le reporta un “beneficio” a la luz de las propias necesidades.

Nivel II: Convencional.

Se incluyen los estadios 3 y 4. Los problemas morales son enfocados desde la perspectiva de ser un miembro de la sociedad, tomándose en consideración al grupo. Se prioriza la obediencia a las reglas y el cumplimiento de las expectativas sociales.

El estadio 3, “Perspectivas Interpersonales mutuas, Relaciones y Conformidad interpersonal”, es el estadio transicional entre la preadolescencia y la adolescencia y permanece presente en la adultez asociado al estadio 4. Los intereses del grupo empiezan a tenerse presentes y pasan a un segundo plano los intereses individualistas. Cognitivamente estarían apareciendo las operaciones formales; se empieza a comprender el “inverso del recíproco”, lo cual en términos sociales implica que el niño se dé cuenta que los otros pueden asumir su rol, así como él puede asumir el de otros. Ello favorece la anticipación del juicio de otros respecto a la propia conducta e influye sobre ella. La perspectiva social del estadio se define en relación con otros individuos. Hay Conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos, y expectativas que toman primacía sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la

“Regla de Oro”, es decir, hacer a los otros lo que quiero que me hagan a mí, siempre poniéndose en el lugar del otro. Todavía no considera una perspectiva de sistema generalizado. Las razones para hacer el bien se centran en la necesidad de ser buena persona a los propios ojos y a los de los demás: hay preocupación por los otros; se cree en la “Regla de Oro”, hay deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoyan la típica buena conducta.

En este estadio, lo que está bien es vivir de acuerdo con lo que espera la gente cercana de un buen hijo, hermano, amigo, etc., ser bueno se convierte en algo importante, y quiere decir tener buenos motivos, mostrar interés por los demás. También significa mantener relaciones mutuas como confianza, lealtad, respeto y gratitud. Sin embargo, tal vez aún el motivo intrínseco a estos comportamientos puede considerarse egocéntrico en tanto la búsqueda de aceptación, como parte del bienestar propio sigue primando. Puede que se adopte una perspectiva que considera la relación con los otros, pero aún no se adopta una perspectiva del sistema social en general, sino a los otros en tanto representen aprobación, aunque no necesariamente crecimiento personal.

El estadio 4 “sistema social y conciencia”, comienza a desarrollarse desde la mitad de la adolescencia y a veces es el máximo que se alcanza en la adultez. La perspectiva social del estadio diferencia el punto de vista de la sociedad de acuerdos o motivos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define roles y reglas; considera las relaciones interpersonales en función del mismo. Las razones para hacer el bien se centran en mantener la institución en marcha y evitar obstaculizarla; se

impone la conciencia de cumplir las obligaciones propias no solo en función del grupo inmediato, sino del sistema social. Lo que está bien es cumplir deberes a los que se ha comprometido; las leyes se han de mantener excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas. El bien está también en contribuir a la sociedad, grupo o institución.

Se valoran los acuerdos morales y sociales como fundamentales para la cohesión y funcionamiento recto de una sociedad, además de valorar la vida como un bien sagrado, por ello cuando esos valores se contraponen –como en el caso del dilema de Heinz, la persona entra en conflicto si debe elegir dar prioridad a uno de ellos. Sin embargo, si el caso fuera que el individuo llegara a experimentar un conflicto entre lo que valora autónomamente y lo que propone la sociedad, predominaría la “sumisión” a la desobediencia, pues, aunque se considera que se da inicio a la autonomía moral dado que se cumplen las normas por responsabilidad, la autonomía estaría limitada por lo establecido socialmente.

Nivel III: Post-Convencional de Principios.

Comprende los estadios 5 y 6. Los problemas morales son enfocados desde una perspectiva que va más allá del grupo social. Lo que los sujetos de este nivel priorizan en sus razonamientos, no son las leyes y las reglas como tales, sino los principios morales que las sustentan.

El estadio 5, “contrato social o utilidad y derechos individuales”, incorpora a la perspectiva relativista de los valores que son propios del grupo, el principio de contrato social en el cual cada parte respeta los acuerdos como una forma de satisfacer sus derechos y necesidades. Kohlberg (1979) observó el uso de este tipo de razonamiento moral (poco frecuente), combinado con esquemas de otros estadios, en algunos adolescentes que exploraban concepciones de moralidad alternativas, adoptando una perspectiva relativista, pues todos los valores son igualmente arbitrarios y lo mejor es hacer lo que se piensa que está bien, siempre que no se impida a otros que hagan lo que ellos a su vez piensan que es bueno. Sin embargo, no solamente relativizan la norma, sino que también pueden construir un racional de principios para tomar decisiones morales.

La perspectiva social del estadio Integra las perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. Considera puntos de vista legales y morales; reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos. Las razones para hacer el bien se centran en el sentido de obligación de ley a causa del contrato social, en ajustarse a las leyes por el bien de todos y la protección de los derechos de todos. Predomina un sentimiento de compromiso de contrato que se acepta libremente, para con la familia, amistad, y las obligaciones del trabajo. Existe preocupación de que las leyes y los deberes se basen en cálculos racionales de utilidad general “el mayor bien para el mayor número posible”.

Lo que está bien es ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de sus valores y reglas son relativas a su grupo. Las

reglas son normalmente mantenidas por el bien de la imparcialidad y porque funcionan como el contrato social. Algunos valores y normas no relativas, como el respeto a la vida, se deben mantener en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría. Se mantienen las reglas porque constituyen una forma de contrato social y mantienen la justicia. Aunque se reconoce la relatividad de normas y valores, se asume que las leyes legítimas son sólo aquellas obtenidas por consenso o contrato social. Ahora bien, si una norma va contra los derechos, se impone la obligación moral de no aceptarla y de enfrentarse a ella.

El estadio 6, “principios éticos universales”, implica el desarrollo pleno del pensamiento formal y una asunción de roles ideal. Dicho logro implica una formación filosófica que favorece concebir la moralidad desde una perspectiva ética basada en principios universales que tienen prioridad sobre las obligaciones legales e institucionales establecidas. La perspectiva social del estadio se centra en un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales. La perspectiva es la de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales se deben tratar.

Las razones para hacer el bien se fundamentan en la creencia como persona racional acerca de la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos. Lo que está bien es ser autónomo y comprometido en la escogencia de los principios éticos. Las leyes y los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se apoyan en tales principios; cuando las leyes los violan, predomina la acción de acuerdo con los propios principios que son principios

universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos. Se hace el bien porque se cree en la validez de los principios morales universales. Dado que se considera que los acuerdos sociales parten de una base moral, el sujeto enfoca los problemas desde una perspectiva superior a la sociedad, que se basa en el respeto a los valores universales y que trasciende las diferencias culturales.

La educación moral en las escuelas

El juicio moral, como se ha visto, es un proceso de valoración que se transforma a medida que el individuo atraviesa una serie de etapas que representan un desarrollo cognitivo. Por lo tanto, el desarrollo del juicio moral depende en gran medida del contexto, de los marcos de referencia a los cuales se haya inevitablemente ligado el sujeto. Kohlberg, desde 1975, intentó trasladar sus estudios a la práctica educativa, hablando de prácticas sencillas y tareas de clase que permitieran este desarrollo siendo los compañeros y amigos sus primeras fuentes de moralidad.

El desarrollo de la autonomía debe ser la meta fundamental de la educación moral, y ésta no puede ser entendida como un listado de prescripciones sino, en consecuencia con lo que afirma John Dewey (1993), una forma de inteligencia social que todos los seres humanos estamos en capacidad de desarrollar con un único propósito: dirimir los conflictos que necesariamente se generan en la convivencia con

los otros cuando lo que creemos bueno para nosotros no necesariamente coincide con aquello que otros consideran como bueno para sí mismos.

De la misma manera, se ha indicado la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1972), asumida desde una perspectiva constructivista, la cual supone tanto la construcción de una jerarquía de valores, como una manera de razonar, en donde todos los componentes de la competencia moral, como competencia del pensamiento, entran en juego.

Esta competencia se genera con la interacción entre alumnos y maestros, donde más allá de compartir información, se genere la habilidad de escuchar y comunicar, siendo necesario un clima de confianza, aceptación y respeto, donde el sentido de justicia se cultive intencionalmente, de este modo, se forman las bases para el desarrollo moral del niño. Es importante que los docentes, además de conocer las características de desarrollo de sus alumnos, sepan movilizar este crecimiento para superar su estado actual, es decir, considerar lo que hacen en clase para ofrecer un ambiente que asegure que el desarrollo moral va a continuar produciéndose.

Investigadores como Selmasn y Lieberman (1975), estudiaron las condiciones necesarias para que sucediera el avance en la moral de los alumnos, en estos estudios encontraron que la función del profesor para este proceso es doble, por un lado, debe crear conflicto de acuerdo a la edad y nivel moral de la persona en cuestión, y por otro lado, estimular la capacidad de los alumnos de adoptar el punto de vista del otro, es decir, asumir el rol de otra persona.

Siguiendo a Hers (1984, p. 113):

Para crear oportunidades en clase que estimulen el conflicto cognitivo y la asunción de roles, el docente debe aumentar la conciencia moral de sus alumnos, apoyándoles a explorar las dimensiones sociales de su interacción y el contenido de sus estudios.

En este sentido, tanto Hers (1984) como Kohlberg (1973) concluyen que el desarrollo de la conciencia moral en un ambiente académico, depende en gran medida del desarrollo de estrategias y propuestas pedagógicas que motiven el análisis y la solución de dilemas morales que se vinculen a la realidad y a la cotidianidad de los estudiantes, reflexionando en torno a la situación social actual, y generando así la importancia de aplicar un conjunto de principios y valores que permitan superar las situaciones negativas y generar un impacto positivo en el desarrollo del país.

El conflicto moral, como motor en el desarrollo moral.

El enfoque cognitivo evolutivo postula que el conflicto es el motor del desarrollo. El conflicto es un concepto clave tanto en la perspectiva cognitiva como en la ambientalista, porque siempre surge en la interacción y ésta promueve el desarrollo cognitivo. Kohlberg (1982), a lo largo de su teoría, distingue dos tipos de conflictos como motores del desarrollo moral: 1) los producidos mediante la exposición a situaciones en las que hay que tomar decisiones que provocan contradicciones internas en la estructura del propio razonamiento y 2) mediante la exposición a otras personas significativas cuyo razonamiento discrepa del propio.

Los procesos de interacción sólo son posibles a partir de un cierto nivel inicial mínimo en competencias cognitivas y sociales, y suponen la existencia de dos sujetos como mínimo. Esta interacción provoca eventuales contracciones conflictivas de un sujeto con las de su compañero y es lo que se conoce como conflicto sociocognitivo (Doise, 1983; Clermont, 1985).

Aunque el estudio del conflicto sociocognitivo se desarrolla en toda su importancia en los años setenta existen hipótesis anteriores. Dewey (1933) considera el conflicto como búsqueda activa, pues señala que el pensamiento y su análisis reflexivo es un estado de duda que hace que el sujeto actúe, resolviendo dicho conflicto a través de la experiencia y los conocimientos. Hebb (1951) con su teoría de la activación, supone un aumento de la tensión en cualquier parte del cuerpo, postula que todos tenemos un nivel tónico de activación que nos caracteriza y que dicho nivel se encuentra por debajo del nivel óptimo de eficiencia. Considera que si los problemas que cada uno de nosotros ha debido resolver se adecuaban al potencial de activación éste se habrá ido desarrollando, aunque no cualquier conflicto desarrolla a la persona. Hunt (1961) intenta integrar, en este contexto, la teoría de Hebb (1951) y la de Piaget (1932) y señala que el sujeto presta más atención a estímulos con un nivel de desajuste óptimo, de lo que se deriva la necesidad de conocer el estímulo y presentar conflictos morales a partir de él.

El conflicto cognitivo está considerado como una condición necesaria que resulta de la discusión moral (Berkowitz, 1985). En este sentido y siguiendo a Piaget, Mugni y Doise (1983), y Clermond (1985) descubren que para facilitar el avance de un estadio a

otro es más eficaz discutir con un sujeto del mismo estadio u otro inferior, que discutir con un adulto de un estadio más avanzado. Del mismo modo señalan que el conflicto se produce por la confrontación de sistemas de respuesta antagónicos o de un mismo sistema desde dos perspectivas diferentes. Esto activa emocionalmente al sujeto y le motiva a buscar una nueva solución; le ayuda a tomar conciencia de otras respuestas diferentes a la suya que le dan una nueva estructura puesto que sólo se le ayuda a progresar cuando se le permite participar activamente en la solución del problema (Mugni & Doise, 1978; Berkowitz, 1985).

Kohlberg (1958) desde sus primeros trabajos indica que las personas adoptan diferentes papeles en situaciones distintas y que se producen contradicciones internas cuando deben tomar decisiones. Elatt y Kohlberg (1975) comprobaron la eficacia de la exposición a distintos puntos de vista o argumentos en una investigación experimental en condiciones naturales con sujetos de enseñanza secundaria (entre 11 y 16 años), con el objetivo de verificar la influencia de las intervenciones educativas basadas en el conflicto y la discusión como método de educación moral.

Díaz (1987), ha llevado a cabo una investigación con sujetos de Madrid, de ambos sexos y de edades comprendidas entre los nueve y veinticuatro años, a los que se les hacía razonar sobre sus propios dilemas morales. Los resultados apuntan hacia un aumento con la edad en la capacidad para captar los propios conflictos morales. La principal fuente de conflictos es la autoridad, especialmente a partir de la adolescencia. Los niños, entre nueve y diez años, plantean dilemas en los que deben elegir entre obedecer a la autoridad o seguir lo que le piden sus compañeros, pero a medida que

avanza la edad el papel de los compañeros parece ocuparlo, en este sentido, el propio yo, puesto que durante el período de la adolescencia (17-18 años) y la primera edad adulta (22-23 años) la principal fuente de conflictos morales surge entre la obediencia a la autoridad y la creciente necesidad de libertad y de coherencia con uno mismo que se experimenta a estas edades.

El desarrollo del juicio moral en el aula

Reconocer la necesidad de la educación moral en las escuelas, exige estudiar cómo se produce el desarrollo moral y cómo debería optimizarse. De tal modo, en el presente apartado se exponen distintas estrategias favorecedoras del juicio moral en los adolescentes, partiendo de la conceptualización de estrategias didácticas, para después recorrer algunas de las más relevantes según los fines de la moral y hacer un posicionamiento de la considerada más apropiada de acuerdo a los objetivos del estudio.

Conceptualización de estrategia didáctica.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, muchas veces se utilizan conceptos de manera indiscriminada, o bien, con cierta flexibilidad, lo cual trae como consecuencia confusiones y malentendidos en el momento de seleccionar actividades para llevarlas a

la práctica. Por lo anterior, es importante plantear algunas distinciones que ayudarán a establecer marcos de referencia más definidos sobre estos conceptos.

Antes de plantear una definición del concepto de estrategia se debe hacer una primera distinción con relación al término de método, éste de acuerdo con Zarzar (1994), se utiliza con frecuencia referido a determinado orden sistemático establecido para ejecutar alguna acción o para conducir una operación y se supone que para hacerlo ha sido necesario un trabajo de razonamiento. El método considerado como procedimiento, como un orden razonado de actuar sirve de guía de una actividad.

Es común que se acuda al término método para designar aquellos procesos ordenados de acciones que se fundamentan en alguna área del conocimiento, o bien modelos de orden filosófico, psicológico, de carácter ideológico. Por lo anterior, es factible hablar entonces de método clínico, de método Montessori, de método de enseñanza activo, entre otros. Se puede decir que con base en un método se parte de una determinada postura para razonar y decidir el camino concreto que habrá de seguirse para llegar a una meta propuesta. Los pasos que se dan en el camino elegido no son en ningún modo arbitrarios, han pasado por un proceso de razonamiento y se sostienen en un orden lógico fundamentado.

El concepto de método también ha sido muy utilizado en el ámbito pedagógico con ese mismo nombre, o bien con el nombre equivalente de estrategia didáctica (Sacristán, 1986). Sin embargo, de acuerdo con este autor, el concepto de método en un sentido estricto debería reservarse a los procedimientos que obedecen a algún criterio o principio ordenador de un curso de acciones. En cuanto al orden que se debe

seguir en un proceso, es preferible usar el término método cuando se hace referencia a pautas, orientaciones, guías de la investigación o de la adquisición de conocimientos que estén bien definidos.

Por otra parte, según lo estudiado por Pérez y Merino (2008), en cuanto al concepto de estrategia, vale la pena hacer referencia al significado que el término tenía en su ámbito original, es decir el contexto militar. Estrategia entre los militares griegos, tenía un significado preciso: se refería a la actividad del estratega, es decir, del general del ejército. El estratega proyectaba, ordenaba y orientaba las operaciones militares y se esperaba que lo hiciese con la habilidad suficiente como para llevar a sus tropas a cumplir sus objetivos.

La estrategia, como lo describe Fonseca (2007), primeramente, es una guía de acción, en el sentido de que la orienta en la obtención de ciertos resultados, da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta. Mientras se pone en práctica la estrategia, todas las acciones tienen un sentido, una orientación, por lo tanto, debe estar fundamentada en un método.

Para Pérez (1995), la estrategia es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar.

Una estrategia didáctica según Avanzini (1998) resulta siempre de la correlación y de la conjunción de tres componentes, el primero, y más importante, es proporcionado por las finalidades que caracterizan al tipo de persona, de sociedad y de cultura, que una institución educativa se esfuerza por cumplir y alcanzar. Esto último hace referencia a la misión de la institución. El segundo componente procede de la manera en que percibimos la estructura lógica de las diversas materias y sus contenidos, se considera que los conocimientos que se deben adquirir de cada una presentan dificultades variables. Los cursos, contenidos y conocimientos que conforman el proceso educativo tienen influencia en la definición de la estrategia. El tercero es la concepción que se tiene del alumno y de su actitud con respecto al trabajo escolar. En la definición de una estrategia es fundamental tener clara la disposición de los alumnos al aprendizaje, su edad y por tanto, sus posibilidades de orden cognitivo.

Respecto a esto, Arnaiz (1989), establece que una estrategia es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente.

Concordando con la definición anterior, Hans (1995), menciona a la estrategia didáctica como el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje. Esta concepción se observa de igual manera en De la Torre

(2000) en su obra *Estrategias Didácticas Innovadoras*, define el concepto de la siguiente manera:

Elegid una estrategia adecuada y tendréis el camino para cambiar a las personas, a las instituciones y a la sociedad. Si se trata de resolver un problema, tal vez convenga distanciarse de él en algún momento; si se pretende informar, conviene organizar convenientemente los contenidos; si hay que desarrollar habilidades o competencias necesitamos recurrir a la práctica; si se busca cambiar actitudes, la vía más pertinente es la de crear situaciones de comunicación informal (p. 24).

La presente investigación se posiciona en la concepción expuesta por Sacristán (1986), en la cual menciona que la estrategia didáctica hace alusión a una planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, lo anterior lleva implícito una gama de decisiones que el profesor debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar para llegar a las metas de su curso.

En este caso, lo que sigue por delimitar según este concepto, serían las estrategias didácticas que pueden apoyar para el logro del objetivo principal de esta investigación: favorecer el desarrollo moral de los estudiantes de secundaria.

Estrategias didácticas que favorecen el desarrollo moral.

El desarrollo moral de los adolescentes y los jóvenes es una cuestión relevante para la sociedad y para el sistema escolar. Tiene entre sus funciones sociales, la

promoción de la formación integral del estudiante, que incluye la de valores y el desarrollo moral. En consecuencia, conocer los logros de los grupos escolares en este aspecto de la socialización es muy importante porque con ello se identifican avances particulares en el desarrollo humano.

En este apartado se muestran algunas de las estrategias utilizadas en el campo de la educación moral que se han basado en teorías tanto conductistas, como cognitivas y sociales, y que actualmente forman parte de las estrategias didácticas de asignaturas como formación cívica y ética, materia por excelencia, encargada de favorecer el desarrollo moral del alumno (SEP, 2011).

Estrategias de autoconocimiento y expresión: Clarificación de valores.

De acuerdo con el libro publicado por Alonso (2004) llamado “La educación en valores en la institución escolar”, la técnica de clarificación de valores engloba un conjunto de métodos de trabajo cuya finalidad consiste en ayudar a los niños a realizar un proceso de reflexión orientado a tomar conciencia de las propias valoraciones, opiniones y sentimientos. El origen de esta técnica se sitúa en las aportaciones de Raths y sus colaboradores, quienes en 1966 publicaron la obra *Values and Teaching*. Estas aportaciones teóricas surgen en un contexto histórico caracterizado por la gran diversidad de valores, hecho que genera en los jóvenes conflictos y cierta confusión acerca de lo que es correcto, justo o adecuado. Ante esta desorientación, la

clarificación de valores se presenta como un medio que permite a la persona integrar el pensamiento, la afectividad y la acción.

Desde el ámbito de la educación moral y de acuerdo con los modelos basados en la construcción racional y autónoma de valores, se incorpora esta técnica con la finalidad de promover entre los alumnos los procesos de autoconocimiento y expresión de valores. Como se ha indicado, la clarificación de valores contribuye a que los alumnos realicen un proceso de reflexión que les permitirá tomar conciencia y responsabilidad respecto a sus pensamientos, valores y emociones. Este proceso ayuda, por una parte, a adquirir más confianza y seguridad en sí mismo y, por otra, a enfrentar constructivamente las situaciones conflictivas, posibilitando una participación más consciente en una sociedad democrática. Así, mediante un método explícito y estructurado, se realiza un análisis introspectivo que favorece reflexionar acerca de la personalidad, los comportamientos, las actitudes, los valores, etcétera. Este análisis, que ha de basarse en el uso de la razón y en el diálogo consigo mismo, es necesario para que los niños y los jóvenes vayan construyendo su personalidad moral.

El proceso de clarificación de valores requiere un proceso que permita a la persona analizar, de manera crítica y creativa, su entorno, a la vez que le ayude a escoger, de forma autónoma y racional, sus principios de valor. En este sentido, la reflexión interna y externa facilita conocer y clarificar lo que cada uno valora y aprecia, así como las propias opiniones y sentimientos, ante los diversos conflictos de valor que plantea la realidad. En dicho proceso de reflexión y de valoración personal, de acuerdo Buxarrais, et al. (1997) se han de seguir tres fases:

- a) Selección: proceso cognitivo que requiere libertad para decidir lo que cada uno valora y aprecia. Esta decisión se toma después de considerar las diferentes alternativas y analizar las consecuencias de cada una de ellas.
- b) Apreciación: interviene la afectividad en el sentido de que la persona ha de apreciar y disfrutar de su elección y estar dispuesta a defenderla públicamente.
- c) Actuación: referida a la conducta, es decir, la persona ha de actuar de acuerdo con su elección, pues lo que valoramos y apreciamos ha de constituirse en guía de nuestra vida.

Este proceso de valoración, que permite tomar conciencia de lo que se valora y aprecia, de lo que se piensa y siente, respecto a temas conflictivos, puede realizarse por diversos métodos, siendo los más reconocidos para el trabajo en el aula, las frases inacabadas y en las preguntas clarificadoras.

Método de frases y preguntas inacabadas.

Este método, de carácter individual, consiste en presentar una serie de frases inacabadas o de preguntas que obligan al alumno a definirse, es decir, se le ofrece la oportunidad de pensar en sus creencias, opiniones, preferencias, valores, actitudes, etcétera, en relación con un tema de carácter ético.

Estos ejercicios se llevan a cabo a propósito de temas que puedan resultar controvertidos e interesantes para los alumnos, a la vez que han de ser moralmente

relevantes. Es importante que, previamente a la realización de estos ejercicios, se haya abordado el tema desde otras perspectivas, sobre todo desde aquellas que aportan información y permiten su comprensión crítica.

A continuación, se presentan algunas orientaciones generales para la elaboración y aplicación de ejercicios de frases inacabadas y preguntas clarificadoras. De acuerdo con Alonso (2004), para realizar estos ejercicios, el docente, en primer lugar, ha de determinar un tema que plantee conflictos de valor y que resulte de interés para los alumnos. Una vez determinado el tema, debe realizar un trabajo previo mediante el cual el alumno pueda adquirir información y comprender, críticamente, el conflicto que se le plantea, así como las diversas posiciones respecto a él. Por último, ha de motivar el proceso de valoración personal a partir de ejercicios de clarificación de valores; para ello, ha de establecer un clima psicológicamente seguro, es decir, ha de crear un ambiente de confianza y respeto, en el cual se acepte y se fomente la diversidad de opiniones y no se obligue a nadie a expresar lo que piensa o siente. También habrá de motivar a los alumnos para que sean sinceros en su proceso de valoración y en sus respuestas.

Esta motivación podrá lograrse si se atienden dos aspectos: que los temas de reflexión se vinculen con los problemas que vivencian los alumnos o se refieran a aquellos otros temas por los cuales están altamente interesados; y que los alumnos perciban los beneficios que comporta la realización de estos ejercicios. En este sentido se les puede indicar que es un medio que permite conocerse mejor y, a partir de aquí,

establecer pautas de cambio que posibilitan superarnos y, con ello, mejorar las relaciones con los demás.

En lo que se refiere a la elaboración de las actividades, únicamente indicar que cada ejercicio se realizará a propósito de un tema concreto (no es conveniente realizar una actividad que aborde diversos temas, de forma simultánea, ya que ello puede crear cierta confusión y dificultar el proceso de valoración). Las frases inacabadas o las preguntas clarificadoras han de redactarse de tal forma que no induzcan a dar una respuesta determinada; tampoco han de ser ambiguas, ya que con ello se puede provocar cierta desorientación. Las frases y las preguntas han de redactarse de manera concreta y sencilla, requiriendo, del alumno, una respuesta breve y clara que ponga de manifiesto lo que valora y aprecia. Su extensión no ha de ser excesiva. Alrededor de 10 frases o preguntas por actividad, resulta adecuado y suficiente para reflexionar acerca de las diferentes dimensiones que puede presentar un tema determinado.

Estrategias orientadas al desarrollo de competencias autorreguladoras:

Autorregulación y autocontrol de la conducta.

Una de las dimensiones más importantes de la acción pedagógica en el ámbito moral debe orientarse al desarrollo de competencias y conductas que supongan un alto nivel de autorregulación y autocontrol en el alumno. Esta dimensión hace necesario formar individuos con el fin de que estén capacitados para regular de manera autónoma su

conducta y su actuación en el entorno donde viven, y, al mismo tiempo, estén preparados para presentar conductas singulares basadas en criterios personales y orientados hacia ellos.

La autorregulación y el autocontrol permitirán al alumno conseguir los objetivos personales que facilitan mayor perfección de la conducta emitida y pueden colaborar a conseguir un mejor autoconcepto y un grado de autoestima superior. De acuerdo a Buxarrais, et al. (2001), se entiende por autorregulación aquel proceso comportamental, de carácter continuo y constante, en el que la persona es la máxima responsable de su conducta. Para que el individuo sea capaz de presentar este comportamiento, es necesario que conozca las variables externas e internas que influyen en él manipulándolas siempre que sea necesario para conseguir los objetivos deseados.

Las estrategias de autorregulación de la conducta están dirigidas a ayudar al alumno a comportarse en función de criterios propios consensuados o escogidos desde fuera, y a ayudar a equilibrar posibles discordancias o faltas de la propia conducta. De acuerdo a Alonso (2004), estas estrategias pueden agruparse en dos bloques:

- a) Orientadas para trabajar las condiciones necesarias a todo proceso de autorregulación con presencia del profesor, las cuales son actividades que procuran desarrollar en el alumnado habilidades y destrezas orientadas a facilitar y optimizar el autocontrol en los ámbitos escolar y social.
- b) Actividades que suponen la práctica de la autorregulación por el alumnado, las cuales suponen un desplazamiento del protagonismo del docente hacia el

alumno, de tal manera que éste pueda adquirir competencias autorreguladoras no sólo frente a los problemas de carácter académico o social.

Este mismo autor, plantea que las siguientes tres técnicas pueden ser consideradas como fases fundamentales en el desarrollo de las competencias autorreguladoras.

1. Autodeterminación de objetivos: se pretende modificar la conducta del alumnado en función de objetivos o criterios preestablecidos. En los niveles evolutivos inferiores, los criterios los impone desde fuera, el profesor, en fases posteriores, los criterios son propuestos por el alumno, aunque siempre en función de su momento evolutivo. Para ser eficaz, la autodeterminación de objetivos debe ir acompañada de recompensas (dar refuerzos positivos o eliminar negativos).
2. Autoobservación: debe permitir al alumno analizar su comportamiento, sus causas y sus efectos. El objetivo es que tome conciencia de su conducta y sea capaz de analizarla como un espectador. Se tratará de desarrollar habilidades que permitan al alumno seleccionar conductas específicas que observar, determinar la forma y el momento en que se dan, plantear estrategias que hagan posible modificar conductas que no son adecuadas y evaluar el grado de optimación. La autoevaluación se trabaja al practicar la autoobservación. El proceso central de la autoevaluación consiste en comparar los objetivos propuestos con los autoobservados en la conducta

propia. La verbalización o la autoverbalización externa o interna son sistemas que colaboran en la concientización del grado de adecuación de la conducta emitida y de la deseada.

3. Autorrefuerzo: para iniciar una estrategia que lleve a un cambio de comportamiento, es necesario que el alumnado esté motivado intrínsecamente. Las técnicas más útiles en este sentido son los contratos de contingencia y los autocontratos.

Estrategias para el desarrollo de la perspectiva social y la empatía: Role-playing.

La técnica del role-playing ha sido usada en diversos ámbitos relacionados con la educación. Su origen reside en las dinámicas de grupo, especialmente en las técnicas de inoculación del estrés. También se ha utilizado para favorecer un ambiente de motivación e interés alrededor de determinado tema, para estimular la participación en el grupo, para analizar y solucionar conflictos individuales o interpersonales, e incluso desde la perspectiva clínica. En el ámbito educativo, y especialmente en el de la educación moral, el role-playing cumple un papel fundamental por su vinculación directa con las capacidades de empatía y perspectiva social. Desde el punto de vista evolutivo, la aplicación de dicha técnica está justificada por la superación progresiva del egocentrismo que facilita entrar en contacto con opiniones, sentimientos e intereses divergentes y distintos de los propios.

De este modo se inicia el proceso de construcción del conocimiento social. Asimismo, con el role-playing se ofrece la posibilidad al alumno de formarse en valores tan necesarios hoy en día, como la tolerancia, el respeto y la solidaridad. Esta técnica consiste en dramatizar una situación en la que se plantea un conflicto de valores interesante y relevante desde el punto de vista moral. Al representar la situación debe existir la improvisación de los distintos personajes y un énfasis en la expresión de las posturas, mediante el uso del diálogo. Desde la diversidad de posturas, los implicados intentarán llegar a algún tipo de solución.

Según Kohlberg (1978), la toma de perspectiva o capacidad para asumir roles distintos del propio es una condición necesaria del juicio y del comportamiento moral. El role-playing incide directamente sobre esta capacidad; por ello, su puesta en práctica de modo asiduo permitirá al alumnado trabajar en distintas capacidades:

- Comprender que las demás personas tienen puntos de vista distintos del propio.
- Considerar y anticipar dichos puntos de vista en una situación concreta en la que existe un conflicto.
- Relacionar y coordinar las distintas perspectivas, sin olvidar la postura personal.

No se debe olvidar que esta técnica incide en las áreas perceptiva, cognitiva y conceptual. Para el juicio, se someten a consideración tres elementos necesarios: la percepción directa del conflicto o situación, ¿cómo veo la situación?, ¿cómo creo que los otros la ven? y ¿cómo la interpretan realmente? También se trabaja el pensamiento:

¿por qué? y ¿con apoyo en cuáles argumentos? Por último, es imprescindible reflexionar y vivir los factores vivenciales, emocionales o afectivos: ¿qué siento o sentiría?, ¿y los demás?

Por tanto, en el role-playing se trabajan aspectos interpersonales, racionales y afectivos que están presentes en la toma de decisiones y que serán, en otro momento, objeto de análisis y reflexión. Asimismo, existen otras habilidades que se benefician de la puesta en práctica del role-playing, por ejemplo: la habilidad para resolver conflictos, la capacidad para asumir las consecuencias derivadas de una toma de decisión, el compromiso para llevarlas a cabo, etcétera.

De acuerdo con Martín (1991), el proceso clásico de la aplicación del role-playing se desarrolla mediante cuatro fases o etapas. Primera fase, entrenamiento y motivación. Junto con la introducción y la presentación de la actividad se procura mostrar el interés del conflicto presentado, estimulando al alumno/a y motivándolo/a para que se implique y participe en la dramatización; además, se requiere para ello que el clima del aula sea un ambiente de confianza en el que los alumnos puedan expresarse libremente. En definitiva: se tratará de identificar una situación conflictiva trabajándola en un ambiente favorable.

Segunda fase, preparación de la dramatización. A partir de ahora se contextualiza la situación que va a ser representada; por ello, deberemos explicar claramente cuál es el problema o conflicto, qué personajes intervienen, indicando su carácter y forma de percibir la situación, y qué escena va a representarse. Esta información puede darse a todos los alumnos por escrito o sólo a los que van a

participar en la representación. Para asegurarse de que los alumnos han comprendido todos los aspectos, se puede pedir a algunos de ellos que los expliquen de nuevo. De todas las formas, es aconsejable que se dé un amplio margen a la improvisación.

El siguiente paso consiste en pedir a personas voluntarias que representen la situación. Se puede estimular su participación, pero es preferible no obligar a nadie a que intervenga. También se debe ser sensibles para evitar que las personas voluntarias representen el papel que normalmente cumplen en su vida cotidiana, porque es mejor que desempeñen un rol contrario al suyo. La duración de la representación no puede ser excesivamente larga; así, el profesor se permitirá cortar el role-playing cuando considere que ha surgido un número suficiente de elementos para iniciar el comentario. Seguidamente, el grupo de personas que realizará la aplicación de la actividad dispone de un tiempo necesario y breve, entre cinco y 10 minutos como máximo, para interiorizar su personaje, asumir su punto de vista y preparar mínimamente su actuación.

Para llevar a cabo esta preparación, es aconsejable que salga del aula. Mientras tanto, el profesor explica al resto del grupo cómo deberán observar la representación con el fin de obtener de ella el mayor número posible de elementos válidos y provechosos para comentarlos después de la actividad. El papel del grupo de observadores es, por tanto, igualmente importante, porque de su realización dependerán el análisis y la reflexión posteriores al role-playing. Esto posibilita la toma de perspectiva y el conflicto cognitivo interindividual e intraindividual, o sea, el desarrollo moral.

Por este motivo, cabe especificar que no se trata de juzgar ni de valorar la cualidad de la representación de los personajes, sino de observar y enjuiciar aspectos como el realismo de la representación, los sentimientos que se han exteriorizado, los argumentos o razones aducidas, los intereses perseguidos, las actitudes de diálogo, la búsqueda de acuerdo y colaboración, ideas sobre otras posibles soluciones al problema representado, etcétera.

Tercera fase, dramatización. Durante la representación, las personas voluntarias intentarán asumir y poner en práctica el rol que les ha sido asignado, para lo cual deberán procurar ajustar su actuación a los criterios y puntos de vista de su personaje. Por ello, deberán esforzarse en sentir, razonar y comportarse como lo haría aquél. Asimismo, deberán adecuar la representación a la dinámica que se va generando. La dramatización en el role-playing se fundamenta tanto en el proceso de diálogo como en la vivencia afectiva; por ende, no es necesario que ocurra en un escenario muy cuidado; a veces, unos pequeños indicios (un cartel, disposición de las sillas o algún objeto significativo) son suficientes para que el personaje entre en acción. Mientras se lleva a cabo la representación, el profesor/a y los demás alumnos están en silencio, observando lo que sucede y que es significativo, según las pautas que tienen.

Cuarta fase, comentario. A partir de ahora se tratará de analizar la representación. Como un ejercicio de relajante para las personas que han participado en el role-playing, ellos pueden iniciar el comentario: cómo se han sentido en la representación, qué valoración realizan, etcétera. A continuación, el resto del grupo expondrá su percepción, lo que consideran más interesante o relevante, lo que les ha

sorprendido por un motivo u otro, la solución que se ha dado, las alternativas, etcétera. Una vez oídas las dos impresiones, se inicia un proceso de diálogo que debe tener como objetivo fundamental profundizar en la clarificación del conflicto, los sentimientos que suscita, los argumentos de las perspectivas implicadas, las consecuencias de las probables acciones y la creación de una alternativa que supere las posturas opuestas. A veces se considera oportuno repetir el role-playing, por los mismos o distintos participantes, para probar la solución, ver las consecuencias o experimentar la respuesta que el grupo ha considerado más adecuada.

El maestro tiene un papel fundamental en cuanto a que modera, ordena y orienta las aportaciones de los alumnos, mientras que la actividad de los alumnos se concentra básicamente en promover la empatía y perspectiva social, consideradas siempre en una triple dimensión: cognitiva, afectiva y conductual.

Estrategias para el análisis y la comprensión crítica de temas moralmente relevantes: Comprensión crítica.

De acuerdo a Alonso (2004), la comprensión crítica se caracteriza por ser un tipo de intervención educativa cuyo objetivo consiste en potenciar la discusión, la crítica y la autocrítica, así como el entendimiento entre alumnos, docente y demás implicados posibles en el problema que se discute. Este proceso se lleva a cabo en relación con temas personales o sociales atravesados por un conflicto de valores; es decir, son vividos por alumnos y docente como temas problemáticos. Se trata de discutir aquello

que preocupa a los alumnos, con la intención de entender críticamente las razones que tienen todos los implicados y de comprometerse en mejorar la realidad.

La comprensión crítica pretende recabar información acerca de realidades concretas, entender toda su complejidad, valorarla y comprometerse en su mejora. De este modo se intenta favorecer una educación moral arraigada en la vida cotidiana de los alumnos. Con ella se pretende analizar colectivamente los valores que intervienen en la toma de decisiones sobre temas sociales controvertidos; para ello, el docente organizará debates respecto a temas conflictivos en los cuales se contrastarán los distintos puntos de vista. Es un procedimiento que destaca el papel de la reflexión racional y que aborda el tema de los valores de forma explícita y sustancial.

A continuación, presentamos los principales pasos que se han de tener en cuenta en el desarrollo de los trabajos escolares de comprensión crítica de acuerdo a Alonso (2004):

- a) Presentar temas controvertidos: la educación moral supone considerar temas no sólo relevantes para las personas implicadas, sino también socialmente significativos y problemáticos.
- b) Comprensión previa del texto: supone, en un primer momento, entender el contenido del texto y pasar posteriormente a una interpretación personal.
- c) Comprensión científica de la realidad: en ciertos casos puede ser positivo estudiar el tema controvertido desde las aportaciones de aquellas disciplinas científicas que lo hayan estudiado.

- d) Comprensión y crítica: es la etapa más importante del proceso, dado que en ella se confrontan las razones de todos los puntos de vista participantes en la controversia.
- e) Comprometerse activamente en la transformación de la realidad que se ha considerado.

El punto de partida para trabajar la comprensión crítica con los alumnos debe ser un texto que se les presenta para ser leído y discutido. Por texto, el autor se refiere a cualquier producción humana que tenga sentido y sea comunicable, cuya presentación formal puede ser icónica: dibujo, fotografía, película, etcétera; auditiva: canción, reportaje radiofónico, música, etcétera; o gráfica: cualquier modalidad de texto escrito, desde un artículo periodístico hasta una novela, pasando por los informes científicos o los trabajos de los mismos alumnos. Se trata de utilizar textos suficientemente representativos que contengan las distintas voces u opiniones a propósito del problema controvertido.

Al comenzar la actividad se invitará a los alumnos a leer en voz alta el texto, en un segundo momento, el docente propondrá que se relea individualmente, sugiriéndoles que subrayen o anoten los aspectos que les llaman la atención por cualquier motivo, seguidamente les preguntará qué aspectos les han parecido más destacables y anotará su aportación en el pizarrón. Una vez anotadas todas las aportaciones que se han hecho, el docente las leerá y pedirá a uno de sus alumnos que escoja el aspecto que considera más interesante, después se les pedirá a los alumnos que releen el trozo del texto en el cual aparece y explique los motivos de su

elección para posteriormente, iniciar un diálogo en el que intervendrán todos los alumnos que así lo deseen. A lo largo de la discusión, el docente intervendrá para matizar o precisar distintos aspectos surgidos en el debate.

Dilemas morales.

Una de las implicaciones pedagógicas más importantes del constructivismo es la exigencia de insertar la necesidad antes del aprendizaje. La necesidad se traduce en tener preguntas auténticas, problemas que generan la reflexión y el conflicto con los conocimientos y formas de razonar y, que precisamente por ello, crean la necesidad del nuevo aprendizaje para ser resuelto o disuelto. Mientras no se genere esta necesidad derivada de los problemas, las situaciones y los conocimientos se asimilan a las estructuras mentales existentes, sin llegar a transformarlas. Por esta razón, se dice que en esas condiciones no se da un verdadero aprendizaje. Enseñar es insertar esa necesidad y ayudar a construir las herramientas mentales indispensables para resolverla.

Así como esta premisa es válida para la enseñanza de las Matemática, las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales, la Química o cualquier otra área del conocimiento que forma parte del plan de estudios, también lo es para la educación moral. Grandes investigadores del desarrollo moral como Piaget (1932) y Kohlberg (1972) ofrecen una herramienta denominada el dilema moral, a través de la cual llegaron al conocimiento sobre la evolución del desarrollo moral en los niños.

En este mismo tenor, Oser (2005) plantea, a partir de su experiencia en el campo de la educación moral y del uso de los dilemas morales, tanto con contenido social como religioso, principios que benefician las propuestas de intervención en las escuelas: estimulación de un estadio superior acompañado de la estimulación de la acción moral; educación moral con aprendizaje social; conocimiento ético aplicado a la solución de problemas morales concretos; discusión moral con la ayuda de la clarificación de valores; y la educación moral a través de la formación de los profesores para buscar un modelo de procedimiento de moralidad profesional.

La forma en que se resuelven los dilemas morales, de acuerdo a autores como Oser (2005); y Nather (2013), representan un importante elemento de análisis para poder determinar en qué estadio de desarrollo moral se encuentra un individuo. Se definen como una narración breve, a modo de historia, en la que se plantea una solución posible en el ámbito de la realidad, pero conflictiva a nivel moral. Por una parte, se solicita de los sujetos una solución razonada del conflicto y, de otra parte, un análisis de la solución elegida por el agente protagonista de la historia.

Por regla general, la situación se presenta como una solución disyuntiva: el agente protagonista se encuentra ante una situación decisiva frente a lo cual solo existen dos opciones, siendo ambas soluciones igualmente factibles o defendibles, ante las cuales el individuo se encuentra ante una inevitable situación conflictiva. La manera en que responde y soluciona el dilema, explica Kohlberg (1992), permite no sólo evaluar el estadio de desarrollo moral de un individuo, sino también determinar el

conjunto de estrategias y enfoques pedagógicos que se pueden utilizar para orientarlo en torno a la manera más adecuada en que puede juzgar y resolver los dilemas.

Dada la validez que diversos autores (Oser, 2005; Kohlberg, 1972; Nather, 2013; Kamii, Lind, 1996; Rest, 1976; Meza & Suárez 2005; Peters, 1986; Kamii, 1982), han puesto en el uso de esta estrategia para propiciar el desarrollo del juicio moral en el aula, el presente estudio centra su atención en ella, detallando su concepto y características, así como su modo de empleo, lo cual se observa en el siguiente apartado.

Dilemas morales como estrategias favorecedoras del desarrollo del juicio moral

De acuerdo con el estudio de Kohlberg, (1972) éste, ha logrado ensamblar y traducir a través de su propuesta un método pedagógico donde señala como meta el desarrollo del juicio moral, se propone una pedagogía moral que posibilite la graduación del paso de un nivel al otro y, por ende, de un estadio de inferior nivel a otro superior. Cabe deducir que el desafío de la educación consiste en estimular y procurar el crecimiento hacia los estadios superiores del desarrollo y no detenerse o contentarse con el funcionamiento “sano” del niño o adolescente en el nivel en el que se encuentre.

Kohlberg (1973), sostiene que los profesores necesitan imperiosamente conocer el nivel del pensamiento de sus alumnos o alumnas, relacionarse con ese nivel para luego articularlo con el nivel superior, produciendo y generando en el estudiante razonamientos y juicio moral de nivel superior; es indispensable, entonces,

exponer al estudiante a conflictos cognitivos, de modo que pueda ir elaborando argumentos, raciocinios y convicciones de niveles y estadios que superen al actual. Frente a esta reflexión, se puede afirmar que la educación cumple un rol fundamental en la formación y desarrollo del juicio moral.

Pero es importante señalar que el desarrollo estimulado del juicio moral no es efecto temporal de aprender respuestas correctas, sino que se produce cuando la intervención establece las condiciones que promueven el paso de una etapa a la otra, proporcionando oportunidades para que se genere un conflicto cognitivo desde la discusión continua de dilemas. Este ha sido el trabajo sobre el cual gira la presente propuesta: un cambio estructural en la manera de racionalizar diversas situaciones de orden moral de acuerdo a una dialéctica en acción.

Antes de avanzar en este tema, se hace necesario conceptualizar entonces, qué es un dilema moral en palabras:

El dilema moral es un conflicto cognitivo entre dos valores. Los dilemas son relatos de situaciones hipotéticas de carácter imaginario o reales que presentan un conflicto de valores y crean la necesidad de tomar una decisión ante él. Las personas a las que se les presenta el dilema deben decidir cuál es la solución que les parece más correcta y justificarla mediante un razonamiento moral (Kohlberg, 1989, p. 307).

En la situación narrada, el personaje se encuentra ante una auténtica duda porque es difícil tomar una decisión sobre la mejor manera de actuar. Las diversas alternativas tienen aspectos positivos y negativos, tanto para él como para las otras

personas, y el personaje tiene razones y valores que considera importantes para justificar una u otra solución. Por esto el dilema no tiene una respuesta única, ni podemos decir que alguna sea, de antemano, correcta o incorrecta.

Según Kamii (1982), el dilema se puede construir sobre casos ficticios, así como sobre situaciones reales de la vida cotidiana escolar o extraescolar de los estudiantes, eventos que se convierten en objeto de discusión gracias a su formulación como dilema. Para construir dilemas a partir de nuestra experiencia debemos tomar conciencia de las múltiples ocasiones en que nos encontramos ante acontecimientos de tipo moral y que casi siempre pasamos por alto, reconociendo que muchas de las interacciones entre maestro y alumno y de alumnos entre sí tienen un carácter moral.

Por otra parte, puesto que el pensamiento se estimula con el conflicto, con lo problemático a nivel cognitivo y valorativo, el maestro debe estar pendiente de los múltiples problemas que se presentan en la vida cotidiana y aprovecharlos como material e reflexión. Puesto que como lo señala Jaramillo (1999), el desarrollo moral va a la par del desarrollo de otras capacidades intelectuales y debe aportar a la persona criterios propios para actuar de forma autónoma, racional y solidaria en situaciones dilemáticas que presentan conflicto de valores. Aprender a elegir por nosotros mismos es aprender a vivir de forma autónoma. Al trabajar con dilemas morales hay que situar a los sujetos en un nivel de reflexión, análisis y actitud crítica tal que pueda adoptar posiciones morales encaminadas a formar y fomentar una actitud constructiva y equilibrada que le permita, en definitiva, comprender un poco más la realidad humana de la que forma parte.

El trabajar con dilemas morales es un procedimiento metodológico, una estrategia para el desarrollo del razonamiento moral, en definitiva, es un método para la educación en valores, que no sólo encaja adecuadamente con la metodología que el Plan de estudios 2011, sino que además, encamina a que el alumnado adquiera los conceptos, procedimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad humana y social del mundo en el que vive.

Características de los dilemas morales.

El dilema tiene que dejar en claro cuáles son los valores que están en conflicto para que la discusión se centre en las argumentaciones que fundamentan una postura u otra. La discusión tiene que desarrollarse en torno a los argumentos que se presentan y no sobre el acuerdo o el desacuerdo de las opiniones.

Razonando a la luz del modelo Kohlbergiano, es posible sostener que cuando a una persona, en este caso un estudiante, se le expone a dilemas morales con el fin de favorecer el desarrollo del juicio moral, el dilema, por tanto, tiene que ser de acuerdo al nivel en el que se encuentre la persona a quien se le plantea. Por ejemplo: un caso que presupone un nivel de pensamiento del nivel 3 (post convencional) estadio 5, no produce conflicto en quien está en el nivel del pensamiento 1 (pre convencional) estadio 2 y viceversa; dicho de otra manera: si se le expone un dilema sencillo a un grupo de estudiantes que ha alcanzado el nivel superior, obviamente no producirá

impacto ni conflicto alguno. En resumen, la formulación de un buen dilema moral exige las siguientes características:

- La sencillez, ya que un dilema complicado significaría que el profesor tendría que ocupar mucho tiempo antes de comenzar la discusión para explicarlo y asegurarse que todos lo hayan comprendido.
- El dilema no debe tener una respuesta clara porque se presenta una situación que gira en torno a un conflicto de valores.

Orientaciones generales para la aplicación y elaboración de dilemas morales.

Uno de los investigadores que continuaron en el tema de la moral, siguiendo la línea de Kohlberg, fue Lind, quien en su manual teórico-práctico (2006), propone y argumenta la posibilidad de enseñar capacidades morales en los centros educativos, fundamentándose en los planteamientos de Lawrence Kohlberg (1989), poniendo en práctica un método de discusión de dilemas morales.

En este manual Lind (1996) menciona que se han de tomar las siguientes consideraciones para trabajar esta estrategia en el aula.

1. Aplicación: respecto a la discusión de dilemas morales, deberemos atender los siguientes aspectos:

- a) Creación de una atmósfera adecuada, es decir, de un entorno que estimule el desarrollo moral de los alumnos. Para ello, se debe atender la disposición

física que ha de favorecer la expresión y el intercambio de opiniones (es importante que se puedan ver entre ellos y que el educador/a se encuentre como uno más del grupo), así como aquellas actitudes de respeto y diálogo que permiten tener una comunicación abierta.

- b) El docente debe considerar que durante la discusión de dilemas morales no obligará a nadie a expresar su opinión, ya que ello puede desmotivar el diálogo (en este sentido, no debe olvidar que el diálogo interno también favorece el desarrollo moral). Tampoco debe dominar la discusión, sino que deberá favorecer la interacción entre los alumnos.
- c) Además de dialogar acerca de la pregunta central del dilema, en torno a la decisión que debería tomar el protagonista, se pueden plantear otras cuestiones relacionadas con el conflicto, analizar las consecuencias de cada elección, realizar transferencias a la vida real, plantear dilemas alternativos, etcétera.

2. Elaboración: al redactar dilemas morales, no debemos olvidar que éstos han de plantear conflictos adecuados a la edad y la experiencia de los alumnos. Así, los dilemas han de ser motivadores y controvertidos, en el sentido de que los alumnos puedan dar diferentes argumentos y soluciones. No se debe olvidar que la creación del conflicto cognitivo tiene como objetivo favorecer el desarrollo del juicio moral.

Condiciones pedagógicas de un dilema moral.

De acuerdo con Jaramillo y Bermúdez (1999), si bien al análisis de dilemas es una herramienta muy poderosa, como en cualquier didáctica es necesario que cumpla con algunas condiciones pedagógicas, de forma tal que efectivamente promueva el desarrollo de la comprensión, el juicio moral y, en general, la inteligencia social de los estudiantes.

El desarrollo de la comprensión y del razonamiento supone que el problema tenga la capacidad de generar un interés auténtico en los estudiantes y los lleve a establecer conexiones con su experiencia cotidiana, así como con otros temas y problemas que les permitan ampliar o profundizar su tratamiento. Esta condición, la generatividad, garantiza no sólo que las personas se involucren con el problema, sino que el trabajo genere realmente un nuevo conocimiento o aprendizaje. En el caso de los dilemas, esta condición se cumple en la medida en que se propone un ejercicio pedagógico alrededor de problemas cotidianos y abiertos, sin solución prefijada que los cierre y que apuntan a cuestionar las “teorías éticas” de los estudiantes. De esta forma se resuelve el problema de enseñar moral por medio de fórmulas sin sentido y distantes de las experiencias personales, interpersonales y sociales de los estudiantes que les resultan aburridas.

Por otra parte, es fundamental que el estudiante pueda y tenga que producir algo (un producto material, intelectual, una expresión artística, etc.) con lo que resuelva un problema, usando de forma propia, comprensiva y creativa lo que ha aprendido, para

dar sentido a esos aprendizajes. Todo ciclo de aprendizaje y enseñanza debe desarrollarse con uno o varios desempeños de comprensión por parte del estudiante. En el caso de los dilemas, el mismo ejercicio le exige al estudiante la toma de una decisión y el desarrollo de una argumentación que le permita sentirse satisfecho con su decisión y explicarla satisfactoriamente a otras personas.

Así mismo, todo ejercicio pedagógico que pretenda desarrollar la comprensión y el pensamiento debe disponer de herramientas y mecanismos para ofrecer a los estudiantes retroalimentación frecuente como forma de evaluación. Tanto el profesor como los compañeros y él mismo (auto retroalimentación) deben destacar lo largo del proceso los logros obtenidos, los obstáculos y los problemas que se han presentado recibiendo orientación de todos sobre los caminos a seguir.

El análisis de dilemas es una estrategia pedagógica en la que la enseñanza y el aprendizaje se conciben como un proceso de desarrollo intelectual y afectivo, en el cual maestro y alumno se comprometen en la comprensión auténtica de los problemas y en la cualificación de las formas de comprenderlos. Por eso gira alrededor de la discusión rigurosa y respetuosa como mecanismo de la retroalimentación. La discusión de dilemas es, en sí misma, un ejercicio de confrontación permanente de las ideas propias con las de otros, que ofrece a los estudiantes una retroalimentación permanente sobre la forma como son recibidas sus ideas, sus fortalezas para convencer o explicar a otros, los problemas que logra resolver con ellas y los que quedan sin resolver.

Por otra parte, el modelo de análisis de dilemas prevé dos cosas que son de gran valor, para permitir al estudiante autoevaluarse con verdadero sentido crítico:

puede cambiar la decisión que ha tomado en el camino, argumentando por qué lo ha hecho y, aunque no cambie de decisión, el ejercicio de análisis le ha permitido llevar un registro escrito de sus argumentos en distintos momentos de la discusión, pudiendo comparar así el desarrollo de sus ideas.

La estrategia de plantear dilemas morales para indagar las formas de razonar fue desarrollada por Kohlberg (1980), siguiendo la lógica del método clínico piagetiano. El método clínico se utiliza para explorar en profundidad cómo piensan las personas alrededor de un problema y desentrañar el sentido que dan a sus respuestas superficiales y a sus actuaciones. Este propósito originario del método que soporta a la estrategia de análisis de dilemas garantiza que la evaluación que se haga del desempeño del estudiante esté anclada en la comprensión de sus ideas, en una valoración de los logros que ha tenido en relación con las metas trazadas, y en una identificación de sus obstáculos para orientarlo y apoyarlo en su desarrollo. Ésta es una condición pedagógica de suma importancia, dado que en asuntos morales no es muy frecuente que las personas reciban retroalimentación constructiva sino, por el contrario, juicios de autoridad, sanciones o celebraciones que sólo convierten la moralidad en un asunto de temer y despreciar.

Por último, toda educación que pretenda promover procesos de desarrollo debe tener metas claras de lo que se quiere llegar a comprender, de lo esencial e importante en esas comprensiones, de sus posibles niveles de logro y de las rutas que permiten conseguir las. En este sentido, la estrategia de análisis de dilemas tiene la ventaja de contar con el respaldo de un modelo de la progresión del desarrollo del juicio moral,

modelo contra el cual podemos analizar el razonamiento de los estudiantes, saber en qué nivel de desarrollo se encuentra y hacia dónde se los debe promover. En otros términos, los procesos de desarrollo implicados en el juicio moral están lo suficientemente descritos para poder trazarnos metas claras y realistas.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

El presente capítulo integra el conjunto de procedimientos utilizados para alcanzar los objetivos que rigen la presente investigación. Iniciando por el posicionamiento epistemológico del trabajo. Posteriormente se explicita el alcance del estudio, el diseño de la investigación, el diseño instruccional sobre la aplicación de dilemas morales, seguido de la explicitación de los instrumentos para la recopilación de datos y la población y muestra con la que se realizó.

Paradigma

Thomas Kuhn (1971) define a los paradigmas como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p. 13), en este sentido puede verse a un paradigma también como un esquema normal admitido y consensuado por una comunidad epistémica para enmarcar, encarar, leer, explicar o ver un fenómeno.

Para efectos de la presente investigación, se toma como referente la teoría de los intereses cognoscitivos de Habermas (1981), que reconoce tres tipos de interés que guían al investigador: explicativo, comprensivo y emancipador. De acuerdo con Barraza (2016), cada uno de ellos justifica uno de los enfoques de investigación: cuantitativo, cualitativo y sociocrítico.

El enfoque cualitativo, como lo señala Vargas (2012), es aquella cuyos métodos, observables, técnicas, estrategias e instrumentos concretos se encuentran en la lógica de observar necesariamente de manera subjetiva algún aspecto de la realidad. Sumándose a la explicación, Hernández, Fernández y Baptista (2012), mencionan que una investigación de carácter cualitativo, debe involucrar y emplear métodos de recolección de datos, los cuales deben cumplir con el propósito de explorar y evaluar aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno que se investiga.

Para efectos de este trabajo, la lógica inicialmente alineada a los momentos del proceso metodológico ha sido deductiva, precisando así que el paradigma bajo el cual se trabajó la presente investigación es el cuantitativo.

El enfoque cuantitativo tiene sus antecedentes principales en la etapa de la historia y la sociedad conocida como la Ilustración durante el siglo XVII, con la llamada búsqueda del racionalismo, como método de pensamiento sobre el que se construye la necesidad del dominio del hombre sobre la naturaleza y del hombre mismo, la duda científica y el escepticismo, sería la lógica del discurso de la modernidad sobre la que se asentaría. Posteriormente, dichos postulados se reestructuran y afianzan con el nacimiento de la Doctrina filosófica y política comtiana denominada Positivismo, la cual establecía que el conocimiento científico debía someterse a la verificación y a la comprobación a la luz de la experimentación controlada. Desde esta visión, el sentido de la percepción resulta la única base admisible del conocimiento humano y del pensamiento preciso.

Las ideas básicas de la doctrina en mención provienen de lo que Dilthey (1949) denominaría ciencias “de la naturaleza”, como la física, la química y la biología. Así, el mundo social puede estudiarse de manera similar al mundo natural (Hernández, et al., 2010) y existe un método exclusivo para indagar ese mundo social, que es libre de los valores del investigador. Por ello, para el positivismo, la objetividad es muy importante, el investigador observa, mide y manipula variables; además de que se desprende de sus propias tendencias (la relación entre éste y el fenómeno de estudio es de independencia).

Desde el positivismo lo que no puede medirse u observarse con exactitud se descarta como objeto de estudio. Además, éste se encuentra determinado por leyes y axiomas” (Hernández, et al., 2010). El positivismo solamente acepta conocimientos que proceden de la experiencia, es decir de datos empíricos.

El gran soporte epistemológico y metodológico del enfoque cuantitativo, heredero de la corriente Positivista se puede encontrar en los postulados de Popper (1972) en una obra clásica (Conjeturas y refutaciones), donde establece desde una visión post positivista las bases del paradigma científico en su sentido más contemporáneo, en el cual el conocimiento pasa de ser completo, inmutable y verificacionista para ser analizado a la luz del falsacionismo, denotando un saber menos determinista de una realidad relativa.

En la actualidad, el paradigma post positivista sigue siendo utilizado con ahínco en la investigación social. De acuerdo con los referentes consultados en la fase de revisión de literatura inicial de este trabajo investigativo, un mayoritario porcentaje de

las investigaciones en la actualidad que abordan la temática del juicio moral y los dilemas morales retoma dicho paradigma.

Método

El método es concebido como el camino elegido para llegar a determinado fin. En la investigación social pueden encontrarse distintos métodos, pero para efectos de este trabajo se procederá bajo el método hipotético deductivo.

De acuerdo con Samaja, (2004) el método hipotético deductivo consiste en proponer teorías y extraer conclusiones, hasta obtener enunciados que hagan referencia directa a situaciones observacionales particulares. Si las situaciones observacionales verifican al enunciado deducido de la teoría, no podremos concluir que ella sea verdadera (porque sabemos que de la verdad de un enunciado particular no podemos extraer -con garantía formal la verdad de un enunciado general): sólo estamos autorizados a decir que la teoría "pasó con éxito una prueba". Por el contrario, las situaciones observacionales falsan al enunciado deducido de la teoría, entonces sí estaremos en condiciones de afirmar, con garantía lógico formal, que la teoría es falsa (o contiene, al menos, algo falso que la convierte, a los efectos prácticos, en totalmente falsa). "Como se ve, este nuevo camino no pretende demarcar a la ciencia de la metafísica mediante la verificabilidad empírica de las teorías, sino mediante la falsabilidad empírica. Dicho de manera positiva: Una teoría es científica sólo si es falsable" (Samaja, 2004, p. 91).

Al respecto de esta misma idea, Selltiz, Wrightsman y Cook, (1980), destacan que el método científico tiene, a menudo, como objetivo la comprobación de las hipótesis generadas a partir de una teoría. El proceso de verificación deriva conclusiones apoyadas en los hechos que han confirmado o no la hipótesis. “Estas conclusiones pueden considerarse inferencias. La lógica analítica está interesada en la relación entre estas inferencias, o conclusiones, y los hechos de que dispone para apoyarlas” (p. 79).

Los pasos o fases del método en mención han sido reinterpretados en distintas convenciones metodológicas, pero se asocian desde los postulados de Popper (1972) a los siguientes pasos:

- Planteamiento del problema
- Creación de hipótesis
- Deducciones de consecuencias de la hipótesis
- Contrastación: Refutada o aceptada

En el capítulo posterior, se podrá apreciar la operación del método en sus cuatro fases.

Tipo de estudio

En términos metodológicos, el diseño de una investigación se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se está buscando. En el enfoque cuantitativo, el investigador utiliza su o sus diseños para analizar la certeza de las

hipótesis formuladas en un contexto en particular o para aportar evidencia respecto de los lineamientos de la investigación (si es que no se tienen hipótesis).

En la literatura sobre la investigación cuantitativa (Briones, 2002; Hernández, Fernández, & Baptista, 2010; Kerlinger, 1975; Selltiz, Wrightsman & Cook, 1980) es posible encontrar diferentes clasificaciones de los diseños: tipos experimentales y no experimentales. A su vez, la primera puede dividirse de acuerdo con las clásicas categorías de Campbell y Stanley (1973) en: preexperimental, experimentos “puros” y cuasiexperimentos. La investigación no experimental se puede subdividir en diseños transversales y diseños longitudinales.

Para efectos de esta investigación se utilizó un diseño experimental en su modalidad de cuasiexperimento con mediciones pretest-postest, con grupo experimental y grupo de control, retomados a partir del diseño 10 de Campbell y Stanley (1973).

Al respecto de dicho diseño, sus formuladores destacan que es uno de los diseños experimentales más difundidos en la investigación educacional, comprende un grupo experimental y otro de control, de los cuales ambos han recibido un pretest y un postest, pero no poseen equivalencia preexperimental de muestreo. Por lo contrario, los grupos constituyen entidades formadas naturalmente (como una clase, por ejemplo) tan similares como la disponibilidad lo permita, aunque no tanto, sin embargo, que se pueda prescindir del pretest. La asignación de X a uno u otro grupo se supone aleatoria y controlada por el experimentador (Campbell & Stanley, 1973).

Dicho diseño se puede representar de la siguiente manera:

G1 01 X 02

G2 03 — 04

De acuerdo con Cambell y Stanley (1973) y Hernández et al. (2010), el significado de las grafías para entender el diseño experimental es el siguiente:

G Grupo de sujetos (G1, grupo 1; G2, grupo 2).

X Tratamiento, estímulo o condición experimental (presencia de algún nivel o modalidad de la variable independiente).

0 Una medición de los sujetos de un grupo (prueba, cuestionario, observación, etc.). Si aparece antes del estímulo o tratamiento, se trata de una preprueba (previa al tratamiento), si aparece después del estímulo se trata de una posprueba (posterior al tratamiento).

— Ausencia de estímulo

Dos cosas han de tenerse claras sobre este diseño de acuerdo con Cambell y Stanley (1973). Ante todo, que no se lo debe confundir con el 4, el diseño con grupo de control pretest-postest, donde los sujetos experimentales que se toman de una población común se asignan en forma aleatoria al grupo experimental y de control.

Vale la pena pues decir que los grupos para el presente cuasiexperimento se formaron en la Escuela Secundaria Técnica No. 7 con respecto a la disposición de 2º A y 2º D, para participar en la investigación. Cabe mencionar que son grupos que se atienden por parte de la autora de esta Tesis y por lo tanto hubo accesibilidad a los datos, pero también se reconoce que cada grupo tiene sus particularidades y el

procedimiento de selección no fue aleatorio, por tanto, se puede afirmar que no existe equivalencia entre ambos (situación que determina el cuasiexperimento).

Diseño Instruccional de Propuesta de curso - taller “Desarrollo del juicio moral”

Objetivo general:

Favorecer el desarrollo del juicio moral a través de estrategias didácticas basadas en dilemas morales para fomentar una actitud crítica y equilibrada que le permita al alumno desarrollarse como mejor individuo y ciudadano.

Objetivos específicos:

- Propiciar el pensamiento reflexivo y argumentativo de los alumnos, ante problemas de índole moral.
- Favorecer en los alumnos habilidades de autorregulación cognitiva y moral
- Construir y analizar dilemas morales con base a situaciones reales

Metodología del Curso – taller.

La propuesta de desarrollo del juicio moral en los estudiantes de secundaria se realiza tras la metodología del curso – taller, ya que de acuerdo con UAA (2009), el taller implica como su nombre lo indica, un lugar donde se trabaja y se elabora. Es una forma

de enseñar y aprender mediante la realización de algo. Se aprende desde lo vivencial y no desde la transmisión. Predomina el aprendizaje sobre la enseñanza. Se trata entonces de un aprender haciendo, donde los conocimientos se adquieren a través de una práctica concreta, realizando algo relacionado con la formación que se pretende proporcionar a los participantes. Es una metodología participativa en la que se enseña y se aprende a través de una tarea conjunta.

Si a la definición anterior, le agregamos lo aportado por Martínez, (2005), quien menciona que, desde una visión más abarcativa, el curso – taller promueve entonces, el desarrollo de varios saberes: cognitivo, operativo, relacional (saber escuchar, planificar con otros, tolerar las opiniones de los demás, aprender a coordinarse con otros, tomar decisiones de manera colectiva, sintetizar, diferenciar entre información relevante y no relevante...) por lo cual se transforma en un método de aprendizaje muy relevante para el desarrollo de competencias profesionales, ya que:

- Se basa en la experiencia de los participantes.
- Es una experiencia integradora donde se unen la educación y la vida, los procesos intelectuales y afectivos.
- Está centrado en los problemas e intereses comunes del grupo.
- Implica una participación de los integrantes. Puede utilizar diversas técnicas, especialmente la discusión en grupo.

Estructura curricular.

Mediante la presente propuesta, los estudiantes desarrollarán una serie de análisis que tengan como referencia al desarrollo moral que la asignatura Formación Cívica y Ética requiere impulsar como uno de sus propósitos fundamentales. Los temas y problemas que se han incluido para dar lugar a dicho análisis buscan, por una parte, desarrollar la capacidad para resolver problemas que la formación en este ámbito puede plantear y, por otra, reconocer las características que la enseñanza debe adquirir. A fin de alcanzar los propósitos del presente curso- taller y contribuir al desarrollo del perfil de egreso, es imprescindible que las formas de enseñanza y el ambiente de trabajo durante el curso sean congruentes con las finalidades de la formación cívica y ética. De este modo, las oportunidades para que los estudiantes exploren, planteen dudas y pongan a prueba sus razonamientos redundarán en el tipo de prácticas que como docentes diseñen para favorecer el aprendizaje en los adolescentes.

Organización de los contenidos.

El presente curso – taller, está organizado en tres bloques temáticos, en ellos se presentan los temas, el material básico, así como las actividades sugeridas y el tiempo para su desarrollo. Las actividades están diseñadas para que, de manera progresiva, lograr que el alumno alcance un mejor nivel de su juicio moral.

Bloque temático I: Pensamiento reflexivo y argumentativo.

- Actividad general:

Desarrollo de debate sobre problemática de carácter moral.

- Actividades específicas:
 - La confrontación
 - Escuchar al otro y reconstruir los argumentos ajenos
 - Reconstrucción de panorama
 - La diferenciación y coordinación de perspectivas

Tiempo estimado: Cuatro sesiones de 45 minutos cada una

Material necesario:

Selección de tema a debatir (legalización del aborto, fidelidad en la pareja, encubrimiento de delitos, etc.), material de divulgación fundamentada al respecto.

Bloque temático II: Autorregulación cognitiva y moral.

- Actividad general:

Ejecución de meta-análisis del proceso de toma de postura y argumentaciones del debate anterior

- Actividades específicas:
 - Tomar nuevamente la decisión de postura y definir nuevamente el por qué. (en caso de cambio, de lo contrario corroborar el porqué de su decisión)
 - Análisis y clarificación de valores.
 - Preguntas clarificadoras.

Tiempo estimado: Dos sesiones de 45 minutos cada una

Material necesario:

Guía de estrategia para la clarificación de valores, propuesta por Buxarrais (2001).

Bloque temático III: Dilemas morales

- Actividad general:

Análisis de dilemas morales de tipología real.

- Actividades específicas:

Fase 1

- 1.-Entrar en contacto con un dilema moral particular
2. Clarificar la situación que genera el dilema.
3. Identificar los argumentos iniciales en los que se apoya una u otra decisión, sin incluir todavía discusión o debate sobre los mismos.

Fase 2

1. Poner sobre la mesa los argumentos existentes para analizar el dilema.
2. Identificar los componentes morales inherentes a la situación dilemática.
3. Explorar y tomar conciencia de los argumentos propios ante un dilema.

Fase 3

1. Introducir nuevos elementos a la situación dilemática.
2. Introducir nuevas perspectivas sobre el dilema que no han sido tomadas en cuenta.
3. Profundizar en la dimensión moral del dilema.

4. Evaluación de la actividad

Las actividades realizadas en cada fase se repiten con cada uno de los casos analizados (se recomiendan sean al menos tres).

Tiempo estimado: Seis sesiones de 45 minutos cada una

Material necesario:

Selección de tres casos de dilemas morales, mismos que deberá ser reales y cercanos a los alumnos

Artículos de investigación que versen sobre los temas seleccionados

Evaluación del curso – taller.

La evaluación del curso taller será inicial y final, realizada bajo el esquema de pre test y post test, bajo el análisis posterior de estos resultados se podrá determinar si la estrategia utilizada favoreció el desarrollo del juicio moral de un nivel a otro superior.

El test utilizado es el denominado *the Defining Issues Test* (DIT), elaborado por Rest (1999), prestigiado investigador del desarrollo moral, este test formula una serie de problemas sociomorales conocidos como dilemas, de naturaleza hipotética en tanto no son situaciones reales, y que fueron elaborados por Rest, sobre la base de los trabajos de Kohlberg (1973), con fines de investigación para generar conflictos cognitivos entre valores. Busca que la persona manifieste respuestas que permiten

identificar el nivel de desarrollo moral que ha alcanzado; es decir, el instrumento provee indicadores acerca de las diferentes perspectivas sociomorales que orientan la conducta de las personas.

Criterios de acreditación.

Los alumnos que participen en el curso – taller, deberán asistir al menos a un 90% de las sesiones programadas.

Requisitos para la instrumentación.

De acuerdo con las necesidades planteadas por la temática misma del taller, se requiere lo siguiente para su realización correcta:

- Aula especialmente designada para el grupo (espacio suficiente para su desenvolvimiento)
- Sillas y mesas de trabajo
- Pintaron
- Proyector de imagen
- Pantalla para proyector, o en su caso una pared color claro, que se encuentre despejada donde se pueda proyectar.
- Hojas de máquina

- Plumas
- Hojas de papel bond
- Marcadores

Técnicas e instrumentos para la recuperación de información

Las técnicas para la recuperación de información pueden verse como estrategias amplias que tienen por objeto recolectar datos a través de distintos procedimientos. Entre las principales técnicas en la investigación social, se puede encontrar la observación y la encuesta.

Las encuestas recolectan datos de numerosos individuos para entender a la población o universo al que representan (McMurtry, 2005, como se citó en Hernández, et al., 2010).

Así mismo, Fink (2008, como se citó en Hernández, et al., 2010) define a las encuestas como métodos de recolección de información que se usan para describir, comparar o explicar conocimientos, sentimientos, valores, preferencias y conductas. Es decir, en la literatura sobre metodología de la investigación, la encuesta ha sido visualizada como una técnica cuantitativa para recabar, mediante preguntas, datos de un grupo seleccionado de personas.

Para efectos de esta investigación, se utilizó la encuesta como método teniendo en cuenta que se recuperó a través de un instrumento auto administrado, la información proveniente de estudiantes de educación secundaria.

El instrumento utilizado en la presente investigación se denomina cuestionario sobre problemas socio morales, por sus siglas en inglés DIT, fue diseñado por James Rest (1999, como se citó en Callado, 2011), directivo de investigación en el Centro para el Estudio del Desarrollo Ético de la Universidad de Minnesota, en Estados Unidos. El instrumento se basa en el planteamiento teórico de Kohlberg (1982) sobre el desarrollo del juicio moral, y parte de la presunción de que la gente tiene consideraciones diferentes hacia los dilemas morales, por lo que su juicio, comprensión y preferencia varía. El instrumento en su forma extensa consta de seis historias, cada una de las cuales presenta un problema socio moral o dilema, sin embargo, para el presente trabajo de investigación se empleará la versión corta que consta de tres historias en función de que se aplicarán dos instrumentos diferentes a la misma población, la versión corta igualmente mantiene parámetros pertinentes de confiabilidad, con un valor de Alpha de Cronbach generalmente superior a .70 (Davis y Robbins, 1978).

El DIT fue elaborado con el objetivo de hacer frente a las sospechas de subjetivismo que recaían sobre la metodología empleada por Kohlberg, la Entrevista sobre Juicio Moral, una entrevista semiestructurada compuesta por diez dilemas morales en los que contraponen valores. (Hersh, Reimer y Paolito, 1988; Pérez et al., 1989; Delval y Enesco, 1994).

La diferencia metodológica de Rest con Kohlberg, es que la escala de Kohlberg se aplica a la producción de tareas (los sujetos han de expresar y justificar sus respuestas), mientras que la escala de Rest se aplica al reconocimiento de tareas (los sujetos se limitan a evaluar entre los doce enunciados propuestos, en cada uno de los

seis dilemas morales, los que juzgan más adecuados para resolver el problema, ordenándolos de más a dos) (Rubio Carracedo, 2000, p. 40) (Pérez, 1993; Pérez, et al., 1996).

El DIT es, como ya se ha indicado, un instrumento objetivo, pese a que contiene una importante carga de influencia sociocultural, ya que es el propio sujeto el que lleva a cabo la función de clasificación de sus respuestas, sin requerir la interpretación de las mismas por parte de un juez, a diferencia de lo que ocurre en el caso de la entrevista semiestructurada de Kohlberg (Mestre, Pérez-Delgado y Moltó, 1991; Pérez, 1993; Pérez et al., 1996).

Ha mostrado ser un instrumento válido, y fiable para la evaluación del razonamiento moral y, en la actualidad, su utilización está muy extendida en el ámbito de la investigación empírica sobre el mismo (Pérez, 1989; Pérez, et al., 1996; Mestre et al., 1999).

Estructura del instrumento.

El DIT está compuesto por tres historias o dilemas en su versión corta, que, en la traducción castellana, el Cuestionario de Problemas Sociomorales (Pérez, et al., 1996), son las siguientes: “Armando y la medicina”, “El dilema del prisionero, “y “El periódico escolar.” Estos dilemas plantean diferentes conflictos morales, ante los cuales el sujeto evaluado debe tomar una serie de decisiones, a través de tres niveles de respuesta, en cada uno de ellos:

- a. Primer nivel de respuesta. Este nivel es el de juicio deóntico, en el cual debe tomarse una decisión acerca del curso de acción que el protagonista del dilema debería seguir.
- b. Segundo nivel de respuesta. El sujeto debe ponderar en qué medida las cuestiones (doce) que acompañan al dilema son importantes o inciden en la decisión tomada en el nivel de respuesta anterior, o de juicio deóntico, mediante una escala tipo Likert, que va desde muchísima importancia a ninguna importancia. Es este nivel de respuesta el que, de alguna manera, revela y matiza la justificación que el sujeto da al nivel de respuesta que le precede. Los contenidos de cada una de estas doce cuestiones que acompañan a los dilemas expresan, o remiten a, argumentaciones pertenecientes a los diferentes niveles del razonamiento moral y permiten situar a la persona en el continuum de estadios morales.
- c. Tercer nivel de respuesta. Consiste en la jerarquización por parte del sujeto de las cuatro cuestiones o ítems que hayan sido consideradas más importantes en el nivel de respuesta anterior, en cada uno de los dilemas, de mayor a menor importancia, debiéndose mantener una relación de lógica coherencia entre esta jerarquización y la importancia otorgada a cada una de las cuestiones en tal nivel. Con ello se obtienen los doce elementos que el sujeto ha considerado más relevantes para dar respuesta a los dilemas, y permite situarlo, ya señalábamos, en el continuum compuesto por los seis estadios anteriormente expuestos (Pérez, et al., 1996).

Puntuaciones que permite obtener.

Los estadios del desarrollo moral contenidos, y evaluables en el DIT son los estadios 2, 3, 4, 5A, 5B (introducidos estos últimos por Rest, 1999) y 6, no estando presente el 1, pues corresponde a niveles de edad en los cuales las personas no pueden contestar el instrumento. El DIT puede ser empleado con adolescentes y adultos, a partir de 13 años (Pérez, et al., 1996). Además, el DIT permite obtener otras puntuaciones, que a continuación se describen:

- a. A, que indica la medida en que las respuestas del sujeto al cuestionario son expresión de una actitud de rechazo a lo socialmente establecido, no teniéndose, lo ordinario en cuenta.
- b. D, para la cual se consideran los 36 ítems, que son el total de los que consta el DIT, doce para cada uno de los tres dilemas morales, y que consiste en la suma empírica ponderada de la importancia concedida a cada uno de los elementos de los distintos estadios, y no solamente de los postconvencionales (Pérez, et al., 1996) y, en consecuencia, es una puntuación que ofrece una medida más global del razonamiento moral. En otras palabras, indica el nivel de madurez moral global de la persona.
- c. M, que permite conocer en qué medida las respuestas que se han dado al cuestionario son aleatorias, azarosas. Esto es, en qué medida no son auténticas, sino expresión de una comprensión deficitaria de las cuestiones

o, incluso, de la falta de motivación por la realización del cuestionario, o falta de madurez. Por ello su interpretación debe ir siempre acompañarse de cautela.

- d. P, o sumatorio de las puntuaciones relativas a los estadios 5A, 5B y 6, indica el total de razonamiento moral postconvencional o de principios que la persona elabora para responder a los dilemas morales, siendo el índice más importante del instrumento. Para esta puntuación se consideran los cuatro ítems seleccionados y jerarquizados por el sujeto evaluado en el tercer nivel de respuesta del DIT.

En cuanto al procedimiento para la obtención del índice P del DIT, solo se tendrán en cuenta únicamente las 4 respuestas dadas a la última cuestión en la que se pide a los sujetos que clasifiquen de 1 a 4 la importancia de las justificaciones y consideraciones presentes en cada dilema. Atendiendo al primer ítem marcado como “el más importante” se debe consultar la tabla de asignación de puntajes siguiente y encontrar qué estadio corresponde ese ítem, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.
Asignación de puntajes por ítem

HISTORIA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Heinz / Armando	4	3	2	M	3	4	M	6	A	5A	3	5A
Prisionero	3	4	A	4	6	M	3	4	3	4	5A	5A
Periódico	4	4	2	4	M	5A	3	3	5B	5A	4	3

Después de haber encontrado el estadio a que corresponde cada ítem, se debe pesar cada opción dando un valor de 4 al primero de los ítems (“el más importante”), un 3 al segundo de los ítems (“el segundo más importante”), un 2 al tercer ítem y un 1 al cuarto. Estos valores deben ser insertados adecuadamente en la hoja de datos (ver ejemplo en la figura 2). Por ejemplo, si la primera elección era el ítem 6, un ítem del estadio 4, se debe valorar con un 4 en la hoja de datos debajo de estadio 4 en la historia de Armando. Si el ítem seleccionado como el segundo más importante era el 10 (un ítem del estadio 5A), por tanto, se ponen 3 puntos debajo del estadio 5A. Si en tercer lugar se selecciona el ítem 4, se ponen 2 puntos debajo de M, y así con las demás historias y sus ítems.

Una vez completada la hoja de datos, se tendrán cuatro respuestas por cada historia y 12 en conjunto. Puede haber más de una entrada en una celda. Por ejemplo, si la primera y la segunda elección en la historia de Heinz se corresponden con el mismo estadio se sumarían dos números en la celda, tal como ocurre en la historia del fugitivo, en la cual se sumó en el estadio 4 la primera y cuarta elección, esto es 4 y 1, por lo que se obtiene una puntuación de 5. En la hoja de datos obtendremos el total de las columnas (por ejemplo, en la columna del Estadio 2 se suman las puntuaciones otorgadas en las historias de Heinz, los estudiantes, el prisionero, etc.) cuyo resultado es la puntuación directa de cada uno de los estadios.

Tal como se muestra en la Tabla 2. Ejemplo de recolección de datos para índice P (índice de comportamiento ético), para obtener dicha puntuación, se deben sumar las

puntuaciones obtenidas en los estadios 5A, 5B y 6. Estas puntuaciones se convierten en porcentajes dividiéndolas por 0,3.

Tabla 2.

Ejemplo de recolección de datos para índice P

DILEMA	2	3	4	5 ^a	5B	6	A	M	P
Heinz			4+1	3				2	
Prisionero		4		1		2	3		
Periódico			3+2	1				4	
Puntaje bruto		4	10	5	0	2	3	6	7
Porcentajes		13.3	33.3	16.7		6.7	10	20	23.4

Existen tres formas de examinar la fiabilidad de las respuestas de los sujetos: la puntuación “M” y “A”. Los ítems M fueron escritos para llamar la atención por la sonoridad aparente de su enunciación, pero no significan nada en realidad (al menos no significaban nada cuando se escribieron). Estos ítems no representan ningún estadio de pensamiento sino la tendencia de los sujetos a apoyar afirmaciones por su sonoridad aparente. Igualmente pueden indicar que el sujeto no ha comprendido las cuestiones y contesta en función de las apariencias o la sonoridad de las frases. Una puntuación alta en esta escala es un aviso para actuar con precaución a la hora de interpretar estos resultados. Se consideran subjetivamente no fiables aquellos cuestionarios que obtienen a partir de un 14% (4 respuestas) en esta escala.

Población y muestra

Es necesario reconocer la población como el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno a investigar. Mientras que la muestra, será el conjunto de sujetos extraídos de la población la cual se espera sea representativa de la muestra. Kerlinger y Lee (2002), rescatan que existen diversos procedimientos para obtener una muestra en una investigación, aunque básicamente se pueden enmarcar al menos dos tipos: probabilístico y no probabilístico. El tipo no probabilístico, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. El procedimiento no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación (Hernández et al., 2010).

Por lo anterior, el muestreo a utilizar para fines de la presente investigación será no probabilístico, intencionado y por criterio de accesibilidad a los datos, dado por las necesidades del trabajo, ya que el diseño instruccional a aplicar en el experimento se adapta a las finalidades de los planes y programas de estudio de los alumnos de tercer grado, dentro de la asignatura de Formación Cívica y Ética II, misma que al ser impartida por la investigadora resulta accesible aplicarlo en ellos.

La hipótesis básica que apoya el muestreo intencionado consiste en que con buen juicio y una estrategia adecuada se puede seleccionar fácilmente los casos a ser incluidos en la muestra y, por tanto, desarrollar muestras que sean satisfactorias para las necesidades de uno mismo. Una estrategia común del muestreo intencionado es

tomar casos que se juzgan como típicos de la población en que se está interesado, suponiendo que los errores de juicio en la selección tenderán a compensarse entre sí.

Para el presente estudio, la población serán los alumnos de tercer grado de secundaria técnica número 7, localizada en la ciudad de Vicente Guerrero Durango, compuesta aproximadamente por 200 estudiantes del grado mencionado. Los grupos que conforman la muestra son el tercero "A", que será el grupo control conformado por 23 alumnos y alumnas, con un rango de edad entre los 13 y 15 años. En su equivalente, el grupo de tercero "D" que representará el grupo experimental cuenta con 21 alumnos.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

El presente capítulo tiene como finalidad mostrar los resultados obtenidos en la investigación. Para ello, se encuentra organizado en seis apartados, el primero de ellos, atiende a la descripción de los participantes, así como las características consideradas para la investigación. En el segundo apartado se expone la confiabilidad obtenida en el estudio, en el tercero los estadísticos descriptivos generales como referencia de los datos obtenidos y los tres apartados restantes atienden a cada pregunta de investigación y sus respectivas implicaciones.

Descripción de los participantes

Con el propósito de brindar un panorama sobre los participantes de esta investigación, se realiza una descripción de las características que tienen los alumnos que participaron, atendiendo a las variables sociodemográficas: sexo, edad, personas con quien viven y nivel educativo de los padres. En cada una de las variables se destacan los resultados más sobresalientes.

La cantidad de alumnos que participan en la investigación son 44, divididos en dos grupos, 21 en el grupo experimental y 23 del grupo control, de los cuales un 37.5% son hombres y 62.5% mujeres. Sus edades oscilan entre los 13 y 15 años, siendo los 14 años la edad predominante con un 50%, un 36.4% 15 años y tan solo un 13.6% cuenta con 13 años.

El 77.3% de los participantes vive con sus padres, mientras que el 22.7% restante vive con otros familiares (tíos o abuelos). La mayoría de ellos, representada por un 44.3% tiene dos hermanos (a), seguido de un 19.3% que tienen solo uno (a), quedando el resto del porcentaje repartido entre 3, 4 y 5 hermanos.

Otro aspecto sociodemográfico considerado es el nivel de estudios de los padres de los participantes, resultando el 52.3% sin estudios, mientras que el 46.5% son profesionistas y un 2.3% no supo responder a la pregunta.

Confiabilidad

Como se ha mencionado anteriormente, el instrumento utilizado para la medición del nivel de juicio moral en el pretest y post test de los estudiantes de secundaria es el cuestionario, Defining Issues Test (DIT), de Rest (1979), en su versión corta, traducida y validada al castellano *Cuestionario de Problemas Sociomorales* (Pérez, et al., 1996). El instrumento desde su validación reporta un nivel de confiabilidad aceptable test-retest situándose los valores entre .70 y .80, siendo el valor Alpha de Cronbach generalmente superior a .70 (Davis y Robbins, 1978), este valor de confiabilidad indica la consistencia de las puntuaciones de un sujeto a lo largo de una serie de mediciones. Es decir, permite estimar la fluctuación probable de las puntuaciones de un sujeto como resultado de factores aleatorios (García, 2006).

Utilizando este mismo valor, se obtuvo la confiabilidad del instrumento en el presente trabajo, que reportó en el test-retest un coeficiente de .785. El valor mostrado

ha sido valorado a la luz del baremo utilizado por García y Frías (1991), el cual considera los datos obtenidos como buenos en cuanto a confiabilidad se refiere.

Estadísticos descriptivos

Si bien es cierto que en la presente investigación no se incluyó algún cuestionamiento que implicara el análisis de las medidas de tendencia central o medidas de dispersión correspondientes a la estadística descriptiva, se hace necesario evidenciar en términos generales las tendencias estadísticas generadas a partir de la recuperación de información mediante el DIT (cuestionario de problemas sociomorales).

Variables sociodemográficas.

En la Tabla 3, se incluyen los datos asociados a las variables sociodemográficas. Entre estos resultados, se observa el predominio del género femenino en los grupos estudiados, así como la edad media de 14 años. Aspectos que más adelante se estudian en como posibles relaciones entre estas condiciones de género y edad y el nivel de juicio moral.

Tabla 3.
Estadísticos descriptivos de las variables sociodemográficas.

Ítem	Media	Moda
Género	-	2
Edad	14.23	-
Grupo	-	2 ^{do}
¿Cuántos hermanos tienes?	2.24	-

Estadísticos descriptivos por dilema moral.

Insistiendo en la idea de dar cuenta de los datos recaudados en la aplicación del pre y post test del estudio, en las tablas 4, 5 y 6 se presentan estadísticos descriptivos agrupados por los ítems pertenecientes a cada dilema moral que compone el DIT.

Tabla 4.
Estadísticos descriptivos del dilema "Armando y la medicina".

<i>Ítem</i>	Media	Desv. típ.
¿Debe Armando robar la medicina?	2.18	.772
Las leyes de la comunidad están para ser respetadas	4.00	.773
Considerar que puede ser natural que un esposo que ama a su mujer cuide de ella tanto hasta el punto de robar para ayudarle.	4.07	.855
Correr el riesgo de que le disparen como ladrón o ir a la cárcel por la ayuda que puede obtener robando medicina.	3.44	1.545
Que Armando sea un luchador profesional o tenga mucha influencia con los luchadores profesionales.	2.22	1.033
Si Armando roba para bien de sí mismo o lo hace únicamente para ayudar a otra persona.	3.75	.834
Si los derechos del que inventó la medicina han sido respetados.	3.66	.908
Si la esencia de vivir rodea la terminación de morir, social e individualmente.	3.24	1.120
Hay valores que son la base para regular cómo la gente actúa en relación con los otros.	4.17	.861
Si se va a permitir al farmacéutico ampararse en una ley injusta que de todos modos sólo protege a los ricos.	3.17	1.271
Si la ley en este caso protege las necesidades más básicas de cualquier miembro de la sociedad.	4.00	1.017
Si el farmacéutico merece ser robado por ser tan ambicioso y cruel.	3.07	1.186
Si robando en un caso como éste se aportaría un mayor bien a la sociedad en general o no.	3.62	1.185
1a más importante	4.57	3.676
2a más importante	6.00	3.546
3a más importante	6.90	3.040
4a más importante	7.47	3.876

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos del dilema "El prisionero"

Ítem	Media	Desv. típ.
¿Debe el señor Pérez denunciar al señor Martínez?	2.04	.688
Si el señor Martínez ha sido bueno por tiempo suficiente probando que no es una mala persona.	4.39	.749
Cada vez que alguien escapa al castigo por un crimen, ¿No fomenta eso más crímenes?	3.53	.998
Pensar si estaríamos mejor sin prisiones y sin la opresión de nuestro sistema legal.	2.90	1.258
¿Ha pagado realmente el señor Martínez su deuda con la sociedad?	3.59	1.095
Estaría fallando la sociedad en lo que el señor Martínez debe esperar justamente de ella.	3.59	1.063
Qué beneficio serán las prisiones, a excepción de la sociedad, especialmente para un hombre caritativo.	3.39	.976
Considerar si es justo para los prisioneros que cumplen su sentencia completa, ¿que el señor Martínez no cúmplala suya?	3.42	1.036
¿Era el señor Pérez un buen amigo del señor Martínez?	2.83	1.163
Considerar si es obligación del ciudadano reportar a un criminal que se ha escapado, independientemente de las circunstancias.	3.31	1.138
¿Cómo se podría atender mejor la voluntad de las personas y el bien de la comunidad?	3.76	1.050
Meter a prisión al señor Martínez, ¿Le aportaría a éste algún bien o serviría para proteger a alguna otra persona?	3.55	1.364
1a más importante	4.63	3.834
2a más importante	6.28	3.672
3a más importante	7.28	3.728
4a más importante	5.61	3.696

Tabla 6.

Estadísticos descriptivos del dilema "El periódico escolar"

Ítem	Media	Desv. típ.
¿Debe el director suspender el periódico?	2.10	.656
Considerar ante quién tiene más responsabilidad el director, si ante los estudiantes o ante los padres	4.32	.739
Si el director prometió aprobar el periódico por largo tiempo o aceptar cada uno de los números que se publicarán	4.08	.834
Considerar si los estudiantes van a protestar aún más cuando el director suspenda el periódico	3.39	1.242
Cuando el bienestar de la escuela está amenazado, ¿tiene derecho el director a dar órdenes a los estudiantes?	3.68	.953
Si hay condiciones en el habla del director para decir "no" en este caso	3.05	1.321
Si el director suspende el periódico, ¿estará evitando la discusión amplia de problemas importantes?	3.97	1.011
Si la orden del director hará que Alfredo pierda la confianza en sí mismo	3.53	1.164
Si Alfredo fue realmente leal a su escuela y patriota en relación con su país	3.29	1.210
Suspender el periódico, ¿tendrá efectos en la formación del juicio y del pensamiento crítico de los estudiantes	3.87	1.098
Si Alfredo estaba violando de alguna manera los derechos de otros al publicar sus propias opiniones	3.71	1.094
Si Alfredo estaba usando el periódico para producir odio y descontento	2.82	1.273
1a más importante	4.16	3.660
2a más importante	5.68	3.318
3a más importante	6.28	3.068
4a más importante	6.15	3.725

Nivel de desarrollo del juicio moral que presentan los estudiantes de secundaria técnica.

Con la intención de identificar el nivel de juicio moral que los estudiantes participantes en la investigación presentaron, se realizó un análisis estadístico descriptivo para establecer a través de las medias generales obtenidas en el pretest tanto del grupo control como del experimental, los estadios y niveles de desarrollo moral de los alumnos en mención. En este sentido y en atención a la pregunta y objetivo de investigación al que refiere el presente apartado, se decidió realizar el análisis en el pretest, dado que el interés se situó en el nivel de juicio moral sin la respectiva intervención experimental.

Primeramente, se obtuvo la puntuación global o índice D (Rest, 1999), para la cual se consideran los 36 ítems, que son el total de los que consta el DIT, doce para cada uno de los tres dilemas morales, representando de esta manera la importancia dada a cada uno de los elementos de los distintos estadios, otorgándose una vista global del razonamiento moral del alumno en este caso. Para el análisis de los datos, los ítems fueron agrupados conforme al estadio del juicio moral al que pertenecen.

Los resultados al respecto, se observan en la figura 1, donde se puede apreciar que es el estadio 4 (sistema social y conciencia) de razonamiento moral el que alcanza valores más altos, seguido del estadio 3, (expectativas interpersonales recíprocas, relaciones y conformidad o acuerdo interpersonal), en tercer puesto está el estadio 5A

(contrato social o utilidad y derechos individuales,), le continúa el estadio 6 (principios éticos universales) y por último el estadio 2 (nivel preconvencional).

Estos resultados indican que, en términos generales, los sujetos de la muestra encuestada, en su globalidad, tienden a resolver los dilemas sociomorales de forma convencional, puesto que el 58.44% de respuestas se posicionan en este nivel, caracterizado por la intención del individuo interesado en la aprobación social, la lealtad a personas, grupos y autoridad, así como por el bienestar ajeno y social. Las propias necesidades se subordinan a las necesidades del grupo o relaciones compartidas.

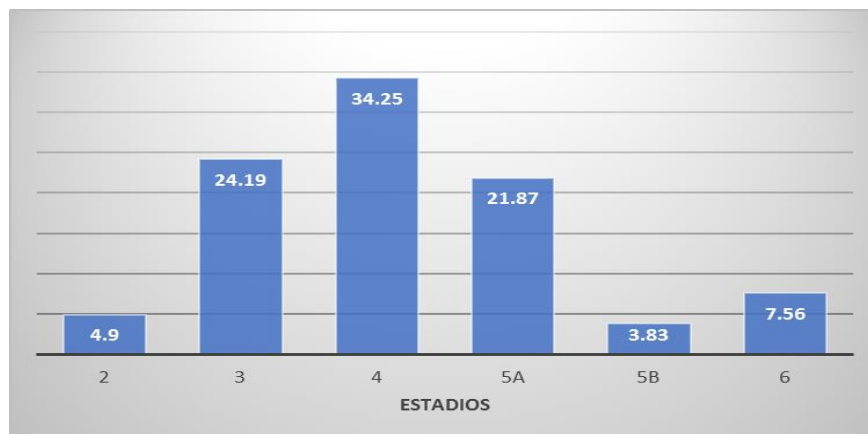


Figura 1. Puntuaciones medias en los estadios del desarrollo moral (pretest).
Fuente: elaboración propia.

Tras la convencionalidad predominante en el razonamiento moral de la muestra en su globalidad, ocupan el tercer lugar, en cuanto a su empleo a la hora de resolver los dilemas sociomorales, los razonamientos de estadio 5A, propios del nivel postconvencional o de principios y que remiten a una moral de contrato social, en la cual lo moralmente correcto está en función a los derechos individuales aceptados

socialmente, fundamentados en principios y no en el mero contenido de las leyes, normas o reglas sociales. Es decir, más allá de lo socioconvencionalmente establecido.

Un índice importante y básico en el establecimiento del nivel de juicio moral de una persona es el índice P, que es el sumatorio de las puntuaciones relativas a los estadios 5A, 5B y 6, que indica el total de razonamiento moral postconvencional o de principios que la persona elabora para responder a los dilemas morales, siendo el índice más importante del instrumento (Rest, 2000). Para esta puntuación se consideran los cuatro ítems seleccionados y jerarquizados por el sujeto evaluado en el tercer nivel de respuesta del DIT. Consiste en la jerarquización por parte del sujeto de las cuatro cuestiones o ítems que hayan sido consideradas más importantes en el nivel de respuesta anterior, en cada uno de los dilemas, de mayor a menor importancia.

Por lo tanto, para obtener este índice P, se determinó bajo un estudio de frecuencias, el ítem representativo como más importante, así como el segundo más importante, hasta obtener los cuatro más importantes de cada caso. Siguiendo la corrección del instrumento se realizó el llenado de la hoja de respuestas, obteniendo los datos de la Tabla 7. Hoja de resultados de los casos del instrumento, presentada a continuación:

Tabla 7.

Hoja de resultados de los casos del instrumento.

HISTORIA	ESTADÍOS								
	2	3	4	5 ^a	5B	6	A	M	P
ARMANDO	3+2	4+1							
PRISIONERO		4	3+2+1						
PERIÓDICO	3	1	4	2					2
PUNTAJE BRUTO	8	10	10	2					2
PORCENTAJE	26.6	33.3	33.3	6.6					6.6

Como se puede observar en la tabla anterior, el índice P, o porcentaje total de razonamiento moral postconvencional, que incluye las puntuaciones de los estadios 5A, 5B y 6, alcanza tan solo un 6.6% mientras que el nivel convencional correspondiente al estadio 3 y 4 suma un porcentaje del 66.6% corroborando a través de este cálculo el puntaje global que posiciona a los alumnos de la secundaria al momento del pretest en un nivel de juicio moral de tipo convencional.

Tomando en cuenta los resultados antes mencionados, se pueden encontrar algunos artículos que reportan cifras similares, como los analizados por Romo (2005), quien realizó un estudio para medir el nivel de juicio moral de los estudiantes de ocho escuelas secundarias del estado de Aguascalientes, obteniendo la media más alta en el estadio 4 (35.92%), esto es, el porcentaje de razonamientos con orientación hacia la ley y el orden, que utiliza el grupo de estudiantes para resolver los dilemas; le sigue el estadio 3 con un porcentaje de 26.18%, en éste las razones para hacer el bien son la necesidad de ser buena persona a los propios ojos y a los de los demás y el preocuparse por los otros; además se cree en la “regla de oro” como criterio de juicio. Ambos estadios conforman la moralidad convencional de perspectiva socio céntrica y obtienen en conjunto 62% del total de razonamientos.

De la misma manera, otros estudios realizados en adolescentes para medir el nivel de juicio moral (Barba, 2000; García, 2008; Serrano, 2015) en términos generales, los sujetos tienden a resolver los dilemas sociomorales del DIT en términos convencionales. En relación con las normas, reglas y leyes que tienen su origen en el sistema y tienden a mantenerlo en primer lugar, como fue el caso del presente estudio.

Diferencias estadísticamente significativas en el nivel de juicio moral de los estudiantes de secundaria que utilizan dilemas morales según el género y la edad.

Teniendo en cuenta que en la revisión de literatura se encontraron algunos contrastes en los niveles de juicio moral con respecto a algunas variables sociodemográficas como el género y la edad; en esta investigación se realizó un análisis que incorpora dichas variables y en ese sentido coadyubar al posicionamiento teórico del juicio moral en alumnos del nivel secundaria.

Como pasos previos al análisis que evoca el encabezado de este apartado, dados los distintos criterios metodológicos para proceder en el análisis inferencial (Berlanga & Rubio, 2012; Hernández, et al., 2014), se determinó primeramente la distribución de los datos a contrastar en la intención de asumir modelos paramétricos o no paramétricos como criterio de decisión específico en el posterior análisis inferencial. Cabe mencionar que los datos que se tomaron como referencia para el análisis, fueron los 12 ítems que establecen la percepción sobre la importancia de los indicadores en cada uno de los tres casos de análisis (Factores de decisión Rest, 2000).

La prueba de hipótesis para determinar la normalidad de los datos mencionados fue Kolmogorov Smirnov (KS) una vez que se cumple con el criterio >30 casos. Las hipótesis de contraste en dicho estudio fueron las siguientes:

- Hipótesis nula (H_0) La distribución de los datos analizados es normal.

- Hipótesis alternativa (H_1) La distribución de los datos no es normal

La regla de decisión en la prueba de bondad y ajuste consiste en rechazar H_0 si la significación es $< .05$. Los resultados al respecto se pueden contrastar en la Tabla 8. Pruebas de normalidad.

Tabla 8
Pruebas de normalidad.

Caso de análisis	Ítem	Kolmogorov - Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
Armando y la medicina	1a más importante	.215	86	.000	.839	86	.000
	2a más importante	.147	86	.000	.931	86	.000
	3a más importante	.121	86	.003	.953	86	.003
	4a más importante	.149	86	.000	.914	86	.000
El prisionero	1a más importante	.178	86	.000	.836	86	.000
	2a más importante	.166	86	.000	.911	86	.000
	3a más importante	.151	86	.000	.901	86	.000
	4a más importante	.147	86	.000	.905	86	.000
El periódico escolar	1a más importante	.290	86	.000	.787	86	.000
	2a más importante	.178	86	.000	.908	86	.000
	3a más importante	.135	86	.001	.935	86	.000
	4a más importante	.171	86	.000	.906	86	.000

Como puede apreciarse, las significaciones en todos los casos son menores a $.05$ con lo que se rechaza H_0 y se asume H_1 , por lo que se utilizaron los estadísticos no paramétricos para los ejercicios de contraste inferenciales posteriores.

Una vez determinada la tipología de estadísticos a utilizar, se procedió a realizar un análisis de diferencia de medias mediante la prueba U de Mann Whitney (Diferencia de medias no paramétrica) en la intención de atender el objetivo que planteó determinar las diferencias estadísticamente significativas en los estudiantes que utilizan

los dilemas morales como estrategia para desarrollar el juicio moral según dos variables sociodemográficas: el género y la edad.

Para efectos de análisis, se les dio un tratamiento independiente de datos (Primero el género y después la edad). En este informe, se enuncian las hipótesis estadísticas y las tablas de resultados a la par.

- Hipótesis nula (H_0) No existen diferencias estadísticamente significativas en el juicio moral de los estudiantes que utilizan como estrategias los dilemas morales según el género y la edad
- Hipótesis alternativa (H_1) Existen diferencias estadísticamente significativas en el juicio moral de los estudiantes que utilizan como estrategias los dilemas morales según el género y la edad.

La regla de decisión al respecto del presente estudio consiste en rechazar H_0 si la significación es $< .05$.

Una vez analizados los datos con el software de análisis estadístico SPSS versión 21, se obtuvieron los valores que presenta la Tabla 9.

Tabla 9.
Diferencias de medias según el género y la edad

Estadísticos	Variable de agrupación: Género	Variable de agrupación: Edad
U de Mann-Whitney	35.000	38.500
W de Wilcoxon	155.000	158.500
Z	-.785	-.510
Sig. asintót. (bilateral)	.432	.610
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	.470b	.622b

Los datos obtenidos en la tabla anterior evidencian significaciones mayores a .05 tanto en los contrastes con la variable género (Significación bilateral = .432), como en la variable edad (Significación bilateral = .610), lo que estadísticamente muestra que no existen diferencias según las variables en mención.

En relación con los hallazgos del presente estudio, vale la pena recordar lo descrito por Barba (2001), donde menciona que el grado o nivel de moralidad no está directamente relacionado con la edad, ya que hay alumnos de grupos educativos distintos (secundaria y bachillerato), con los mismos niveles de juicio moral, lo que sugiere estudios profundos sobre la intervención de la socialización entre otros factores, como variable determinante en el desarrollo moral de los alumnos.

Tomando en cuenta los resultados explicitados con antelación, se pueden encontrar algunos artículos que reportan efectos similares, como lo es la investigación de Romo (2005) donde pretendía relacionar la variable de desarrollo cognitivo de acuerdo con la edad, con el desarrollo de juicio moral. De nueva cuenta se encontró con que este rasgo (edad) limita el crecimiento de la moralidad de principios y hace notar la necesidad de experiencias socializadoras escolares que la promuevan con mayor intencionalidad y eficacia, mostrando una vez más la influencia de estímulos externos que la propicien.

Por otra parte, algunas investigaciones que se han realizado con la intención de relacionar la variable género con el nivel de juicio moral de las personas, no se han encontrado respuestas significativas, ante tal clasificación. Uno de estos casos, es la investigación realizada por Martínez (2005), cuyo objetivo era la medición del juicio

moral en adolescentes y su relación con el género. Lo que este autor encontró como respuesta, fue que el nivel de razonamiento moral predominante era el convencional; y en cuanto a la variable del género, resultó a favor de las mujeres, sin embargo, la diferencia ante este señalamiento no era significativa.

Diferencias existentes entre los grupos que utilizan como estrategia didáctica los dilemas morales y los que no, con respecto al desarrollo del juicio moral.

En el presente apartado se analizan los datos en varias fases y momentos del proceso investigativo, en la intención de brindar evidencias consistentes que sistematicen la argumentación concerniente al objetivo de investigación anteriormente explicitado. En él, se plantea establecer diferencias existentes entre los grupos que utilizan como estrategia didáctica los dilemas morales y los que no, con respecto al desarrollo del juicio moral.

Cabe mencionar que los resultados de este bloque reflejan gran parte de las intenciones y los esfuerzos investigativos; por tal motivo, se consideró limitado como procedimiento el realizar únicamente análisis estadísticos inferenciales de diferencia de medias solamente en el posttest.

Si bien es cierto que las pruebas de hipótesis se basan en probabilidades, siempre existe la posibilidad de llegar a una conclusión incorrecta (error tipo I y error tipo II), por lo anterior, se decidió realizar un análisis de diferencia de medias en el

pretest entre el grupo experimental y grupo de control para determinar si alguno de los dos grupos presentaba previo a la manipulación deliberada de variables un nivel del juicio moral mayor que el otro, invalidando en ese sentido el cuasiexperimento realizado (Cfr. Fuentes de invalidación experimental, Hernández, et al., 2014).

Por lo anterior, se realizaron dos procedimientos a la par. El primero de ellos permitió determinar los valores P (Referente principal para la interpretación del juicio moral de acuerdo con Rest, 2000), de los cuatro grupos implicados en la investigación (Experimental y control en el pretest & experimental y control en el postest). Los resultados al respecto se pueden visualizar en la figura Z. Índice P, donde se pueden apreciar diferencias en los valores de todos los grupos de acuerdo con las ponderaciones establecidas.

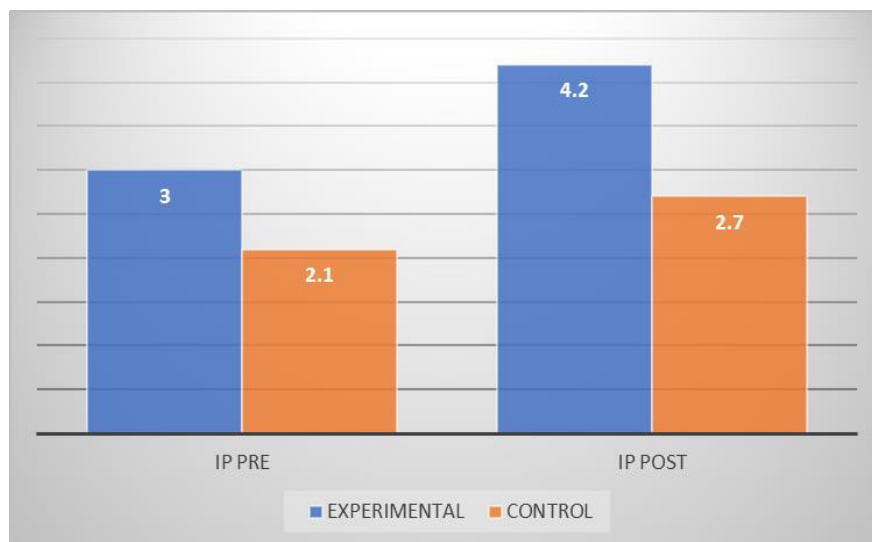


Figura 2. Índice P de los cuatro grupos.
Fuente: elaboración propia.

Llama la atención que el índice P que reporta valores más altos (valores de crecimiento) refieren al grupo experimental en el postest (4.2), con lo que en términos

generales podría validarse la hipótesis que anteriormente planteó que los dilemas morales como estrategias de enseñanza aprendizaje, favorecen el juicio moral.

Sin embargo, estas argumentaciones deberán validarse a la luz de las pruebas de hipótesis que implican un contraste inferencial en los valores estadísticos presentados.

Para el caso particular que plantea el presente apartado, la intención de determinar las diferencias estadísticamente significativas entre quienes si utilizan dilemas morales como estrategias para el desarrollo del juicio moral y quienes no; se procedió a realizar un análisis de diferencia de medias independientes no paramétrico (U de Mann Whitney) con los grupos experimental y control en el pretest con la intención de reconocer si los grupos ya marcaban diferencias significativas previas al experimento, para lo cual se plantearon las siguientes hipótesis estadísticas:

- Hipótesis nula (H_0) No existen diferencias significativas en el juicio moral entre el grupo experimental y el control en el pretest
- Hipótesis alternativa (H_1) existen diferencias significativas en el juicio moral entre el grupo experimental y el control en el pretest.

La regla de decisión en este y los demás contrastes inferenciales consiste en rechazar H_0 si la significación es $< .05$.

Los resultados al respecto se pueden valorar en la Tabla 10. Estadísticos de contraste de ellos grupos experimental y control en el pretest.

Tabla 10.

Estadísticos de contraste de los grupos experimental y control (pretest).

Caso	Ítem	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Caso 1	1	137.500	368.500	-2.524	.052
	2	237.000	468.000	-.107	.914
	3	236.000	512.000	-.130	.897
	4	213.500	444.500	-.428	.669
Caso 2	5	72.000	282.000	-4.031	.000
	6	186.500	396.500	-1.068	.285
	7	224.500	500.500	-.135	.893
	8	212.000	422.000	-.441	.659
Caso 3	9	130.500	340.500	-2.540	.011
	10	227.000	437.000	-.074	.941
	11	217.000	427.000	-.319	.750
	12	224.000	500.000	-.147	.883

Como puede apreciarse, la significación asintótica de la mayoría de los ítems es superior a .05 con lo que se asume la hipótesis nula y en ese sentido la igualdad relativa en el nivel de juicio moral de los grupos de control y experimental, con lo que se reconoce que previo a la acción experimental con dilemas morales los dos grupos intactos presentaban ponderaciones similares. Por consiguiente, los datos obtenidos en el postest y sobre todo los cambios que pudieran evidenciarse no podrán asociarse al estado inicial de los grupos.

Posteriormente y como procedimiento central de análisis al permitirse asociar las diferencias entre los grupos a la manipulación intencionada de la variable instruccional, se realizó un ejercicio de diferencias de medias entre el grupo experimental y el control correspondiente al postest, mediante el estadígrafo U de Mann Whitney para lo cual se plantearon las siguientes hipótesis estadísticas:

- Hipótesis nula (H_0) No existen diferencias significativas en el juicio moral entre el grupo experimental y el control en el postest

- Hipótesis alternativa (H_1) existen diferencias significativas en el juicio moral entre el grupo experimental y el control en el postest

Los resultados al respecto se pueden encontrar en la Tabla 11. Diferencia de medias en el postest.

Tabla 11.
Diferencia de medias en el postest

Caso	Ítem	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Caso 1	1	102.000	378.000	-3.410	.001
	2	85.500	361.500	-3.736	.000
	3	213.000	489.000	-.689	.491
	4	209.500	440.500	-.780	.036
Caso 2	5	180.000	456.000	-1.469	.042
	6	162.500	438.500	-1.872	.041
	7	111.500	387.500	-3.113	.002
	8	112.000	343.000	-3.091	.002
Caso 3	9	222.500	498.500	-.460	.645
	10	225.500	456.500	-.388	.698
	11	206.500	437.500	-.832	.405
	12	150.000	381.000	-2.174	.030

Como se puede apreciar, aunque no todos, la mayoría de los valores reflejan una significación menor a .05, con lo que puede asumirse indicativamente la hipótesis alterna que planteó diferencias estadísticamente significativas.

Vale la pena reconocer no solo diferencias sino significatividad estadística en las mismas, así como ponderaciones visiblemente diferentes y mayores en el grupo que utiliza dilemas morales que en el resto de los grupos, de igual manera la pertinencia de asumir las diferencias al proceso instruccional y no a la situación inicial de los grupos.

En estudios anteriores, se había encontrado la necesidad de realizar intervenciones pedagógicas destinadas a potencializar el juicio moral de los alumnos.

Tal es el caso de Benato y Oraisón (2003), quienes encontraron que las intervenciones destinadas a la promoción del desarrollo moral permiten movilizar las estructuras de razonamiento moral desarrollando competencias discursivas y argumentativas básicas para afrontar las cuestiones éticamente controvertidas

Aunado a esto, otras investigaciones revisadas previo al presente estudio, coinciden con la hipótesis sobre la formación de la conciencia moral a través de un proceso de intervención pedagógica, en específico haciendo uso de dilemas morales (López, 2010).

Sobre el mismo fin, Barraza, Galdames, Rosales, Vásquez y Villar (2012) en sus investigaciones sostenían que la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1972) se contextualiza por medio de dilemas, lo que la hace valiosa y pedagógica, dado que el razonamiento moral se pone en marcha sólo ante situaciones problemáticas; así, de acuerdo a este estudio, la discusión a través de dilemas en un clima de participación puede favorecer el desarrollo del juicio moral y la comprensión del punto de vista del otro, permitiendo trabajar la dimensión comunicativa e interactiva.

En cuanto a lo anterior, Franco y Bermúdez (2000), mencionan la importancia de implementar una estrategia para lograr el óptimo desarrollo del juicio moral en la escuela, coincidiendo en la viabilidad de lograrlo utilizando los dilemas morales en estudiantes y maestros, partiendo de la idea de que, para lograr un desarrollo en el razonamiento moral, había que situarse en situaciones de conflicto ético. De esta investigación, los autores rescatan que el análisis de dilemas es una estrategia pedagógica en la que la enseñanza y el aprendizaje se conciben como un proceso de

desarrollo intelectual y afectivo, en el cual maestro y alumno se comprometen en la comprensión auténtica de los problemas y en la cualificación de las formas de comprenderlos.

Peña et al. (2010), en su experimento, también obtuvo que el mejor desarrollo de la conciencia moral se presentó en estudiantes que formaron parte del grupo experimental, comparado con el de sus pares del grupo de control; además se evidenció un nivel de argumentación más estructurado frente a los cursos de acción tomados ante los dilemas propuestos. Atendiendo al análisis de las mismas variables, Poveda, Murillo y Medina, (2011), concluyeron de igual forma en que, someter un grupo, al encuentro de dilemas morales, hace posible la formación de la conciencia moral a través de este proceso de intervención pedagógica, ofreciendo mejores resultados que mediante otras estrategias pedagógicas como la clarificación de valores.

CONCLUSIONES

Desde un primer momento, en esta investigación, se ha discutido sobre el estado de conocimiento que circunscribe al fenómeno del juicio y los dilemas morales como estrategia para su desarrollo. Mediante la revisión de literatura al respecto, se pudieron valorar opiniones que, aunque apuntaban a la factibilidad de utilizar dichas estrategias, no mostraban consistencia en los procesos por los cuales se llegaba a tales conclusiones.

Producto de dichas discusiones, se construyó el objeto de investigación, el cual plantea tres preguntas específicas. Para llegar a su resolución, fue necesario retomar a profundidad los diferentes modelos teóricos existentes respecto a las variables que integraron el objeto de estudio, bajo la revisión de un marco teórico que permitiera seguir una línea metodológica. El resultado de estos estudios se concentró en una investigación cuasi experimental, de alcance correlacional, la cual tuvo a bien concluir tomando como referencia las siguientes cuestiones.

La Confiabilidad del instrumento en el proceso investigativo fue analizada bajo el modelo alfa de Cronbach, el cual reporta un nivel de confiabilidad en este estudio de .785, los datos mostrados han sido valorados a la luz del baremo utilizado por García y Frías (1991), el cual considera los datos obtenidos como buenos en cuanto a confiabilidad se refiere.

En cuanto a la oportunidad de revisar factores concernientes al juicio moral, no solo como dato, sino como un aspecto desarrollable, se encontró cierta inconsistencia,

puesto que la mayoría de estas investigaciones se han realizado en los niveles medio superior y superior, mientras que el marco teórico al respecto indica la importancia de implementar estrategias a la edad en la que el alumno, está iniciando procesos morales más complejos (nivel secundaria), para así dotarlo de posibilidades argumentativas mayores.

Por lo cual, en este estudio se ha puesto de manifiesto la asociación en la educación secundaria, entre el nivel de juicio moral y el análisis de dilemas morales para desarrollarlo.

Respecto a la pregunta: ¿Cuál es el nivel de juicio moral que presentan los alumnos de educación secundaria?, se decidió realizar el análisis en el pretest, dado que el interés se situó en el nivel de juicio moral sin la respectiva intervención experimental. Primeramente, se obtuvo la puntuación global o índice D (Rest, 2000), para la cual se consideran los 36 ítems, que son el total de los que consta el DIT, doce para cada uno de los tres dilemas morales. En términos generales, los sujetos de la muestra encuestada, en su globalidad, tienden a resolver los dilemas sociomorales de forma convencional, puesto que el 58.44% de respuestas se posicionan en este nivel, caracterizado por la intención del individuo interesado en la aprobación social, la lealtad a personas, grupos y autoridad, así como por el bienestar ajeno y social. Las propias necesidades se subordinan a las necesidades del grupo o relaciones compartidas.

Otro índice obtenido y que corrobora lo antes mencionado, es el índice de juicio moral de una persona (índice P), el cual, es el sumatorio de las puntuaciones relativas al nivel postconvencional o de principios, que la persona elabora para responder a los

dilemas morales, siendo el índice más importante del instrumento (Rest, 2000). En este sentido, solamente un 6.6% de los alumnos muestran un nivel postconvencional perteneciente a los estadios del índice P, siendo un porcentaje del 66.6% de los alumnos que se encontraban en un nivel correspondiente al estadio 3 y 4. Dato que coincide con el puntaje global que posiciona a los alumnos de la secundaria al momento del pretest en un nivel de juicio moral de tipo convencional.

Al respecto de la pregunta: ¿Qué diferencias estadísticamente significativas existen en los estudiantes que utilizan los dilemas morales como estrategia para desarrollar el juicio moral según dos variables sociodemográficas: género y edad? El estudio primeramente valoró los resultados relacionados con el género, para después retomarlo con la edad. Los datos obtenidos evidencian significaciones mayores a .05 tanto en los contrastes con la variable género (Significación bilateral = .432), como en la variable edad, (Significación bilateral = .610), lo que estadísticamente muestra que no existen diferencias según las variables en mención.

Para finalizar, la pregunta: ¿Cuáles son las diferencias estadísticamente significativas, entre los grupos que utilizan como estrategia didáctica los dilemas morales y los que no, con respecto al desarrollo del juicio moral?

Para dar respuesta, se decidió realizar un análisis de diferencia de medias en el pretest entre el grupo experimental y grupo de control para determinar si alguno de los dos grupos presentaba previo a la manipulación deliberada de variables un nivel del juicio moral mayor que el otro. La significación asintótica de la mayoría de los ítems es

superior a .05 con lo que se asume que, previo a la acción experimental con dilemas morales los dos grupos intactos presentaban ponderaciones similares.

Así mismo, se realizó un ejercicio de diferencias de medias entre el grupo experimental y el control correspondiente al postest, mediante el estadígrafo U de Mann Whitney la mayoría de los valores reflejan una significación menor a .05 con lo que puede asumirse indicativamente la hipótesis alterna que planteó diferencias estadísticamente significativas.

El índice P que reporta valores más altos de juicio moral (valores de crecimiento) refieren al grupo experimental en el postest (4.2), con lo que en términos generales podría validarse la hipótesis que anteriormente planteó que los dilemas morales como estrategias de enseñanza aprendizaje, favorecen el juicio moral.

En resumen, reconociendo, la necesidad de realizar más investigaciones al respecto, sobre todo en el nivel de educación secundaria. Esta investigación plantea los dilemas morales, como una estrategia pedagógica eficiente para el desarrollo del juicio moral de los estudiantes de secundaria. Por lo anterior, el trabajo se asocia a las experiencias exitosas (Poveda, Murillo, & Medina, 2011; Peña et al., 2010; Franco & Bermúdez, 2000; Kohlberg, 1972; Barraza, Galdames, Rosales, Vásquez & Villar 2012; López, 2010, Benato & Oraisón, 2003), que primeramente posicionan al razonamiento moral como un aspecto importante en el desarrollo de las personas, por lo cual, es absolutamente digno y necesario investigar sobre los factores que lo circunscriben y las estrategias eficaces para desarrollarlo. Como es el caso de los dilemas morales, mediante los cuales, los alumnos entran en conflictos cognitivos y de intereses que los

motivan a tomar una postura moral razonada, y les permite tomar decisiones que conlleven a un estilo de vida moralmente adecuado y socialmente responsable.

Como punto particular, el presente estudio pudiera servir para otros investigadores interesados en abonar al campo de conocimiento del desarrollo del juicio moral en alumnos de educación secundaria, puesto que el grueso de los trabajos encontrados corresponden al nivel medio superior y superior, siendo incongruente a las necesidades de formación, si se tiene en cuenta el momento de formación y desarrollo que viven los estudiantes de secundaria, aunado a que, tanto ésta, como otras investigaciones (Romo, 2005; Barba 2001, Martínez 2005) demuestran, que la edad no cobra un papel relevante en el juicio moral de los alumnos, sino los estímulos externos que los motivan a desarrollarlo, de ahí la importancia de trabajarlo en etapas relevantes en la formación de la persona.

Para quien pudiera retomar el presente trabajo o realizar otro bajo una línea similar de investigación, se le recomienda cuidar con detalle el desarrollo del cuasiexperimento, sobre todo la secuencia de análisis de los dilemas morales, asegurándose que el alumno entienda cada enunciado, puesto que algunas de las traducciones les resultan algo confuso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. M. (2004). *La educación en valores en la institución escolar: planeación-programación*. Plaza y Valdes.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Aragoneses, J. (1996). "Los valores en la formación universitaria", *Revista Pensamiento Educativo* (Santiago de Chile), vol. 18, julio, pp. 211-232
- Avanzini, G. (1998). *La Estrategia Didáctica*. México
- Aronfreed, J. (1976). *Moral development from the standpoint of a general psychological theory. Moral development and moral behavior*, pp 54-69.
- Baldwin, J. M. (1906). *Mental development in the child and the race: Methods and processes*. Macmillan.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Bandura, A. & Walters, R. (1979). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad Alianza*.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational*
- Barba, B. (2000). "El razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato en Aguascalientes", en J. E. de los Santos (comp.), *La*

- investigación educativa y el conocimiento sobre los alumnos, México: Universidad de Colima
- Barba, B. (2001). *Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato*. Revista Mexicana de investigación educativa, pp 501-52
- Barba, B. & Romo, J. (2005). *Desarrollo del juicio moral en la educación superior*. Revista mexicana de investigación educativa, 10(24), 67-92.
- Barba B. (2007). *Valores, formación moral y eficacia escolar. Una revisión de la investigación educativa en México*. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Barraza, E., Galdames, M., Rosales, V., Vásquez, F. & Villa, E. (2012). *Desarrollo del juicio moral en el ámbito de la educación*. *Convergencia educativa*. (1), 23-33.
- Bennato, M. A. de Y. & Oraisón, M. M. (2003). *La Intervención Ético-Pedagógica en la Formación Docente. Una Propuesta para su Tematización y Aplicación*. *Comunicaciones científicas y tecnológicas*. Recuperado de <http://www.ou.edu.ar/cyt/2003/cyt.htm>
- Bermúdez, Á. & Jaramillo, R. (2000). *El análisis de dilemas morales*. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital
- Berkowitz, M. W. & Gibbs, J. C. (1985). *The process of moral conflict resolution and moral development*. *New directions for child development*.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de docencia universitaria*, 6(2).

- Bonilla B., Á. R. (2005). *Análisis comparativo de cinco teorías sobre el desarrollo moral* (Bachelor's oung, Facultad de Psicología).
- Bonilla, A. & Trujillo, S. (2005). Análisis comparativo de cinco teorías sobre el desarrollo moral. *Recuperado de <http://www.Javeriana.Edu.Co/oung/tesis/ounggía/tesis15>. Pdf.*
- Botero, Á. (2005). *Ética, responsabilidad social y empresa*. Universidad del Rosario.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: ICFES.
- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiales* (No. 370.71 B986f Ej. 1 022518). Desclée De Brouwer,.
- Callado, J. (2012). *Relación entre el nivel de desarrollo del juicio moral del profesorado de tercer ciclo de educación primaria y su disposición a la transmisión de valores sociales a su alumnado* (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral). Universidad de Jaén, Jaén, España).
- Cambell, T. & Stanley, J. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Chiesa, M. (2003). Sobre la meta-ética, normativa y el conductismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(3), 289-297.
- Coombs, Ph.H. (2000). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- Dankhe, G. (1986). *Metodología de la investigación. Definición del tipo de*.

- De la Torre, S. & Violant, V. (2001). Estrategias creativas en la enseñanza universitaria. *Creatividad y sociedad*, 3, 21-47.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro, Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Dewey, J. (1965). Teoría de la vida moral.
- Dewey, J., Ratner, J. & Herrera, J. M. (1930). *Pedagogía y filosofía*. Francisco Beltrán.
- Dilthey, W. (1949). Introducción a las ciencias del Espíritu. *Madrid: Revista de Occidente*.
- Díaz-Aguado, M. J. (1982). *La relación entre el tipo de educación escolar y el nivel de razonamiento moral: tesis doctoral*. Universidad Complutense.
- DOF. (2014). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: SEGOB
- Dumont, M., Perret-Clermont, A. N. & Moss, E. (1995). Influence de la relation d'affinité affective sur le raisonnement moral. *Cahiers de psychologie*, 32, 47-66.
- Durkheim, É. (1885). «Schäeffle, A. Bau und Leben des sozialen Körpers: Erster Band». En: *Revue philosophique*. Nº 19. París. Fuente: The Durkheim Pages de la University of Illinois in Urbana-Champaign y el British Centre for Durkheimian Studies at Oxford University. Estados Unidos
- Eisenberg-Berg, N. & Roth, K. (1980). Development of young children's prosocial moral judgment: A longitudinal follow up. *Developmental Psychology*, 16(4), 375.
- Etxebarria, I. (1989). Sentimientos de culpa y cambio de valores morales. *Unpublished Tesis doctoral no publicada*. Universidad del país Vasco.

- Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. (1976). *Eysenck personality questionnaire*. Educational and industrial testing service.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. G. (1991). *Manual of the Eysenck Personality Scales (EPS Adult): Comprising the EPQ-Revised (EPQ-R), EPQ-R Short Scale, Impulsiveness (IVE) Questionnaire...* Hodder & Stoughton.
- Fonseca, J. J. (2007). Estrategia didáctica para la concreción de un modelo de diseño de unidades didácticas contextualizadas. *Alternativas*, 12(49), 179-196.
- Freud, S. (1913). 1914. *Algumas reflexões sobre a Psicologia Escolar*. In. *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1923). Dos artículos de enciclopedia: “Psicoanálisis” y “Teoría de la libido”. *Obras completas*, 18, 296-308.
- Gilligan, C. (1985). La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino. Fondo de Cultura Económica. México.
- Gimeno Sacristan, J. (1982): La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata. 1982.
- Glover, R. J. (1997). Value selection in relation to grade in school and stage of moral reasoning. *Psychological Reports*, 3, 931-937.
- Franco L. & Bermúdez, D.. (2010). Los niños y las niñas también participan.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa, II: crítica de la razón funcional* (No. 302.2 H3Y).
- Hartmann, H. (1960). *Psychoanalysis and Moral Values* New York: Int.
- Havighurst, R. J. & Taba, H. (1949). *Adolescent character and personality*.

- Hebb, D. O. (1951). The role of neurological ideas in psychology. *Journal of personality*.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed) México: McGraw-Hill.
- Hersh, R. H., Reimer, J. & Paolitto, D. P. (1984). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg* (Vol. 34). Narcea Ediciones.
- Hoffman, M. L. (1992). Empathy and justice motivation. *Motivation and emotion*, 14(2), 151-172.
- Jaramillo, R. El papel del Maestro como Formador en Valores. En volver a la Pedagogía. Libro 10. Serie Vida de Maestros. IDEP 1999
- Kant, I. (1949). Critique of practical reason, and other writings in moral philosophy.
- Kamii, C., (1982). La autonomía como finalidad de la educación. En Kamii, C. El número en la educación colar. Madrid.
- Kerlinger, F. N. (1975). *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Kohlberg, L. (1972). A Cognitive - developmental Approach to Moral Education. *The Humanist*. 32.
- Kohlberg, L. (1973). Moral Development and the new social studies. *Social Education*. 37, 370-376.
- Kohlberg, L. (1979). *The meaning and measurement of moral development*. Clark University Press.
- Kohlberg, L. (1992). Psicología del desarrollo moral, Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Kuhn, T. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. Breviarios.

- Lind, G. (1996). Educational environments which promote self-sustaining moral development. *Paper presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, New York.*
- López Calva, J. M. (2010). La ética profesional como religación social: Hacia una visión compleja para el estudio de la ética en las profesiones. *Revista electrónica de investigación educativa, 12(SPE), 1-14.*
- Maggi, R.; Hirsch, A.; Tapia, M. & Yurén M. (2003). Introducción, En: Educación, derechos sociales y equidad. *Tomo III, 923-942.*
- Martín Díaz, M. J. & Kempa, R. F. (1991). Los alumnos prefieren diferentes estrategias didácticas de la enseñanza de las ciencias en función de sus características motivacionales. *Enseñanza de las Ciencias, 9(1), 059-68.*
- Martínez, M., Buxarrais, M. R. & Bara F. (2002). "La universidad como espacio de aprendizaje ético", en *Revista Iberoamericana de Educación (Madrid), núm. 29, mayo-agosto, pp. 17-43.*
- Martínez, J. M. R. (2005). Desarrollo del juicio moral en bachilleres de Aguascalientes. *Revista mexicana de investigación educativa, 10(24), 43-66.*
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society* (Vol. 111). University of Chicago Press.: Chicago.
- Murillo, J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Nather, F. (2013). Exploring the impact of formal education on the moral reasoning abilities of college students. *College Student Journal, 47(3), 470-477.*
- Mowrer, H. O. 1960. *Learning and Behavior*. New York: John Wiley and Sons.

- Oser, F. (1995, mayo-agosto). Futuras perspectivas de la educación moral [Versión electrónica].
- Parra O. & J. M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula.
- Peña, Y., Peña, C. & González, L. (2010). Efectos del uso de una estrategia pedagógica basada en la aplicación de dilemas morales en el desarrollo de la conciencia moral en estudiantes de básica secundaria (tesis de maestría). *Universidad Santo Tomas, vicerrectoría de universidad abierta ya distancia, maestría en educación Bogotá*. Recuperado de <https://usta-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primoexplore/fulldisplay>.
- Peñalver Gómez, C. & González Monteagudo, J. (1995): Las concepciones axiológicas Sus implicaciones en el ámbito de las prácticas educativas como prácticas éticas y democráticas. En VARIOS (1995): *Filosofía de la educación hoy. Axiología y educación, II*. Madrid UNED, 317-326.
- Pérez Delgado, E. & García-Ros, R. (1995). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez-Delgado, E., Frías, D. & Pons, G. (1994). El cuestionario de problemas morales (DIT) de J. Rest (1979) y su estructura. E. Pérez-Delgado, y MJ Soler,.(Cords.) *El cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest y su uso informatizado*. Valencia: Nau.
- Pérez, J. & Merino, M. (2008). Concepto de estrategia. *Obtenido de <http://definicion.de/estrategia>*.
- Piaget, J. (1932). *The moral development of the child*. Kegan Paul, London.

- Piaget, J. (1974). La génesis de la conciencia moral en el niño. J.R. Torregrosa (Ed), *Teoría e investigación en la psicología social actual*. Madrid: Instituto de la Opinión Pública.
- Poveda, B. M. C., Murillo, G. E. S. & Medina, G. A. S. (2011). Uso de una estrategia pedagógica basada en la aplicación de dilemas morales en el desarrollo de la conciencia moral en los estudiantes de básica secundaria. *Magistro*, 5(10), 75-87.
- Popper, K. (1972). *Conjeturas y refutaciones*. Cuarta edición. Barcelona: Paidós
- Raths, L.; Harmin, M. & Simon, S. B. (1967) El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase. México.UTEHA.
- Rest, J. (1986). *DIT: Manual for the Defining Issues Test*. Minneapolis, MN: University of Minnesota. Center for the Study of Ethical Development.
- Rest, J. (1990). *DIT manual*, Minneapolis: University of Minnesota, Center for the Study of Ethical Development.
- Rest, J. & Narvaez, D. (1994) (Eds). *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*. Hillsdale, N. J. : Erlbaum, *Revista Iberoamericana de Educación*, (8). Disponible en <http://www.campusoei.org/oeivirt/rie08a01.htm>
- Ruiz, M. E. (2008). *La interdisciplinariedad como principio en la formación del profesor integral de preuniversitario en Humanidades* (Doctoral dissertation, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas] Holguín. Cuba: Universidad José de la Luz y Caballero).

- Samaja, J. (2004), Metodología y Epistemología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires, EUDEBA.
- Selman, R. L. & Lieberman, M. (1975). Moral education in the primary grades: An evaluation of a developmental curriculum. *Journal of Educational Psychology*, 67(5), 712.
- Selltiz, C. Wrightsman, L. & Cook, S. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Traducción de Jacinto Antolín Alonso. Madrid: Ediciones Rialp.
- SEP (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica
- Serrano, J. (2015). El desarrollo del juicio moral en Kohlberg como factor condicionante del rendimiento académico en ciencias sociales de un grupo de estudiantes de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 1-14.
- Skinner, J. E. (1971). *Neuroscience: A laboratory manual*. Saunders Limited..
- UAA (2009) Reglamento General de Docencia. Versión Actualizada. Publicado el 25 de junio de 2009. México: UAA. Disponible en [https:// docsgc.uaa.mx](https://docsgc.uaa.mx)
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. the interview in the qualitative research: trends and challengers. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Wuest, T. (Coord.). (1995). *Educación, cultura y procesos sociales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-UNAM.

- Yurén, T., Saenger, C. & Rojas, A. (2014). Prácticas de investigación sobre formación moral en México: meta-análisis de un estado del conocimiento. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-22.
- Zarzar, C. (1994). Como incorporar los valores en el curriculum. *Orientación y Desarrollo Humano. Organo del Centro de Didáctica. Universidad Iberoamericana. Primavera de.*
- Zerpa, C. E. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. *Revista de Educación*, 13(23).