

1-1-2016

## La formación de la conciencia moral en estudiantes de quinto semestre de la Universidad Militar Nueva Granada

Jorge Eduardo Vargas Vargas  
*Universidad de La Salle, Bogotá*

Follow this and additional works at: [https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_docencia](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia)

---

### Citación recomendada

Vargas Vargas, J. E. (2016). La formación de la conciencia moral en estudiantes de quinto semestre de la Universidad Militar Nueva Granada. Retrieved from [https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_docencia/487](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/487)

This Tesis de maestría is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Docencia by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL EN ESTUDIANTES DE QUINTO  
SEMESTRE DE LA UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

JORGE EDUARDO VARGAS VARGAS

UNIVERSIDAD DE LA SALLE  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN DOCENCIA  
BOGOTÁ D.C., ENERO DE 2016

LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL EN ESTUDIANTES DE QUINTO  
SEMESTRE DE LA UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

JORGE EDUARDO VARGAS VARGAS

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de  
Magíster en Docencia

Tutor

PAULO EMILIO OVIEDO

UNIVERSIDAD DE LA SALLE  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN DOCENCIA  
BOGOTÁ D.C., ENERO DE 2016



RECTOR

**CARLOS GABRIEL GÓMEZ RESTREPO. FSC.**

VICERRECTOR ACADÉMICO

**CARLOS ENRIQUE CARVAJAL COSTA. FSC.**

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**DANIEL LOZANO FLÓREZ**

DIRECTOR PROGRAMA

**FERNANDO VÁSQUEZ RODRÍGUEZ**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

CULTURA, FE Y FORMACIÓN EN VALORES

MACROPROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Formación de la Conciencia Moral en la Educación Superior

DIRECTOR DEL TRABAJO DE GRADO

**PAULO EMILIO OVIEDO**

**Nota de aceptación**

-----  
-----  
-----  
-----

-----

**Presidente del jurado**

-----

**Jurado**

-----

**Jurado**

-----

**Jurado**

**Bogotá, D.C., Enero de 2016**

## **Dedicatoria**

A mi esposa Betty, a mi hijo Daniel Eduardo, quienes han sido el motor para la realización de cada uno de mis proyectos y con sus palabras y su amor han acompañado pacientemente el desarrollo de la maestría.

Jorge Eduardo Vargas Vargas

## Agradecimientos

A Dios que nos permite alcanzar todos nuestros sueños y que nos dio la fuerza para terminar con nuestra meta de realizar esta maestría.

A nuestros familiares, quienes soportaron nuestra ausencia cada fin de semana y nos colaboraron con el desarrollo de esta tesis.

Al Dr. Fernando Vásquez, por su acompañamiento constante en el trajinar de la Maestría.

Al Dr. Paulo Emilio Oviedo, por su amistad, dedicación y apoyo para concluir el proceso de grado de la Maestría.

A los docentes investigadores de la maestría que con sus conocimientos y valiosos aportes complementaron mi formación, tanto en lo personal como en lo intelectual.

A mis compañeros de estudio por su contribución tanto en el salón de clase y fuera de éste, complementando mi formación intelectual por intermedio de sus aportes, permitiéndome también un crecimiento cultural importante.

A los estudiantes y docentes investigadores de la UMNG, quienes creyeron en este proyecto y con dedicación contribuyeron al desarrollo de la investigación.

## **Resumen.**

La investigación está inscrita en el macroproyecto titulado “Formación de la conciencia moral en la educación superior”, realizado por los investigadores Meza y Suárez, e inscrito en la línea de investigación “Cultura, Fe y formación en valores”.

Se desarrolló con 184 participantes, estudiantes de quinto semestre de las carreras de Administración de Empresas, Contaduría pública, Derecho, Relaciones Internacionales, Biología Aplicada, Ingeniería Civil y Medicina, quienes contribuyeron con información sobre el desarrollo de la conciencia moral en estudiantes de quinto semestre de la Universidad Militar Nueva Granada.

La pregunta orientadora de esta investigación fue: ¿Cuál es el nivel y estadio de desarrollo de la conciencia moral en los estudiantes de quinto semestre de las carreras de Administración de empresas, Medicina, Ingeniería Civil, Derecho y Relaciones internacionales, de la Universidad Militar Nueva Granada en la ciudad de Bogotá?

El objetivo general está enunciado así: Determinar tanto el nivel como el estadio de desarrollo de la conciencia moral de los estudiantes de quinto semestre de las carreras de Administración de Empresas, Medicina, Ingeniería Civil, Derecho y Relaciones Internacionales, de la Universidad Militar Nueva Granada en la ciudad de Bogotá (UMNG), a través de un estudio descriptivo - explicativo fundamentado teóricamente en las propuestas de Piaget (1977) y Kohlberg (1984).

La investigación es de corte cuantitativo, empleando como técnica de diagnóstico el Defining Issues Test de Rest, validado como cuestionario de problemas morales fundamentado en la teoría del juicio moral de Kohlberg.

Entre los hallazgos, se pudo constatar que los estudiantes de quinto semestre de la UMNG se encuentran en el nivel convencional, en el cuarto estadio del orden social y autoridad, donde el criterio de disciplina y la fuerza institucional sobre el reglamento estudiantil y el código de ética ejercen gran influencia sobre esta condición.



**Palabras clave:** Conciencia moral, responsabilidad, ética, orden social, educación superior, desarrollo moral.

### **Abstract**

The research is part of the macro project entitled "Formation of moral awareness in higher education" realized by researchers Meza and Suarez, and enrolled in the research "Culture, faith and values formation".

It was developed with 184 students of careers Business Administration, Accounting, Law, International Businesses Relations, applied Biology, Civil Engineering and Medicine, who contributed with information on the development of the moral conscience over the fifth semester students of the University Militar Nueva Granada

The main research question was: what is the level and stage of development of moral conscience in the students of fifth semester from the careers: Business Administration, Law, International Businesses Relations, Civil Engineering and Medicine at the University Militar Nueva Granada in Bogotá?

The goal to this paper is: determine both the level and the stage of development of the moral consciousness of students of the fifth semester from careers Business Administration, Law, International Businesses Relations, Civil Engineering and Medicine at the University Militar Nueva Granada in the city Bogotá (UMNG), through a descriptive study - theoretically explanatory based on the proposals of (1977) Piaget and Kohlberg (1984).

The research is quantitatively, using the technique defining the Test of Rest for diagnose, it was validated as moral problems questionnaire, based on the theory of the moral judgment of Kohlberg as a diagnostic technique.

One of the findings was, that students of fifth semester of the UMNG are in the conventional level, the fourth stage of the social order and authority, where the discipline criterion and strength institutional on the students are in the regulations and ethics code it has an important influence in this condition.

**Key words:** Awareness moral, responsibility, ethics, social order, higher education, moral development

## Tabla de contenido

	Pag
Introducción	
Capítulo1 Marco General	1
1.1 Contexto	1
1.2 Descripción del problema	3
1.3 Objetivos	4
1.4 Justificación	5
1.5 Antecedentes	6
Capítulo2. Marco Teórico	7
2.1 Algunos conceptos sobre conciencia moral	9
2.2 La formación de la conciencia moral	16
2.3 La teoría del juicio moral de Kohlberg	24
2.4 Factores del desarrollo moral según Kohlberg	36
2.5 Los planteamientos propios de la U.M.N.G	37
Capítulo 3. Método	41
3.1 Descripción del método	41
3.2 Composición de la muestra	42
3.3 Instrumentos de recolección de datos	45
3.3.1 Cuestionario de problemas sociomorales (DIT)	46
3.3.2 Dilema de los estudiantes	47
3.3.3 Procedimiento para la corrección del DIT	50
Capítulo 4. Análisis de datos y hallazgos	55
4.1 Ubicación por estadio de desarrollo moral	55

4.2 Identificación de desarrollo de la conciencia moral por profesión	57
4.3 Identificación de desarrollo de la conciencia moral por género	58
4.4 Identificación de desarrollo de la conciencia moral por edad	59
4.5 Identificación del desarrollo de la conciencia moral por Profesión religiosa	61
Conclusiones	64
sugerencias.	66
Bibliografía	72
Anexos	

## LISTA DE TABLAS

	pag
Tabla 1 Niveles y estadios del desarrollo moral	45
Tabla 2 Hoja de recogida de datos	48
Tabla 3 Ítem y estadio correspondiente en cada uno de los dilemas	51
Tabla 4 Hoja de datos	53

## LISTA DE FIGURAS

	Pag
Figura 1 Composición de la muestra por género.	41
Figura 2 Composición de la muestra por edad.	42
Figura 3 Composición de la muestra por profesión.	42
Figura 4 Composición de la muestra por religión.	43
Figura 5 composición de la muestra por estado civil.	43
Figura 6 Nivel de desarrollo de los estados de conciencia.	55
Figura 7 Indicador de desarrollo de la conciencia moral por profesión.	57
Figura 8 Indicador de desarrollo de la conciencia moral por género.	58
Figura 9 Indicador de desarrollo de la conciencia moral por edad.	59
Figura 10 Indicador por religión. Comparativo por género.	60
Figura 11 Indicador por religión. Comparativo por edad.	60

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 Defining IssuesTest (DIT) de rest

## Introducción

El documento presenta los resultados de la investigación sobre la formación de la conciencia moral en estudiantes de quinto semestre de la Universidad Militar Nueva Granada; esta investigación está inscrita en el macroproyecto titulado “Formación de la conciencia moral en la educación superior”, realizado por los investigadores Meza y Suárez, e inscrito en la línea de investigación “Cultura, Fe y formación en valores”.

Se desarrolló con 184 participantes, estudiantes de quinto semestre de las carreras de Administración de Empresas, Contaduría pública, Derecho, Relaciones Internacionales, Biología Aplicada, Ingeniería Civil y Medicina, quienes contribuyeron con información sobre el desarrollo de la conciencia moral en estudiantes de quinto semestre de la Universidad Militar Nueva Granada.

La pregunta orientadora de esta investigación fue: ¿Cuál es el nivel y estadio de desarrollo de la conciencia moral en los estudiantes de quinto semestre de las carreras de Administración de empresas, Medicina, Ingeniería Civil, Derecho y Relaciones internacionales, de la Universidad Militar Nueva Granada en la ciudad de Bogotá?

El objetivo general está enunciado así: Determinar tanto el nivel como el estadio de desarrollo de la conciencia moral de los estudiantes de quinto semestre de las carreras de Administración de Empresas, Medicina, Ingeniería Civil, Derecho y Relaciones Internacionales, de la Universidad Militar Nueva Granada en la ciudad de Bogotá (UMNG), a través de un estudio descriptivo - explicativo fundamentado teóricamente en las propuestas de Piaget (1977) y Kohlberg (1984).

La investigación es de corte cuantitativo, empleando como técnica de diagnóstico el Defining Issues Test de Rest, validado como cuestionario de problemas morales fundamentado en la teoría del juicio moral de Kohlberg.

Entre los hallazgos, se pudo constatar que los estudiantes de quinto semestre de la UMNG se encuentran en el nivel convencional, en el cuarto estadio del orden

social y autoridad, donde el criterio de disciplina y la fuerza institucional sobre el reglamento estudiantil y el código de ética ejercen gran influencia sobre esta condición.

Como aspecto importante está recordarle a las instituciones de educación superior y en especial a la UMNG su papel protagónico no solo en la formación de competencias disciplinares sino para que vuelvan sobre su rol educador y formativo y contribuyan de manera eficaz y eficiente en la formación de la conciencia moral de sus educandos.



## Capítulo 1.

### Marco General

#### 1.1 Contexto

La Universidad Militar Nueva Granada es un establecimiento público creado en 1980 mediante el decreto ley 84, como una unidad administrativa especial adscrita al Ministerio de Defensa, reconocida como universidad mediante la resolución 12975 y el decreto 2273 del 15 de agosto de 1985. Sin embargo, solo hasta el 2003 mediante la ley 805 se le reconoce autonomía académica, administrativa y financiera. En la actualidad cuenta con seis facultades y cerca de 15.000 estudiantes en modalidades presencial y a distancia.

La filosofía institucional establece las concepciones e ideales que sustentan las acciones de la comunidad educativa neogranadina en el cumplimiento de su función educativa y pedagógica.

En la misión de la UMNG se hace un análisis del macro y micro entorno lo cual permite construir el escenario actual y posible, para ver con mayor énfasis la condición y razón de ser de la Universidad. Unida a la misión, se establece la visión que permite vislumbrar el futuro y considerar los nuevos retos en el desarrollo organizacional tanto académico como administrativo, teniendo en cuenta las tendencias proyectadas desde una perspectiva global y sus implicaciones para la organización.

Igualmente, la filosofía institucional contempla los principios, códigos éticos y valores institucionales de la UMNG, que plantean un derrotero en el trabajo cotidiano y dan un horizonte de sentido al quehacer diario en el interior de la Universidad.

La misión de la U.M.N.G. afirma que es una institución pública del orden nacional que desarrolla las funciones de docencia, investigación y extensión, fomenta el diálogo de saberes, la construcción de comunidad académica, la autoevaluación permanente de los procesos institucionales, en el contexto de un mundo globalizado, con el fin de formar ciudadanos íntegros y socialmente

responsables que promuevan la justicia, la equidad y el respeto por los valores humanos, y contribuyan al progreso del sector Defensa y a la sociedad en general.

Uno de los elementos característicos de la institución es la existencia de códigos de comportamiento, que le recuerdan a la institución misma sus orígenes y que buscan permear la existencia de toda la comunidad educativa. Por su importancia, forman parte de los documentos institucionales que, puestos en la página Web, posibilitan el conocimiento de la institución. Es así como se trae dentro de las significaciones de esta investigación dos de los códigos: el de profesores y el de estudiantes.

#### Código de ética del docente neogranadino

1. Ser modelo de identidad académica, profesional, personal y poseer mente abierta a otros saberes.
2. Dictar con rigor, honestidad y competencia intelectual sus asignaturas.
3. Asumir una actitud justa hacia el estudiante.
4. Inculcar sentido social y amor patrio.
5. Actualizar y mejorar su propio desempeño académico y profesional.
6. Anteponer los intereses institucionales a los intereses personales.
7. Favorecer el libre desarrollo del estudiante, con base en la ética y la moral, para garantizar los procesos de formación integral.
8. Promover el diálogo entre los estudiantes, procurando la búsqueda de la verdad y la comunicación deliberante y participativa.
9. Fomentar en los estudiantes, el sentido crítico y la argumentación.
10. Estimular en sus estudiantes, la creatividad en los procesos educativos de investigación.

#### Código de honor del estudiante neogranadino

1. Cumplir estrictamente, los reglamentos, normas y demás disposiciones de la Universidad.
2. Acatar y cumplir con fidelidad, el presente código que lleva implícito el sentido del honor.
3. Mantener un vivo compromiso con la ética, la moral y la honestidad, lo cual implica, entre otras obligaciones, rechazar el consumo o distribución de drogas, el alcoholismo y el fraude en los exámenes.
4. Mantener una presentación personal acorde con las normas institucionales que buscan inducir costumbres en el vestir, según las exigencias del ámbito académico y laboral.
5. Dejar respeto a la Institución, sus símbolos, sus autoridades, sus funcionarios, sus docentes y sus compañeros.

## 1.2 Descripción del problema

En la sociedad actual es común observar cómo ciertos actos se convierten en hechos que a los ojos de la mayoría son comúnmente calificados como normales. Bajo esta óptica se justifica la trampa, la mentira, el oportunismo marcado por una tendencia utilitarista, dando así forma a una conducta moral inapropiada donde la conciencia moral pierde su sentido.

Hoy en día en las aulas de clase de la U.M.N.G. es común observar como los estudiantes buscan valerse de distintas estrategias y artimañas para lograr contestar un examen por medio de la copia; Los trabajos escritos en los que se pretende que expongan sus puntos de vista resultan ser no más que la recopilación de lo dicho por autores encontrados en la Internet, la cultura vende estereotipos que fomentan el conflicto y la violencia entre los jóvenes.

Problemas como alcoholismo, prostitución, drogadicción, comunes a la mayoría de instituciones de educación superior, pero de gran preocupación tanto para la sociedad y para quienes integramos estas instituciones muestran la necesidad de

desarrollar alternativas pedagógicas que busquen la formación de la conciencia moral en la universidad.

Es aquí donde encuentra actualidad la investigación, pues se trata de actualizar el tema y sobre todo de volver a darle el papel protagónico a la Universidad para que tome en serio su rol de educadora de la conciencia moral, pues es un espacio de suma relevancia en consideración al tiempo que una persona pasa dentro de ella.

Uno de los aportes de la investigación será recordarle a la educación especialmente a la superior, su papel como formadora de la conciencia y la manera como debe pedagogizar la estructura curricular para que produzca el resultado esperado.

### 1.3 Objetivos

#### 1.3.1 Objetivo general:

Determinar el nivel y estadio de desarrollo de la conciencia moral de los estudiantes de quinto semestre de las carreras de Administración de Empresas, Medicina, Ingeniería Civil, Derecho y Relaciones Internacionales, de la Universidad Militar Nueva Granada en la ciudad de Bogotá (UMNG), a través de un estudio fundamentado teóricamente en las propuestas de Piaget y Kohlberg.

#### 1.3.2 Objetivos específicos:

Identificar el nivel y estadio de desarrollo moral en que se encuentran los estudiantes de quinto semestre de las carreras de Administración de Empresas, Medicina, Ingeniería Civil, Derecho y Relaciones Internacionales, de la Universidad Militar Nueva Granada.

Clasificar el nivel de desarrollo moral en los estudiantes de quinto semestre de las carreras de Administración de Empresas, Medicina, Ingeniería Civil, Derecho y Relaciones Internacionales, de la Universidad Militar Nueva Granada, mediante el uso del cuestionario de problemas sociomorales (DIT).

Establecer las relaciones entre el nivel y estadio de desarrollo moral en que se encuentran los estudiantes de quinto semestre de las carreras de Administración de Empresas, Medicina, Ingeniería Civil, Derecho y Relaciones Internacionales, con los planteamientos propios de la U.M.N.G. que permitan proponer algunas orientaciones formativas.

#### 1.4 Justificación

A la luz de los aportes de Piaget (1977) y Kohlberg (1984), el término conciencia y su significado ha venido cobrando importancia. Un acercamiento a lo expuesto por Kohlberg en relación con el desarrollo social en la adolescencia, y considerando que en ella la persona establece rasgos que van conformando su personalidad, el impacto de intervenir pedagógicamente con el instrumento apropiado permite potenciar el desarrollo de la cognición social vinculada directamente con el reconocimiento del entorno y la manera de actuar e intervenir en él.

Adicionalmente, en la actualidad un número incipiente de educadores colombianos están convencidos que la educación en temas relacionados con la conciencia moral es una necesidad que deben abordar las instituciones educativas, puesto que creen en la necesidad de construir una sociedad en la que sus ciudadanos puedan desarrollar todas sus capacidades, siendo libres y autónomos de las decisiones que repercutan en su vida, y al mismo tiempo; logren establecer relaciones que les permitan transformar en para bien común.

Infortunadamente, es frecuente observar que algunos educadores e incluso funcionarios de la educación, den un tratamiento teórico al tema de la conciencia moral. Situación que justifica la realización de la investigación, pues se trata de actualizar el tema, y sobre todo de volver a darle el papel protagónico a las Instituciones Educativas, y en este caso a la Institución de Educación Superior, para que asuma el rol que le corresponde en Educación de la Conciencia Moral, pues es un espacio de suma relevancia en consideración al tiempo que una

persona pasa dentro de ella. Con la realización de la investigación se busca dar continuidad a la línea de investigación sobre Formación de la Conciencia Moral en la Educación Superior, propuesta por Meza y Suárez (2006).

### 1.5 Antecedentes.

Al hacer revisión de las investigaciones realizadas se encuentran diferentes estudios que aportan y enriquecen los fundamentos teóricos en torno a la formación de la conciencia moral. Se destaca el aporte del DIT, desarrollado por Rest en 1979, que es una prueba de selección múltiple la cual mide de manera objetiva el juicio moral basado en la teoría de Kohlberg. Suarez (2010) destaca las investigaciones realizadas por Kohlberg que le permiten clasificar el nivel de desarrollo de la conciencia moral a partir de la resolución de dilemas morales hipotéticos que se les presentaban. El desarrollo de esta investigación permite presentar su teoría cognitiva evolutiva de la moralización a través de la cual reconoce tanto el estadio como el nivel de formación del juicio moral adquirido por niños entre 10 y 16 años, investigación que veinte años después y después de validar información cada cuatro años le permite reconocer que la intervención intencionada permite mejorar los razonamientos del juicio moral.

Las investigaciones realizadas por su discípulo Moshe Blatt,(1975) con estudiantes de grado sexto de una escuela dominical judía le permite a Kohlberg afianzar su teoría sobre la intervención a partir de dilemas y cómo esta intervención mejora el razonamiento y logra un mayor desarrollo del juicio moral, así como la importancia que esto tiene dentro de las prácticas educativas.

En el contexto Latinoamericano se encuentran los aportes de Barba (2002), los cuales muestran la relación existente entre desarrollo moral, edad y escolaridad.

Andreau de Bennato en Argentina (2003), desarrolla una investigación titulada: La intervención ético-pedagógica en la formación del docente. Una propuesta para su tematización y aplicación, donde evidencia la importancia de la formación moral en la Educación superior, como respuesta a la tendencia cada vez más

profesionalizante que tienen los planes de estudio en este tipo de instituciones afirmando que los sujetos mayores son especialmente receptivos a programas diseñados para promover el desarrollo del juicio moral.

En Colombia, se puede citar el trabajo realizado por Botero (2005). La investigación concluye que los modelos educativos establecidos en Colombia tuvieron una preocupación constante por enseñar ética, moral y valores. Esta tendencia permaneció 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, esta tendencia se revirtió y la formación axiológica quedó relegada.

Otro aporte valioso en la formación en valores lo realizó el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de la Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP y evaluado por la Universidad Nacional (2000), usando los medios de comunicación. Mediante el proyecto Vida de Maestro y la serie “Francisco, el Matemático”, se propuso contribuir a la formación permanente de profesores a través de la reflexión y sociabilización sobre los acontecimientos y problemas de la vida cotidiana de la escuela presentando dilemas morales.

Uno de los antecedentes pertinentes a este estudio es la investigación terminada por Peña, Peña y González (2010), la cual tuvo igualmente como origen los resultados de la investigación llevada a cabo por Meza y Suárez. En esta investigación, se planteó como hipótesis que los “estudiantes de básica secundaria partícipes del uso de una estrategia pedagógica basada en la aplicación de dilemas morales, muestran un mayor desarrollo de la conciencia moral comparado con aquéllos que no participan de ésta” (Meza y Suárez, 2005, p. 7).

También conocemos las investigaciones de Villegas y Yáñez Canal de la Universidad Nacional sobre “Conciencia Moral”. En la Universidad Santo Tomás, son significativos los aportes dados por Luis José González Álvarez en sus diversas publicaciones y Luis Francisco Sastoque Poveda, O.P (2001), en su obra titulada Fundamentos Teológicos de Moral Cristiana.

Se destaca igualmente, la investigación que han venido adelantado Meza y Suarez en torno a la formación de la conciencia moral, a partir de la cual se han publicado valiosos artículos, entre los que se resalta: “Conciencia Moral estudio del desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la educación superior”. Artículo de investigación Universidad de La Salle (2006). Este artículo fruto de una recolección de información desarrollada en cinco universidades y con una muestra de 443 estudiantes sirvió de guía para que estudiantes de las maestrías de las Universidades de La Salle y La Santo Tomás buscaran desarrollar su ejercicio investigativo dentro de esta temática aportando al desarrollo de diagnósticos y análisis cada vez mas amplios, al igual que de propuestas pedagógicas ambiciosas en la búsqueda de un desarrollo mayor de la conciencia moral.

## Capítulo 2.

### Marco Teórico

#### 2.1 Algunos conceptos sobre conciencia moral



Establecer referentes en torno al concepto de conciencia moral impone una revisión tanto etimológica como del desarrollo histórico del concepto mismo. Ferrater (1975) afirma que el término Conciencia puede referirse, en primer lugar al reconocimiento de algo exterior o interior. Apunta al conocimiento del bien y del mal y en este caso, se habla de conciencia moral. Para rastrear los orígenes del concepto en nuestra tradición, hemos de remitirnos a las fuentes griegas y judías. El término griego, “synéidesis”, a juicio de Mondolfo (1941) es posterior a la noción misma que va elaborándose a través de la tragedia, las corrientes órficas y, sobre todo, el pitagorismo en donde cobra una importancia decisiva el examen de conciencia por el que se enseña a avergonzarse ante uno mismo más que frente a los otros. A partir de ahí, el concepto se transmitirá tanto a Demócrito por una parte, como a Sócrates, Platón y Aristóteles.

Pero será entre Epicúreos y Estoicos donde el concepto alcanzará un mayor relieve como crítica del propio comportamiento, bien a través del examen entre maestro y discípulo, bien como examen ante sí mismo como la voz racional de la naturaleza, pues es a través de la “oikeiosis” (autopercepción), que el hombre puede conocer en su interioridad la ley natural conforme a la cual ha de vivir. Estas concepciones penetrarán en el cristianismo y se juntarán con el judaísmo en donde la ley divina, no escrita y eterna, será el fundamento de la moralidad (Rubio, 1987).

En un sentido etimológico el término conciencia proviene del griego “synéidesis”, lit, uno conociendo con (sun, con; oida, conocer), esto es, “un conocimiento (con uno mismo), el testimonio dado de la propia conducta por la conciencia aquella facultad mediante la cual llegamos a saber la voluntad de Dios, como aquello que está dispuesto para gobernar nuestras vidas”. (Deuofour 1992, p 158). Congruentemente con esta afirmación, Simon pensaba que: si acudimos a la definición nominal la palabra conciencia (*cum scire*) indica la aplicación de un conocimiento a un caso particular, aplicación que, evidentemente es un acto. Si

bien la etimología no decide la cuestión, es, sin embargo, un indicio que confirma el análisis de los actos de la conciencia moral (Simon, 1984, p.309).

La conciencia entonces, se define como el conjunto de procesos cognitivos y afectivos que forman un gobierno moral interiorizado sobre la conducta del individuo. La noción de conciencia moral designa el sentido innato del bien de la naturaleza humana y su aplicación a la acción, y confusamente, coincide con las nociones de *sindéresis* y de *recta razón*. Esta noción según Sastoque (2001), comprende una conciencia psicológica que varía de una persona a otra y que puede ser definida como la actividad de la conciencia del sujeto que se examina así mismo, sus actividades, su experiencia y su comportamiento, sea externo o interno. Conciencia moral y conciencia psicológica entonces, se integran y se influyen recíprocamente, ya que hay un conjunto de normas y costumbres que influyen y definen el comportamiento del ser humano y las posibles consecuencias que sus actos tengan.

Históricamente, con el nombre de conciencia moral o de otros equivalentes, se han referido a algo que no es inoperante, sino que actúa en el ámbito de la conducta y de las costumbres, y ello de forma natural, a tal punto que, desde la antigüedad clásica, los Padres de la Iglesia y muchos escolásticos entendieron la conciencia moral como una *sindéresis*, es decir, la capacidad de juzgar rectamente, pues como bien lo expresa Macintyre: Juzgar a un hombre es juzgar sus acciones concretas... porque las virtudes son cualidades que mantienen a un hombre libre en su papel y que se manifiesta en las acciones que su papel requiere (2001, p.156).

En el curso de la edad media, la perspectiva Tomista nos daba muestras de la conciencia como la facultad del conocimiento moral, es la facultad humana del juicio moral, es la capacidad del hombre para discernir entre el bien y el mal, entre lo justo y lo injusto. La conciencia es un acto del intelecto. Pero de un intelecto

moderado sobre el uso y la facultad de las costumbres y las tradiciones que se le imponen y le marcan el camino a seguir. En palabras de Sastoque:

La conciencia moral es un hábito del cual surge el acto de la conciencia moral. Él está unido al hábito de la razón práctica y de la sindéresis y suministra los principios de los cuales se sacan las conclusiones que vienen determinadas en el acto de la conciencia: Aquel hábito del cual surge el acto de la conciencia no es un hábito separado de aquel de la razón y de la sindéresis, porque el hábito de los principios no es diverso de aquel de los cuales se sacan las conclusiones correspondientes ( 2001, p. 237)

En la modernidad serán significativas las reflexiones de Descartes y Kant que desembocarán en la consolidación de la autonomía. Descartes da curso a la modernidad al pensar en conceptos morales que parten de las necesidades humanas, en el sentido de que el hombre con su pensamiento está en posibilidad de determinar su autonomía y darle sentido a su vida.

El término autonomía significa que el sujeto posee en sí mismo, o por sí mismo la norma (*autos*: propio; *nomos*: norma), mientras que heteronomía significa que recibe la norma de otro o que su norma reside en otro (*heteros*: otro). La autonomía como capacidad de darse a sí mismo la ley, era el concepto que tenían las ciudades-estados griegas de la antigüedad. El concepto moderno de autonomía surge principalmente con Kant y da a entender la capacidad del sujeto de gobernarse por una norma que él mismo acepta como tal sin coerción externa. Por el solo hecho de poder gobernarse a sí mismo, el ser humano tiene un valor que es el de ser siempre fin y nunca medio para otro objetivo que no sea él mismo. Pero para Kant, esta auto legislación no es intimista ya que, una norma exclusivamente individual sería lo opuesto a una verdadera norma y pasaría a ser una inmoralidad. Lo que vale -según Kant y según la mayoría de los sistemas éticos deontológicos- es la norma universalmente válida, cuya imperatividad no es impuesta desde ningún poder heterónimo sino porque la razón humana la percibe como cierta y la voluntad la acepta por el peso de su misma evidencia. Esta capacidad de optar por aquellas normas y valores que el ser humano estima como válidas es formulada a partir de Kant como autonomía. Esta aptitud esencial del

ser humano es la raíz del derecho a ser respetado en las decisiones que una persona toma sobre sí misma sin perjudicar a otros (Kant, 1989).

Una persona autónoma actúa libremente de acuerdo a su proyecto de vida, en cambio la persona heterónoma es controlada por otros o es incapaz de reflexionar y actuar en función a sus propios deseos o planes. Tres elementos pueden ser considerados en los análisis de la autonomía en función de las acciones de las personas las cuales actúan: a) intencionadamente, b) con conocimiento, y c) en ausencia de influencias externas que pretenden controlar y determinar el acto. En la época contemporánea, la concepción de la génesis de la conciencia moral tendrá dos grandes corrientes que la sustentan como son: el Psicoanálisis Freudiano y la psicología cognitiva de Piaget y Kohlberg, siendo esta última el eje dentro del cual se estructuró la investigación.

Para Piaget (1977), el modelo basado en el desarrollo cognitivo enfoca el estudio del desarrollo moral, considerando que es el juicio moral el factor más decisivo en cada etapa del desarrollo, propone como esquema de desarrollo moral, el paso de la heteronomía a la autonomía. En esta etapa heterónoma, que domina hasta los siete u ocho años, el juicio moral ejercido se basa en consideraciones autoritarias, en reglas objetivas, en un código moral externo, siendo motivada la moral desde fuera del niño; en la etapa siguiente, el juicio moral se hace autónomo y se regula por el reconocimiento de los derechos y necesidades de los demás, siendo motivada dicha moral de cooperación desde el interior del niño. Entre la etapa de heteronomía y la de autonomía, la moral del niño pasa por una fase intermedia. A lo que vamos es que hay un proceso que determina el desarrollo de un concepto universal de moral, que nos identifique con un individuo que ha tomado rienda de sus responsabilidades y encara los principios de su proyecto de vida.

Piaget afirma que, como el resto de los organismos, los humanos y su mente operan con dos funciones invariantes; la organización, tendencia a sistematizar

sus procesos en sistemas coherentes- y la adaptación al entorno que se despliega en la asimilación: modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de su organización actual. Y la acomodación o modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio. De este modo, la mente no sólo absorbe datos, sino que, en su interacción con el medio, busca información que le sirva para construir un sistema de orden que encuentre sentido y, por tanto, fomente la interacción con el mundo. La información que en cada etapa se considera relevante viene regulada por estructuras mentales.

Esas estructuras psicológicas o métodos de organizar la información las denomina estadios de desarrollo, distinguiendo cuatro fundamentales: el Sensomotor, hasta los dos años de edad, en que el niño está limitado al ejercicio de sus capacidades sensoriales y motoras; El preoperatorio o prelógico, hasta los siete años, que se caracteriza por la llegada del pensamiento o representación interna de actos externos, es decir, la capacidad de referirse a un objeto sin que esté sensiblemente presente. Las operaciones concretas, hasta los once años, en que son capaces de distanciarse de percepciones inmediatas y cuestionarlas. Operaciones concretas se refiere a operaciones mentales reversibles pero con poca capacidad de abstracción. Según Piaget las operaciones formales después de los once años tiene que ver con la marcada influencia para razonar y crear abstracciones formales de pensamiento que marcan el proceso que va de una operación a otra y por tanto, marca los actos con sus consecuencias inmediatas y forma como estos son asumidos (Piaget, 1977). Basado en el planteamiento de Piaget, Marciano Vidal, particulariza cada una de las etapas del desarrollo moral, así:

*a. Heteronomía (moral de obligación).* Se caracteriza por la presión moral del adulto que se traduce en el niño en respeto unilateral. Este respeto es la base de la obligación y del sentido del deber.

*b. Fase Intermedia.* El niño no sólo obedece a las órdenes del adulto, sino a la regla en sí, generalizada y aplicada de una manera

original. Se trata de un efecto de la inteligencia, que trabaja con las reglas morales, generalizándolas y diferenciándolas.

*c. Autonomía (Moral de Cooperación).* Surge la autonomía en el momento en que el niño descubre que la veracidad es necesaria en las relaciones de simpatía y respeto mutuo. La reciprocidad es un factor de autonomía y de cooperación. Hay una moral autónoma cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior. (Vidal, 1996, p. 59).

Luego de estas tres fases de Piaget, para Kohlberg el ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Ese proceso es a la vez cognitivo y moral. El desarrollo de los períodos cognitivos aparece como una condición necesaria para el de los paralelos niveles socio-morales (Kohlberg, 1992). Según Kohlberg, hay tres niveles, cada uno de los cuales con dos estadios, en el desarrollo del juicio moral. Los niveles definen enfoques de problemas morales. Los estadios, los criterios por los que el sujeto ejercita su juicio moral. A continuación y teniendo en cuenta estos lineamientos se pasa a plantear los elementos que constituyen parte de la conciencia moral de los individuos y que marco el desarrollo de los actos con sus consecuencias en plena conformidad con una moralidad establecida, es decir que se entra al fondo de los razonamientos morales, como juicios definidos en el marco de la aceptación o desviación a la norma.

En primera instancia, se presentan los elementos racionales que concurren a la formación de los juicios. Los juicios son formulados antes y después del acto moral. Los juicios previos al acto moral establecen los principios. Por ejemplo: Hay que hacer el bien y evitar el mal. En otras palabras, se juzga la naturaleza de un acto, si tal acto es bueno, si debe ser realizado; si es malo, si debe ser evitado.

En segunda instancia, se hace referencia a los juicios después del acto. Una vez realizado el acto, la conciencia lo acepta si fue bueno y lo rechaza en el caso de que haya sido malo. La conciencia juzga también si el acto fue digno de

recompensa o de castigo. Si fue malo se pronuncia sobre la obligación de reparar los males causados. En este punto debe haber un enfoque de claridad, sobre la responsabilidad o la forma como se asumen estos actos.

Seguidamente se pasa a los sentimientos morales antes del acto: El hombre naturalmente tiene la tendencia de hacer el bien y evitar el mal. Experimenta, a la vez, respeto al deber, y por ende, aprecia la conducta buena y menosprecia la conducta mala. Nos detendríamos aquí en el valor de la regla y el antecedente que esta marca en la conducta del individuo, pues si tengo claridad sobre una regla según mis costumbres, tendría una base que me permite reflexionar antes de realizar determinados actos.

También se plantea la importancia de los sentimientos morales después del acto. El deber cumplido produce en el hombre alegría. Al no cumplir con su deber, el hombre suele llenarse de tristeza y, a veces, de vergüenza o remordimiento por el mal causado. Este punto de inflexión permite al hombre saber hasta qué punto la realización de un acto de acuerdo con su moral tendrá frutos o vituperios.

Por último se plantean los elementos activos: Son actos de la voluntad. Una vez que la inteligencia ha concebido el objetivo, la voluntad elige los medios necesarios para alcanzarlo y, finalmente, busca su ejecución.

Los parámetros establecidos por Kohlberg muestran que al medir o tener en cuenta el desarrollo moral de una persona se le plantean una serie de actos y se observa la manera o forma como este se desenvuelve o se comporta al llevar a cabo esos actos, es claro que van a resultar distintos resultados justificados o no, pero en si la búsqueda está centrada en un razonamiento coherente con la forma de pensar y actuar de la persona.

## 2.2 La formación de la conciencia moral

La teoría del desarrollo moral fue iniciada por Piaget en su obra "El criterio moral en el Niño" publicada en 1934 en la que da a conocer los fundamentos y

ciertos resultados de investigaciones realizadas. Piaget se propuso describir en términos cualitativos cómo los modelos de pensamiento que emplean los niños al razonar, se desarrollan a través del tiempo, de modo que, problemas que a una edad parecen no tener solución pueden resolverse fácilmente varios años más tarde. Para su investigación, empleó el método clínico que consistía en proponer problemas específicos a los niños y permitirles la libertad de resolverlos como mejor pudieran. De esta manera Piaget encontró que las diferencias fundamentales en el modo en que razonan los niños están relacionadas con la edad y reflejan las distintas formas de razonamiento que en distintas edades emplean para resolver problemas. Citado por Hersh, Piaget concluye que los distintos usos de la lógica no se pueden atribuir simplemente a que los niños mayores saben más porque se les ha enseñado más; la diferencia es más bien de desarrollo. A medida que maduran y adquieren una mayor experiencia del mundo de los objetos, crecen en su capacidad de entender las relaciones entre objetos. (Hersh et al, 1998)

En el ámbito de estudios acerca del criterio moral del niño, Piaget se preocupó por entender como los niños se orientan ante el mundo social. Estuvo expuesto al influjo moral del sociólogo francés Emile Durkheim, que en su obra *La Educación Moral* sostenía que la esencia de esta educación era enseñar a los niños a ceñirse a la obediencia a las reglas morales de la sociedad y a dedicarse al bien de la misma. Piaget enfocó su estudio en como los niños desarrollan el respeto por las reglas y un sentido de solidaridad con su sociedad. Para ello empezó no con reglas morales explícitas, sino con las reglas de los juegos de la calle que los niños juegan entre ellos. (Hersh et al, 1998)

Jean Piaget observa cómo se forma en los niños la conciencia de la regla y de su práctica. Esta perspectiva es novedosa respecto del modo filosófico de tratar la moral, el tema de los valores y la conciencia moral. La observación de cómo está reglamentado el juego por parte de los niños, es una metodología diferente a pensar la moral por la vía especulativa y desde la perspectiva del adulto. Según él



la moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas. Si se quiere comprender algo de la moral del niño, hay que empezar, evidentemente, por el análisis de estos hechos (Piaget, 1977). Así, se propuso estudiar el juicio moral y no las conductas ni los sentimientos. Con este fin nos dice que se propuso interrogar a muchos niños de las escuelas y a mantener con ellos conversaciones sobre los problemas morales, del mismo modo como en otros experimentos clínicos había mantenido conversaciones sobre temas relativos a la representación del mundo y a la causalidad.

Partimos del análisis de las reglas del juego social en lo que tienen de obligatorio para la conciencia del jugador honrado. De la regla del juego pasamos a las reglas específicamente morales, prescritas por los adultos y buscamos la idea que el niño se hace de estos deberes concretos. Por esto, las ideas de los niños sobre la mentira nos han servido de ejemplo privilegiado. Finalmente estudiamos las nociones surgidas de las relaciones de los niños entre sí y elegimos la idea de justicia como tema especial de nuestras entrevistas (Piaget, 1977, p 7).

Las razones que aduce Piaget de por qué no partió de entrevistas a los niños sobre las reglas morales que ellos aprenden a respetar son las siguientes:

Estas reglas morales las recibe del adulto, es decir que se las dan elaboradas no a medida que las va necesitando y pensadas por él, sino de una vez por todas.

A los adultos los juegos sociales más simples como un juego con bolitas o canicas de cristal, puede parecer o no "morales" por su contenido; lo que importa en esto no es el punto de vista de la conciencia del adulto, sino el de la moral infantil. Esto va más lejos en el sentido que estamos frente a una lógica propia que encamina una forma de concebir el mundo desde la conformación de los primeros juicios morales.

Los niños que empiezan a jugar son iniciados poco a poco por los mayores en el respeto a la ley y por otra parte, tienden de todo corazón a esta virtud,

eminentemente características de la dignidad humana, que consiste en practicar correctamente las normas del juego (Piaget, 1977).

En el estudio de las reglas del juego Piaget centra su atención en dos grupos de fenómenos: Un primer grupo centrado en las prácticas de las reglas, es decir, la forma como los niños de las distintas edades aplican efectivamente las reglas y la conciencia de la regla: o la manera en que los niños de las distintas edades representan el carácter obligatorio, sagrado o decisorio, la heteronomía o la autonomía propia de las reglas del juego. Un segundo grupo que se centra en las relaciones que existen entre la práctica y la conciencia de la regla son efectivamente, permiten con mayor facilidad establecer la naturaleza psicológica de las realidades morales. Los resultados que obtuvo Piaget de sus interrogatorios en cuanto a la práctica de las reglas consisten en haber identificado cuatro estadios sucesivos así:

Estadio motor individual, 1-2 años.

Manipula las bolitas según costumbres motrices; sigue esquemas rituales; el juego es individual; las reglas no son colectivas ni obligatorias.

Estadio egocéntrico. 2-5 años.

Se inicia cuando el niño recibe del exterior el ejemplo de reglas; juega solo, o con otros, sin intentar dominar sobre ellos ni uniformar las distintas formas de jugar.

Estadio de cooperación naciente, 7-11 años.

Intenta dominar a los otros; se preocupa por el control mutuo y la unificación de las reglas; si a cada uno se le pregunta por separado, da informaciones totalmente contradictorias sobre las reglas del juego, es decir, se da una gran variabilidad con respecto a cuáles son y cómo se aplican las reglas del juego.

Estadio de la codificación de las reglas, 11-12 años

Las reglas son conocidas por todos los jugadores, todas las reglas del juego quedan reguladas, dan indicaciones concordantes sobre las reglas y sus variaciones. Batta (1971) en su análisis al pensamiento de Piaget, muestra que, para establecer las observaciones sobre la conciencia de las reglas Piaget, empleó la siguiente técnica:

Se somete al niño a un interrogatorio destinado a mostrar cuál es la conciencia que tiene de la regla, o sea, que tipo de obligación resulta para él de la utilización de la regla.

Se pregunta al niño si puede inventar otra nueva regla de juego: quiero una regla que sea sólo tuya, que hayas inventado tú y que nadie conozca. Se trata de comprobar si se puede legítimamente cambiar las reglas, es decir, averiguar si una regla es justa porque esté conforme con el uso, aunque sea nueva, o si por el contrario, se le considera dotada de un valor intrínseco e inmutable.

Se plantean luego estas preguntas: ¿Se jugaba siempre como hoy? ¿Tú papá y tu abuelo jugaban como tú? ¿Cuál es el origen de las reglas? ¿Son inventadas por los niños o impuestas por los padres y personas mayores? En resumen, se quiere saber si el niño cree en el valor místico de las reglas, en una heteronomía del derecho divino o si es conciente de su autonomía.

Piaget considera que entre los cuatro estadios relativos a la práctica efectiva de las reglas y los 3 estadios del desarrollo de la conciencia de la regla, existe una relación: la regla colectiva es, en primer lugar, algo exterior al individuo y por tanto algo sagrado; después se interioriza poco a poco y aparece en esta misma medida como el libre producto del consentimiento mutuo y de la conciencia autónoma o sea que, por lo que respecta a la práctica, es natural que al respeto místico por las leyes corresponda una aplicación todavía rudimentaria de su contenido, mientras

que al respeto racional y motivado corresponda una observación efectiva y detallada de cada regla (Piaget, 1977).

Sus investigaciones sobre la práctica de la regla y la conciencia de la regla le permitieron concluir que las primeras formas de la conciencia del deber en el niño son esencialmente formas de heteronomía moral. Seguidamente establece que existen dos niveles diferentes de conciencia moral: la moral heterónoma y la moral autónoma. La moral heterónoma se caracteriza por un realismo moral, el cual tiene tres características:

El deber es heterónimo, no es elaborado por la conciencia. El acto bueno es aquel que responde a la regla o a una obediencia a los adultos. la regla no es una realidad elaborada por la conciencia, ni siquiera juzgada o interpretada; se concibe como exterior a la conciencia, revelada por el adulto e impuesta por éste. El bien se define rigurosamente como obediencia a la regla.

La regla debe ser observada al pie de la letra y no en su espíritu. La presión del adulto produce una especie de realismo del detalle.

Lleva consigo una concepción objetiva de la responsabilidad. Concibiendo las reglas al pie de la letra y definiendo el bien sólo a través de la obediencia, el niño empezará por evaluar los actos, no en la función de la intención que los ha desencadenado, sino en función de su conformidad material con las reglas planteadas.

Entonces considera que durante los primeros años, la presión inevitable de los adultos provoca necesariamente cierto realismo moral, más o menos acentuado según los ambientes y el carácter combinado de los padres y el hijo. El realismo moral que se observa más tarde será el resultado indirecto de estos fenómenos iniciales. La moral heterónoma es una moral de obligación. La moral autónoma es una moral de la cooperación. La cooperación o reciprocidad es un factor de

autonomía. La moral autónoma se da cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior o sea que sin relación con los demás no hay necesidad de moral; el individuo como tal, conoce la autonomía y la no autonomía (Piaget, 1977). Inversamente toda relación con los demás en que intervenga el respeto unilateral conduce a la heteronomía. La autonomía, aparece con la reciprocidad cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente, desde dentro, la necesidad de tratar a los demás como el quería ser tratado.

En el nivel de la moral autónoma las reglas son obligatorias en la medida en que se basan en un consenso. Las reglas, por lo tanto, son modificables. Los actos son juzgados en función de la intención y teniendo en cuenta las circunstancias del sujeto. La mentira es mala en sí misma, cuando existe la intención de engañar, porque viola la confianza mutua. En este nivel emerge la noción de solidaridad y de responsabilidad colectiva.

En el nivel de la moral autónoma, que se inicia a los 10-12 años en relación con la justicia en la distribución de recompensa, se piensa inicialmente en la necesidad de una igualdad absoluta y luego en una igualdad considerando las circunstancias, o sea, se presenta la noción de equidad. En el nivel de la moral heterónoma es el respeto del niño por el adulto el que da lugar a la noción inicial de deber: porque respeta a los mayores, respeta las normas impuestas por éstos. Según Piaget, los padres tienen tal prestigio a los ojos del niño, que aún sin imponer nada como deber, sus deseos interpretados como órdenes, dan lugar al realismo moral. El nivel de la moral autónoma la alcanza el niño en el momento en que descubre que la veracidad es necesaria en las relaciones de simpatía y respeto mutuo. La reciprocidad parece ser un factor de autonomía: efectivamente, hay una autonomía moral cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente a toda presión exterior.

Kant había establecido diferencia entre una moral autónoma y una moral heterónoma. Piaget tiene esta perspectiva Kantiana en su teoría del desarrollo moral. Según Peters (1984), el aporte de Piaget ha consistido en vaciar en el molde de esta distinción conceptual un rico contenido tomado de la observación de niños de diversas edades. Piaget demostró que la distinción formulada puede aplicarse en la realidad. A manera de síntesis se puede decir con Peters, que las características principales de la contribución de Piaget son:

Insiste en que hay algo como lo descubierto por Kant con el nombre de moral propiamente dicha, diferente de la regulación fundada en la costumbre y la autoridad. Existe un cierto proceso de maduración que conlleva una transición gradual de una estructura mental a otra.

Supone que este desarrollo de la actitud del niño hacia las reglas coincide con su desarrollo cognoscitivo de otras esferas, como la captación de relaciones lógicas y de conexiones causales (Peters 1984).

Por su parte, Kohlberg parte de la teoría cognitivo-evolutiva de Piaget, término que acuña él mismo a finales de los años 60 para denominar la extensión del modelo Piagetiano del desarrollo al estudio del cambio moral así como las aplicaciones educativas de dicha extensión. Las características que se deben tener en cuenta para una mejor comprensión del modelo Kohlberiano son:

Que los niños pasan a la vez por las secuencias de desarrollo cognitivo y el juicio moral, es decir, no dividen su experiencia en el mundo físico y el mundo social, sino que juegan y piensan en objetos físicos a la vez que se desarrollan con otras personas. En la vida del niño existe una unidad de desarrollo, hay un paralelismo en el desarrollo de conocimiento y afecto, pero los niños parecen progresar algo más rápido en su comprensión del mundo físico que en su comprensión de cómo estructurar relaciones en su mundo social.

El desarrollo de los periodos cognitivos es una condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo de los niveles paralelos socio morales.

El estadio de razonamiento lógico nos indica el límite alcanzable en el razonamiento moral, aunque no todas las personas logran el límite superior de razonamiento moral que les posibilita el estadio lógico alcanzado.

Todos los procesos básicos implicados en el desarrollo del conocimiento del mundo físico son también fundamentales en el desarrollo social. Pero aparte de éstos, el conocimiento social requiere una capacidad específica para la adopción de distintos papeles; es decir, el conocimiento de que el otro es, en cierto sentido, como el yo y que aquél conoce o responde a éste en función de un sistema de expectativas complementarias. En otras palabras, conocemos a los demás al ponernos en su lugar y nos conocemos a nosotros mismos al compararnos y diferenciarnos de ellos.

Este concepto de roles o habilidad de ver las cosas desde la perspectiva del otro sirve de intermedio entre las necesidades estructural-cognitivas y el nivel alcanzado de desarrollo moral, y está profundamente relacionado con el concepto de justicia, ya que ambos comparten la misma estructura de igualdad y reciprocidad. La adopción de roles o perspectivas sociales es también una capacidad evolutiva y sigue unas secuencias de desarrollo o estadios. El afecto y el conocimiento se desarrollan paralelamente. El papel del afecto y la comprensión de las emociones (“empatía”), por tanto, van a ser fundamental también en el desarrollo moral, no sólo como una fuerza motivadora sino como una importante fuente de información.

Para explicar la relación que existe entre el razonamiento y la conducta moral es necesario comprender cómo define cada individuo su identidad moral y la importancia que la dimensión moral adquiere en su propia valoración, en el sentido que tiene de sí mismo. La identidad moral proporciona así una de las principales motivaciones para la acción moral, para comprometerse en las propias

convicciones, y la acción se convierte en una prueba de consistencia de uno mismo. Por tanto, la principal aportación de L. Kohlberg ha sido aplicar el concepto de Desarrollo en estadios que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo, al estudio del desarrollo moral. El juicio moral es un proceso cognitivo que se desarrolla naturalmente. Su investigación ha demostrado que el concepto de justicia, sobre el que se aferra toda la estructura esencial de la moralidad, cambia y se desarrolla con el tiempo, a medida que interaccionamos con el entorno. Desde estos planteamientos desarrolla seis etapas de desarrollo moral, cada una de las cuales proporciona un sistema de razonamiento moral más complejo y, por tanto, un concepto más adecuado de lo que es justo y bueno. Estas etapas son universales, aunque los factores del entorno influyen en el ritmo de crecimiento y el nivel de desarrollo conseguido.

Pero antes de pasar a explicar cada una de las etapas evolutivas del desarrollo moral, es conveniente repasar algunos otros conceptos principales dentro de la teoría de Kohlberg: el concepto de juicio moral, el de toma de roles, el de estadio, y su propia metodología.

### 2.3 Teoría del juicio moral de Kohlberg

El pensamiento de Kohlberg sobre la educación moral tiene sus antecedentes, como se señaló antes, en la obra de Jean Piaget "El Juicio Moral del Niño"; en esta obra Piaget expone los supuestos básicos y algunos resultados de sus estudios realizados en 1937. Aunque nos referimos a la teoría de Kohlberg como teoría del desarrollo moral, es más propiamente una descripción del desarrollo del juicio moral. Para muchas personas la moralidad son los valores que se han ido adquiriendo en el entorno social y que sobre esos valores que se tienen se actúa en la experiencia diaria.

Kohlberg está más interesado en el proceso lógico que se pone en marcha cuando los valores adquiridos entran en conflicto (dilema moral), porque es



cuando verdaderamente se ejercita el juicio moral. El proceso es similar al planteado por Piaget. El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Esto no se limita a momentos puntuales de nuestra vida sino que forma parte del proceso de pensamiento que empleamos para dar sentido a los conflictos morales que surgen en la cotidianidad.

En los primeros años de vida, los niños aprenden las normas de buena conducta sin entender todavía su sentido y sin ser capaces de guiar su actuación de acuerdo con ellas. Es a partir de los 6 años cuando empieza a desarrollarse la capacidad de asumir roles, de adoptar diferentes perspectivas a la propia. Esta capacidad es clave para el crecimiento del juicio moral: sólo cuando el niño puede asumir el rol del otro puede sopesar su propia exigencia frente a la del otro. Según Hersh (1998), en esta parte entra en juego el tema de la toma de roles. Para Kohlberg, esto tiene que ver con el desarrollo del juicio moral y necesariamente depende de las oportunidades de toma de rol. En el fondo, esto tienen que ver con tomar la actitud de otros, ser consciente de sus pensamientos y sentimientos, ponerse en su lugar. La toma de rol involucra un aspecto cognitivo y un aspecto afectivo (empatía): se da en una relación organizada entre yo y otros; el proceso lleva consigo una comprensión de los papeles de la sociedad de la que uno forma parte.

Kohlberg atribuiría la diferencia entre el niño de 3 años y el de 8 años al desarrollo de la capacidad de reaccionar ante el otro, como uno mismo y reaccionar ante la conducta de uno mismo en el rol del otro. La capacidad de asumir el rol del otro es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de seis años y que es un momento decisivo en el crecimiento del juicio moral (Hersh et al., 1998). En la perspectiva de toma de roles, Kohlberg define el juicio moral como el sopesar las exigencias de los demás contra las propias. Por lo tanto, es lógico pensar que sólo cuando el niño puede asumir el rol del otro y percibir cuál es su experiencia, puede sopesar su propia exigencia frente a la del

otro. El niño de 3 años ni siquiera percibe que su madre tiene una necesidad independiente. El infante de ocho años percibe su exigencia y procede a pesar de su legitimidad, contra su propio deseo de atención, al decidir respetar la necesidad de su madre, el niño de ocho años está ejerciendo su juicio moral (Hersh et al. 1998). Hay que destacar tres aspectos de importancia en el concepto de toma de roles:

Los roles están vinculados a los juicios morales; estos exigen ponerse uno mismo en el lugar de las diversas personas implicadas en un conflicto moral.

La toma de roles pasa por estadios evolutivos.

Alcanzar un estadio de toma de rol es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo moral. Esto lo explica Kohlberg así:

Por ejemplo el avance de toma de rol necesario para el razonamiento moral del estadio 2 es la conciencia de que cada persona en una situación puede considerar la intención o punto de vista de cada uno de los individuos dentro de la situación. Un niño puede alcanzar este nivel de toma de rol y seguir manteniendo la idea del estadio 1 de que la justicia o lo correcto está unido a reglas fijas que deben de seguirse automáticamente. Pero si el niño ve la justicia como una balanza o equilibrio entre los intereses de los individuos (estadio 2), debe de haber alcanzado el requerido nivel de toma de rol. (1992, p. 209)

Kohlberg considera que es muy importante en la escuela, en la familia, en los grupos de amigos, dar oportunidades a los niños de proveerse de una toma de rol en el entorno. La disposición de los padres a permitir y fomentar el diálogo sobre aspectos de valor, es uno de los determinantes más importante del avance de estadio moral en los niños. El intercambio de puntos de vista y de actitudes es parte de los que llamamos oportunidades de toma de rol. Respecto a grupos de la misma edad, los niños con alta participación en grupos de compañeros están más avanzados respecto del estadio moral, que los que tienen una baja participación (Kohlberg, 1992). En síntesis, se ha encontrado que la carencia de oportunidades de toma de rol causa un retraso en el proceso de toma de roles así como en el desarrollo del juicio moral.

El concepto de estadio moral se encuentra en el centro del enfoque del desarrollo cognitivo. Se define como la manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad. Kohlberg (1992), aplica este concepto al desarrollo del juicio moral y establece seis estadios de desarrollo. Las características generales de estos estadios son:

- *Los estadios implican diferencias cualitativas en el modo de pensar:* Dos personas en distinto estadio pueden compartir un valor parecido, pero su modo de pensar sobre el valor será distinto en cualidad.
- *Cada estadio forma un todo estructurado:* Un cambio de etapa implica reestructuración de cómo uno piensa, sobre toda una serie de temas morales, igual que en el desarrollo cognitivo se reestructura todo el modo de pensar sobre temas como la causalidad, la conservación, etc.
- *Forman una secuencia invariante:* La secuencia se define por la complejidad lógica de cada etapa. Para que se desarrollen estadios posteriores se deben dominar operaciones cognitivas previas que permitan ir desarrollando otras lógicamente más complejas.
- *Los estadios son integraciones jerárquicas:* Cuando el pensamiento de una persona se desarrolla de una etapa a la siguiente, el nivel más alto reintegra las estructuras que se encuentran a niveles más bajos.

Kohlberg ha ideado un instrumento de investigación para tantear el proceso de razonamiento que una persona usa para resolver *dilemas morales*. Para que una persona revele su pensamiento sobre temas éticos sólo hay que proponerle dilemas morales que despierten su interés y preguntarle ¿Cuál sería la mejor solución para el dilema? Y ¿Por qué? La Entrevista sobre juicio moral, está compuesta por tres dilemas hipotéticos. Cada dilema implica a un personaje que se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir entre dos valores

conflictivos. Se le lee al sujeto y se proponen varias preguntas estandarizadas. Se le pregunta cómo debería resolver el dilema y por qué esa sería la mejor forma de actuar en esa situación.

Para determinar el estadio de desarrollo moral del sujeto, el investigador debe ver qué consistencia existe en el razonamiento del sujeto en una gama de asuntos morales. Es necesario centrarse en la *forma o estructura* del razonamiento del sujeto con la que justifica su decisión más que en el *contenido* de la respuesta para poder extraer conclusiones sobre su verdadero modo de pensar (es lo que se mantiene en otras situaciones de la vida real). Una de las principales *críticas* formuladas al enfoque cognitivo-evolutivo ha sido la de haberse centrado exclusivamente en el estudio de los cambios estructurales en detrimento de los contenidos, de los valores específicos sobre los que dichas estructuras se aplican. Actualmente existe un gran consenso en reconocer la necesidad de estudiar la actividad estructuradora del sujeto en relación al contexto específico en que ésta se produce, que en el caso del juicio moral son los conflictos reales sobre los que dicho juicio se aplica en la vida cotidiana.

La teoría del desarrollo y la educación moral de Kohlberg nace, y depende de su diseño empírico de los estadios del juicio moral. Como define el desarrollo moral en términos de movimiento entre los estadios y la educación moral en términos de estímulo de tal movimiento, está claro afirma Vidal (1990), que para entender su teoría uno debe estar familiarizado con la definición de estos niveles. Para adquirir una visión de conjunto amplia, empezaremos por los tres niveles de razonamiento moral. Cada uno de ellos implica una relación diferente entre el yo y las reglas y expectativas morales de la sociedad.

El primer nivel o nivel preconvencional se encuentra caracterizado por:

Ser el nivel de la mayoría de los niños menores de 9 años, de algunos adolescentes y de muchos delincuentes.

Se enfoca la cuestión moral desde los intereses concretos de los individuos implicados y en función de las consecuencias inmediatas de sus actos: evasión de castigos y defensa de los propios intereses.

Las reglas y expectativas son aún externas al yo. Todavía no se comprenden y tampoco se defienden.

En este punto cabe detenerse y analizar que a nivel cognitivo, es usado en personas que mantienen un enfoque muy concreto, por tanto, el razonamiento moral se basa en el nivel preoperatorio o de las operaciones concretas del desarrollo cognitivo.

El segundo nivel o nivel convencional es entendido como:

El nivel de la mayoría de los adolescentes y adultos.

El individuo ya se orienta en función de las expectativas de los demás o del mantenimiento del sistema social.

El término convencional implica someterse a las reglas, las expectativas y las convenciones sociales, y a la autoridad y defenderlas porque son reglas, expectativas y convenciones de la sociedad. El yo se identifica, por tanto, con las reglas y expectativas de los demás.

Hasta aquí, según Kohlberg las personas que adoptan una perspectiva convencional, consideran las cuestiones más abstractas de lo que su sociedad esperaría de ellos, pues están empleando el razonamiento moral que se basa por lo menos en las primeras operaciones formales.

El tercer nivel es el postconvencional caracterizado así :

Es alcanzado únicamente por una minoría de adultos y sólo a partir de los 22-23 años. Se construyen principios morales autónomos que permitirían llegar a una sociedad ideal. Se ve más allá de las normas y leyes dadas por la sociedad.

Se comprenden y aceptan básicamente las reglas de la sociedad pero dicha aceptación se basa precisamente en la formulación y aceptación de los principios morales de carácter general que están debajo de esas reglas. Estos principios entran en algunas ocasiones en conflicto con las reglas de la sociedad, en cuyo caso el sujeto que está en este nivel juzga por el principio más que por la convención.

Hay una diferencia clara entre el yo y las reglas y expectativas sociales. Defiende sus valores en función de los principios escogidos en ella sin precisión de la autoridad o las reglas.

En este estadio las personas piensan en las categorías puramente formales de lo que sería la mejor solución dados estos principios morales. Emplean un razonamiento basado en operaciones formales avanzadas o consolidadas. Ahora se hará una descripción de los estadios morales:

Estadio 1: El absolutismo y la orientación al castigo.

- Ingenuo realismo moral que lleva a comprender el significado moral de una situación como una cualidad física inherente a la propia acción.
- Aplicación absoluta o literal de etiquetas o reglas sin requerir justificación alguna.
- Marcada orientación al castigo.
- Incapacidad para distinguir distintas perspectivas sociales en los dilemas morales planteados.

- Unilateralidad y ausencia de coordinaciones recíprocas, es decir, incapacidad para equilibrar mentalmente las distintas posiciones sociales. La justicia se define en función de las diferencias de poder y estatus.
- Dificultad para reconocer y describir conflictos entre valores en situaciones reales.

Una condición necesaria para superar este estadio es la utilización de la reversibilidad lógica en la comprensión de la realidad física y social, lo que coincide con el pensamiento operatorio concreto descrito por Piaget. La orientación del castigo y la obediencia. Corresponde al estadio de moralidad heterónoma. Las consecuencias físicas de la acción, sostiene Klausmeier (1977), constituyen el criterio de bondad o maldad de la misma. Evitar romper la norma sólo por temor al castigo, obedecer por obedecer y evitar causar daño físico a personas y a la propiedad. Así llegamos al siguiente peldaño:

Estadio 2, El individualismo instrumental.

- Superación del ingenuo realismo anterior: se descubre que existen conflictos de intereses y que las soluciones unilaterales, basadas exclusivamente en la obediencia y el castigo, son inadecuadas. Las acciones morales exigen reciprocidad.
- Coordinación de intereses en conflicto tratándolos de forma estrictamente igual o a través del intercambio (*estructura individualista instrumental*).
- Concepto de justicia como intercambio de favores: haz a los demás lo que te hacen a ti o esperas que te hagan. Reciprocidad simple y concreta (comienzo de la reciprocidad moral).
- Orientación hedonista-instrumental que le lleva a garantizar al máximo la satisfacción de necesidades y deseos, reduciendo al mínimo las consecuencias negativas para sí mismo.

En este punto de no retorno estamos frente a la Orientación relativista instrumental y de intercambio, que determina la acción buena o justa y consiste en aquello que satisface instrumentalmente las propias necesidades de uno y en ocasiones las necesidades de los demás. Lo bueno es lo acordado, lo establecido en un trato o en un intercambio. (Klausmeier 1977).

### Estadio 3: La moral de la normativa interpersonal

- Nivel más complejo: adopción de la *perspectiva de una tercera persona*. Se supera el individualismo instrumental y se construyen un conjunto de normas o *expectativas morales compartidas* que se espera que cumplan todos.
- Las normas o expectativas morales son la base para establecer *relaciones de confianza mutua* que trascienden los intereses particulares.
- Orientación a los sentimientos y las relaciones interpersonales.
- Especial preocupación por la confianza y la aprobación social. Las obligaciones morales se basan en lo que esperan los demás (perspectiva convencional) y se anteponen las expectativas y sentimientos de los demás a los propios intereses (es importante ser bueno).
- Concepto de justicia: haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran a ti si estuvieras en su lugar. Hay mayor nivel de reciprocidad.

Este estadio caracteriza al razonamiento de la mayoría de los adolescentes y adultos tanto en situaciones hipotéticas como reales, observándose gran consistencia. El pensamiento formal que comienza a desarrollarse en esta edad, proporciona una herramienta intelectual que permite gran independencia del contenido concreto sobre el que se aplica. Este tipo de pensamiento es una condición necesaria, aunque no suficiente, para el Estadio 3 de razonamiento moral. Corresponde ya al nivel convencional, se guía por una orientación de armonía interpersonal, de mutuas expectativas interpersonales. Entonces podemos decir, que buena es aquella acción que agrada o ayuda a los demás y es



aprobado por ellos. Obrar bien consiste en actuar de acuerdo con lo que la gente espera de uno; ser bueno significa mantener mutuas relaciones de gratitud, lealtad y confianza.

Estadio 4: La moral de la coherencia y el sistema social.

- La integración de las expectativas interpersonales y las normas compartidas dentro de un sistema más amplio y generalizado (la perspectiva de un miembro de la sociedad) que se concreta en un conjunto consistente de códigos y procedimientos que se aplican imparcialmente a todos sus miembros.
- Se juzgan, por tanto, las situaciones particulares según su función en la sociedad como un todo.
- Hay una acentuada preocupación por la coherencia y la imparcialidad, por seguir lo que indica la propia conciencia y mantener el respeto hacia uno mismo.
- La concepción de la justicia está basada en la consideración de los deberes en relación a sus derechos recíprocos.

Corresponde este estadio al nivel convencional, orientación al sistema social y al mantenimiento del orden. El comportamiento bueno consiste en cumplir con el deber, mostrar respeto por la autoridad; mantener las leyes en casos donde entra en conflicto con otros deberes sociales establecidos.

*Estadio 5: La moral de los derechos humanos, vemos que los estadios 5 y 6, son etapas de razonamiento moral con principios, y éstas son las áreas más controvertidas de la teoría de Kohlberg. Se derivan filosóficamente, aunque no todos los filósofos morales comparten esta formulación con el autor. Existen menos datos empíricos sobre estas que sobre otras etapas y, por tanto, también se han cuestionado más por parte de los psicólogos. El estadio 5 es el más*

disponible y por tanto el más común. El sexto estadio representa filosóficamente una posición más adecuada, pero es más rara entre los que no son filósofos.

- La acción concreta tiende a definirse en términos de derechos legales, sobre los que está de acuerdo la sociedad en su conjunto.
- Hay un énfasis en el punto de vista legal, pero las leyes no son eternas, sino instrumentos flexibles para profundizar en los valores morales, que pueden y deben cambiarse para mejorarlas.
- El contrato social supone la participación voluntaria en un sistema social aceptado, porque es mejor para uno mismo y los demás que su carencia. Se concibe el sistema social ideal como un contrato libremente asumido por cada individuo para garantizar los derechos y el bienestar de todos sus miembros.
- Se va adoptando una perspectiva autónoma, que va más allá de la sociedad, basada en principios que podrían ser aceptados por cualquier agente moral racional para construir una sociedad ideal.
- Establecimiento de una jerarquía de prioridades entre los derechos, en función de la cual se toman decisiones cuando existen conflictos entre varios de ellos.
- Hay una especial preocupación por proteger los derechos de las minorías y de las personas en situación de desventaja y por el bienestar social.

Este es el estadio primero del nivel postconvencional autónomo se caracteriza por una orientación legalista del contrato social. Corresponde a una perspectiva utilitarista y de los derechos individuales. La buena acción es aquella que se corresponde con los derechos generales del individuo, ordenados por la Constitución y que han sido democráticamente aceptados por toda la sociedad. Se tiene conciencia clara del relativismo de los valores y opiniones personales y se hace énfasis en la posibilidad de cambios en el sistema legal bajo consideraciones racionales de utilidad social. Por fuera del dominio legal, el libre contrato y la libre aceptación son los elementos valederos de obligación (Klausmeier, 1977).

Estadio 6: Principios éticos universales, donde Kohlberg no ha encontrado sujetos (más que algunos filósofos) que hayan logrado llegar a una concepción de la moralidad del estadio 6. Pero cita un estudio que muestra que cuando a los sujetos del estadio 5 se les exponen argumentos del 6, los prefieren sobre sus propios argumentos. Esto añade un apoyo psicológico a la concepción filosófica de que el sexto estadio representa una estructura de razonamiento moral más adecuada que la del quinto.

- La acción concreta se basa en principios éticos elegidos uno mismo que son comprensivos, racionales y *universalmente aplicables*.
- Son principios morales abstractos que trascienden las leyes, como la igualdad de los seres humanos y el respeto a la dignidad de cada persona, pero no son normas concretas.
- Aparece una forma abstracta de considerar las perspectivas de todas las partes y de tratar de organizarlas con principios generales.

Ciclo o esfera postconvencional de moral autónoma que se guía por principios éticos universales. Según esto, lo correcto se define mediante la decisión de la conciencia de acuerdo con los principios éticos auto seleccionados que exigen comprensión lógica, universalidad y consistencia. Tales principios son abstractos y éticos (la regla de oro, el imperativo categórico); no son reglas morales concretas como los diez mandamientos. Se trata en esencia de principios universales de justicia, de reciprocidad e igualdad de los derechos humanos y de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.

#### 2.4 Factores del desarrollo moral según Kohlberg

Para explicar los cambios que se producen en el desarrollo moral, Kohlberg asume los factores propuestos por Piaget: el desarrollo cognitivo y la interacción social. Para Kohlberg el desarrollo moral depende de la estimulación cognitiva, la oportunidad de toma de roles, el nivel moral ofrecido por el clima institucional, el

conflicto cognitivo moral y las situaciones y elecciones de la vida real. El desarrollo cognitivo es una base o fondo necesario para el desarrollo moral, pero éste no produce directamente un desarrollo moral: alcanzar un estadio moral requiere un desarrollo cognitivo, pero no lleva directamente a un desarrollo moral. En ausencia de un razonamiento formal, no se puede esperar un razonamiento moral de principios. (Ver, Estadios 5 y 6), (Kohlberg, 1992).

El ejercicio de nuestra razón no se agota en el ámbito teórico en que cabe hablar de verdad; la racionalidad la ejercemos en el ámbito práctico en que se puede hablar de argumentar, de dar razones, de justificar las normas de nuestra acción en problemas relacionados con lo bueno y lo justo. En la argumentación teórica tenemos una pretensión, la verdad; en la argumentación práctica, la pretensión se orienta a la corrección de las normas. En nuestra vida diaria afrontamos conflictos morales que exigen el ejercicio del razonamiento moral, del juicio moral. Kohlberg dedicó parte de sus estudios a establecer cómo opera el juicio moral en la vida de las personas, especialmente cuando la situación vivida hace que los valores entren en conflicto.

El concepto básico que emplea Kohlberg y Piaget para explicar el desarrollo del juicio moral es el de equilibración. Piaget distingue dos aspectos básicos en el proceso de adaptación: la asimilación, incorporación del medio al organismo y la acomodación, que supone una modificación del organismo por efecto de la influencia del medio. En todo intercambio con el ambiente, el organismo actúa sobre él y lo modifica, pero al mismo tiempo se modifica a sí mismo. La búsqueda de equilibrio entre la asimilación y la acomodación es un requisito para que la respuesta ante el medio resulte adaptativa; sin embargo, no se trata de un equilibrio estático o inmodificable; se trata de un proceso de equilibración, una continua búsqueda de la adaptación, de tal manera que el organismo ajustará o acomodará permanentemente sus reacciones dependiendo de los cambios en las características del medio.

Según lo anterior, el desarrollo moral para Kohlberg no consiste en la conformidad de la conducta con unas normas morales ni en la interiorización de reglas culturales externas ni en los influjos producidos mediante la fuerza del premio, del castigo, de las prohibiciones, o copiando la conducta de los padres u otros agentes socializadores.

## 2.5 Los planteamientos morales propios de la U.M.N.G

La Universidad Militar Nueva granada busca formar ciudadanos íntegros, con capacidad crítica que puedan insertarse en la sociedad, en la búsqueda de una sociedad más justa, equitativa y solidaria y en tal sentido no es ajena a las preocupaciones que le generan los estudiantes dado estos comportamientos. Esta preocupación la vemos recogida en su reglamento estudiantil que ha venido tipificando estas conductas como faltas graves, empleando la sanción como mecanismo de represión, ya que considera que estos procesos de formación provienen del hogar en el actuar de los padres.

En el reglamento estudiantil se tipifican 24 conductas como graves y 17 como gravísimas así:

- 1) Actuar contrariamente a los estatutos, reglamentos y normas internas de la Universidad u obstaculizar o impedir la aplicación de los mismos.
- 2) Faltar a la verdad, ocultar, obrar con malicia o tendenciosamente en el manejo de la información que transmita a sus compañeros, docentes, superiores y personal administrativo.
- 3) Sustraer o alterar evaluaciones parciales o finales, informes, trabajos, ensayos, temarios o cualquier otro documento que incida en la presentación de pruebas académicas.
- 4) Utilizar cualquier información o ayuda no autorizada durante la presentación de pruebas académicas.
- 5) Establecer cualquier tipo de comunicación gestual, verbal, escrita o tecnológica no autorizada, durante la presentación de pruebas académicas.
- 6) Participar directa o indirectamente en la tentativa o realización de copia durante la presentación de pruebas académicas.
- 7) Hacer uso indebido del carné o utilizarlo con fines de suplantación.
- 8) Negarse injustificadamente a responder las citaciones o

resoluciones emanadas de la autoridad competente. 9) Ocasionar daños o utilizar bienes de la Institución o de cualquiera de sus miembros en forma no autorizada o contraria a las normas de la Universidad. 10) Impedir o interferir el acceso o desarrollo normal de las actividades académicas. 11) Impedir la libertad de cátedra o de aprendizaje mediante la coacción física o moral. 12) Coartar la participación de los integrantes de la comunidad universitaria en los procesos para escoger sus representantes a los diferentes organismos de dirección de la Universidad 13) Usar indebidamente y con fines diferentes a los cuales han sido destinados, las instalaciones, documentos, materiales y bienes muebles e inmuebles de la Universidad. 14) Promover y desarrollar dentro del recinto universitario campañas y actividades proselitistas de carácter religioso, ideológico y partidista. 15) La conducta negligente que ponga en grave riesgo la seguridad, la integridad personal o moral, la libertad, la intimidad y el honor sexual de los estudiantes, profesores, personal administrativo o visitantes de la Universidad. 16) Realizar o inducir dentro o fuera de la Universidad, actos que comprometan y afecten la dignidad y el prestigio de la misma, que atenten contra la ética, la moral, las leyes colombianas y las buenas costumbres. 17) Amenazar, coaccionar o injuriar, directa o indirectamente, agredir de palabra o de hecho a autoridades universitarias, profesores, estudiantes y en general a personas vinculadas o no a la Institución, dentro y fuera de la misma. 18) Ocasionar daños o utilizar bienes de entidades o particulares en forma no autorizada o contraria a las normas que regulan su uso o destinación, cuando estén al servicio del proceso enseñanza aprendizaje del estudiante. 19) Distribuir en cualquier forma, estimular el consumo o usar bebidas alcohólicas, salvo autorización expresa de las directivas con ocasión de eventos especiales. 20) Presentarse a la Universidad en estado de embriaguez y/o bajo el efecto de sustancias psicoactivas. 21) Hacer uso indebido de las claves y contraseñas que permitan ingresar en las bases de datos y sistemas de información de la Universidad, así como realizar acciones para acceder a las de los compañeros u otros miembros de la comunidad universitaria. 22) Hacer uso indebido de los diferentes servicios que ofrece la biblioteca y la hemeroteca, así como sacar los libros sin la autorización correspondiente. 23) Destruir los libros,

escritorios, sillas y computadores de la biblioteca o de la hemeroteca. 24) Descargar las bases de datos de la Universidad de manera fraudulenta.

Las gravísimas son:

El hurto de bienes de la Universidad, de los estudiantes, docentes o empleados administrativos. 2) El daño deliberado a los bienes de la Universidad o de otras personas. 3) Promover o participar en actividades tumultuosas y en manifestaciones violentas, dentro o fuera de las instalaciones de la Universidad. 4) La hostilidad habitual y la violencia manifiesta o la agresión de palabra o de obra contra estudiantes, empleados, profesores o autoridades universitarias, dentro o fuera de la Universidad. 5) Distribuir de cualquier forma, portar, inducir o estimular el consumo o hacer uso de estupefacientes o de cualquier otra sustancia psicoactiva que afecten la integridad física o mental de las personas, dentro o fuera o en desarrollo de actividades universitarias. 6) La falsificación, adulteración o presentación fraudulenta de documentos académicos, certificaciones y firmas. 7) Hacer plagio en cualquier tipo de documento o desplegar alguna conducta dolosa que viole el régimen de propiedad intelectual de la Universidad. 8) La falsificación en endosos, instrumentos financieros, títulos valores de la Universidad o el pago con chequeras robadas o de cuentas canceladas. 9) La suplantación de personas en pruebas de evaluación internas o externas, en trabajos de grados o en cualquier otra actividad de carácter universitario. 10) La adquisición o divulgación indebida de los contenidos de las evaluaciones académicas. 11) La tenencia, comercialización o porte ilegal de explosivos, armas de fuego, armas blancas, prendas de uso privativo de las Fuerzas Militares y de la Policía Nacional o cualquier elemento que pueda ser utilizado para hacer daño a las personas, dentro o fuera de los predios de la Universidad o en desarrollo de actividades universitarias, y destruir bienes de la Universidad. 12) Tomar o usar abusivamente el nombre de otra persona de la Universidad para obtener beneficios personales o a favor de terceros. 13) La reincidencia en la comisión de faltas graves. 14) Cualquier hecho que constituya delito según la legislación penal colombiana, cometido en contra de cualquiera de los miembros de la comunidad educativa o de

un tercero, dentro o fuera de la Universidad. 15) La condena a pena privativa de la libertad, mediante sentencia debidamente ejecutoriada, con excepción de los delitos culposos. 16) El ingreso en programas académicos con resultados adulterados o falsos. 17) Actuar contra la ética de la profesión dentro o fuera de la Universidad.

Es necesario insistir que los reglamentos son el resultado funcional de los valores y principios que promulga la Universidad dentro del proceso de formación de sus estudiantes. Principios como el respeto, la responsabilidad, la libertad, la honestidad, la solidaridad y el orden buscan imprimir carácter en nuestros educandos, viabilizándose en la participación activa en los diferentes cuerpos colegiados al interior de la universidad y en las actitudes y comportamientos en su vida personal, familiar y social. Desde su origen los principios de Dios, Patria y Familia sirven como faro orientador en el devenir formativo de la institución.



## Capítulo 3.

### Método

#### 3.1 Descripción del método

El trabajo investigativo se desarrolló desde el método Descriptivo – Explicativo, el cual tuvo como propósito determinar el nivel y estadio de desarrollo de la conciencia moral de los estudiantes de quinto semestre de las carreras de Administración de Empresas, Medicina, Ingeniería Civil, Derecho y Relaciones Internacionales, de la Universidad Militar Nueva Granada en la ciudad de Bogotá (UMNG), a través de un diagnóstico fundamentado teóricamente en las propuestas de Piaget y Kohlberg.

El método descriptivo según Danhke (citado por Hernández, Fernández y Baptista 2010) “es aquel que busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.84). Y es explicativo ya que este posibilita ir más allá de la descripción de conceptos o fenómenos, o del establecimiento de relaciones entre conceptos. Este método se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da este, o porque dos o más variables están relacionadas. Estos son más estructurados que las demás clases de estudios y de hecho implican los propósitos de ellos, además de que proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno a que hacen referencia, hay además un cierto valor explicativo

Sampieri y otros (2010, p 83) afirman a propósito de los estudios explicativos que estos están dirigido a responder a las causas de los eventos físicos o sociales, dando a conocer por qué ocurre un fenómeno, proceso o hecho, en qué condiciones se da éste o por qué dos o más variables están relacionadas. Es un diseño más estructurado que los exploratorios y descriptivos y de hecho implica los propósitos de la investigación (exploración, descripción y correlación) además de proporcionar un "sentido de entendimiento" del fenómeno estudiado.

### 3.2 Composición de la muestra

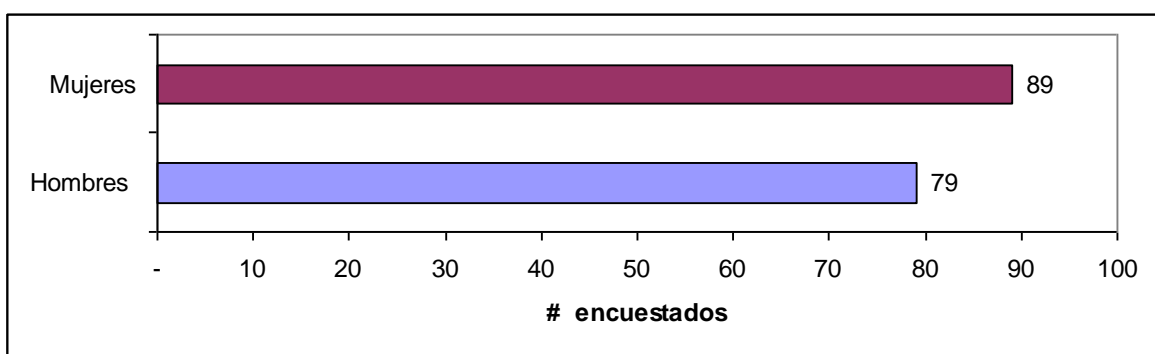
Para desarrollar este trabajo se tomó una muestra de 184 estudiantes de la Universidad Militar Nueva Granada que estuvieran cursando el quinto semestre de las carreras de Administración de Empresas, Medicina, Ingeniería Civil, Derecho y Relaciones Internacionales, de la Universidad Militar Nueva Granada que permitiera identificar y clasificar el nivel y estadio de desarrollo moral, mediante el uso del cuestionario de problemas sociomorales (DIT). Dos argumentos se tuvieron en cuenta para la determinación que fueran estudiantes de quinto semestres quienes desarrollaran el cuestionario: Por una parte al estar en la mitad de la carrera ya han tenido la influencia de la cultura institucional en su proceso de formación y por otra, son grupos que dada su permanencia en la institución permitirían en fase posterior ser intervenidos para confrontar posibles avances en el desarrollo de la conciencia moral.

De acuerdo con estos parámetros, se eliminaron 7 encuestas por no haber sido diligenciadas en su totalidad. Se revisó que el valor de la variable "M" resultado de las encuestas se encontrara dentro de rango permisible de confiabilidad ( $< 14$ ) y todas cumplieron. El número de encuestas bien diligenciadas fueron de 177, al hacer el análisis estadístico de los índices de desarrollo de la conciencia moral obtenidos a partir de ellas se obtuvieron los siguientes resultados:

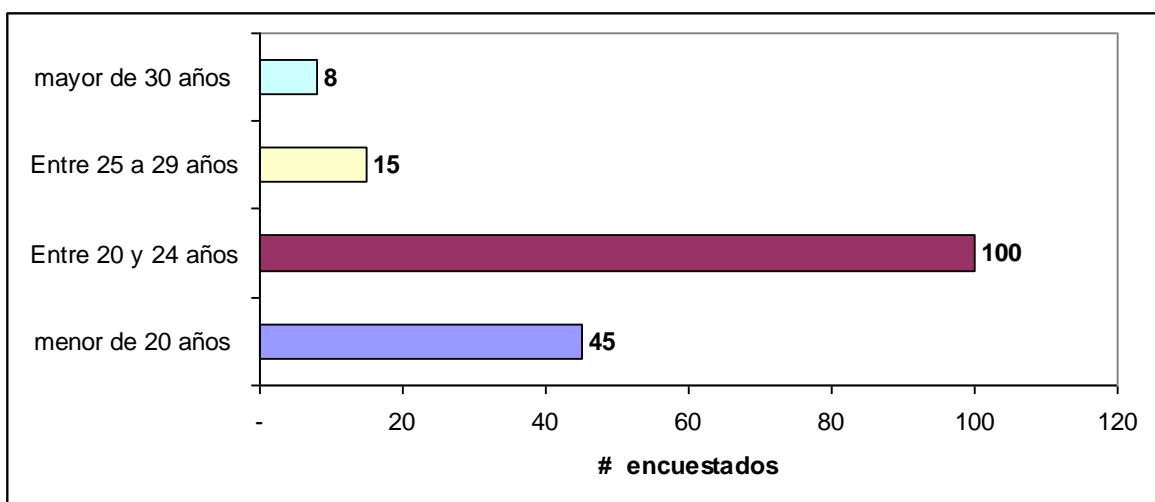
Índice de desarrollo moral promedio de la muestra:	29.41
Desviación estándar:	11.21
Valores máximos a considerar (Prom +2 Desv.estan):	51.82
Valores mínimos a considerar (Prom -2 Desv.estan):	6.99
Rango de variación:	44.82

Al aplicar estos valores se eliminan 9 encuestas que tienen valores por fuera de los rangos máximos y mínimos, quedando nuestra muestra a analizar con 168 encuestados.

A continuación se presenta de manera gráfica la composición de la muestra tomada entre los estudiantes de quinto semestre de las carreras de Administración de Empresas, Contaduría pública, Derecho, Relaciones Internacionales, Biología Aplicada, Ingeniería Civil y Medicina, quienes contribuyeron con información sobre el desarrollo de la conciencia moral. Los datos de la composición de la muestra serán objeto de análisis posterior.



*Figura 1* Composición de la muestra por género



*Figura 2* Composición de la muestra por edad

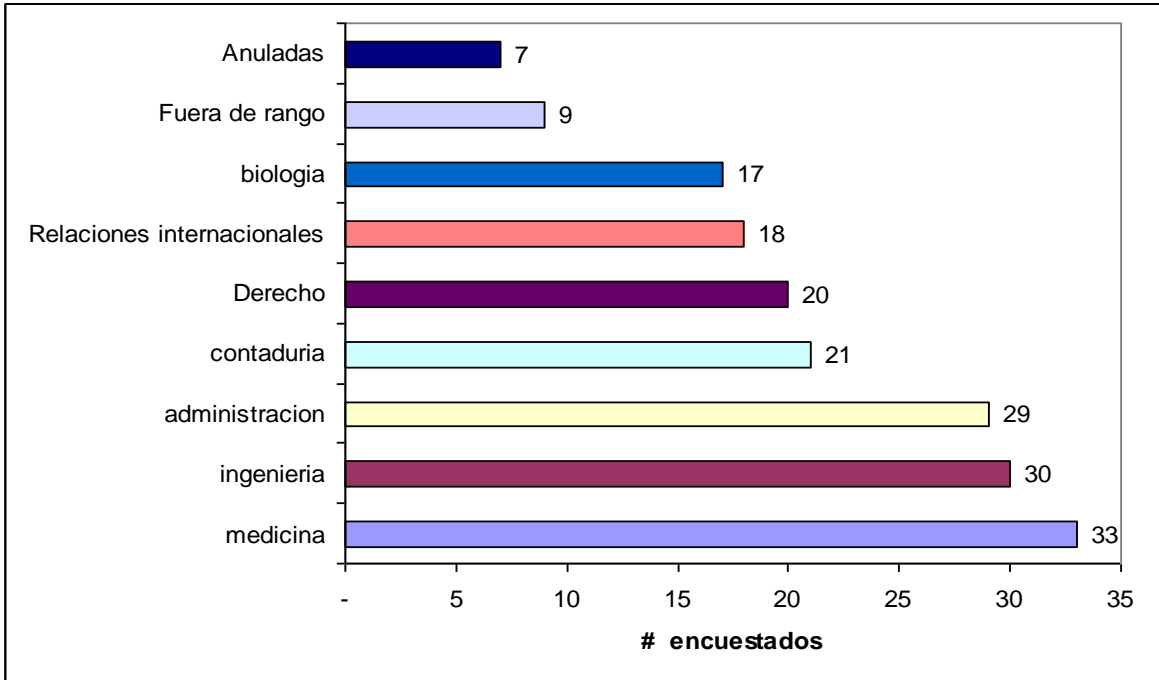


Figura 3 Composición de la muestra por profesión.

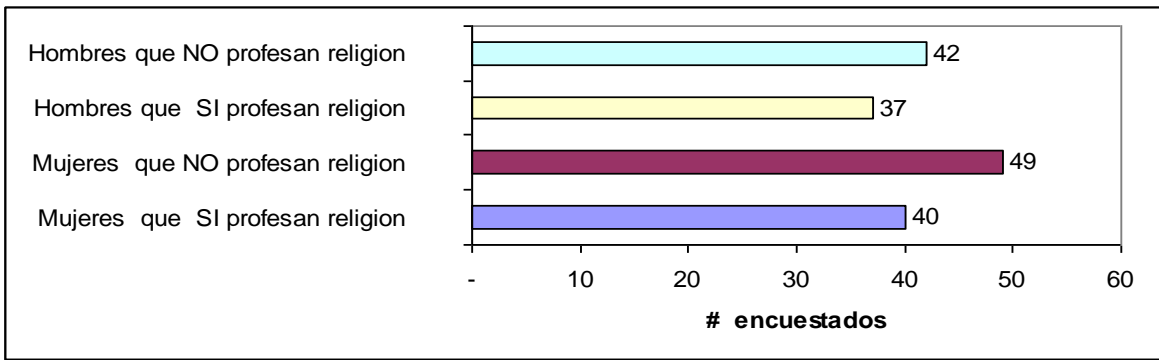
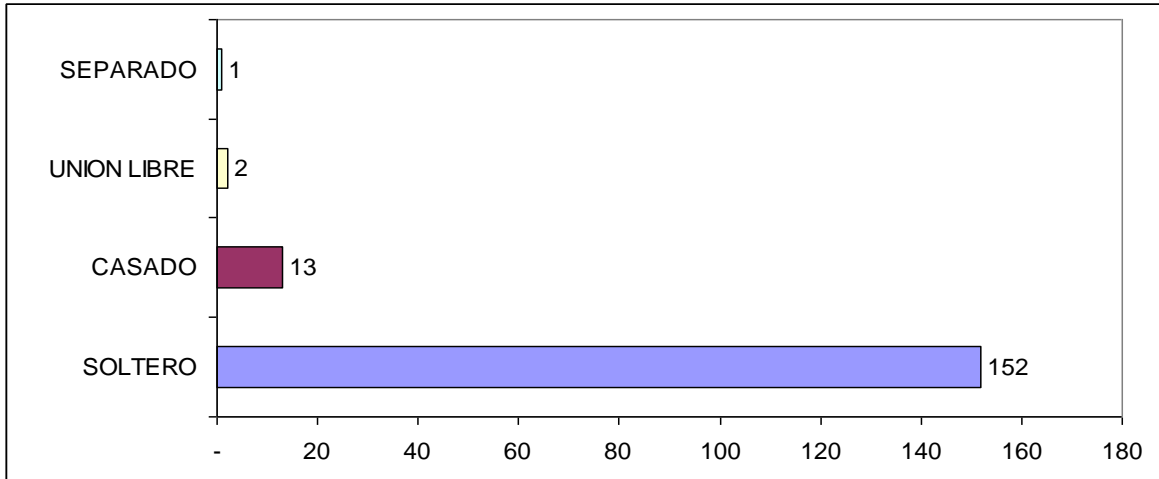


Figura 4 Composición de la muestra por religión



*Figura 5* Composición de la muestra por estado civil

### 3.3 Instrumentos de recolección de datos

El modelo de desarrollo propuesto por Kohlberg para describir el razonamiento moral ha sido casi hegemónico en el área de la psicología cognitiva ocupada en el estudio del juicio y las justificaciones sobre asuntos sociomorales (Hersh, Reimer & Paolitto, 1984). Una de las razones para ocupar esta posición hegemónica es el trabajo importante realizado con el fin de contar con instrumentos de recolección de datos que permitan comprobar las bondades de la propuesta teórica.

Las líneas principales desarrolladas en este campo han sido dos: la entrevista clínica (Díaz-Aguado & Medrano, 1994) y el cuestionario estandarizado (Pérez-Delgado & Soler, 1994). Ambas líneas comparten en mayor o menor medida dos aspectos importantes:

- 1.- El deseo de comprender y conocer las estrategias más adecuadas para favorecer el desarrollo moral.
- 2.- El afán por otorgar una puntuación, por clasificar a los sujetos en función de su forma de aplicar distintos principios morales a situaciones sociomorales.

Con relación a los cuestionarios estandarizados, Rest (1983) construyó el más popular de ellos, el *Defining Issues Test* (DIT) traducido y validado como Cuestionario de Problemas Morales (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991). Como se señala habitualmente (Pérez-Delgado, Frías y Pons, 1994), este cuestionario se basa en la teoría evolutiva de Kohlberg (1992) y la caracterización de los estadios (Pérez-Delgado et al., 1994).

### 3.3.1 Cuestionario de problemas sociomorales (DIT)

El cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT) consta de seis historias (“Heinz y el medicamento”, “La toma de los estudiantes”, “El prisionero fugitivo”, “El dilema del doctor”, “Webster” y “El periódico”). Cada una de las historias presenta un problema sociomoral o dilema. El sujeto debe evaluar doce opciones (preguntas/afirmaciones) por dilema en una escala de cinco niveles (gran, mucha, alguna, poca o sin importancia) para justificar la resolución del dilema planteado. En un segundo momento, los sujetos deben seleccionar las cuatro de las opciones que consideran más importantes (jerarquizándolas por orden: de la 1ª a la 4ª más importante) para la solución del dilema.

Según la teoría de Kohlberg (1992), en la que se basa este cuestionario, el desarrollo del juicio moral se produce a través de estadios que son totalidades estructuradas o sistemas organizados de pensamiento, que forman una secuencia invariante y progresiva, sin saltos ni retrocesos y que son integraciones jerárquicas, de modo que el tipo de razonamiento de un estadio superior incluye el del estadio inferior.

### 3.3.2 Dilema de los estudiantes

En la Universidad hacía tiempo que no se invertía dinero para mejorar las instalaciones deportivas. De este modo, año tras año, los estudiantes tenían que practicar con equipos cada vez más gastados, e incluso, no todos los estudiantes podían hacer deporte, ya que no había sitio para ellos. Por estas razones, hace un año, el conjunto de profesores/as, votaron una resolución para la que exigían a la administración de la Universidad el gasto suficiente para mejorar las instalaciones deportivas. Sin embargo, el rector de la universidad, que es la máxima autoridad, se opuso a invertir ese dinero, diciendo que era necesario para otras cosas. Así que un día doscientos estudiantes se encaminaron hacia el edificio de la rectoría, donde está la administración, y lo ocuparon, diciendo que no se marcharían hasta que el rector hiciera caso a lo que alumnos/as y profesores/as le habían pedido.

Una vez entendida la situación se pasó al siguiente cuestionario (hoja de recogida de datos) en el cual se presentan doce afirmaciones y /o preguntas acerca del dilema. Frente a cada una de ellas el encuestado debe definir su nivel de importancia a la hora de discutir o tratar de resolverlo, se debe dar importancia que o se trata de dar respuesta a las preguntas o de tomar posición frente a la ella.

Valora las siguientes cuestiones:

Tabla 2

*Hoja de recogida de datos del dilema de los estudiantes*

IMPORTANCIA					
	Gran	Mucha	alguna	Poca	Sin
1. ¿Están haciendo esto los estudiantes realmente para ayudar a otra gente o lo hacen sólo para					

protestar?					
2. ¿Tienen los estudiantes algún derecho tomarse una propiedad que no les pertenece?					
3. ¿Saben los estudiantes que podrían ser arrestados, multados e incluso ser expulsados de la Universidad?					
4. ¿Tomarse el edificio beneficiaría en el largo plazo y en mayor grado a más personas?					
5. ¿El rector se mantendría dentro de los límites de su autoridad al ignorar el voto del profesorado?					
6. ¿La toma disgustará a la opinión pública y dará mala fama a los estudiantes?					
7. ¿Tomarse un edificio es coherente con los principios de la justicia?					
8. ¿Permitir la toma a un estudiante estimularía la toma por parte de muchos estudiantes?					
9. ¿El rector se involucró en este malentendido por no ser razonable ni cooperativo?					
10. ¿La administración de la Universidad debería estar en manos de algunos administradores o de otras personas?					
11. ¿Los estudiantes están siguiendo principios que según ellos están por encima de la ley?					



12. ¿Deben o no ser respetadas las decisiones de la Universidad por parte de los estudiantes?					
---	--	--	--	--	--

Finalmente la persona debió señalar cual de todas estas razones son las más importantes, colocando el número de la afirmación o pregunta correspondiente en las casillas que siguen a continuación:

Señale las cuatro cuestiones que fueron más importantes para ti.

La más importante		2ª más importante		3ª más importante		4ª más importante	
-------------------	--	-------------------	--	-------------------	--	-------------------	--

Es importante anotar que si el cuestionario fue resuelto correctamente existirá una relación directa entre las preguntas/afirmaciones de mayor importancia y las cuatro jerarquizadas en el cuadro final. El DIT está confeccionado para medir esencialmente el pensamiento posconvencional y, por ello, la puntuación más importante es la puntuación P. Sólo indirectamente este cuestionario nos informa del pensamiento convencional o preconvencional, es decir, de los niveles y estadios inferiores. Rest (1983) confeccionó este cuestionario del razonamiento socio moral con el objetivo de cubrir las deficiencias metodológicas de la entrevista semi-estructurada de Kohlberg y, más en particular, las dificultades del instrumento de Kohlberg para detectar el pensamiento posconvencional de los sujetos.

En efecto, las respuestas de los sujetos a los dilemas del DIT permiten obtener, además de la puntuación P, una puntuación A y una puntuación en la escala M y, en última instancia, es posible adscribir a los sujetos a alguno de los seis estadios (2, 3, 4, 5A, 5B y 6).

### 3.3.3 Procedimiento para la corrección del DIT.

Para empezar se tuvo 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 (tabla 3).

Atendiendo al primer ítem marcado como “el más importante” se debió consultar el cuadro 1 y encontrar a qué estadio corresponde ese ítem. Por ejemplo, si un sujeto marca en primer lugar en la historia de Heinz el ítem 6, se trataría de una elección del estadio 4; el ítem 10 del dilema de Heinz pertenece al estadio 5; el ítem 4 es un ítem de la escala “M” (más adelante abordamos esta escala M).

Después de haber encontrado el estadio que corresponde a cada ítem, se debe considerar 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 fueron insertados adecuadamente en la hoja de datos (ver tabla 4). 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 Heinz. Si el ítem seleccionado como el segundo más importante era de 10 (un ítem del estadio 5<sup>a</sup>), por tanto, se ponen 3 puntos debajo del estadio 5<sup>a</sup>. 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.

Tabla 3

*Ítem y estadio correspondiente en cada uno de los dilemas*

		ITEM											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Historias/dilemas	Heinz	4	3	2	M	3	4	M	6	A	5A	3	5 <sup>a</sup>
	Estudiantes	3	4	2	5 <sup>a</sup>	5A	3	6	4	3	A	5B	4
	Prisionero	3	4	A	4	6	M	3	4	3	4	5 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>
	Doctor	3	4	A	2	5A	M	3	6	4	5B	4	5A
	Webster	4	4	3	2	6	A	5A	5A	5B	3	4	3
	Periódico	4	4	2	4	M	5A	3	3	5B	5A	4	3

Una vez completada la hoja de datos, se tuvo cuatro respuestas por cada historia y 24 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 pondrían dos números en la celda).

En la hoja de datos (tabla 4) se obtuvieron 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.

Tabla 4

*Hoja de datos*

	Estadios
--	----------

Historia/Dilemas		2	3	4	5A	5B	6	A	M	P
	Heinz			4+1	3				2	
	Estudiantes	4	3+1			2				
	Prisionero		4		1		2	3		
	Doctor			4+3	1			2		
	Webster		2	1			4	3		
	Periódico			3+2	1			4		
	Puntuación directa de cada estadio	4	10	18	6	2	6	8	6	14
Porcentaje de cada estadio	6,7	16,7	30,0	10,0	3,3	10,0	13,0	10,0	23,3	

Para obtener la puntuación P, de moralidad de principios, sumaron las puntuaciones obtenidas en los estadios 5A, 5B y 6.

Estas puntuaciones se convirtieron en porcentajes dividiéndolas por 0,6. Hay que advertir que el porcentaje de P puede ir desde 0 a 95 en lugar de 100, debido a que en tres de los dilemas no es posible elegir cuatro ítems que correspondan a un estadio regido por principios.

Existen dos 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% (8 respuestas en esta escala).

La escala A intenta tipificar una orientación “contra lo establecido”, de disconformidad con el orden establecido o existente. Es un punto de vista que rechaza la tradición y el orden social vigente por supuestas arbitrariedades y corrupción. No se ha investigado mucho en esta línea y por ello habitualmente no se toma en consideración al interpretar los resultados.

Una vez recibidas las encuestas se procedió a su revisión para eliminar las que se encontraron mal diligenciadas por no haber escogido las preguntas más importantes en su orden definido. Luego con la tabla de puntajes, que se presentó en la parte inicial del trabajo, se evaluó el orden dado, por el encuestado, a cada una de los temas planteados en los dilemas (seis en total).

Se revisó el valor obtenido en la variable “M” para eliminar las encuestas que presentaron este valor por encima de 14%, pues esto indicaría un error en su elaboración. Con los valores obtenidos como indicadores de la conciencia moral se realizó un análisis preliminar estadístico para corregir los datos analizar eliminado los que presentan una desviación mayor a  $+ 2$  o  $- 2$  desviaciones estándar, lo cual nos ayudará a homogenizar la muestra.

Con las encuestas que pasaron estas correcciones se realizaron los gráficos que nos permitan visualizar la situación comparativa de dichas variables:

Nivel de conciencia moral.

Indicadores de desarrollo de la conciencia moras VS Profesión.

Indicadores de desarrollo de la conciencia moras VS Genero.

Indicadores de desarrollo de la conciencia moras VS Edad.

Indicadores de desarrollo de la conciencia moras VS Religión.

Con esto se obtuvo la información sobre el estado actual de los indicadores de desarrollo de la conciencia moral.

## Capítulo 4.

### Análisis de datos y hallazgos

#### 4.1.Ubicación por estadio de desarrollo moral.

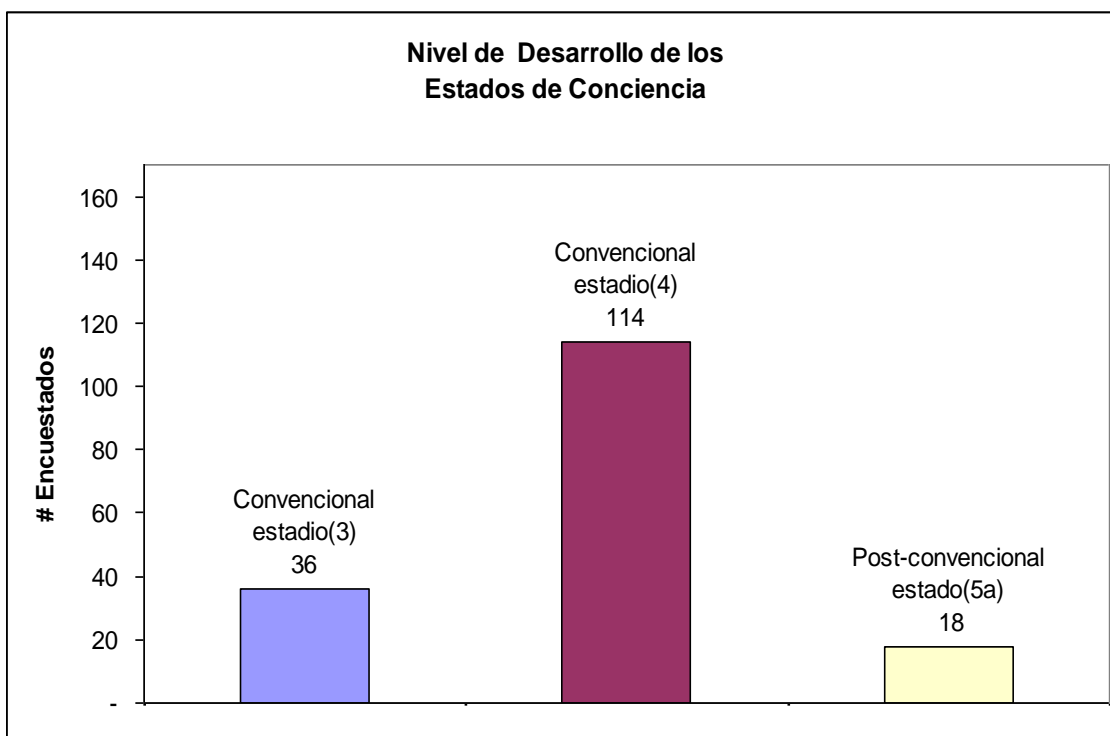


Figura 6 Nivel de desarrollo de los estados de conciencia

Se encontró que la gran mayoría de la muestra (89%) se ubica el nivel convencional. En esta fase el 74% se ubica en el estadio 4.

En el nivel convencional, se considera que el mantenimiento de las expectativas de la familia, el grupo o la nación del individuo es algo valioso en sí mismo. La actitud no es solamente de conformidad con las expectativas personales y el orden social, sino de lealtad hacia él, de mantenimiento, apoyo y justificación activos del orden y de identificación con las personas o el grupo que en él participan. Las características de los dos estadios de este nivel son:

Estadio 3: La orientación de concordancia interpersonal de "buen chico - buena chica". El buen comportamiento es aquel que complace y ayuda a los otros y recibe su aprobación. Hay una gran conformidad con las imágenes estereotipadas en relación con el comportamiento mayoritario o "natural". Frecuentemente se juzga el comportamiento en virtud de la intención. "tiene buena intención" es algo que, por primera vez, tiene importancia. Uno gana la aprobación siendo "agradable".

Estadio 4. Orientación de ley y orden. Hay una orientación hacia la autoridad las normas fijas y el mantenimiento del orden social. El comportamiento justo consiste en cumplir con el deber propio, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social dado porque es valioso en sí mismo. Sin duda Kohlberg tiene razón cuando afirma que el género humano (por lo menos pensando en los estudios hechos dentro de la cultura occidental), tiene una mayoritaria ubicación en el estadio 4, aunque debería haber evolucionado al estadio post-convencional desde su adultez temprana.



## 4.2. Identificación de desarrollo de la conciencia moral por profesión

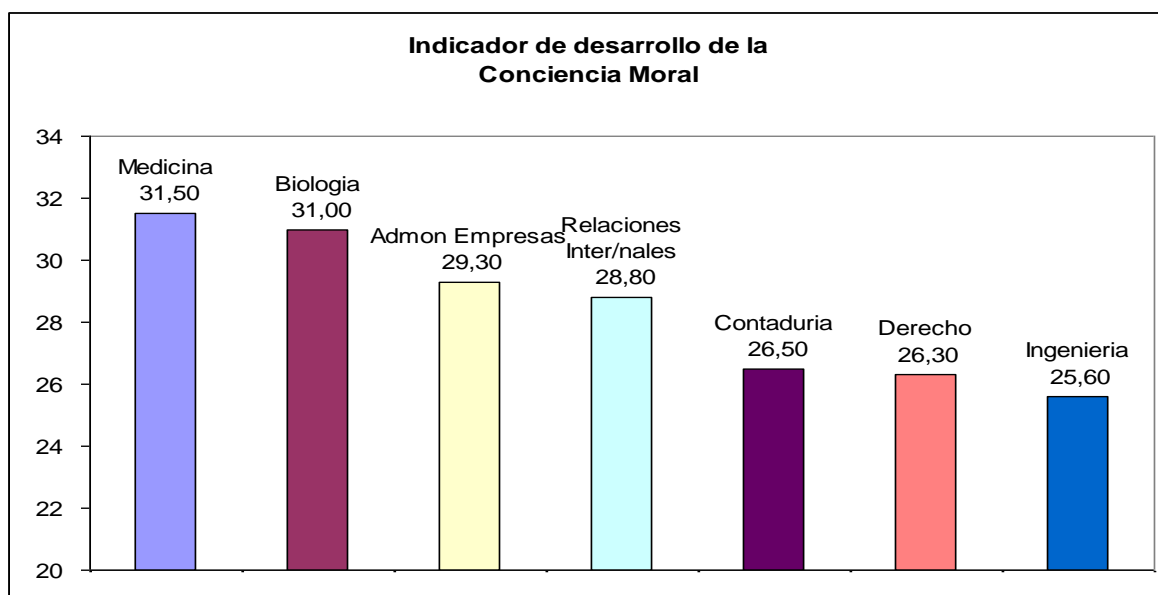


Figura 7 Indicador de desarrollo de la conciencia moral por profesión

La muestra indica un mayor desarrollo de la conciencia moral en estudiantes de carreras como medicina y biología. Estos estudiantes desde el inicio de sus estudios tienen espacios académicos y grupales para reflexiones en torno a los problemas fundamentales de la Bioética lo cual propicia un mayor desarrollo en valores universales específicamente; el valor de la vida y el respeto y desarrollo del medio ambiente, lo que posibilita un juicio moral más elevado, en comparación con las otras carreras.

También es claro, que las carreras de perfil humanístico como la Administración de Empresas y las Relaciones Internacionales, tienen una alta cercanía al mundo de los conflictos y la resolución de los mismos, ubicando a sus estudiantes en un segundo grupo de desarrollo del Juicio moral.

Por otra parte, la contaduría pública y el derecho son profesiones donde el criterio ético es subordinado del criterio Deontológico, es decir el ejercicio profesional se rige por códigos donde lo legal se confunde con lo ético sin tener en cuenta la moralidad de las acciones.

La racionalidad instrumental que sumerge a los estudiantes de los programas de ingeniería en el mundo de las relaciones causales y de las realidades pragmáticas reducen cada vez mas los tiempos y los momentos para la reflexión sobre lo humano que pierde su nivel de significación y su importancia en los procesos de formación.

#### 4.3 Identificación de desarrollo de la conciencia moral por género

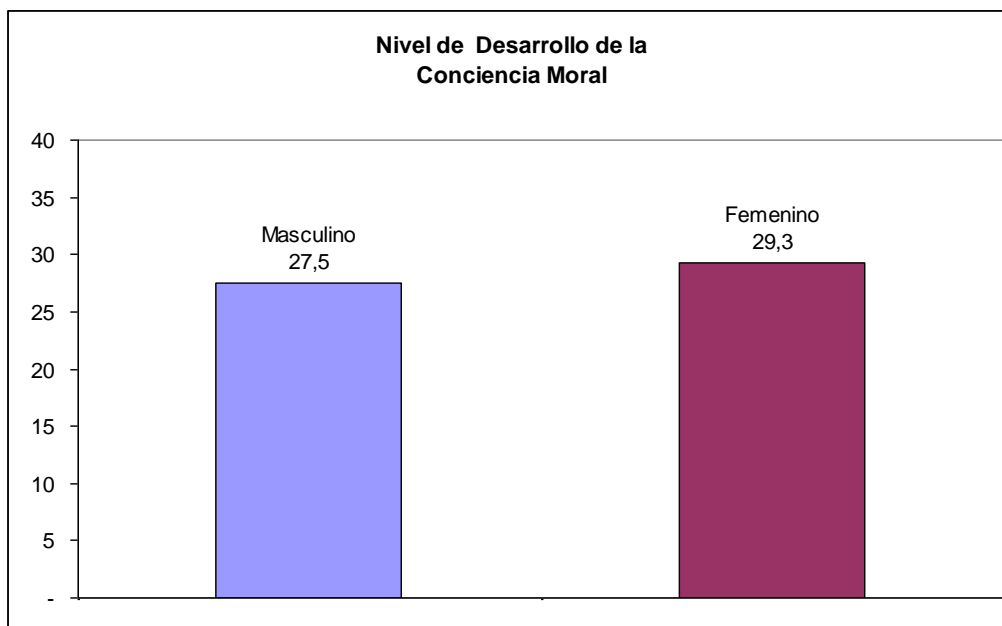


Figura 8 Indicador de desarrollo de la conciencia moral por género

Al observar el cuadro de nivel de desarrollo de la conciencia moral diferenciada por género, encontramos poca incidencia de este en su desarrollo. Aunque su diferencia es muy escasa, permite pensar en la necesidad de profundizar en

investigaciones posteriores en la teoría de Carol Gilligan (1985), y en la crítica que esta hace a la teoría de Kohlberg por el sesgo masculino tanto en los instrumentos utilizados como en las conclusiones a las que se llega. Afirma que el género femenino presenta un mayor grado de apropiación de la ética del cuidado y por lo tanto un mayor grado de desarrollo de la conciencia moral. Por tal motivo, pese al resultado se considera pertinente hacer un análisis diferenciado por género y por tanto cualquier propuesta pedagógica, que se que se pretenda plantear, debe considerar este elemento como esencial.

#### 4.4. Identificación de desarrollo de la conciencia moral por edad.

La muestra se agrupa de la siguiente manera por edades:

Menor de 20 años.

De 20 a 24 años.

De 25 a 29 años.

Mayor de 29.

Obteniendo el siguiente resultado:

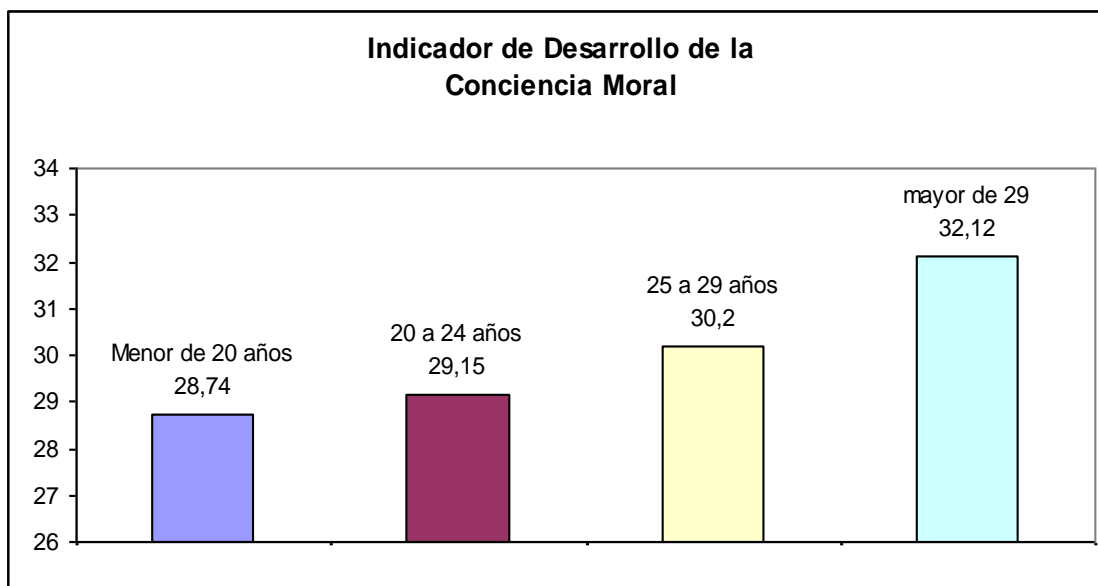


Figura 9 Indicador de desarrollo de la conciencia moral por edad

Aunque se considera que el estudiante universitario en su mayoría ha superado la adolescencia y haya ingresado a la juventud, de todas maneras puede ser considerado un adulto joven, más en nuestro caso que la muestra ha sido tomada a estudiantes que se encuentran en mitad de carrera dándole uniformidad a la muestra. Aquí vale la pena insistir que aunque la edad es importante ya que permite ubicar el desarrollo cognitivo en un determinado estadio, esta no siempre es determinante en el desarrollo moral, ya que factores exógenos tanto culturales como familiares o religiosos pueden ejercer influencias en el paso de la heteronomía a la autonomía en el desarrollo del juicio moral. La muestra se establece con rangos de 5 años. Este resultado permite validar la teoría de Kohlberg en cuanto a que el desarrollo moral de la persona va siempre en continuo ascenso, donde el paso de un estadio a otro superior incluye y supera a los estadios inferiores aunque muestra que el desarrollo cognitivo de los estudiantes de la Universidad Militar está muy por encima de la edad que caracteriza al respectivo estadio.

#### 4.5 Identificación del desarrollo de la conciencia moral por profesión religiosa

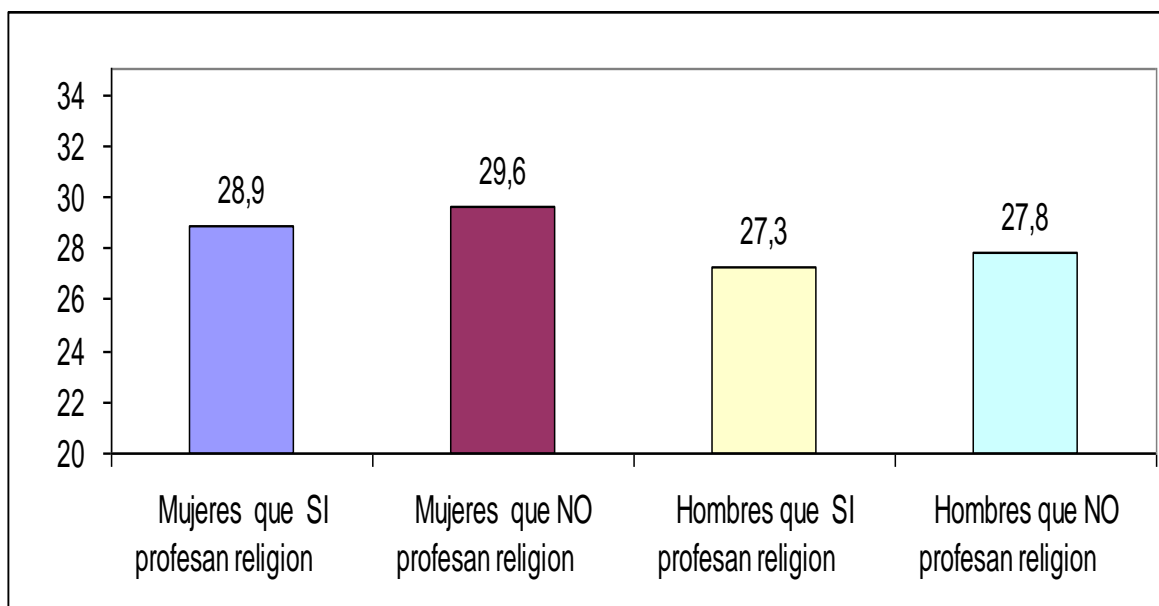
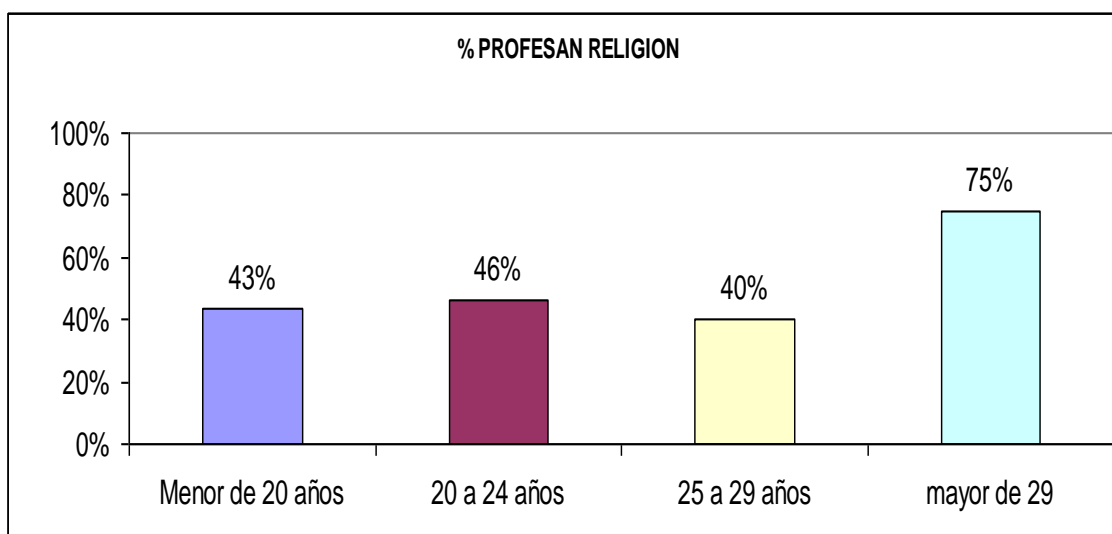


Figura 10 Indicador por religión. Comparativo por género



### *Figura 11* Indicador por religión. Comparativo por edad

Se consideró importante conocer el factor religioso de los estudiantes que contestaron la prueba y por eso se pregunta si profesa o no una religión. Partimos del supuesto que existen un conjunto de creencias, valores y normas de índole moral que se transfieren a los individuos a través de dichas prácticas, lo cual aunque no es el objeto de esta investigación sí permite recoger información que posibilite nuevas investigaciones.

No se puede inferir de los resultados la existencia de influencia alguna por el hecho de practicar alguna religión en la formación de la conciencia moral. Lo que se evidencia dentro de nuestro contexto cultural es que la mayoría de las personas han sido educadas en medio de algunos criterios religiosos en su hogar, y la manifestación de “no profesar alguna religión” hace parte de una caracterización propia de la edad, es por eso, que a mayor edad parece darse un retorno a las prácticas religiosas.

Lo que es claro, es que los jóvenes que profesan una religión tienen una conciencia moral mayor, o más clara en el sentido que sus argumentos están guiados por conceptos de trascendencia que determina lo bueno y lo malo de sus acciones, que genera una inclinación permanente hacia la bondad y la virtud en el marco de un régimen o una autoridad, que les permite guiarse por medio de un conjunto de normas que orientan su vidas dentro y fuera del mundo de la universidad y a favor de la sociedad.

Así, al plantear el estudio de la conciencia moral de los estudiantes de distintas carreras que cursan en quinto semestre en la Universidad Militar Nueva Granada, se buscó la elaboración de un diagnóstico en torno al desarrollo de la conciencia moral, para reiterar que el resultado más importante de este proceso investigativo fue que los jóvenes estudiantes se ubicaron en el estadio 4 del desarrollo moral, caracterizado por una marcada orientación de ley y orden que no es usual en

jóvenes universitarios. Esto se traduce en una orientación hacia la autoridad, las normas fijas y el mantenimiento del orden social, e indica que estos jóvenes se caracterizan por un comportamiento basado en cumplir con el deber propio, mostrando respeto por la autoridad y manteniendo un orden social dado porque es valioso en sí mismo.

## Conclusiones

El promedio del estudiante encuestado de la Universidad Militar Nueva Granada nos muestra que estos jóvenes tienen en cuenta la formación que apunta al desempeño profesional que les ofrece su alma mater, para conformar un proyecto de vida acorde con sus necesidades. Sobre esta base queda claro que hay que devolverle el papel protagónico a las instituciones educativas para que tomen su rol educador y conformador de la conciencia moral de sus educandos. Así, esta conciencia que hemos definido como el conjunto de procesos cognitivos y afectivos que forman un gobierno moral, se ven interiorizados sobre la conducta de estos universitarios que a mitad de carrera están clasificando su futuro profesional. Lo que nos muestra el diagnóstico es que la noción de conciencia moral va de la mano con la esencia educativa para enseñar a los jóvenes a ceñirse a velar por el respeto y obediencia de un conjunto de reglas morales que rigen y mantienen en equilibrio social su entorno.

El resultado más importante de este proceso investigativo fue la identificación del nivel y estadio del desarrollo moral en que se encuentran los estudiantes de quinto semestre de las carreras de Administración de Empresas, Medicina, Ingeniería Civil, Derecho y Relaciones Internacionales que nos permitió ubicar a los jóvenes estudiantes en el estadio 4, en el nivel convencional del desarrollo moral, caracterizado por una marcada orientación de ley y orden que no es usual en jóvenes universitarios. Esto se traduce en una orientación hacia la autoridad, las normas fijas y el mantenimiento del orden social. El comportamiento justo – para ellos- consiste en cumplir con el deber propio, mostrar respeto por la autoridad, sobre estas bases se pueden establecer parámetros de desarrollo para las futuras generaciones de sujetos que ingresan a forjar los procesos que la sociedad les exige.



La normatividad de la Universidad y la exigencia a los estudiantes frente a esta normativa, pareciera ser uno de los elementos de influencia para que los estudiantes se ubiquen en el estadio 4 de desarrollo de la conciencia moral, ya que de acuerdo a los planteamientos de Kohlberg, hay una marcada tendencia a considerar bueno en función del cumplimiento del deber, el respeto por la autoridad, donde las expectativas interpersonales deben estar reguladas por el conjunto de códigos y procedimientos cuya principal característica radica en la imparcialidad de su aplicación a todos los miembros de la comunidad.

Es grande el reto para Universidades que, como la UMNG, no posibilitan la existencia de un clima moral organizacional que favorezca el desarrollo de la conciencia moral, ya que cualquier propuesta de intervención que pretenda favorecer este desarrollo supone la existencia de un clima moral organizacional propicio.

## Recomendaciones

A manera de prospectiva, como fruto del diagnóstico realizado, se considera que las instituciones de educación superior y en especial la Universidad Militar Nueva Granada debe elaborar una propuesta pedagógica que favorezca el desarrollo de la conciencia moral en la búsqueda de formar profesionales y ciudadanos moralmente críticos y autónomos. Para el planteamiento de esta propuesta Kohlberg nos propone lineamientos que darían validez a dicha propuesta.

Una teoría pedagógica de la educación moral para ser validada afirma Kohlberg debe cumplir con algunos criterios.

- a) La teoría pedagógica no puede prescindir del principio de libertad, autonomía y dignidad del maestro para dar su asentamiento a la teoría y a los métodos que esta pretende. De no ser así la tarea del educador se reduce a aplicar métodos y materiales para probar su capacidad de “modificar la conducta del alumno”. La teoría requiere ser aceptada por el maestro de acuerdo con su propio pensamiento autónomo y no por el prestigio o autoridad de la ciencia.
- b) Debe poder explicar por qué la Virtud, es decir, la justicia es enseñable. Si la teoría sostiene que la virtud es innata, es instinto, aptitud natural o hábito adquirido, entonces no se requiere maestros de la virtud. Esta no es enseñable.
- c) La teoría debe comprometerse con presentar su perspectiva acerca de que es la virtud o la justicia. Para poder responder la pregunta acerca de que en qué consiste la educación moral en las escuelas se debe partir de la pregunta filosófica por la virtud.
- d) La teoría pedagógica de la educación moral no consiste entonces en principios psicológicos que prescinden del tema de la virtud y la justicia.

e) La teoría pedagógica de la educación moral propone métodos que estimulen no solo el razonamiento sino también la acción moral a partir de situaciones de la vida real.

Los criterios que debe cumplir una teoría pedagógica según Kohlberg, nos permite comprender la dificultad que presenta la tarea de llegar a ser maestros que estimulen el desarrollo moral.

- El clima moral institucional

Para Kohlberg un factor determinante del desarrollo del juicio moral lo constituye el clima moral de la institución. Por medio de la toma de roles, el individuo define los puntos de vista conflictivos que se presentan en una situación moral; “los principios” para resolver puntos de vista conflictivos en cada estadio moral son principios de justicia, de dar a cada quien lo justo. La parte principal de la atmosfera de una institución o de su entorno es una estructura de justicia; o sea, es la forma en que las instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas de cooperación social. (Hersh et al. 1998:211)

Por oposición a la teoría de la clarificación de valores, Kohlberg define la idea de que el profesor es y debe ser defensor de cierto contenido moral. En la vida real el profesor más que un simple facilitador del proceso, ha de ser un cuestionador socrático del desarrollo. Esta posición es útil para la discusión de dilemas morales hipotéticos, pero si ocurre un episodio de la vida real, el maestro tendrá que defender lo que esperamos sea la respuesta correcta par la decisión moral. (Kohlberg, 1984:28)

Kohlberg propone que los principios de justicia representan un contenido sobre el cual es posible lograr un consenso racional. El consenso expresado en la enunciación de los derechos en la carta política de un país y los principios relacionados con la vida, la libertad y la oportunidad de buscar la felicidad, son ejemplos de ello. El método que deberá emplearse para la defensa moral de la

justicia ser el método de apelar a la razón, la cual el maestro acepta, en vez de hacerlo por el uso de la autoridad.

La actitud del maestro deberá ser una actitud de respeto al estudiante como agente moral autónomo, es decir, que la defensa debe ser justa no solo en cuanto al método e intención sino también en cuanto a su contenido. Filosófico. Lo que previene que la defensa se convierta en ideología es el establecimiento de la democracia participativa en el salón de clase.

El maestro puede argumentar solamente como un miembro del grupo, desde el punto de vista racional, sin basarse en el poder de la autoridad. El maestro debe ser uno de los miembros de la comunidad política democrática en la cual cada uno tiene un voto. (Kohlberg, 1984:28).

La relación entre justicia y democracia según Kohlberg consiste en que se trata de la presencia de la justicia en una pequeña comunidad política basada en derechos políticos iguales. La democracia escolar puede tener éxito en el desarrollo de la acción justa, como también del juicio, donde la discusión del dilema hipotético parece haber fracasado. En la escuela democrática los estudiantes toman decisiones sobre dilemas y acciones de la vida, para garantizar la sobrevivencia de la escuela como comunidad. Tienen que tomar la responsabilidad por las reglas el proceso disciplinario, a lo cual llegan por la discusión, el razonamiento y la argumentación con respecto a la justicia. Quedan expuestos a la confrontación de parte de maestros y compañeros, con respecto a discrepancias entre sus juicios, lo mismo que a los razonamientos públicos y su actuación. (Kohlberg, 1984:29)

El ideal de justicia que caracteriza a la comunidad justa según Kohlberg, lo presenta en la descripción de la etapa 6 de razonamiento moral. En este estadio consideramos como “acción buena” la que concuerda con aquellos principios que hemos escogido por nosotros mismos.

Tales principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como

individuos. Las leyes y los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se apoyan en tales principios; cuando se violan, uno actúa de acuerdo con sus propios principios.

La teoría de la justicia de Kohlberg presenta correspondencia a los desarrollos formulados al respecto por Kant, Rawls y por Habermas. Lo esencial de estas teorías reside en el principio de respeto generalizado y universalizado por la "persona" y la autonomía del individuo. Según Rawls los principios de justicia social son: Libertad máxima compatible con la libertad de otros y en segundo lugar la igualdad de oportunidades y la distribución de estatutos, poder y bienes, aceptables desde el punto de vista del menos aventajado. (Kohlberg, 1984:30)

Estos dos principios de la justicia, se desdoblaron en tres: el de la libertad; el de la igualdad de oportunidades y el de la diferencia. Ellos ordenan beneficiar a los miembros menos favorecidos de la sociedad.

Según el principio de igualdad de oportunidades se deben maximizar los mínimos y no los máximos: maximizar las situaciones de pobreza, marginación y desamparo, y no las riquezas y poder. (Rawls, J., 1990:21).

- El conflicto moral cognitivo

Además de las oportunidades de toma de rol y de nivel moral ofrecido por una institución, la teoría de Kohlberg presenta el conflicto cognitivo moral como un tercer factor explicativo del desarrollo moral. La transición de un nivel a otro surge de experiencias de un conflicto cognitivo que pueden darse bien a través de una exposición a situaciones de decisión que suscitan contradicciones internas en las estructuras del razonamiento moral de cada uno, o bien a través de la exposición al razonamiento moral de otros que discrepa en contenido o en estructura con el razonamiento propio de uno. (Kohlberg, L., 1984:212).

En la interacción social el individuo entra en contacto con personas de distintos niveles de desarrollo moral. El estar expuesto a modelos de razonamiento más altos resulta en un desequilibrio cognitivo. Al tratar de asimilar la nueva información, el individuo puede tener que alterar su actual estructura de

pensamiento para acomodarse a una mayor complejidad. Comienza entonces la creación de una nueva estructura. Tarde o temprano se produce el paso al siguiente nivel del razonamiento moral.

Crear conflicto cognitivo es una de las tareas más importantes del educador moral. Cultivar el dialogo es el medio principal de hacerlo.

Es función del profesor promover intercambios sociales que impulsen a los alumnos a estadios de razonamiento moral superiores al propio, y los animen a ir mas alla de sus modos de razonamiento actuales. El profesor puede crear conflicto cognitivo mediante cuatro tipos de interacción (Hersh, el alt., 1998:110)

- Diálogo del alumno consigo mismo

En este caso se le propone un dilema o problema moral y el alumno tiene que pensar la solución y sopesar las razones conflictivas en su propia mente.

- Diálogo del alumno con otros alumnos

Se les entrega un dilema moral y se les pide que lo resuelvan y den razones. Esta actividad los estimula a ir más allá de su modo de pensar en ese momento y los expone a etapas de pensamiento superiores. En esta situación se escuchan razonamientos morales pertenecientes a varios estadios.

- Diálogo del profesor con el alumno

En esta actividad el diálogo con el profesor puede estimular el pensamiento del alumno y llevado al siguiente nivel de razonamiento moral. El profesor debe tratar de entender el modelo de razonamiento del alumno y responder desde el marco de la comprensión de él.

Estos elementos son considerados por Kohlberg como fundamentales en la construcción de una propuesta pedagógica que tenga como pretensión contribuir con el desarrollo de la conciencia moral en los jóvenes universitarios.

## BIBLIOGRAFIA.

Batto, A. (1971). *El pensamiento de Jean Piaget*. Buenos Aires: Emece Editores.

Barba, B. (2002). Influencia de la Edad y la Escolaridad en el Desarrollo del Juicio Moral. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no2/>

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.unne.edu.ar/cyt/2003/cyt.htm>

Botero, C. A. (s. f.). La formación de valores en la historia de la educación colombiana [Versión electrónica]. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/932Botero.PDF>

Díaz-Aguado & Medrano. (1994). *Educación y razonamiento moral*. Madrid: mensajero.

Ferrater M, J. (1975). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Suramericana.

Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.

Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Hersh, R., Reimer, J. & Paolitto, D., (1998) *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.

Kant, I., (1989). *La Metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.

klausmeier, (1977). *Psicología educativa*. México: Harla.

Kohlberg, L. (1984). La Comunidad Justa en el Desarrollo Moral. En *El sentido de lo humano, valores, psicología y educación*. Santafé de Bogotá: Gazeta.

Kohlberg, L. (1997). *La educación moral*. Barcelona: Gedisa

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclee de Brouwer

Meza, J. L. y Suárez, G. (2005). *Conciencia moral. Estudio del desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la educación superior. Informe final de investigación. Grupo Ambiente ético. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.*

MacIntyre, A. (2001). *Tras la Virtud.* Barcelona: Crítica.

Mondolfo, R. (1941). *Moralistas Griegos, La conciencia Moral, de Homero a Epicuro.* Buenos Aires: Iman.

Peña, Y. M., Peña, Y. y González, L. A. (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 en Educación no publicada. Bogotá, Colombia, Universidad Santo Tomás.

Pérez Delgado, E.; Soler, M. J. (1994). El cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest su uso informatizado. Valencia: Nau.

Pérez Delgado, E.; García-Ros, R. (1991). *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, en E. Pérez-Delgado, y M. J. Soler,. (Cords.) El cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest y su uso informatizado. Valencia: Nau

Peters, R. S. (1984) *Desarrollo moral y educación moral.* México: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño.* Barcelona: Martínez Roca.

Rawls, j. (1990). *sobre las libertades.* Paidos Iberica.

Rubio, J. (1987). *El hombre y la ética:* Barcelona: Anthropos.

Sampieri, R. y otros (2010). *Metodología de la investigación,* Mc Graw Hill, México

Sastoque, L, (2001). *Fundamentos Teológicos de Moral Cristiana.* Chiquinquirá: Biblioteca Dominicana del Santuario.



Simon, H.A. (1984) La teoría del procesamiento de la información sobre la solución de problemas. En: M. Carretero, J.A. Garcia Madruga (comp) Lecturas de psicología del pensamiento. Madrid, Alianza.

Suarez, G..A. (2010). Macro-proyecto de investigación: formación de la conciencia moral. [Magistro](#), Vol. 4, Nº. 8, pág. 51

Suarez, G. A. & Meza, J. L. (2006). Conciencia moral. Estudio del desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la Educación Superior. *Revista de Investigación*, Universidad La Salle, Vol. 6 Nº 1. pp.131-139

Universidad Nacional de Colombia (2000) informe final del estudio de seguimiento y evaluación de impacto de los materiales de la *caja de herramientas vida de maestro* para la formación permanente de docentes en bogotá, distrito capital En: [www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download\\_file/view/54](http://www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download_file/view/54)

Vidal, M. (1996). *La estimativa moral*, Madrid: PPC.

## ANEXOS

Se presenta como anexo el cuestionario de problemas sociomorales (DIT) el cual consta de un instructivo, seis dilemas y cada uno de estos acompañado de su respectiva hoja de recogida de datos. Este cuestionario fue empleado con los estudiantes de la UMNG.

**CUESTIONARIO DE PROBLEMAS SOCIOMORALES (DIT)**  
**UNIVERSIDAD DE MINESOTA**  
**(Derechos de James Rest, 1979)<sup>1</sup>**

**Por favor, diligencie los datos que  
aparecen en la última página.**

**Respetado/a estudiante:**

Este instrumento evalúa su opinión acerca de situaciones sociales controvertidas sobre las cuales otras personas podrían tomar decisiones diferentes. Usted debe responder por sí mismo, sin discutir sus respuestas con otros. Para ello le serán presentadas seis historias. Después de cada historia hay doce afirmaciones o preguntas. Luego de leer la historia Usted debe valorar cada afirmación o pregunta en términos de su importancia para discutir y tomar una decisión con respecto al problema que se formula. Tras haber estimado cada afirmación, seleccione las cuatro afirmaciones más importantes y califíquelas de 1 a 4 en los espacios provistos. Cada afirmación debe ser calificada en términos de su importancia relativa en la toma de decisión. Queda claro que no se trata de dar respuesta a las preguntas referidas a las situaciones sino de determinar el grado de importancia que éstas tienen a la hora de discutir el problema y tomar una decisión.

Algunas preguntas o afirmaciones propondrán asuntos importantes, pero Usted debe preguntarse si la decisión debe depender de tal asunto. Tales preguntas o afirmaciones exploran su opinión con profundidad aunque algunas de ellas puedan parecerle bastante confusas. Si no le parece lógica una pregunta o afirmación, o si no entiende su significado, márkela con 5 –“sin importancia”.

**Escala de calificación:**

**1: De gran importancia.** Esta afirmación o pregunta es de relevancia crucial en la toma de decisión acerca del problema.

**2: De mucha importancia.** Esta afirmación o pregunta debería ser un factor importante (aunque no siempre crucial) en la toma de decisión.

**3: De alguna importancia.** Esta afirmación o pregunta involucra algo que a Usted le preocupa, pero no es de gran importancia para tomar una decisión.

**4: De poca importancia.** Esta afirmación o pregunta no es tan importante como para ser considerada en este caso.

**5: Sin importancia.** Esta afirmación o pregunta no tiene ninguna importancia en la toma de decisión. Pensar en ella sería una pérdida de tiempo.

---

<sup>1</sup> Traducido del inglés al español por Edgar Antonio López para la investigación *Formación de la Conciencia Moral* de SUAREZ, Gabriel y MEZA, José Luis.

### Dilema 1: Heinz y el medicamento

*En Europa una mujer estuvo al borde de la muerte debido a algún tipo especial de cáncer. Los doctores pensaban que había un medicamento que podría salvarla. Se trataba de un tipo de radio que un farmacéuta recientemente había descubierto en la misma ciudad. La preparación del medicamento era costosa, pero el farmacéuta estaba cobrando diez veces el costo de producción. Él pagó U\$ 200 por el radio y cobraba U\$ 2.000 por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acudió a todas las personas que conocía para pedir prestado el dinero, pero sólo logró reunir aproximadamente U\$ 1.000, que era la mitad de lo que costaba. Le dijo al farmacéuta que su mujer estaba muriendo y le pidió que se lo vendiera más barato o que le permitiera pagarlo después. Pero el farmacéuta dijo: “No, yo descubrí el medicamento y voy a obtener dinero con él”. Entonces Heinz se desesperó y comenzó a pensar en asaltar el depósito del hombre y robar el medicamento para su esposa.*

¿Debería Heinz robar el medicamento? (**Marque una** de las opciones con una “x”)

Debería robar	<input type="checkbox"/>
No se puede decidir	<input type="checkbox"/>
No debería robar	<input type="checkbox"/>

- 1: De **gran** importancia
- 2: De **mucha** importancia
- 3: De **alguna** importancia
- 4: De **poca** importancia
- 5: **Sin** importancia

*Importancia*

	<b>PREGUNTA / AFIRMACION</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	Las leyes de una comunidad se deberían mantener.					
2	¿No es natural en un esposo enamorado preocuparse tanto por su esposa hasta el punto de robar?					
3	¿Ayuda en algo la voluntad de Heinz de arriesgarse a ser señalado como un ladrón o ir a la cárcel por el intento de robar el medicamento?					
4	Heinz sería un luchador, o habría sido considerablemente influenciado por luchadores profesionales.					
5	Heinz está robando para sí mismo o lo está haciendo sólo para ayudar a alguien más.					
6	Los derechos del farmaceuta sobre su invención deberían ser respetados.					
7	La esencia de la vida comprende más que su finalización en la muerte, en términos sociales e individuales.					
8	¿Qué valores han de ser la base para regir la forma en que las personas actúan frente a los otros?					
9	Al farmaceuta se le permitiría ocultarse tras una ley sin valor que sólo protege a quien es rico de alguna manera.					
10	La ley se asimilaría en este caso a la exigencia más elemental de cualquier miembro de la sociedad.					
11	El farmaceuta merecería ser robado por ser tan codicioso y cruel.					
12	Robar en este caso se justificaría, o no, por el bienestar total de la sociedad entera.					

*De la lista anterior de cuestiones, seleccione las cuatro más importantes:*

	La más importante
	Segunda más importante
	Tercera más importante
	Cuarta más importante

## Dilema 2: La toma de los estudiantes

*En una universidad hacía tiempo que no se invertía dinero para mejorar las instalaciones deportivas. De este modo, año tras año, los estudiantes tenían que practicar con equipos cada vez más gastados e, incluso, no todos los estudiantes podían hacer deporte, ya que no había sitio para ellos. Por estas razones, un año, el conjunto de profesores/as y de alumnos/as, votaron una resolución por la que exigían a la administración de la Universidad, el gasto suficiente para mejorar las instalaciones deportivas. Sin embargo, el rector de la universidad, que es la máxima autoridad, se opuso a invertir ese dinero, diciendo que era necesario para otras cosas. Así que un día doscientos estudiantes se encaminaron hacia el edificio de la administración, donde está la rectoría, y lo ocuparon, diciendo que no se marcharían hasta que el rector hiciera caso a lo que alumnos/as y profesores/as le habían pedido.*

¿Deberían haber tomado los estudiantes el edificio de la administración? (**Marque una** de las opciones con una “x”)

Sí, deberían haberlo tomado	
No se puede decidir	
No, no debieron haberlo tomado	

- 1: De **gran** importancia  
 2: De **mucha** importancia  
 3: De **alguna** importancia  
 4: De **poca** importancia  
 5: **Sin** importancia

*Importancia*

	<b>PREGUNTA / AFIRMACION</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	¿Están haciendo esto los estudiantes realmente para ayudar a otras personas o lo están haciendo sólo por protestar?					
2	¿Tienen los estudiantes algún derecho a tomarse una propiedad que no les pertenece?					
3	¿Saben los estudiantes que podrían ser arrestados y multados, e incluso ser expulsados de la Universidad?					
4	¿Tomarse el edificio beneficiaría en el largo plazo y en mayor grado a más personas?					
5	El Rector se mantendría dentro de los límites de su autoridad al ignorar el voto del profesorado.					
6	¿La toma disgustará a la opinión pública y dará mala fama a todos los estudiantes?					
7	¿Tomarse un edificio es coherente con los principios de la justicia?					
8	¿Permitir la toma a un estudiante estimularía la toma por parte de muchos otros estudiantes?					
9	¿El Rector se involucró en este malentendido por no ser razonable ni cooperativo?					
10	La administración de la Universidad debería estar en manos de algunos administradores o debería estar en las manos de todas las personas.					
11	¿Los estudiantes están siguiendo principios que, según ellos, están por encima de la ley?					
12	¿Deben, o no, ser respetadas las decisiones de la Universidad por parte de los estudiantes?					

*De la lista anterior de cuestiones, seleccione las cuatro más importantes:*

	La más importante
	Segunda más importante
	Tercera más importante
	Cuarta más importante

### Dilema 3: El prisionero fugitivo

*Un hombre había sido sentenciado a prisión por diez años. Sin embargo, después de un año escapó de la prisión, se trasladó a otra área del país y tomó el apellido de Thompson. Durante ocho años trabajó duro y gradualmente ahorró suficiente dinero para comprar su propio negocio. Fue justo con sus clientes, ofreció a sus empleados altos salarios y destinó la mayoría de sus utilidades a obras de caridad. Un día la Sra. Jones, una antigua vecina, lo reconoció como el hombre que había escapado de la prisión ocho años atrás y al cual la policía había estado buscando.*

¿Debería la Sra. Jones reportar al Sr. Thompson a la policía para que sea enviado a prisión? (**Marque una** de las opciones con una "x")

Debería reportarlo	
No se puede decidir	
No lo debería reportar	



- 1: De **gran** importancia  
 2: De **mucha** importancia  
 3: De **alguna** importancia  
 4: De **poca** importancia  
 5: **Sin** importancia

*Importancia*

	<b>PREGUNTA / AFIRMACION</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	¿No ha sido lo suficientemente bueno el Sr. Thompson durante un largo tiempo como para probar que no es una mala persona?					
2	Cada vez que una persona elude el castigo por un crimen ¿no ayuda esto sólo a que haya más crimen?					
3	¿No estaríamos mejor si no tuviésemos prisiones ni la opresión de nuestro sistema legal?					
4	¿Ha pagado ya el Sr. Thompson su deuda con la sociedad?					
5	¿Ha fallado la sociedad con respecto a lo que el Sr. Thompson de manera justa esperaría?					
6	¿Qué beneficio puede hacer la prisión apartando de la sociedad, especialmente, a un hombre caritativo?					
7	¿Cómo puede alguien ser tan cruel y desalmado como para enviar al Sr. Thompson a la prisión?					
8	¿Sería justo con los prisioneros que han tenido que cumplir su condena completa perdonar a Mr. Thompson?					
9	¿Fue la Sra. Jones una buena amiga del Sr. Thompson?					
10	¿No sería el deber de un ciudadano denunciar a un criminal fugitivo, sin importar las consecuencias?					
11	¿Cómo podría buscarse mejor la voluntad de las personas y el bien público?					
12	¿Ir a prisión haría algún bien al Sr. Thompson o protegería a alguien?					

*De la lista anterior de cuestiones, seleccione las cuatro más importantes:*

	La más importante
	Segunda más importante
	Tercera más importante
	Cuarta más importante

#### Dilema 4: El dilema del Doctor

*Una mujer estaba muriendo a causa de un cáncer incurable y tenía sólo seis meses de vida aproximadamente. Padecía un dolor terrible, pero estaba tan débil que una fuerte dosis de un analgésico como la morfina probablemente la mataría. Deliraba a causa del dolor y, en sus periodos de calma, ella le pedía al doctor darle suficiente morfina como para matarla. Ella decía que no podía soportar el dolor y que de cualquier manera moriría en unos pocos meses.*

¿Qué debería hacer el doctor? (**Marque una** de las opciones con una "x")

Él debería dar a la mujer una sobredosis capaz de causarle la muerte	
No se puede decidir	
No debería darle la sobredosis	

- 1: De **gran** importancia  
 2: De **mucha** importancia  
 3: De **alguna** importancia  
 4: De **poca** importancia  
 5: **Sin** importancia

*Importancia*

	<b>PREGUNTA / AFIRMACION</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	¿La familia de la mujer está de acuerdo con darle la sobredosis?					
2	¿Está el doctor sometido a las mismas leyes que cualquier persona?					
3	¿Las personas estarían mejor si las sociedades no reglamentaran sus vidas y hasta sus muertes?					
4	¿Debería el doctor hacer que la muerte de la mujer por sobredosis pareciera un accidente?					
5	¿Tiene el Estado derecho para forzar a continuar la existencia de aquellos que no quieren seguir viviendo?					
6	¿Cuál es el valor de la prioridad de la muerte desde la perspectiva social de los valores personales?					
7	¿Debería el doctor tener consideración por el sufrimiento de la mujer, o debería preocuparse más por lo que la sociedad podría pensar?					
8	¿Contribuir a terminar con la vida de otro es siempre un acto responsable de cooperación?					
9	¿Sólo Dios puede decidir cuándo debe terminar la vida de una persona?					
10	¿Qué valores preserva el doctor para sí mismo en su código personal de conducta?					
11	¿Puede la sociedad permitir que cualquier persona termine con su vida en el momento que él o ella lo desee?					
12	¿Puede la sociedad permitir el suicidio o el homicidio por piedad y proteger a la vez la vida de los individuos que quieren vivir?					

*De la lista anterior de cuestiones, seleccione las cuatro más importantes:*

	La más importante
	Segunda más importante
	Tercera más importante
	Cuarta más importante

### Dilema 5: Webster

*El Sr. Webster era el dueño y administrador de una estación de servicio. Él quería contratar otro mecánico para que le ayudase, pero era difícil encontrar buenos mecánicos. La única persona que halló y que parecía ser buen mecánico fue el Sr. Lee, pero era chino. Aunque el Sr. Webster no tenía nada en contra de los chinos asiático-americanos, temía contratar al Sr. Lee porque a muchos de sus clientes no le gustaban los asiático-americanos. Sus clientes podrían hacer el arreglo de sus automóviles en otras partes si el Sr. Lee estuviese trabajando en la estación de servicio.*

*Cuando el Sr. Lee le preguntó al Sr. Webster si podría obtener el trabajo, el Sr. Webster le dijo que ya había contratado a otra persona. Pero el Sr. Webster en realidad no había contratado a nadie porque no había hallado a nadie que fuera buen mecánico, además del Sr. Lee.*

¿Qué debería haber hecho el Sr. Webster? (Marque una de las opciones con una "x")

Debería haber contratado al Sr. Lee	
No se puede decidir	
No debería haberlo contratado	

*Importancia*

- 1: De **gran** importancia  
 2: De **mucha** importancia  
 3: De **alguna** importancia  
 4: De **poca** importancia  
 5: **Sin** importancia

PREGUNTA / AFIRMACION		1	2	3	4	5
1	¿El dueño de un negocio tiene, o no, el derecho a tomar sus propias decisiones sobre el negocio?					
2	Debería existir una ley que prohíba la discriminación racial en la contratación laboral.					
3	El mismo Sr. Webster tendría prejuicios hacia los asiático-americanos o esto no significaría nada personal para negar el empleo.					
4	Sería mejor para su negocio contratar a un buen mecánico o poner atención a los deseos de sus clientes.					
5	¿Qué diferencias individuales deberían ser relevantes para decidir cómo ocupar los cargos sociales?					
6	El codicioso y competitivo sistema capitalista debería ser abandonado por completo.					
7	¿La mayoría de las personas en la sociedad del Sr. Webster sentirían lo mismo que sus clientes o hay una mayoría contra la discriminación?					
8	Contratar personas capaces como el Sr. Lee permitiría aprovechar talentos que de otra forma la sociedad perdería.					
9	¿Negar el empleo al Sr. Lee sería consistente con las creencias morales del Sr. Webster?					
10	¿Podría ser el Sr. Webster tan duro de corazón como para negarle el empleo, sabiendo lo mucho que significa éste para el Sr. Lee?					
11	En este caso se debería aplicar el mandamiento cristiano de amar al prójimo.					
12	Si alguien se encuentra necesitado ¿no debería ser ayudado sin importar lo que se pueda obtener a cambio de él o de ella?					

*De la lista anterior de cuestiones, seleccione las cuatro más importantes:*

	La más importante
	Segunda más importante
	Tercera más importante
	Cuarta más importante

## Dilema 6: El periódico

*Fred, un estudiante de último año de la secundaria, quería publicar un periódico mimeografiado para estudiantes y así poder expresar sus opiniones. Él quería hablar contra el poder militar y algunas de las reglas de la escuela, como la regla que prohíbe a los muchachos llevar el cabello largo.*

*Cuando Fred comenzó con su periódico, solicitó permiso al director. El director dijo que no habría objeción si antes de cada publicación Fred entregaba todos sus artículos para la aprobación del director. Fred estuvo de acuerdo y le envió algunos artículos para su aprobación. El director aprobó todos los artículos y Fred publicó dos ediciones del periódico en las dos semanas siguientes.*

*El director no esperaba que el periódico de Fred fuese objeto de tanta atención. Los estudiantes estaban tan entusiasmados con el periódico que comenzaron a organizar protestas en contra de la regulación del cabello y otras normas de la escuela. Algunos padres disgustados objetaron las opiniones de Fred y llamaron por teléfono al director para decirle que el periódico era anti-patriótico y no debería ser publicado. Como resultado de la creciente agitación, el director pensaba si debería ordenar a Fred detener la publicación en virtud de que el controvertido periódico estaba trastornando el funcionamiento de la escuela.*

¿Qué debería hacer el director? (**Marque una** de las opciones con una "x")

Debería detener la publicación.	
No se puede decidir	
No debería detener la publicación	

*Importancia*

- 1: De **gran** importancia  
 2: De **mucha** importancia  
 3: De **alguna** importancia  
 4: De **poca** importancia  
 5: **Sin** importancia

	<b>PREGUNTA / AFIRMACION</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	¿El director tiene mayor responsabilidad con los estudiantes ó con los padres?					
2	¿El director dio su palabra de que el periódico podría ser publicado por un largo tiempo, ó sólo prometió aprobar cada edición del periódico?					
3	¿Protestarían los estudiantes aún más si el director detiene el periódico?					
4	Cuando el bienestar de la escuela está siendo amenazado, ¿tiene el director derecho a dar órdenes a los estudiantes?					
5	¿Tiene el director la libertad de palabra para decir no en este caso?					
6	Si el director detiene el periódico ¿estaría impidiendo la amplia discusión de problemas importantes?					
7	¿La orden del director de detener la publicación estaría haciendo a Fred perder confianza en él?					
8	¿Es Fred leal con su escuela y patriota con respecto a su país?					
9	¿Qué efecto tendría detener el periódico en la educación de los estudiantes en lo que se refiere al pensamiento crítico y al juicio?					
10	¿Está Fred de alguna manera violando los derechos de los otros al publicar sus propias opiniones?					
11	¿Debería el director estar influenciado por algunos padres disgustados cuando es el director quien conoce mejor lo que está sucediendo en la escuela?					
12	¿Fred está usando el periódico para provocar odio y descontento?					

*De la lista anterior de cuestiones, seleccione las cuatro más importantes:*

	La más importante
	Segunda más importante
	Tercera más importante
	Cuarta más importante





## DATOS DEMOGRÁFICOS

**Universidad** en la cual estudia: \_\_\_\_\_

**Facultad:** \_\_\_\_\_

**Carrera:** \_\_\_\_\_

**Semestre:** \_\_\_\_\_

**Edad** (señale un rango): De 15 a 19 años \_\_\_\_\_ De 20 a 24 años \_\_\_\_\_

De 25 a 29 años \_\_\_\_\_ 30 años o más \_\_\_\_\_

**Sexo:** M: \_\_\_\_\_ F: \_\_\_\_\_