

1-1-2007

La formación de la conciencia moral en los grados 8° a 10° del Colegio Italiano Leonardo Da Vinci. La puesta en práctica de la propuesta de intervención pedagógica para formar la conciencia moral

Paola Andrea Reyes Claros

Manuel Alejandro Jiménez Salazar

Edgar Reyes Claros

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia

Citación recomendada

Reyes Claros, P. A., Jiménez Salazar, M. A., & Reyes Claros, E. (2007). La formación de la conciencia moral en los grados 8° a 10° del Colegio Italiano Leonardo Da Vinci. La puesta en práctica de la propuesta de intervención pedagógica para formar la conciencia moral. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/651

This 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.

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
DIVISIÓN DE FORMACIÓN AVANZADA
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA**



**LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL
EN LOS GRADOS DE OCTAVO A DÉCIMO
DEL COLEGIO ITALIANO LEONARDO DA VINCI**

**La puesta en práctica de la propuesta de intervención pedagógica para
formar la conciencia moral**

Investigadores:

**PAOLA ANDREA REYES CLAROS
MANUEL ALEJANDRO JIMÉNEZ SALAMANCA
EDGAR REYES CLAROS**

Estudiantes

Maestría en Docencia

BOGOTÁ D.C., OCTUBRE DE 2007

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
DIVISIÓN DE FORMACIÓN AVANZADA
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA**



**LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL
EN LOS GRADOS DE OCTAVO A DÉCIMO
DEL COLEGIO ITALIANO LEONARDO DA VINCI
La puesta en práctica de la propuesta de intervención pedagógica para
formar la conciencia moral**

**Tesis de Maestría Presentada Para Optar Por El Título De
Magíster En Docencia**

Investigadores:

**PAOLA ANDREA REYES CLAROS
MANUEL ALEJANDRO JIMÉNEZ SALAMANCA
EDGAR REYES CLAROS**

Estudiantes

Maestría en Docencia

BOGOTÁ D.C., OCTUBRE DE 2007

ABSTRACT

The following research Project aims at putting into practice the proposal for pedagogical intervention based on the usage of Moral Dilemmas for Moral Conscience Development (Suárez, Meza, 2005) in high school students from 8th grade to 10th grade at Colegio Italiano Leonardo Da Vinci, in Bogotá, Colombia. This project consists of three main parts: a conceptual-theoretical approach to the cognitive bases on which both theory and practice take place, a presentation of the results obtained from the pre-tests and post-test undertaken, and their subsequent analysis, comparison and discussion.

RAE - IDENTIFICACIÓN

TITULO	LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL EN LOS GRADOS DE OCTAVO A DÉCIMO DEL COLEGIO ITALIANO LEONARDO DA VINCI. La puesta en práctica de la propuesta de intervención pedagógica para formar la conciencia moral
AUTORES CORPORATIVOS	Paola Andrea Reyes Claros Edgar Reyes Claros Manuel Alejandro Jiménez Salamanca
NOMBRE DEL TUTOR	Gabriel Suárez Medina, PhD.
PROGRAMA	Maestría en Docencia
ÁREA DE ÉNFASIS	Línea de Investigación en Formación de la Conciencia Moral
INSTITUCIÓN	Universidad De La Salle
LUGAR Y FECHA DE EDICIÓN	Bogotá, Septiembre 21 de 2007
NÚMERO DE PÁGINAS	148

RAE – ANÁLISIS

PALABRAS CLAVES	Conciencia Moral, Propuesta, Metodología, Intervención, Dilemas Morales, Desarrollo Moral, Moralidad, Eticidad, Formación, Educación Básica, Educación Media.
RESUMEN	El presente ejercicio investigativo apunta a la puesta en práctica de la propuesta de intervención pedagógica basada en el uso de dilemas morales para la formación de la conciencia moral (Suárez-Meza, 2005) en los estudiantes de los grados octavo a décimo de educación media del Colegio Italiano Leonardo Da Vinci de Bogotá. Compuesto por tres momentos principales, este trabajo presenta una aproximación conceptual-teórica general de los cimientos cognitivos sobre los que se erigen tanto la propuesta como su aplicación, la explicitación de los resultados antes y después del proceso de intervención y la posterior comparación y discusión de los mismos.
TABLA DE CONTENIDO	<p>INTRODUCCIÓN</p> <p>1. MARCO GENERAL</p> <p>2. MARCO TEÓRICO</p> <p>3. DISEÑO METODOLÓGICO</p> <p>4. IMPLEMENTACIÓN Y EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA</p> <p>4.1. Población Y Muestra</p> <p>4.2. Resultados Pretest</p> <p>4.3. INTERVENCIÓN</p> <p>4.4. Pos-Test (resultados)</p> <p>4.5. Análisis y Discusión</p> <p>CONCLUSIONES</p> <p>BIBLIOGRAFÍA</p> <p>ANEXOS</p>
METODOLOGÍA	Cuasi experimental: pretest – intervención – postest con grupo experimental y grupo de control. Posterior interpretación y análisis comparativo de resultados. Conclusiones. Determinación de impacto de la propuesta de intervención pedagógica en la formación de la conciencia moral de los participantes.
CONCLUSIONES	La propuesta genera un impacto positivo en la formación de la conciencia moral de los participantes en la aplicación práctica de la propuesta de intervención pedagógica basada en el uso de dilemas morales. La conciencia moral es susceptible de mejorar, a través de la intervención pedagógica.
FUENTES BIBLIOGRÁFICAS (Resumido)	<ul style="list-style-type: none"> • Buendía, L., Colás, M. y Fuensanta, P. (1998). <i>Métodos de investigación en psicopedagogía</i>. España: Mc Graw-Hill. • Colegio Italiano Leonardo Da Vinci. (2005). Manual de convivencia. Bogotá. D.C. • Feuerstein, R. Basic Theory. Recuperado el miércoles 13 de diciembre de 2006 de http://www.icelp.org/research/basictheory. • Kohlberg, L. (1992). <i>Psicología del desarrollo moral</i>. Bilbao: Desclee de Brouwer. • REST, J. (1986). Moral Development. Advances in Research and Theory. New York, Praeger • Thoma, S. y Rest, J. (1999). Relationship Between Moral Decision Making - Patterns of Consolidation and Transition in Moral Judgment Development. En. <i>Developmental psychology, Vol 35, (No. 2)</i>.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
1. MARCO GENERAL	10
1.1. Título.....	10
1.2. Planteamiento del problema.....	10
1.3. Justificación.....	11
1.4. Objetivos	12
1.4.1. General	12
1.4.2. Específicos	13
2. MARCO TEÓRICO.....	14
2.1. Antecedentes históricos.....	14
2.2. Antecedentes legales	16
2.3. Antecedentes bibliográficos.....	18
2.4. Aproximación conceptual	19
2.4.1. Conciencia moral	22
2.4.2. Formación de la conciencia moral	26
2.4.3. Modificabilidad estructural cognitiva	27
2.4.4. Dilemas morales.....	31
2.4.5. Validación	33
2.4.5.1. Criterios para la validación de teorías según Martínez (2004):	35
2.4.5.2. Amenazas a la validez interna en diseños cuasi experimentales: una lista de verificación.....	36
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	40
3.1. Tipo de investigación	40
3.2. Técnicas e instrumentos utilizados.....	41
3.2.1. Defining Issues Test – DIT de James Rest.....	41
3.2.2. Generalidades del DIT	41
3.2.3. Descripción del DIT y aplicación	42
3.2.4. Procedimiento para la corrección del DIT	47
3.3. Explicación de la intervención.....	51
3.3.1. El diálogo clarificador.....	53
4. IMPLEMENTACIÓN Y EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA	58
4.1. Población Y Muestra.....	58
4.2. Resultados Pretest	64
4.2.1. Ubicación de la muestra por estadios de desarrollo moral Grupo de control pretest	64
4.2.1.1. Ubicación grupo de control por niveles de desarrollo moral... 64	
4.2.1.2. Variable A: Anti-establishment.....	66
4.2.1.3. Variable M: Distractor.....	68
4.2.1.4. Variable P: de moralidad de principios.....	70

4.2.1.5. Ubicación del grupo de control en el Estadio 4.....	72
4.2.1.6. Edad y desarrollo de la conciencia moral en el estadio 4	73
4.2.1.7. Género y desarrollo de la conciencia moral - estadio 4.....	73
4.2.1.8. Profesión religiosa y desarrollo de la conciencia moral en el estadio 4	74
4.2.2. Ubicación de la muestra por estadios de desarrollo moral – Grupo experimental pretest	75
4.2.2.1. Ubicación grupo experimental por niveles de desarrollo moral	75
4.2.2.2. Variable A: Anti-establishment.....	77
4.2.2.3. Variable M: distractor	78
4.2.2.4. Variable P: de moralidad de principios.....	79
4.2.2.5. Ubicación del grupo experimental en el Estadio 4	80
4.2.2.6. Edad y desarrollo de la conciencia moral en el estadio 4 grupo experimental.....	81
4.2.2.7. Género y desarrollo de la conciencia moral en el estadio 4 grupo experimental	81
4.2.2.8. Profesión religiosa y desarrollo de la conciencia moral en el estadio 4	82
4.3. INTERVENCIÓN	83
4.3.1. Procedimiento Realizado En La Aplicación Del DIT.....	83
4.4. Pos-Test (resultados).....	89
4.4.1. Ubicación de la muestra por estadios de desarrollo moral - Grupo de control postest	90
4.4.1.1. Ubicación grupo de control por niveles de desarrollo moral	91
4.4.1.2. Variable A: Anti-establishment	92
4.4.1.3. Variable M: distractor	93
4.4.1.4. Variable P: de moralidad de principios.....	94
4.4.1.5. Ubicación del grupo de control en el Estadio 4	95
4.4.1.6. Edad y desarrollo de la conciencia moral en el estadio 4	96
4.4.1.7. Género y desarrollo de la conciencia moral en el estadio 4.....	96
4.4.1.8. Profesión religiosa y desarrollo de la conciencia moral - Estadio 4 ..	97
4.4.2. Ubicación de la muestra por estadios de desarrollo moral Grupo experimental postest.....	98
4.4.2.1. Ubicación grupo experimental por niveles de desarrollo moral	100
4.4.2.2. Variable A: Anti-establishment	101
4.4.2.3. Variable M: distractor	102
4.4.2.5. Ubicación del grupo experimental en el Estadio 4.....	104
4.4.2.6. Edad y desarrollo de la conciencia moral en el estadio 4 grupo experimental.....	105
4.4.2.7. Género y desarrollo de la conciencia moral en el estadio 4 grupo Experimental Postest.....	106

4.4.2.8. Profesión religiosa y desarrollo de la conciencia moral - Estadio 4	107
4.4.3. Comparativo.....	108
4.5. Análisis y Discusión.....	109
CONCLUSIONES	113
ÍNDICE DE GRÁFICAS	119
LISTA DE ANEXOS	121

INTRODUCCIÓN

El presente ejercicio investigativo apunta a la puesta en práctica de la propuesta de intervención pedagógica basada en el uso de dilemas morales para la formación de la conciencia moral (Suárez-Meza, 2005) en los estudiantes de los grados octavo a décimo de educación media del Colegio Italiano Leonardo Da Vinci de Bogotá. Compuesto por tres momentos principales, este trabajo presenta una aproximación conceptual-teórica general de los cimientos cognitivos sobre los que se erigen tanto la propuesta como su aplicación, la explicitación de los resultados antes y después del proceso de intervención y la posterior comparación y discusión de los mismos.

El *marco teórico* del presente trabajo provee al lector con una aproximación a los enunciados que ilustran Suárez y Meza (2005), así como los autores a que se ha recurrido para la documentación del mismo. De la misma manera, los instrumentos de investigación y la metodología a seguir durante la ejecución del proyecto de indican en el capítulo de *diseño metodológico*. A continuación, en el capítulo de *implementación y ejecución de la propuesta* se cataloga el estado del arte en la formación de conciencia moral de los estudiantes, de acuerdo con la clasificación de desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (1992). Se establece en consecuencia un nexo lógico con el capítulo de *conclusiones*, donde se analizan y comparan los resultados obtenidos del post-test con aquellos del pre-test con el objeto de determinar el impacto de la propuesta en la formación de la conciencia moral de los estudiantes.

El grupo de investigación presenta a la consideración del lector los frutos de un organizado y riguroso proceso académico, como contribución a la adscrita línea de investigación de la Universidad de la Salle.

1. MARCO GENERAL

1.1. Título

LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL EN LOS GRADOS DE OCTAVO A DÉCIMO DEL COLEGIO ITALIANO LEONARDO DA VINCI.

La puesta en práctica de la propuesta de intervención pedagógica para formar la conciencia moral.

1.2. Planteamiento del problema

Este proyecto de investigación responde al deseo legítimo de continuar con la línea problemática abordada en la investigación recientemente terminada sobre la Formación de la conciencia moral en la Educación Superior, realizada por los investigadores Gabriel Suárez y José Luis Meza (2005). Esta investigación finaliza con una propuesta que, según los investigadores, merece ser puesta en práctica para comenzar un camino de validación.

La presente investigación busca poner en práctica la propuesta formulada por los investigadores a fin de ir ajustando, cualificando, corrigiendo y afinando cada uno de los componentes de la estrategia pedagógica sugerida. Esta investigación quiere hacer una confrontación con la realidad, es decir, pretende poner por acto aquello que se ha formulado teóricamente como paso necesario dentro de una investigación teórica avanzada, pues de este modo se podría llegar a la formulación final de una teoría.

A la pregunta de si era posible formar la conciencia moral en la educación superior establecida en la investigación precedente, los investigadores respondieron afirmativamente, pero esto no basta. En su momento se señalaron dos vías para desarrollar o formar la conciencia moral. La primera vía se basa en la no-intervención, es decir, la sola inmersión del sujeto en la cultura es capaz de proporcionar a la persona los

medios necesarios para ir escalando cada una de las etapas del desarrollo moral. La segunda vía ve necesaria la intervención formativa intencionada para que dicho desarrollo suceda.

Si hacemos una seria revisión de nuestra cultura, entendida como el conjunto de significaciones y valores que denotan un modo de vivir de un determinado grupo humano, nos damos cuenta que estamos llamados a intervenirla a través de los diferentes espacios educativos para promover la formación y el posterior desarrollo moral de la persona que se sitúa en un ámbito educativo y en nuestro contexto colombiano. Por tanto, la propuesta busca establecer la validez de unos modos didácticos y metodológicos que hagan posible la formación del desarrollo de la conciencia moral. La investigación sostiene la siguiente hipótesis:

Una intervención pedagógica basada en el uso de dilemas morales producirá un impacto en la formación de la conciencia moral de los estudiantes de grados octavo a décimo del Colegio Italiano Leonardo Da Vinci.

De igual manera supone la siguiente hipótesis nula:

No se produjo un impacto en la formación de la conciencia moral de los estudiantes de *grados octavo a décimo del Colegio Italiano Leonardo Da Vinci* que recibieron la intervención pedagógica basada en el uso de dilemas morales.

Por consiguiente, la pregunta que conducirá la investigación es: *¿Cuál es el impacto de la propuesta de intervención pedagógica para la formación de la conciencia moral basada en el uso de dilemas morales en estudiantes de grado octavo a décimo del Colegio Italiano Leonardo Da Vinci?*

1.3. Justificación

La conciencia moral, así como establecimiento de sus niveles de desarrollo y los procesos que apunten a su formación, conforman un todo

investigativo objeto de numerosos estudios. Los especialistas –de diferentes áreas del conocimiento- coinciden en la posibilidad de lograr mejores niveles de desarrollo mediante la intervención pedagógica, y una de las metodologías propuestas consiste en el uso de dilemas morales al interior de un grupo estudiantil previamente conformado. Es aquí donde el investigador juega un papel preponderante en la dinámica de trabajo, dado que en sus manos reside la responsabilidad de conseguir un objetivo principal: una mejor, más elaborada, conciencia moral en los estudiantes participantes.

La propuesta de intervención pedagógica hacia la formación de la conciencia moral se asume como el planteamiento de una perspectiva diferente desde la cual abordar la situación. Esto es, una forma de ver la realidad que amplía el abanico de opciones de que el ser humano dispone al momento de tomar decisiones; ora entorno a aparentes trivialidades, ora alrededor de asuntos de magnánima importancia.

En la vigente sociedad donde predominan los intereses personales a los comunes y los bienes materiales prevalecen sobre la honestidad y el respeto por el otro, se presenta una metodología de trabajo que apunta al pensamiento autónomo, así como una opción altruista de encarar los actuares a que se nos aboca con el día a día.

1.4. Objetivos

1.4.1. General

Determinar el impacto de la propuesta de intervención pedagógica basada en el uso de dilemas morales para la formación de la conciencia moral en los estudiantes de grados 8° a 10° del Colegio Italiano Leonardo Da Vinci.

1.4.2. Específicos

Identificar y diseñar los elementos constitutivos de la intervención pedagógica para la formación de la conciencia moral dirigida a estudiantes de educación básica y media de los grados 8° a 10 del Colegio Italiano Leonardo Da Vinci.

Determinar el estadio (punto inicial) en el que se encuentran dichos estudiantes en el desarrollo de su conciencia moral.

Establecer el estadio (punto de llegada) en el cual se encuentran los estudiantes de educación básica y media de los grados 8° a 10 del Colegio Italiano Leonardo Da Vinci, una vez han participado en la intervención pedagógica para la formación de la conciencia moral.

Establecer el impacto –tal vez significativo- sucedido en la conciencia moral de los estudiantes que han participado en la de la intervención pedagógica.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes históricos

Debido a las condiciones difíciles que se presentaron en Europa después de la Segunda Guerra Mundial, muchos italianos se vieron obligados a dejar su país y buscar refugio en distintas partes del mundo; entre ellas Colombia. La comunidad que se estableció en Bogotá sintió la necesidad de crear una escuela para sus hijos y mantenerse cerca, de alguna manera, a su patria; en respuesta a este deseo y por iniciativa del *Centro Italiano di Bogota* se procedió a crear una comisión escolar que tenía como tarea poner en funcionamiento en febrero del siguiente año un establecimiento educativo con el nombre de *Istituto Leonardo Da Vinci*.

Así, el 10 de febrero de 1958 en la sede donde funcionaba el *Centro Italiano* con dieciséis estudiantes se dio inicio a lo que hoy es el Colegio Italiano Leonardo Da Vinci. El mismo año se creó una asociación encargada de la recolección de fondos, elaborar estatutos y estudiar la consecución de una sede propia.

En 1959 se aprobó la iniciación de los cursos de enseñanza secundaria para el año escolar 1960. Cinco años después se inició la construcción de la sede actual del colegio gracias a la financiación del Banco Francés e Italiano de Bogotá y a la colaboración de los italianos de la ciudad. Es sólo ocho años más tarde que llega el auxilio extraordinario del gobierno italiano dando a las directivas de la *Istituzione* estabilidad financiera.

En abril de 1978, el alcalde mayor de Bogotá otorgó al colegio la condecoración ORDEN CIVIL AL MÉRITO CIUDAD DE BOGOTÁ en el grado de Gran Oficial.

Para mejorar los niveles didácticos y pedagógicos se solicitó a Carlo Federici, miembro del Comité Académico, hacer un estudio sobre el estado académico que debía involucrar el pensum italiano y el colombiano, el

desempeño docente y de estamentos directivos. El objetivo del estudio era el de señalar el camino a seguir para llevar el colegio a la excelencia en materia de formación humana e intelectual.

En mayo de 1979 el Ministerio de Educación otorgó a la profesora Graziella Zorio, actual directora, la condecoración al Mérito Educativo Camilo Torres en reconocimiento a su labor educativa y pedagógica y en 1982 al entonces rector Carlo Federici la condecoración como Maestro del Año.

A partir de 1985 comienza a funcionar el prekindergarten para niños entre dos y tres años. Durante este mismo año en la primera Convención de la *Federazione delle Istituzioni Scolastiche Italiane d'America FISIA* se obtuvo como una de las conclusiones que el colegio era, y sigue siendo, el mejor calificado dentro de los establecimientos escolares de su género en Latinoamérica.

Después del retiro de Carlo Federici debido a problemas de salud, se nombró como rector del colegio a Ambrogio Adamoli, antropólogo italiano y profesor de las universidades Pedagógica y de los Andes. Fue también durante este año que el Ministerio de Educación Nacional dio al colegio la calificación de Régimen de Libertad Reguladora otorgada únicamente a los mejores colegios en 1996.

En mayo de 1997 se realizó el primero de muchos viajes a Italia realizado en esta ocasión por estudiantes de grado octavo en compañía de sus profesores con el fin de asistir a una escuela italiana y compartir con compañeros de este país. Actualmente el viaje es realizado por estudiantes de grado décimo.

Al iniciar el colegio se fijó la meta de preservar y transmitir a las nuevas generaciones la concepción humanista y científica del conocimiento integral, una labor que consiste en ampliar los horizontes, superar las barreras e ir al encuentro de otras culturas; para esto las directivas se comprometieron a mantener un ambiente socio-afectivo adecuado para

ayudar a sus estudiantes a superar obstáculos, aumentar su autoestima y facilitar su desarrollo personal.

2.2. Antecedentes legales

Los objetivos pedagógicos del Colegio Italiano contemplados en el PEI (Proyecto Educativo Institucional), están incluidos en la ley 115 de Febrero 8 de 1994 en su artículo 5°. Además para la presente investigación resulta pertinente tener en cuenta las disposiciones preliminares de la misma ley en su artículo 1°, donde se define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

En su artículo 5°, el POF (*Piano di Oferta Formativa*, análogo italiano del PEI), sobre los fines de la educación dicta:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

En el artículo 13°. Plantea los objetivos comunes de todos los niveles. Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a:

a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes;

b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos;

c) Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad.

Se especifica en el párrafo primero que el estudio de estos temas y la formación en tales valores, salvo los numerales a) y b), no exige asignatura específica. Esta formación debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios.

Los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria están especificados en el artículo 22 del PEI. Los cuatro (4) grados subsiguientes de la educación básica que constituyen el ciclo de secundaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:

ARTICULO 25. Formación ética y moral. La formación ética y moral se promoverá en el establecimiento educativo a través del currículo, de los contenidos académicos pertinentes, del ambiente, del comportamiento honesto de directivos, educadores, y personal administrativo, de la aplicación recta y justa de las normas de la institución, y demás mecanismos que contemple el Proyecto Educativo Institucional.

Después de dar un vistazo por los lineamientos generales de la ley 115, pasamos al artículo 27 donde se define la educación media como aquella que constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados: el décimo (10o) y el undécimo (11o). Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo.

El objetivo específico de la educación media académica que se encuentran en el artículo 30 y es pertinente para la presente investigación es:

g) La capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad.

2.3. Antecedentes bibliográficos

Como se busca llegar a una puesta en práctica, tanto de los fundamentos teóricos que surgieron en la anterior investigación como de la propuesta que allí se estableció, es oportuno enriquecer el marco teórico existente a partir de aquellas investigaciones que han conceptualizado sobre los dilemas morales y/o han trabajado los dilemas para propiciar un cambio en la moralidad de los sujetos. A manera de marco referencial se tienen en cuenta los trabajos de los siguientes autores:

Oser (2005) ha planteado, a partir de su experiencia en el campo de la educación moral y del uso de los dilemas morales tanto con contenido social como religioso (Oser, 1998), unos principios que bien podrían iluminar la propuesta de intervención: estimulación de un estadio superior acompañado de la estimulación de la acción moral; educación moral con aprendizaje social; conocimiento ético aplicado a la solución de problemas morales concretos; discusión moral con la ayuda de la clarificación de valores; y la educación moral a través de la formación de los profesores para buscar un modelo de procedimiento de moralidad profesional.

De igual manera Thoma y Rest (1999) dan cuenta de la relación entre la toma de decisiones morales y los patrones de consolidación y transición en el desarrollo de juicio moral, estudio hecho bajo el uso de los dilemas morales en su concepción típicamente Kohlbergiana. Adicionalmente, en su estudio identifican las maneras diferenciadas como emergen determinados conceptos morales en un estadio de transición moral.

De otra parte, para el propósito de esta investigación, resulta relevante el estudio realizado por Barba (2002) donde el mismo pretende identificar la relación existente entre desarrollo moral, edad y escolaridad. Su relevancia radica en tres razones: fue un estudio realizado dentro de un sistema educativo formalizado aunque no universitario; la segunda razón, su contexto de realización fue Latinoamérica, lo que la hace cercana a la presente

investigación; y, la tercera, el instrumento utilizado fue el DIT de Rest, condición que permite enriquecer el proceso de aplicación y las categorías de análisis.

Finalmente, el trabajo de Bermúdez y Jaramillo (2000) es un referente obligado para la investigación, por cuanto los autores proponen el uso de dilemas morales para el desarrollo de la autonomía moral en las instituciones educativas de Bogotá. Su trabajo ofrece un modelo de educación moral para ser utilizado por los docentes en su quehacer pedagógico. Las investigadoras plantean que una buena educación moral es precisamente aquella que estimula la capacidad de reflexionar sobre las diversas circunstancias presentes en una situación dilémica. Su lectura supone que las instituciones del Distrito Capital se dieron a la tarea de ponerlo en práctica, pero desafortunadamente, no existe una sistematización de los resultados obtenidos.

2.4. Aproximación conceptual

El tema de la conciencia moral va más allá de una época al igual que la discusión sobre su enseñabilidad. El primer hallazgo se hace evidente en Platón y su cuestionamiento acerca de la naturaleza de la virtud y la posibilidad de enseñarla o no, descubriendo como necesidad previa su conceptualización para luego continuar dándole un sitio donde pueda tener lugar la formación en la moral; la escuela y la sociedad. A este respecto Suárez y Meza (2005) afirman que:

La educación de la moral es un hecho colectivo (político), en el cual toda la sociedad está involucrada. Es evidente que la persona estructura su pensamiento y juicio moral desde el acto mismo, pero es necesario tener en cuenta que 'el ejercicio de la moral no se limita a los raros momentos en la vida; es íntegramente el proceso de pensamiento, que empleamos para extraer sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria'; razón por la cual no se puede pensar en el juicio moral como algo desprendido del

contexto social; por el contrario, podemos hablar de construcciones morales atendiendo a las mismas como resultado del desarrollo particular de cada sujeto. (p.15)

Para comenzar, es pertinente detenerse en algunas nociones base que ayudan a configurar el contexto en que se ubica la presente investigación, ya que al estar dirigida a la formación de seres humanos no podemos desconocer su pertenencia a un momento histórico con ciertas condiciones sociales y culturales que lo caracterizan y el espacio exacto desde donde los educadores pueden intervenir y generar un impacto, siendo este para el presente caso la educación básica y media.

La educación es un proceso que influye efectivamente en la formación de los individuos a nivel de la preparación para el trabajo y la asimilación de pautas y valores de comportamiento compartido, dicho proceso está inmerso dentro del desarrollo cultural de la sociedad, con sus cualidades y defectos. (Flórez, 2005. p. 43)

Esto requiere la comprensión de un sujeto en constante proceso y crecimiento que aporta y se alimenta de su entorno, como continúa Flórez (2005) "...la educación es un proceso mediante el cual una sociedad inicia y cultiva en los individuos su capacidad de asimilar y producir cultura." (p. 44). En este orden de ideas se puede traer a colación el término educabilidad, que según Ortiz (2000) "...se sustenta en la capacidad de cambio y adquisición de nuevas conductas. El hombre como ser inacabado siempre en proceso de formación, va definiendo su grado de educabilidad según los aprendizajes realizados". (p. 27).

La propuesta formulada por los investigadores Suárez y Meza (2005) da una alternativa que responde al cómo (pedagogía) de la educación en valores y por supuesto trasciende el plano de lo instrumental (didáctica) haciendo una aportación a la fundamentación teórica en este campo. Para hacerle una lectura desde el marco de lo pedagógico es necesario, en primera instancia, hacer claridad sobre la palabra pedagogía:

... por pedagogía entendemos el saber riguroso sobre la enseñanza que se ha venido validando y sistematizando desde el siglo XX como una disciplina científica en construcción, con su campo intelectual de objetos y metodología de investigación propios, según cada paradigma pedagógico... Hoy día no se puede confundir pedagogía con didáctica, ni con enseñanza ni con educación, como se hacía antiguamente. (Flórez, 2005. p. 352).

Continuando con esta idea, vale la pena definir igualmente el concepto de enseñanza, entendida esta como un “proceso intencional y planeado para facilitar que determinados individuos se apropien creativamente de alguna porción de saber con miras a elevar su formación”. (Flórez, 2005. p. 350). Adicional a lo anterior, Flórez (2005) confirma que para que se lleve a cabo este proceso de enseñanza el educador diseña una ruta a seguir que piensa desde las condiciones de enseñabilidad de una disciplina o saber, es decir, desde sus rasgos particulares de racionalidad, orden y contenido teórico- práctico que hacen que sus problemas se aborden de cierta manera y definen como se puede o debe enseñar. Esta ruta obviamente contiene una didáctica o en palabras de Flórez (2005) un:

...conjunto de métodos y técnicas que permiten enseñar con eficacia... es uno de los parámetros claves de la pedagogía, pero no se puede entender ni aplicar correctamente sino dentro de la red conceptual más amplia de relaciones entre los parámetros que caracterizan a cada teoría pedagógica. Cada modelo pedagógico define de manera diferente su propia didáctica. (pp.349-350).

Otro concepto importante para validar nuestra hipótesis sobre la formación de la conciencia moral es precisamente el de formación que es el principio fundador, la misión de la educación y la pedagogía y hace referencia al proceso de humanización que lleva a los sujetos a la “mayoría de edad”, a niveles superiores de autonomía y racionalidad como proponía Kant y va caracterizando el desarrollo individual de acuerdo con las posibilidades individuales para facilitar la realización personal y hacer que las

potencialidades a nivel humano y personal se cualifiquen y devengan en seres autónomos racionales y solidarios (Flórez, 2005).

2.4.1. Conciencia moral

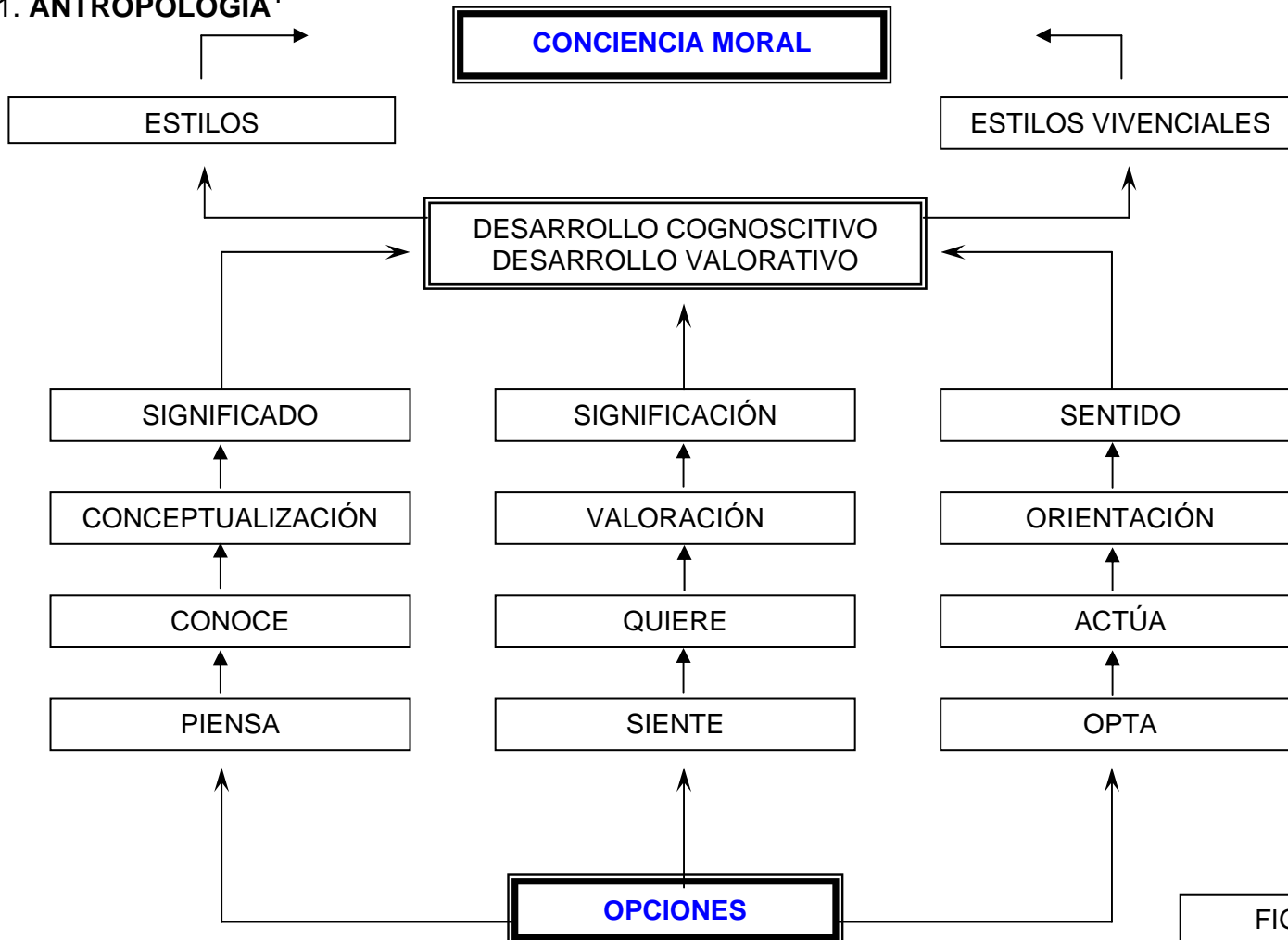
Este concepto presenta su raíz etimológica en la palabra **conciencia** (del latín *conscire*, *conscientia*, equivalente al griego *sin-eidos*). Este término significa un cierto saber junto con, o un conocer a la vez. Dos sentidos principales se le han dado a la palabra: 1) Capacidad que tiene el hombre no sólo de conocer objetos, ya sean externos (cosas) o internos a él (estados interiores), sino de advertir que conoce. 2) Facultad de conocer el valor moral de los estados interiores y de los actos que el hombre pone como propios. La palabra conciencia, en general, designa el primer sentido. Para significar el segundo se emplea la expresión conciencia moral. De igual modo se puede decir que la conciencia es la facultad que permite darse cuenta si la conducta moral es o no es valiosa (Rialp, 1972).

Si se habla de conciencia moral también se hace referencia a conciencia de la libertad, de dar cuenta de lo que ocurre alrededor y de que no todas las opciones de elección son igualmente valiosas. En palabras de Jung (en Zbinden, 1961) se puede decir:

Lo especial de la conciencia moral consiste en que es un *saber* o una certeza sobre el valor *emocional* de las representaciones que tenemos de los motivos de nuestro *obrar*. Según esta definición la conciencia moral es un fenómeno complejo que se compone, por una parte, de un acto de la voluntad, y por otra, de un juicio del sentimiento racional. (p.253).

De esta forma podemos comprender que la conciencia moral es un *locus* que sintetiza a la persona humana como ser pensante, sentiente y actuante.

Fig. 1. ANTROPOLOGÍA¹



¹ SUAREZ, G. y MEZA, J. L.. (2005). *Conciencia moral Estudio del desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la educación superior*. Informe final de investigación. Bogotá: Universidad De La Salle.. Anteproyecto. p. 7.

En la Figura 1. Se aprecia que las opciones posibles para el estudio de la conciencia moral son la cognitiva, la emotiva y la evolutiva. A través de cada una de ellas se puede apreciar su grado de desarrollo en cuanto que, como vasos comunicantes, revelan su integración y síntesis en este *fenómeno complejo* que ha recibido el nombre de conciencia moral.

En nuestra investigación daremos lugar a la opción cognitiva a través de la que el ser humano piensa, conoce, comprende y juzga. Así las cosas, también podemos entender cómo el juicio moral es una forma posible para entender la conciencia moral pero no se reduce el primero con la segunda.

En el ejercicio del juicio moral se involucran procesos de pensamiento; formas de razonar que hacen posible la reflexión y jerarquización de nuestros valores. Dichas formas de razonar con frecuencia coinciden entre personas que se encuentran en el mismo estadio de desarrollo de su juicio moral y están determinadas por estructuras mentales que definen su nivel de competencia moral. Por consiguiente, al desarrollar el pensamiento se cualifica la moralidad.²

Piaget (1967) y Kohlberg (1969), desde su visión evolucionista del desarrollo, se enfocan en describir el proceso mediante el cual la toma de decisiones morales ocurre y se desarrolla en las personas. Adicional a esto, los autores incluyen la *descentración* y la *coordinación de perspectivas*, entre las competencias de razonamiento involucradas en estos procesos. La primera, se basa en una operación mental de diferenciación y consiste en alejarse de los propios puntos de vista y situarse en los puntos de vista de otros con el fin de hacer un acercamiento comprensivo a sus ideas, intereses, experiencias y a la manera en que se ven afectados por las acciones ajenas. El desarrollo de esta competencia es el que permite actuar

² Cfr. Análisis de Dilemas Morales en Francisco el Matemático de la Serie Vida de Maestro. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP- Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. Guía Pedagógica. Abril de 2000. p. 14.

considerada y sensiblemente frente a los demás. Además, se asocia con la *sensibilidad empática*, es decir, reconocer valor en las ideas y prácticas individuales o culturales diferentes a las propias. La segunda, consiste en “reaccionar ante el otro como ante alguien igual a uno mismo, y reaccionar ante la conducta de uno mismo como si estuviera en el rol del otro.” (Kohlberg, 1969, p. 368).

Más adelante, otros autores como Gilligan (1993), Selman (1976) y Jaramillo y Bermúdez (1999) contemplan como elementos igualmente importantes la *sensibilidad empática* a que se hace referencia en el párrafo anterior, la *contextualización sistémica* que permite comprender los hechos particulares como fenómenos inscritos en una sociedad que condiciona las acciones de las personas, la *competencia argumentativa* que incluye la capacidad de exponer y defender los argumentos propios, tener disposición a ser cuestionado y a transformar las propias posiciones en pro de la discusión con otros, y por último la *competencia de reflexión crítica* que radica en la capacidad de dudar sistemáticamente sobre las ideas propias y ajenas y busca comprender quién actúa con justicia y quién no.³

Kohlberg (1992) al igual que Piaget (1967) cree que la moral se desarrolla pasando (haciendo un proceso de aprendizaje) por una serie de etapas⁴ progresivas iguales y dadas en el mismo orden para todas las personas. Sin embargo, Kohlberg sostiene que no todas las personas alcanzan las etapas superiores de este desarrollo, así que, si bien es cierto la maduración y la interacción con el ambiente son necesarias, también lo es que no son suficientes.

³ Para la profundización de estos conceptos, remitimos a los lectores al libro *Análisis de Dilemas Morales en Francisco el Matemático de la Serie Vida de Maestro*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP- Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. Guía Pedagógica. Abril de 2000. pp. 15-16.

⁴ La especificación de las etapas se desarrolla en un apartado posterior del presente documento.

De otra parte, Suárez y Meza (2005) ilustran dos posiciones fundamentales que explican la naturaleza de la **conciencia moral**: la innatista y la empírica.

La posición *innatista* afirma que la conciencia nace con el individuo, es una capacidad propia de la naturaleza humana. Se afirma, por ejemplo, que la capacidad para juzgar lo bueno y lo malo de una conducta es un don divino, o, es un producto propio de la razón humana, la misma que descubre *a priori* el sentido del bien y del mal.

La posición *empírica* sostiene que la conciencia moral es resultado de la experiencia, es decir, de las exigencias o mandatos de la familia, de la educación o del medio sociocultural en general, por lo que, las ideas morales son de naturaleza social, están determinadas por las condiciones materiales de existencia.

En adición, la conciencia sociológica abarca la totalidad del "yo", la misma que permite darse cuenta de la propia existencia, como entidad individual y de existencia de las otras personas y del mundo material en el que se vive, como algo fuera del "yo". En cambio, la conciencia moral es consciente de los valores éticos, es decir, del conocimiento de lo que se debe hacer y de lo que no se debe hacer, y de esta forma diferenciar lo bueno y lo malo (pp. 9-10).

2.4.2. Formación de la conciencia moral

La adquisición de conocimientos no es el único fin de la inteligencia dado que (y en específico en lo que concierne al presente trabajo investigativo) su manifestación más importante es la conciencia moral. Dicha manifestación consiste en la recta razón que dicta lo que se debe hacer cuando, en pleno goce de libertad, se hace necesaria una elección. Adicionalmente, la conciencia moral no es innata, se forma; es precisamente esta la base de la propuesta que se pretende desarrollar en la presente investigación.

Cuando se dice que la conciencia se educa, al mismo tiempo se está diciendo que la conciencia se forma, "la formación es lo que queda, es el fin

perdurable;” (Flórez, 2005. p.108). “Formar, pues, a un individuo en su forma más general es facilitarle que asuma en su vida su propia dirección racional, reconociendo fraternalmente a sus semejantes el mismo derecho y la misma dignidad.” (Flórez, 2005. p. 109). Por ello, una de las tareas de la educación es la formación de la conciencia moral. La escuela debe promover el desarrollo moral de los estudiantes, garantizando que los cambios generados permanezcan en el tiempo y nos lleven a la conformación de una sociedad más democrática, ética y justa (Kohlberg, Power, y Higgins, 2002).

lafrancesco (2003) anota a este respecto:

Hoy se considera la educación como un proceso de formación permanente personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Es la razón por la cual toda propuesta educativa y pedagógica debe tener un enfoque integral, el cual se desarrolla en una Escuela transformadora (p. 59)

Si bien es cierto que la escuela en el siglo XXI va orientada hacia el campo tecnológico, dada la alta competitividad del mundo globalizado, es importante reconocer la necesidad de una formación integral que incluya la formación de la conciencia moral, con el ánimo de que el sujeto dé sentido a los conflictos morales que se le presentan a lo largo de la vida y pueda contribuir a la construcción del desarrollo social. En palabras de Julián de Zubiría (1994):

Como educadores, somos responsables del desarrollo de la dimensión cognitiva de nuestros estudiantes; pero tenemos iguales responsabilidades en la formación de un individuo ético que se indigne ante los atropellos, se sensibilice socialmente y se sienta responsable de su proyecto de vida individual y social (p.2).

2.4.3. Modificabilidad estructural cognitiva

Crear en la posibilidad de formar la conciencia moral en adolescentes y jóvenes implica pensar que el ser humano puede modificarse en todas las etapas de su vida; para sustentar este planteamiento se ha recurrido a

Reuven Feuerstein (2006) y su teoría de la modificabilidad estructural cognitiva que en sus propias palabras:

...ve al ser humano como un organismo abierto adaptable y dispuesto al cambio. Este enfoque incluye la capacidad del ser humano de ser modificado por medio del aprendizaje y la habilidad de usar estas modificaciones en diferentes contextos o situaciones futuras. Muchos comportamientos y condiciones emocionales se pueden modificar por medio de la intervención cognitiva, o experiencias de aprendizaje mediado⁵. (ICELP, secc. 1)

Esta modificación a que hacemos referencia requiere de un proceso de mediación llevado a cabo por un adulto intencionado, que selecciona, relaciona y organiza los estímulos de aproximación a la realidad para ponerlos a disposición del individuo (Feuerstein, 1991). Como consecuencia de esto el proceso de mediación logra un impacto tanto en las estructuras mentales como en el comportamiento; es decir, la modificabilidad no se restringe a la cognición. El ser humano es flexible y puede pasar de un estado a otro que le genere mejores condiciones de vida, en este caso que le permita experimentar el aprendizaje a que se refiere Kohlberg pasando de un estadio a otro superior.

Formar la conciencia moral supone formar el pensamiento, desarrollar la inteligencia⁶, contemplar el ser en su complejidad pensante, sentiente y actuante (Suárez y Meza, 2005), ver que su actuación esta estructurada a la vez por la voluntad, es decir el impulso que nos mueve a hacer lo que queremos y por la cognición que es la que da la estructura al comportamiento. No se puede decir qué viene primero; uno sabe qué es lo que quiere por la inteligencia, pero uno hace lo que quiere por la voluntad.

⁵ Traducción de los autores.

⁶ Se toma el concepto de *inteligencia* de Feuerstein (1993), entendida como la capacidad para cambiar, para beneficiarse de la experiencia en su adaptación a nuevas situaciones, adecuando el comportamiento o actuando sobre su medio. La inteligencia es la modificabilidad permanente de la capacidad adaptativa; modificabilidad que es diferente entre individuos, entre culturas y entre situaciones.

Como decía Piaget, son éstas las dos caras de la misma moneda. Feuerstein (1998) agrega que esta moneda es transparente. Sus dos dimensiones se afectan mutuamente; al existir esta relación de complementariedad, se hace más clara la necesidad de intervenir de manera intencionada desde la educación para generar cambios positivos y duraderos no sólo en los individuos sino en su contexto. Entonces, el resultado de la mediación consiste en el cambio en el individuo proporcionándole al mismo tiempo las herramientas necesarias para que se adapte al medio y tome parte activa en él.

Al analizarla con más detenimiento, la experiencia de aprendizaje mediado tiene unas características que posibilitan el aprendizaje, a saber: intencionalidad, trascendencia, significado, participación activa, regulación de la conducta, individualización y competencia. La mediación es ante todo “un proceso de interacción entre el organismo humano en desarrollo y el adulto con experiencia e intención... que selecciona, enfoca, retroalimenta las experiencias ambientales y los hábitos de aprendizaje” (Martínez Beltrán, 1994, p. 26); pero además “la mediación es el resultado combinado de la exposición directa al mundo y la experiencia mediada por la que se transmiten las culturas” (*Ibíd.*).

El momento actual de la educación concibe dos de sus componentes, educador y educando, como mediador y mediado. La mediación toma fuerza gracias a las características de nuestra sociedad, al tipo de persona que la misma demanda y al esquema axiológico necesario en nuestra cultura. Es por esto que se convierte en una parte esencial de la formación de la conciencia moral.

El individuo, desde el plano de lo psicológico y lo cognitivo, se lo asume no como “un estado sino un proceso dominado por la naturaleza cambiante, que madura según va adquiriendo estructuras y conocimientos adecuados a los sistemas previos” (Martínez Beltrán, 1994, p. 14). Si

tenemos en cuenta a Piaget (1971), se aprende por los procesos complementarios de asimilación y acomodación, sin dejar de lado la actividad de la persona sobre los estímulos. Dicha actividad debe ser mediada por el educador para lograr su modificación; es el docente quien da la forma y facilita la construcción de estrategias para que el educando se apropie de significados y cree otros nuevos. La mediación hace que la persona trascienda de procesos de pensamiento elementales a procesos superiores.

Las nuevas tendencias de la educación propenden por la formación de individuos responsables, autónomos y libres. Para llegar a esto, es necesario que exista un mediador que intervenga entre el estudiante y su capacidad de extraer significados de los contenidos y de sus experiencias. Dichas experiencias a su vez se clarifican y evidencian a través del diálogo. A este respecto vale la pena recordar a Freire (1980): “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra... el diálogo es una exigencia existencial” (p. 41). El aprendizaje será entonces aprendizaje mediado, en el que se reconoce la capacidad del individuo para ser modificado por el aprendizaje.

El mediador juega un papel fundamental en el proceso de adquisición. Martínez Beltrán (1994, p. 27) hace una síntesis de la teoría de Feuerstein acerca de la mediación de la personalidad; en la que se establecen tres categorías pertinentes para nuestro trabajo:

a. Mediación intencionada. Se orienta a la creencia que tiene el docente en el potencial de aprendizaje y la construcción de la personalidad del estudiante, de un modo positivo.

b. Restauración narcisista. Consiste en la formación de la imagen de sí mismo, del sentimiento de capacidad, del dominio de la impulsividad, del comportamiento, del respeto y aceptación de las diferencias individuales.

c. Componente afectivo. Este componente regula la motivación, el funcionamiento cognitivo, la creatividad y el crecimiento de la persona.

La formación de la conciencia moral tiene una nota teleológica: ver sus frutos en las generaciones presentes y posteriores, ya que al formar la conciencia moral de los futuros profesionales y ciudadanos, se están formando los multiplicadores sociales, pues serán ellos los padres de familia, los líderes políticos, empresariales y religiosos, que guiarán las comunidades actuales.

2.4.4. Dilemas morales

La formación moral está basada en el uso de los dilemas, es en consecuencia oportuno citar unas líneas acerca de lo que estos significan.

Un **dilema moral** es una narración breve, a modo de historia, en la que se plantea una situación posible en el ámbito de la realidad pero conflictiva a nivel moral. Por una parte, se solicita de los sujetos una solución razonada del conflicto y, de otra parte, un análisis de la solución elegida por el agente protagonista de la historia. Por regla general la situación se presenta como una elección disyuntiva: el agente protagonista se encuentra ante una situación decisiva ante la cual sólo existen dos, y nada más que dos, opciones, siendo ambas soluciones igualmente factibles o defendibles. El individuo se encuentra ante una verdadera e inevitable situación conflictiva. (Suárez y Meza, 2005. p. 123)

En este mismo orden de ideas, según Montuschi (2002), el dilema se presenta cuando existe conflicto entre cursos de acción. En algunos casos se identifica el dilema con la presencia de dos cursos de acción posibles y en el hecho de que cada uno de ellos requiere realizar una acción que resulta moralmente inaceptable. En otros casos se señala que el dilema se presenta entre lo correcto y lo bueno, es decir, hacer lo que es moralmente correcto puede tener malas consecuencias y, viceversa, ejecutar una acción que es moralmente incorrecta podría tener buenas o mejores consecuencias que la acción anterior. Igualmente, Williams (en Realpe, 2006, p. 93) define el conflicto moral como aquella situación en la que un agente se enfrenta a dos obligaciones morales que conflictúan y ambas obligaciones son relevantes al momento de decidir qué curso de acción se ha de tomar.

Al confrontar lo anterior con Kohlberg (1992), se evidencia que el último 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 explicado por Piaget (1971): 1º) Se produce un desequilibrio: entra en conflicto el sistema de valores. 2º) Hay que restaurar el equilibrio: asimilando el problema, sus consecuencias,... o *acomodar* su pensamiento para abordar la crisis e idear cómo resolver los conflictos de su sistema de valores. La praxis del juicio moral es un proceso cognitivo que permite llevar a cabo reflexiones sobre los valores de cada individuo para luego ordenarlos en una jerarquía lógica. Esto no se limita a momentos puntuales o extraordinarios de nuestra vida; es integrante del proceso de pensamiento que empleamos para extraer sentido a los conflictos morales que surgen en la vida diaria.

Realpe (2006, pp. 83-113) reporta que la actual discusión de la filosofía moral presenta dos posiciones encontradas con respecto a si existen verdaderamente los dilemas morales o si sencillamente se trata de conflictos morales; pero, como no es relevante a la investigación el entrar a dirimir la discusión, más aún cuando hay serios argumentos tanto a favor como en contra de su existencia, se puede decir que tanto los dilemas como los conflictos morales son útiles para la propuesta, aunque se privilegian los primeros. Sin embargo, vale la pena aclarar su diferencia basados en la exposición que hace la autora en mención:

Un conflicto moral es una situación en la que un agente se ve confrontado con dos obligaciones morales que le instan a actuar. Un *dilema* es una situación extrema de conflicto moral en la que nuestro agente no puede seguir un curso de acción que sea conforme con sus dos obligaciones en conflicto. Para que un conflicto moral tenga el carácter de auténtico dilema moral y no simplemente un aparente dilema moral, ninguna de las obligaciones en conflicto es en efecto más fuerte o logra invalidar la otra

obligación. En general, se define como conflicto moral toda aquella situación en la que un agente se ve confrontado con la obligación moral de hacer “A” y cumplir con la obligación moral de hacer “B”. Se define como dilema moral toda aquella situación en la que un agente no puede cumplir con ambas obligaciones (A y B) porque optar por una obligación moral significa anular la posibilidad de poder cumplir con la otra obligación moral. Cuando el conflicto moral es resuelto y no queda ningún tipo de sentimiento moral (remordimiento, culpa, arrepentimiento, pesar) decimos que el conflicto moral al que se enfrentó el sujeto era un aparente dilema moral porque la tensión que existía entre las obligaciones morales A y B era aparente. El auténtico dilema moral es un caso extremo de conflicto moral que consiste en la imposibilidad para el sujeto de resolver el conflicto porque ambas obligaciones morales son igualmente fuertes, y en caso de resolución, el sujeto quedará acompañado de un sentimiento moral (Realpe, 2006).

Además, hay tres cuestiones que deberían ser tenidas en cuenta al intentar resolver el dilema. La primera se refiere a la necesidad de identificar las obligaciones morales que tiene la persona implicada en el conflicto. La segunda requiere analizar el impacto de las eventuales acciones en los valores importantes del individuo. La tercera se trata de considerar los efectos de las acciones.

2.4.5. Validación

Diríase que con demasiada frecuencia los críticos del positivismo han confundido la forma con el contenido o, de manera más específica, lo que Reichenbach llamó *el contexto del descubrimiento* con *el contexto de la justificación* (Hogningen – Huene, 1987). El contexto del descubrimiento es ese aspecto de la ciencia que lleva a la generación de ideas y conocimiento. Por otro lado, el contexto de la justificación es el aspecto de la ciencia que permite evaluar la validez de lo que alguien afirma. Para avanzar como disciplina sustantiva, la ciencia requiere de ambos componentes, pero es su

contexto de justificación lo que la hace única (Maxim, 2002). El autor agrega que si no se puede afirmar de manera directa una hipótesis **H**, entonces tal vez sea posible confirmarla de forma indirecta al no confirmar su complemento, **H nula**; si **H** es verdadera, entonces **I** también lo es. Sin embargo (como lo muestran las pruebas), **I** no es verdadera:

∴ **H** no es verdadera.
Si **H nula** es verdadera, entonces **I** también lo es.
Pero (como lo muestran las pruebas) **I** no es verdadera.
∴ **H nula** no es verdadera.

La demostración de que la hipótesis nula *no* es verdadera nos conduce a aceptar la validez de la hipótesis de trabajo. (Maxim, 2002).

El proceso de validación se lo asume como “un proceso epistemológico muy arduo que permite la confrontación de la teoría con la práctica” (Martínez, 2004, p. 103). Dicho proceso hace posible poner a prueba a partir de la experimentación y la observación la validez de una propuesta, un postulado o una teoría; “cuando se descubra, por ejemplo que observadores competentes sustentan puntos de vista muy dispares entre sí, será razonable suponer *a priori* que ambos han encontrado algo válido sobre la situación estudiada; y que ambos representarán una parte de la verdad completa.” (Campbell, 1988, p. 16).

El proceso de validación comprende dos aspectos: la validez interna y la externa. La primera refleja en los resultados una imagen clara de la realidad o situación dada, mientras que la segunda presenta hasta qué punto las conclusiones o resultados obtenidos del estudio realizado son aplicables a grupos similares a lo que se le denomina la generalización (Martínez, 2004, p. 119).

2.4.5.1. Criterios para la validación de teorías según Martínez (2004):

- Coherencia interna: todos los momentos y constituyentes de una teoría son coherentes entre sí, sin contradicciones.
- Consistencia externa: relación existente entre la teoría y el conocimiento (apreciación del contexto).
- Comprensión: integración de ideas desde lo interno y lo externo.
- Capacidad predictiva: hacer predicciones sobre lo que sucederá o no sucederá.
- Precisión conceptual y lingüística: unidad conceptual, el universo del discurso debe ser homogéneo semánticamente.
- Originalidad: que formula nuevos problemas y busca nuevas relaciones del conocimiento.
- Capacidad unificadora: reúne dominios cognoscitivos aislados.
- Simplicidad y parsimonia: por su claridad y diafanidad.
- Potencia heurística: debe sugerir, guiar y generar nuevas investigaciones.
- Aplicación práctica: fácil de aplicar.
- Contrastabilidad: la teoría se puede contrastar con la práctica.
- Expresión estética.

Por otra parte, es pertinente tener en cuenta como anota Campbell (1988) que si las pruebas que se realizan con el objetivo de llevar a cabo una validación llegan a tener éxito “exigirán repetición y validaciones cruzadas en otros momentos y en otras condiciones antes de convertirse en adquisición estable para el acervo científico y ser susceptibles de segura interpretación teórica” (p.13).

Ahora bien, en un diseño cuasi experimental como el que se lleva a cabo en esta investigación; algunas variables como el cuándo y el quién de la medición pueden ser controladas, mientras que factores como la

programación de estímulos experimentales, se encuentran fuera del alcance de los investigadores. Por esta razón, es necesario conocer a fondo las variables específicas que el diseño no controla, con el fin de contrarrestar irregularidades en los criterios de validación (Campbell, 1988). El confrontar la realidad observada con lo contemplado en la teoría, lo que anteriormente se define como validación, no garantiza del todo la confirmación ni la demostración como lo sostiene Campbell (1988), más bien la teoría triunfante está probada y escapa a la refutación.

Visto que en este tipo de diseños el investigador no puede asignar al azar los sujetos a los grupos, pero sí puede controlar cuándo hacer las observaciones y cuándo aplicar la variable independiente, se puede decir que estos diseños ofrecen el grado de validez suficiente para ser utilizados en educación y en psicopedagogía. Ya que estos diseños controlan más la validez externa (generalización) que la interna, es necesario que el investigador explicita en la interpretación y conclusiones cuáles son las limitaciones de los resultados. (Buendía et al. 1998).

2.4.5.2. Amenazas a la validez interna en diseños cuasi experimentales: una lista de verificación.

Campbell (1988) y en Buendía et al. (1988) presentan los factores que con mayor frecuencia influyen en la validez experimental. Para efectos de completación en el presente proceso investigativo, se conjugan los preceptos de ambos autores para lograr la siguiente lista de verificación. Es preciso anotar que se especifican los aspectos relativos a la validez interna del diseño cuasi experimental, así como a la validez externa del mismo. Los que se refieren a la validez interna son:

Historia

Acontecimientos diferentes de la intervención que pueden ocurrir durante el tiempo que transcurre entre el pretest y el posttest y que pueden

afectar la variable dependiente. Otro factor asociado con la historia es el tiempo que pasa entre el pretest y el postest. Cuanto mayor es el tiempo la hipótesis se hace más plausible.

Maduración

Se refiere a los procesos o cambios que sufren los participantes en la investigación mientras el estudio se está realizando. Este factor puede amenazar si el tiempo entre el pretest y el postest es grande.

Aplicación de los instrumentos de recogida de datos

Si la variable dependiente se mide con el mismo instrumento en el pretest y el postest, puede suceder que los sujetos experimenten un cambio por el aprendizaje que sufren por la experiencia de la realización de la prueba inicial.

Instrumentación

El cambio de instrumentos de prueba o de los observadores puede interferir, sobretodo en el último caso donde los observadores pueden esperar que después de la intervención se produzcan los cambios esperados.

Regresión estadística

Se refiere a la tendencia que tienen las puntuaciones extremas del pretest de decrecer en el postest, igual sucede con las bajas que tienden a subir. La razón puede radicar en que es más probable que los cambios se produzcan en los casos extremos que en los medios.

Selección diferencial de los participantes

Se produce cuando los grupos experimental y de control no son equivalentes. Para evitar esta amenaza se recomienda hacer una selección de los sujetos al azar.

Las características de los sujetos que pueden afectar los resultados en la investigación son: la edad, género, etnicidad, CI, religión, creencias políticas, actitudes, vocabulario, habilidad lectora.

Mortalidad experimental

Sucede cuando algunos participantes se retiran de cualquiera de los dos grupos. Esto puede producir diferencias entre los dos grupos. La mejor solución es analizar las características de los sujetos que abandonan y justificarlas en las conclusiones del estudio. (Fraenkel y Wallon, 1993). Es de señalar la relevancia del presente aspecto en particular, puesto que al momento de analizar los resultados se tienen en cuenta los casos cuyos resultados resultan excepcionales (muy por encima o muy por debajo de la media), además de los resultados generales del proceso de intervención comparados con el pre y el posttest (y el grupo experimental con el grupo de control).

Interacción entre la selección y la maduración

Esta variable es similar a la de selección diferencial, sólo que la maduración aquí es la variable que actúa de forma indeseada.

Expectativas

Esta variable tiene que ver con la influencia que puede ejercer el investigador en los resultados de la intervención debido a sus expectativas de cambio. Los que se refieren a la validez externa son:

Validez de la población

Se refiere al grado de aplicabilidad que tienen los resultados de un experimento, hecho con una muestra específica, en toda la población.

Validez ecológica

Se refiere a la posibilidad de aplicar el experimento en contextos ambientales diferentes. También influyen los siguientes factores.

- Descripción explícita del tratamiento.
- Interferencia entre tratamientos.
- Efecto Hawthorne: Los participantes mejoran o cambian al sentirse observados.

- Efecto debido a la novedad y a las interrupciones de los procesos normales.
- Efecto del experimentador.
- Efecto debido a la sensibilización del pretest.
- Efecto de la interacción entre la historia y el tratamiento.
- Medida de la variable dependiente (si el instrumento de medida no es congruente con el tratamiento).
- Interacción entre el tiempo de medida y el efecto del tratamiento.

Validez de constructo

Se refiere a la generalización que el investigador puede hacer desde las medidas que hace de las variables dependiente e independiente manifiestas a constructos de orden superior. Así, por ejemplo, la validez de constructo de la causa o tratamiento sería establecida en la medida en que la variable que se ha tomado como variable independiente evalúa realmente el constructo teórico al que se pretende establecer como causa del efecto observado. Es decir, el tratamiento cuyo efecto se trata de evaluar posee la validez de constructo suficiente por que su operacionalización en variables observables explican la variabilidad entre los sujetos sometidos al tratamiento.

En conclusión resulta imperante la necesidad de tener en cuenta, además de trabajar alrededor de los factores anteriormente citados con el fin de garantizar la validez tanto interna como externa del proceso cuasi-experimental, y en consecuencia de la presente investigación.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

El presente proyecto de investigación articula componentes metodológicos de carácter cuantitativo y cualitativo en sus 3 fases.

En primer lugar, sigue el modelo positivista a nivel descriptivo y correlacional en la primera y última fase que corresponden a la caracterización y distribución de la muestra y al análisis de resultados respectivamente, además a nivel cuasi-experimental, como diseño que permite la validación de la propuesta educativa haciendo una medición inicial (pretest), seguida de la aplicación de la propuesta (intervención) y luego la medición final (postest). Además, para el diagnóstico se ayuda de la estadística descriptiva y la representación gráfica.

Igualmente integra el modelo interpretativo (Koetting, 1984, 296) y el modelo de investigación acción crítica reflexiva en la segunda fase que comprende la intervención con dilemas, la observación directa y el registro del diario de campo.

Por otra parte, la investigación se ubica en el campo fáctico porque aborda objetos concretos como acontecimientos, procesos y fenómenos; el estilo es institucional ya que tiene el concurso y el apoyo del Colegio Italiano Leonardo Da Vinci; su modalidad es multidisciplinaria ya que cuenta con la participación del conocimiento de, al menos, tres disciplinas: la pedagogía, la filosofía y la psicología. (lafrancesco, 1996. pp. 125-129).

Primera fase: Aplicación del DIT como prueba inicial (pretest) y caracterización de la muestra. Esta fase se llevó a cabo en dos etapas: una descriptiva, al hacer la ubicación de la muestra por cursos, grados, énfasis de liceo, edad, género, profesión de religión, estadios y niveles de desarrollo moral y una correlacional, al comparar el comportamiento del grupo de control y el experimental en el pretest.

Segunda fase: Puesta en práctica de la intervención en el grupo experimental con el uso de dilemas morales en diferentes sesiones en las que además de la discusión y el dialogo aclarador se hacía el registro del diario de campo.

Tercera fase: Evaluación del impacto de la propuesta aplicando nuevamente el DIT como posttest siguiendo las mismas etapas de la primera fase con comparaciones más detalladas y análisis del diario de campo.

3.2. Técnicas e instrumentos utilizados

3.2.1. Defining Issues Test – DIT de James Rest

Anteriormente se mencionó que, una vez considerados los diferentes instrumentos para evaluar el desarrollo moral de un sujeto, se optó por la utilización del DIT en la presente investigación. En este apartado se da cuenta de la base epistemológica del instrumento, sus características, su estructura, su forma de aplicación y obtención de resultados.

3.2.2. Generalidades del DIT

El modelo de desarrollo propuesto por Kohlberg (1984) 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. Una de las razones para ocupar esta posición hegemónica es el importante trabajo realizado con el fin de contar con instrumentos de recogida de los 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 y Medrano, 1994) y el cuestionario estandarizado (Pérez-Delgado, E. y Soler, M. J., 1994; Goñi, 1996). Ambas líneas comparten en mayor o menor medida dos aspectos importantes: en primer lugar, el deseo de comprender y conocer las estrategias más adecuadas para favorecer el desarrollo moral y, en segundo lugar, 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 (1979) construyó el más popular de ellos, el *Defining Issues Test* (DIT) aquí traducido y validado como **Cuestionario de Problemas Sociomorales**. Este cuestionario se base en la teoría evolutiva de Kohlberg y la caracterización de los estadios que asume es básicamente la misma aunque también presenta importantes diferencias. El diseño y adaptación para esta investigación se puede apreciar a continuación, y los formatos creados para el mismo propósito se pueden consultar en el capítulo de anexos.

3.2.3. Descripción del DIT y aplicación

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 (siendo 1 *de gran importancia* y 5 *nada importante*) para justificar la resolución del dilema planteado. En un segundo momento, los sujetos deben seleccionar las cuatro opciones (preguntas y/o afirmaciones) 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 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.

Así, el desarrollo se produce siguiendo una secuencia fija, universal e irreversible (ver Anexos) de pasos o estadios y en la que el estadio superior supera al inferior incorporándolo. Los niveles o etapas son tres: el nivel

preconvencional, el nivel convencional y el nivel postconvencional o de principios, que definen un tipo de moral heterónoma, sociónoma y autónoma (Pérez, Delgado et al, 1989: 95-111).

Este es uno de los dilemas que aparece en el DIT:

LA TOMA DE LOS ESTUDIANTES	
<p>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, 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.</p>	

Una vez leído, el sujeto hace una primera aproximación moral al dilema tomando posición frente a lo que “el/los actor/es” del dilema debía/n o no debía/n haber hecho:

¿Debían los estudiantes ocupar el edificio? (Marque con una “X”)

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

En un segundo momento, al sujeto se le presentan doce afirmaciones y/o preguntas acerca del dilema. Frente a cada una de ellas el sujeto debe definir su nivel de importancia a la hora de discutir o tratar de resolver del dilema. Es importante enfatizar que no se trata de dar respuesta a las preguntas o de tomar posición frente a la afirmación.

Veamos en la siguiente tabla las 12 preguntas y/o afirmaciones que le corresponden al dilema anterior:

Tabla 1. HOJA DE RECOGIDA DE DATOS DEL DIT

Valora las siguientes cuestiones de acuerdo con su nivel de importancia a la hora de discutir o tratar de resolver el dilema:

	Muchísima	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna
1. ¿Están haciendo esto los estudiantes realmente para ayudar a otra gente o lo hacen sólo para protestar?					
2. ¿Tienen los estudiantes algún derecho a ocupar un edificio que no es suyo?					
3. ¿Se dan cuenta los estudiantes que podrían ser arrestados e incluso expulsados de la Universidad?					
4. ¿La ocupación del edificio podría a la larga beneficiar a mucha gente?					
5. ¿El rector de la Universidad se mantuvo dentro de los límites de su autoridad ignorando la voluntad democrática?					
6. ¿Puede la acción asustar al público y dar mala fama a los estudiantes?					
7. ¿Ocupar un edificio que no es propio está de acuerdo con los principios de la justicia?					
8. ¿Permitir a un estudiante ocupar un edificio alentaría a otros estudiantes a					

hacer lo mismo?					
9. ¿Tuvo el rector esta postura de desacuerdo por ser irracional y no cooperativo?					
10. Si la administración de la Universidad debe estar en manos de la autoridad o de todos los universitarios.					
11. ¿Los estudiantes siguen los principios que ellos creen que están por encima de la ley?					
12. Si las decisiones de la Universidad deben ser respetadas por los estudiantes.					

Finalmente, el sujeto debe señalar las cuatro afirmaciones y/o preguntas que son más importantes. Si el momento anterior se ha hecho de forma reflexiva, habrá correspondencia entre las preguntas/afirmaciones que fueron señaladas con un nivel de importancia alta y las cuatro que serán jerarquizadas en este momento:

Señala las cuatro cuestiones que son más importantes para ti

1 ^a más importante		2 ^a más importante		3 ^a más importante		4 ^a más importante	
----------------------------------	--	----------------------------------	--	----------------------------------	--	----------------------------------	--

Las preguntas, por su contenido, naturaleza y proceso de reflexión, se relacionan con los estadios de Kohlberg ya bien conocidos y que se presentan en el capítulo de anexos.

En el DIT no aparece el estadio 1 de la entrevista de Kohlberg, ya que para Rest (1986) los sujetos capaces de contestar adecuadamente el test deben rebasar dicho estadio necesariamente. El nivel mínimo de comprensión de las historias del cuestionario es situado por Rest en torno a

los 11 años, y el de las afirmaciones morales, entre los 12/13 años. Rest introduce un estadio 5A, en el que el sujeto apoya su juicio moral en un legítimo contrato social. La conducta correcta está en función de unos criterios y derechos individuales de carácter general que han sido examinados críticamente y aceptados por la sociedad a la que el sujeto pertenece. Este estadio se sitúa en un nivel de razonamiento superior (nivel posconvencional). El estadio 5B se corresponde con un tipo de juicio moral caracterizado por ser de tipo intuitivo, individualista y humanista. Se sitúa también en el nivel postconvencional.

Sin embargo, 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 confeccionó este cuestionario del razonamiento sociomoral con el objetivo de cubrir las deficiencias metodológicas de la entrevista semiestructurada de Kohlberg y, más en particular, las dificultades del instrumento de Kohlberg para detectar el pensamiento postconvencional de los sujetos (Rest, 1986).

En efecto, las respuestas de los sujetos a los dilemas del DIT permiten obtener, además de la puntuación P, una puntuación D, 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). Ahora se describirán los pasos para obtener estos índices:

El DIT se aplica a partir de los 13-14 años. Puede administrarse colectivamente y suelen ser suficientes entre 30-50 minutos para responderlo (a mayor edad y formación, los sujetos suelen invertir más tiempo). Hay que procurar que los sujetos respondan el cuestionario entero.

Un elemento específico con el que el grupo investigador pretende realizar un aporte significativo lo constituye el hecho de llevar a cabo la totalidad del proceso de intervención con los estudiantes en lengua inglesa. Como se ha explicado en la parte de antecedentes históricos relacionados con el Colegio Italiano Leonardo Da Vinci, los alumnos tienen sólidos conocimientos del inglés como tercera lengua (la lengua vehicular es la italiana), y de esta manera se ha pensado el ejercicio como una oportunidad para que los estudiantes, mediante la práctica de la tercera lengua, pongan a prueba sus habilidades argumentativas y expresen sus opiniones y sentimientos a la clase en inglés. Este componente del trabajo investigativo ha significado un valor agregado para los estudiantes, quienes ven en las sesiones de *Social Issues Discussions* una oportunidad de abordar la clase de manera distinta a la rutinaria, en consecuencia demostrando un mayor interés. De la misma manera, la propuesta de implementación en tercera lengua trae beneficio al grupo investigador, puesto que en los resultados obtenidos a través de los diarios de campo se percibe una receptividad total al ejercicio argumentativo, al tiempo que las barreras lingüísticas se mantienen transparentes en su gran mayoría. Cabe anotar, sin embargo, que en muy contados casos de estudiantes con un bajo nivel de conocimiento de la lengua inglesa se presentaron dificultades relacionadas con comprensión lectora y la expresión oral-escrita, inconvenientes que fueron efectivamente solucionados con la oportuna asistencia de los co-investigadores.

3.2.4. Procedimiento para la corrección del DIT

1. Para empezar se tendrán en cuenta únicamente las 4 respuestas dadas a la última cuestión en la que se pide a los sujetos que clasifiquen de 1 a 4 la importancia de las justificaciones y consideraciones presentes en cada dilema (tabla 2).
2. Atendiendo al primer ítem marcado como “el más importante” se debe consultar la tabla 3 y encontrar a qué estadio corresponde ese ítem.

Por ejemplo, si un sujeto marca en primer lugar el ítem 6 en la historia de Heinz, 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 se aborda esta escala M).

3. 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.
4. Estos valores deben ser insertados adecuadamente en la hoja de datos (ver tabla 3). 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 5A), por tanto, se ponen 3 puntos debajo del estadio 5A. Si en tercer lugar se selecciona el ítem 4, se ponen 2 puntos debajo de M, y así con las demás historias y sus ítems.

Tabla 2. ÍTEMS Y ESTADIOS CORRESPONDIENTES PARA CADA UNO DE LOS DILEMAS

		ÍTEM											
		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	5A
	Estudiantes	3	4	2	5A	5A	3	6	4	3	A	5B	4
	Prisionero	3	4	A	4	6	M	3	4	3	4	5A	5A
	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

5. Una vez completada la hoja de datos, tendremos 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).
6. En la hoja de datos obtendremos el total de las columnas (por ejemplo, en la columna del estadio 2 se suman las puntuaciones otorgadas en las historias de Heinz, los estudiantes, el prisionero, etc.) cuyo resultado es la puntuación directa de cada uno de los estadios.

Tabla 3. HOJA DE DATOS

		Estadios								
		2	3	4	5A	5B	6	A	M	P
Historia/Dilemas	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: INDICE D	6,7	16,7	30,0	10,0	3,3	10,0	13,0	10,0	23,3	

7. Para obtener la puntuación P, de moralidad de principios, se deben sumar las puntuaciones obtenidas en los estadios 5A, 5B y 6.
8. Estas puntuaciones se convierten 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.

9. 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).
10. 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.
11. El índice D es una puntuación global de madurez moral que tiene en cuenta todas las elecciones a lo largo de los seis estadios de razonamiento que marcan los pasos evolutivos en el continuo del desarrollo moral. Es decir, el índice D integra todas las puntuaciones de todos los estadios, dando un peso ponderado a la puntuación del sujeto en cada estadio, de modo que el peso de cada estadio en la puntuación global (D) es mayor a medida que el estadio es superior. El índice D es especialmente sensible a los cambios evolutivos y a los cambios que son consecuencia de intervenciones educativas. El

índice D utiliza las doce respuestas que el sujeto da a las cuestiones planteadas en cada uno de los dilemas.

3.3. Explicación de la intervención

En cuanto al método cuasi-experimental. Hernández (en Buendía et al. 1998) afirma:

La característica fundamental de este tipo de diseños está en que el investigador no puede hacer la asignación al azar de los sujetos a los grupos experimental y de control. Sin embargo, puede controlar alguna de las siguientes cuestiones: cuándo llevar a cabo las observaciones, cuándo aplicar la variable independiente o tratamiento y cuál de los grupos recibirá el tratamiento. Aunque estos diseños no garantizan un nivel de validez interna y externa como en los experimentales, ofrecen un grado de validez suficiente, lo que hace muy viable su uso en el campo de la educación y de la psicopedagogía (p. 101).

Dentro de los diseños cuasi-experimentales posibles, se asumirá el correspondiente a *grupos de control no equivalentes y pre-test*. En términos específicos se trabajará con seis (6) grupos de estudiantes: tres (3) grupos de control y tres (3) grupos de experimentación formando pares. Para determinar los seis grupos participantes se cuenta con la colaboración de la coordinación de la sección Liceo del Colegio Italiano Leonardo da Vinci y se considerarán los siguientes criterios:

1. Los grupos han de ser compuestos por estudiantes que se encuentren cursando alguno de los cursos de la sección *Liceo*.
2. Los grupos pares (experimental y de control) serán elegidos del mismo grado (ejemplo: grado 10°A *Lingüístico* y grado 10°A *Scientífico*) y que estén bajo la tutela del mismo profesor.
3. Los profesores de estos grupos deberán asegurar su compromiso de colaborar durante el tiempo de la investigación (tanto en su preparación como en su realización). De su participación activa como dinamizadores de la propuesta de formación y el registro de datos

durante su puesta en marcha, depende significativamente la validez interna y externa de la investigación.

Con el desarrollo de esta investigación pretendemos validar la propuesta pedagógica de la formación de la conciencia moral a través de dilemas morales y el diálogo clarificador dentro del contexto educativo colombo europeo que rodea a los estudiantes de grados 8°, 9° y 10° (1°, 2° y 3° *Liceo Lingüístico y Científico*) del colegio italiano *Leonardo Da Vinci*. Cabe anotar que en instancias iniciales del proyecto de validación de la propuesta se pensó en los estudiantes de grado 11° (4° liceo) como parte activa del proceso; en razón a que sólo habría un grupo experimental (y se carecería en consecuencia de un grupo de control), el grupo de grado 11° se excluyó del proyecto.

Posterior a la individuación del grupo con el cual se va a adelantar el proceso de intervención, y posterior también a la obtención de los resultados del pre-test, se inicia el proceso de intervención propiamente dicho. La intervención consiste en la realización de un determinado número de sesiones de trabajo con los estudiantes, donde se presentan situaciones dilémicas de diversa índole y que se constituyen en punto de inicio para discusiones, debates, presentaciones y toma de decisiones por parte de los estudiantes, siempre bajo la guía de los facilitadores (grupo co-investigador). En la presente investigación se realiza un total de cinco sesiones de trabajo (*Social Issues Discussions*, como se han denominado en las agendas de trabajo acordadas con los estudiantes); cada una de estas sesiones se ha llevado a cabo de manera similar, con el objeto de que los estudiantes se familiaricen con la dinámica de trabajo.

El entorno metodológico de las sesiones de intervención sigue tres momentos principales: pensamiento personal, discusión de opiniones con un compañero, y luego la puesta en escena en una mesa redonda o debate general a nivel de grupo. Esta técnica de trabajo es conocida en el campo de

la enseñanza de lenguas como *think-pair-share* (Robbins et al, 2000) y su puesta en práctica para efectos del presente proyecto se describe a continuación:

- a) *Presentación a la clase de la situación dilemática*: Cada estudiante recibe una copia del dilema y algunas preguntas orientadoras, que en un primer momento deben responder a nivel individual.
- b) *Lectura grupal del dilema*: Dado que tanto los textos para los estudiantes como las respuestas que escriben y su participación en las discusiones se llevan a cabo en inglés, y con el fin de lograr una efectiva comprensión global del dilema en el grupo de trabajo, se adelanta una lectura en voz alta del dilema, explicando aquellas partes decisivas del dilema a los estudiantes. Cabe anotar que cada hoja de trabajo que recibe el estudiante viene provista de una lista con el vocabulario necesario para que el estudiante optimice el tiempo en la búsqueda de palabras que puedan resultar desconocidas, y su respectivo significado en lengua española.
- c) *Presentación de los argumentos a un compañero*: cada estudiante se reúne con un homólogo con el fin de compartir sus opiniones, y sin necesidad de llegar a la unanimidad, y siempre adoptando un actitud respetuosa hacia las ideas ajenas, acordar los puntos comunes y dispares de las decisiones tomadas.
- d) *Dialogo Clarificador*: Puesta en común del dilema y discusión de las diversas opiniones alrededor del mismo. Dada la complejidad e importancia de esta etapa de las sesiones de intervención, a continuación se presenta en detalle la explicación de la misma.

3.3.1. El diálogo clarificador

La educación es un acto eminentemente relacional en donde la comunicación es inherente tanto en al vínculo persona-persona como

persona-grupo. Si se hace de estas relaciones una posibilidad para formar, habrá que preguntarse por los tipos de diálogo que pueden tenerse en cuenta. En este orden de ideas, como lo que queremos es llevar a cabo una propuesta formativa de la conciencia, la moralidad y los valores, tendremos que privilegiar un tipo de diálogo que la favorezca, por eso, creemos que el diálogo clarificador⁷ puede ser un vehículo eficaz para el trabajo con las situaciones dilemáticas y con otras situaciones morales que emergen en el cotidiano educativo.

El diálogo clarificador "consiste en contestar a la persona en una forma que le hace meditar sobre lo que pretende elegir, lo que aprecia o lo que está haciendo. Le estimula a aclarar su modo de pensar y su conducta... alienta a examinar su vida, sus ideas y a meditar en ellas" (Pascual, 1995: 48-49). El objetivo del diálogo clarificador no es dar ni quitar, ni formular, ni decir lo que el otro tiene que hacer, al contrario, procura enfrentar al sujeto con su inquietud.

Al igual que los dilemas que le dan prelación a la escucha de la persona acerca de la opción más conveniente, el diálogo clarificador rompe con el hábito por parte del facilitador de dar respuestas, fórmulas o tomar la vía rápida para solucionar los problemas diciendo lo que hay que hacer, entre otras razones porque unos de los fines últimos de la conciencia moral formada es lograr sujetos autónomos. Cuando se le dice al otro lo que debe/debería hacer, se ha mandado a la trastienda la autonomía y, en cambio, sí se está fortaleciendo un individuo heterónomo.

⁷ Cuando decimos "creemos" no estamos haciendo una mera especulación sino que estamos haciendo un reconocimiento a la acogida que ha tenido el diálogo clarificador como medio o estrategia para acompañar procesos de discernimiento para la construcción de proyectos de vida como ha quedado evidenciado en propuestas anteriores y colaterales. MEZA, José Luis. La afectividad y el proyecto personal de vida. Bogotá: Libros y libres, 1996; ARANGO, Oscar y MEZA, José Luis. El discernimiento y el proyecto de vida. Bogotá: PUJ. 2002.

El diálogo clarificador no se queda en preguntas de forma, al contrario, son de fondo, como por ejemplo:

Sujeto: *Para el trabajo final de macroeconomía plagí un texto del Internet.*
Facilitador: *¿Era la mejor manera de hacer las cosas?*

Esto hace que se revele el contenido valorativo de la conducta y se produzca una lectura moral de la misma. Hay que tener en cuenta que las preguntas deben ser lo más honestas posible para asegurar una respuesta igualmente honesta. Hay que evitar al máximo hacer preguntas que enjuicien o reprueben, ya que provocaría una respuesta a la defensiva. Esto se explica mejor con una situación en donde el facilitador puede responder de distintas maneras a alguien que está tomando una decisión de naturaleza moral:

Sujeto: *Voy a sobornar al profesor de fisioanatomía para que me pase la materia.*
Facilitador: Respuesta 1:
¿Cómo?;?;
Respuesta 2:
¿Y eso, cuándo lo vas a hacer?
Respuesta 3:
¿Has pensado en tu papá y en tu mamá?
Respuesta 4:
Me parece bien que seas “vivo”.
Respuesta 5:
¿Has tenido en cuenta otras alternativas?

En la primera respuesta hay un tono enjuiciador haciendo que la persona se sienta reprobada y señala que evidentemente se está haciendo algo malo. En la segunda respuesta se atiende más a las circunstancias y, por tanto, la respuesta será circunstancial perdiendo la oportunidad de explorar el asunto moral. En la tercera se manifiestan los sentimientos humanos que pueden ser utilizados para manipular afectivamente al sujeto y hacerlo sentir culpable. En la cuarta respuesta se corta el diálogo ya que el sujeto se

quedará pensando en que el facilitador quedó satisfecho o sencillamente no le importó. Y, en la última respuesta, sí se entra a revisar las razones por las cuales se piensa tomar dicha decisión. El sujeto es quien siente y debe saber las verdaderas posibilidades, fortalezas y debilidades, y las consecuencias de tal decisión.

Es oportuno traer a colación las características que da Raths (En Suárez-Meza, 2005) a la pregunta clarificadora que se hacen extensivas al diálogo clarificador:

- 1.- El diálogo clarificador no juzga, ni señala, ni valora. No dice lo que es bueno o malo. Ni lo que está bien o mal.
- 2.- No da fórmulas ni respuestas. Es el sujeto quien tiene que buscar los caminos.
- 3.- No es insistente ni coactivo. Permite al formando valorar su duda, su inquietud, sin presiones externas.
- 4.- El diálogo clarificador no pretende ser el principio de grandes proyectos. No trata de hacer caer en la cuenta al otro de lo grande que puede ser. Es el gesto sencillo, cotidiano y acumulativo que genera proceso y estimula la búsqueda de posibilidades.
- 5.- No es un interrogatorio ni una entrevista. Las preguntas no se lanzan con el fin de obtener una información, sino para confrontar la vida del otro.
- 6.- Cuando se trata de clarificar valores el diálogo no debe ser largo ni extenso, pues normalmente se termina adoctrinando.
- 7.- El diálogo clarificador debe ser personalizado y personalizante. Solamente en un ejercicio grupal bien motivado puede emplearse a nivel masivo.
- 8.- No puede ser una actitud obsesiva del formador el pretender hacer un diálogo de este tipo en toda circunstancia.

9.- En el diálogo, en las preguntas y respuestas, no debe permitirse un objetivo pre-establecido. No se trata de charlar hasta que el sujeto caiga en la cuenta.

10.- El diálogo clarificador no responde a una fórmula mecánica. Cada persona y cada situación es diferente. Exige originalidad y sabiduría. Cuando una respuesta ayuda a un sujeto a hacer más claro para él su modo de pensar o de actuar puede considerarse eficaz.

Bien es cierto que el diálogo clarificador tiene un mejor lugar en la relación persona-persona pero, como se ha mencionado anteriormente, sus reglas de juego pueden ayudar en la dinámica dialogal que se establece en los dilemas morales.

Finalmente, como la discusión de dilemas morales –para esta propuesta- ocurre regularmente en un ambiente grupal, siempre es conveniente tener en cuenta las normas comunes para el diálogo grupal como: el respeto por el otro y la palabra, la participación de las minorías, la escucha atenta de los argumentos, el rol imparcial del facilitador, el manejo del tiempo, la atención sobre la motivación del grupo y la posible dispersión en torno al tema en discusión.

4. IMPLEMENTACIÓN Y EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA

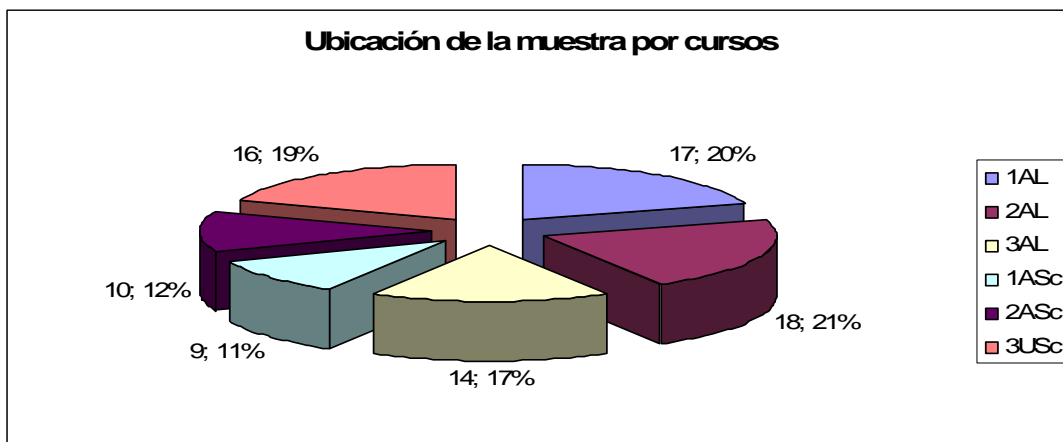
4.1. Población Y Muestra

La investigación pretende validar la propuesta para la formación de la conciencia moral en la educación básica en el ciclo de secundaria, por tal razón, la población objetivo está constituida por estudiantes que se encuentren en el ámbito del bachillerato. De acuerdo con el diseño metodológico se ha hecho el estudio en el Colegio Italiano Leonardo Da Vinci en el que el grupo de investigadores tiene una membresía y participación real, condición facilitadora de cada una de las fases de la investigación y también posibilitadora para la puesta en marcha de la propuesta.

Dentro del proceso de reflexión llevado a cabo en el seminario de investigación se corroboró la necesidad de incluir a estudiantes que estuviesen cursando secundaria. Por eso, los estudiantes evaluados se encontraban ubicados en los grados de octavo a décimo.

El tipo de muestreo usado para elegir la muestra fue *no probabilístico deliberado* (o por conveniencia) y por *conglomerados* (Buendía, 2000). La muestra está constituida por 84 estudiantes.

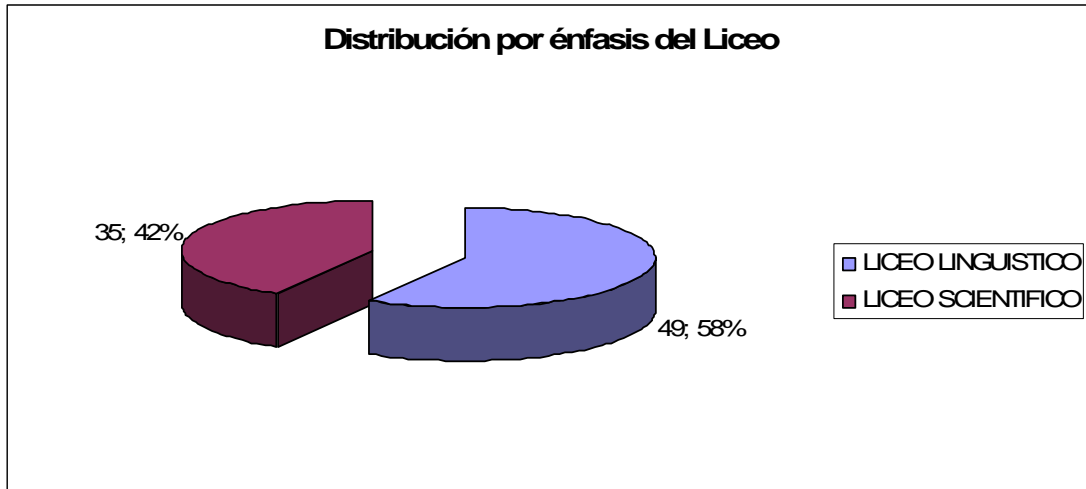
La caracterización de la muestra es la siguiente:



Gráfica 1. Ubicación de la Muestra por Cursos

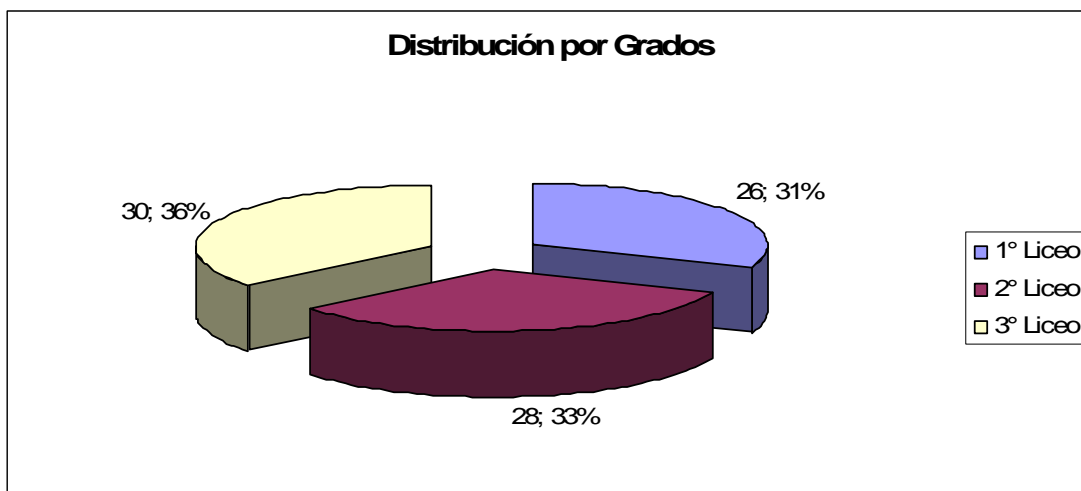
La muestra está representada por 17 estudiantes del curso 1A Lingüístico (20%), 18 estudiantes del curso 2A Lingüístico (18%), 14 del curso 3A Lingüístico (17%) 9 del curso 1A Científico (11%) 10 del curso 2A Científico (12%) y 16 del curso 3U Científico (19%) para un total de 84 estudiantes.

La muestra pertenece a tres grados o niveles académicos; octavo, noveno y décimo grado (*Prima, Seconda y Terza Liceo*, respectivamente), cada uno con correspondencia en el grupo experimental y de control (*Científico y Lingüístico*, respectivamente). Esto permite que se mantenga la mayor homogeneidad posible entre los participantes de los dos grupos.



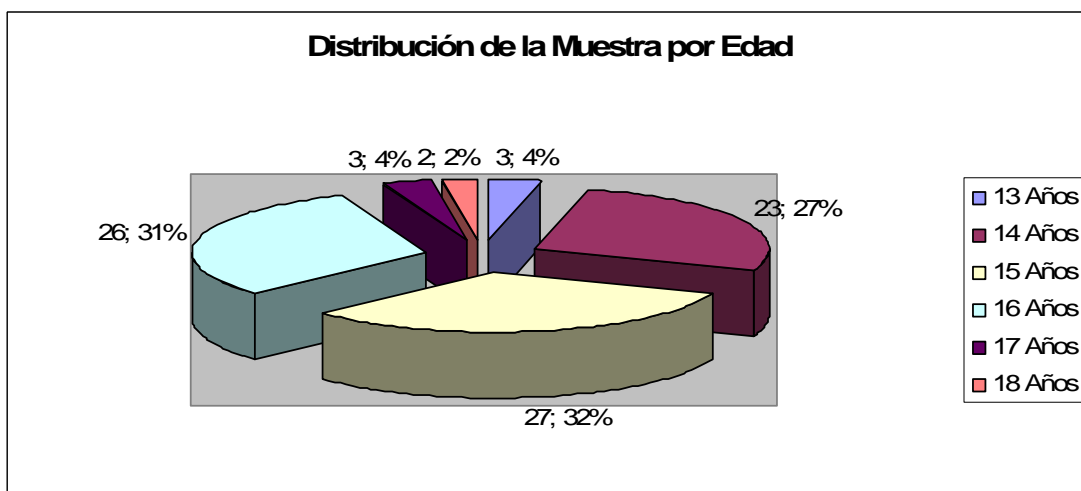
Gráfica 2. Distribución por Énfasis del Liceo

49 (58%) estudiantes que se encuentran cursando bachillerato con énfasis lingüístico constituyen el grupo de control y los 35 (42%) restantes que tienen el énfasis científico conforman el grupo experimental. La diferencia de participantes en los grupos es de 14 estudiantes haciendo más numeroso el grupo de control, factor que deberá ser tenido en cuenta al momento de comparar los resultados de la aplicación del instrumento.



Gráfica 3. Distribución por Grados

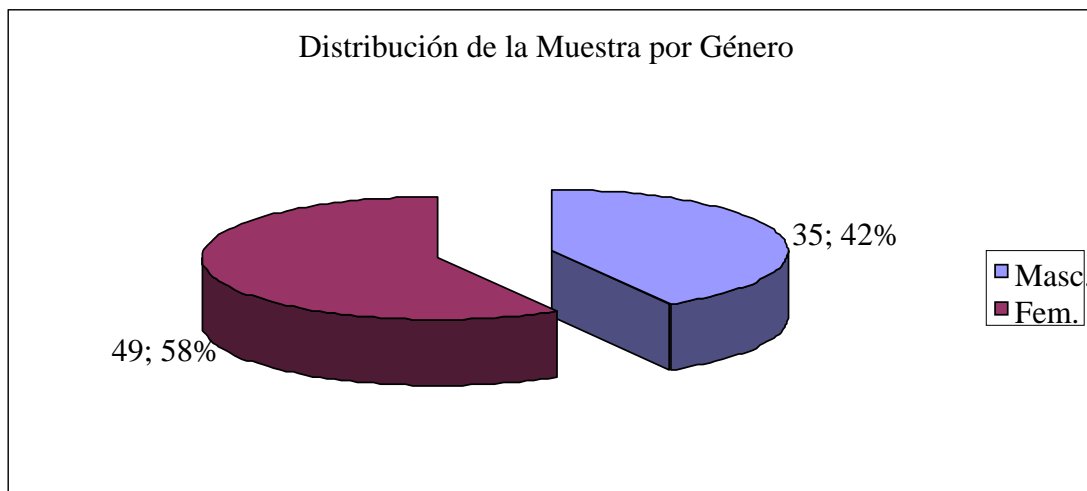
La muestra esta dividida por grados de la siguiente manera: 26 (31%) estudiantes de 1ª Liceo correspondientes al grado octavo, 28 (33%) estudiantes de 2ª Liceo correspondientes al grado noveno y 30 (36%) estudiantes de 3ª Liceo correspondientes al grado décimo para un total de 84 estudiantes.



Gráfica 4. Distribución de la Muestra por Edad

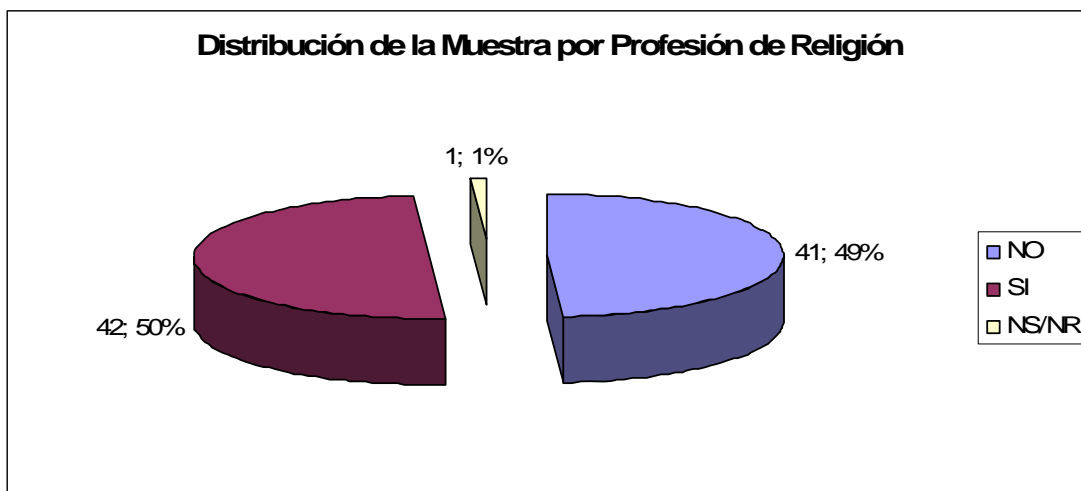
En cuanto a la edad se refiere, la mayoría de la muestra está ubicada entre los 15 y 16 años, por lo tanto, debería tener un desarrollo moral

ubicado en el nivel convencional y la intención de la propuesta busca lograr que las personas, en este caso adolescentes, que se encuentran en este nivel alcancen, a través del tiempo y de una intervención sistemática, el aprendizaje que los lleve al nivel postconvencional. La muestra está distribuida de la siguiente manera: 3 estudiantes de 13 años (4%), 23 estudiantes de 14 años (27%), 27 estudiantes de 15 años (32%), 26 estudiantes de 16 años (31%), 3 estudiantes de 17 años (4%) y 2 estudiantes de 18 años.



Gráfica 5. Distribución de la Muestra por Género

La muestra no guarda proporcionalidad en cuanto al género. El grupo femenino resulta mayor: 49 mujeres (58%) y 35 hombres (42%). Ya que el muestreo se lleva a cabo por conglomerados, la selección de los grupos asume la proporción existente de hombres y mujeres en cada uno de ellos. Como se menciona en el marco teórico, es importante tener en cuenta los aspectos que puedan amenazar la validez en diseños cuasi experimentales. Teniendo en cuenta la premisa anterior, en este caso la selección diferencial de los participantes recuerda que el género es una de las características de los sujetos que podría afectar los resultados en la investigación, esto será analizado en detalle más adelante.



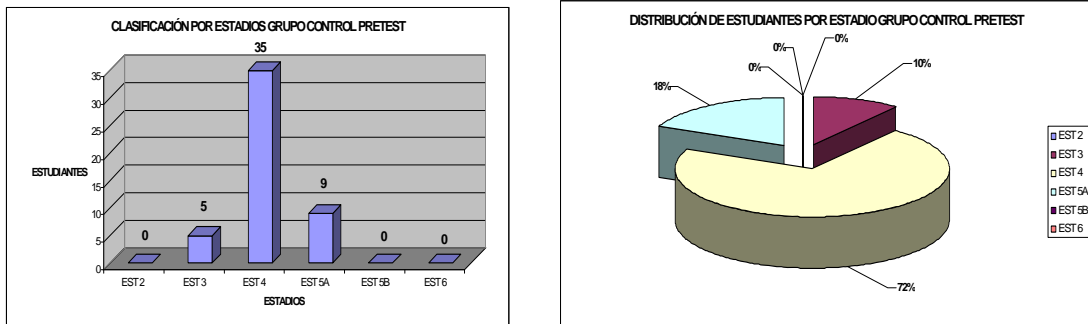
Gráfica 6. Distribución de la Muestra por Profesión de Religión

La formulación de este ítem va más allá de una pertenencia nominal a una religión (ya sea de naturaleza tradicional o de naturaleza alternativa, ya sea de aquellas que tienen bien definido su sistemas de creencias, ritos o normatividades o de aquellas que han tenido una aparición reciente y se interesan más por lo emotivo de la persona). Cuando se habla de “profesión” se quiere denotar la práctica religiosa que tiene de trasfondo principios, valores, normas o códigos de clara naturaleza moral y que están referidos a una determinada confesionalidad religiosa. En síntesis, con esta variable se pretende hacer una primera exploración a la posible relación entre moralidad y religiosidad que, eventualmente, se convierte en una veta de futuras investigaciones.

La muestra en cuanto a la profesión religiosa se refiere queda representada de la siguiente manera: 42 (50%) estudiantes que dicen profesar alguna religión, 41 (49%) estudiantes que dicen no profesar ninguna religión y 1 (1%) estudiante que dice no poder decidirse.

4.2. Resultados Pretest

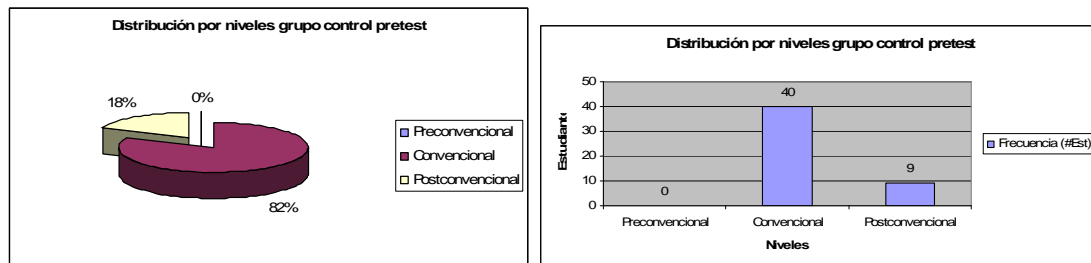
4.2.1. Ubicación de la muestra por estadios de desarrollo moral Grupo de control pretest



Gráfica 7. Ubicación de la muestra por estadios de desarrollo moral Grupo de control pretest

Las gráficas anteriores nos muestran la distribución del grupo de control de la siguiente manera: 5 (10%) estudiantes ubicados en el estadio 3; 35 (72%) estudiantes en el estadio 4 y 9 (18%) estudiantes en el estadio 5A, ubicando la mayor parte de los estudiantes en el estadio 4 seguidos por algunos que se ubican en el estadio 5A, pudiendo provocar el alza de la media en algunos casos.

4.2.1.1. Ubicación grupo de control por niveles de desarrollo moral



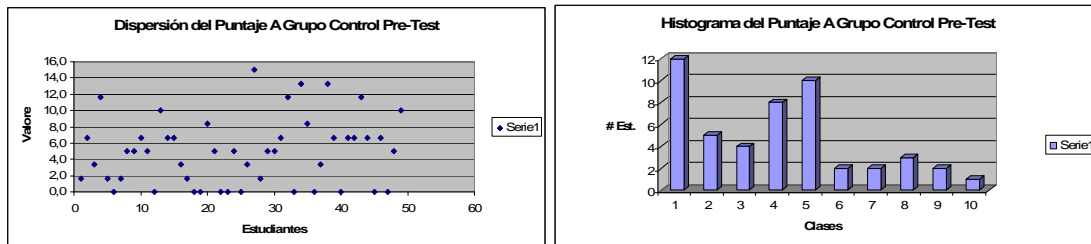
Gráfica 8. Ubicación grupo de Control por Niveles de Desarrollo Moral

El grupo de control presenta una menor concentración en el nivel postconvencional con un total de 9 estudiantes que representan el 18%

sin embargo, este porcentaje es representativo teniendo en cuenta que no es usual que adolescentes alcancen este nivel de desarrollo. Por otra parte presenta una mayor concentración en el nivel convencional con un total de 40 estudiantes que representan el 82% ubicándose en este nivel, es decir, en una moralidad que salvaguarda el cumplimiento del orden social: Cumplir con los deberes con los cuales, en la mayoría de los casos, se está de acuerdo. Hay una defensa de las leyes, salvo en casos extremos en que entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. Esta bien también contribuir a la sociedad, al grupo o a la institución.

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 este estadio aunque ontogenéticamente hablando debería haber evolucionado al estadio postconvencional desde su adultez temprana. Este resultado nos da luces importantes sobre la intencionalidad y carácter de la propuesta que pretende la formación de la moralidad en los sujetos estudiados.

4.2.1.2. Variable A: Anti-establishment



Media	4,9
Varianza	17,1
Desv. Est.	4,2
Moda	0,0
Lím. Inf.	0,0
Lím Sup.	15,0
Rango	15,0
Clases	10,0
Ampl. Clase	1,5

Clase	Intervalos		Frecuencia	Frec. Rel.
	Lím. Inf.	Lím. Sup.		
1	0,00	1,50	12	0,24
2	1,51	3,01	5	0,10
3	3,02	4,52	4	0,08
4	4,53	6,03	8	0,16
5	6,04	7,54	10	0,20
6	7,55	9,05	2	0,04
7	9,06	10,56	2	0,04
8	10,57	12,07	3	0,06
9	12,08	13,58	2	0,04
10	13,59	15,09	1	0,02
TOTAL			49	1,00

Gráfica 9. Variable A: *Anti-Establishment Grupo Control Pretest*

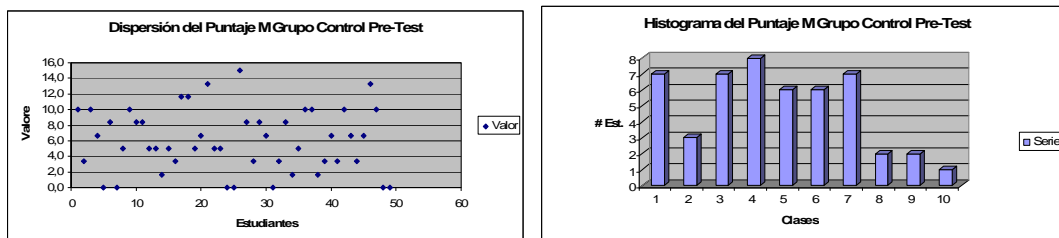
Existen dos formas de examinar la fiabilidad de las respuestas de los sujetos en el DIT: las puntuaciones “A” y “M”. La escala A intenta tipificar una orientación del sujeto “contra lo establecido” (*Anti-establishment*), en otras palabras, de disconformidad con el orden establecido o existente. Es un punto de vista que rechaza la tradición y el orden social vigente por supuestas arbitrariedades y corrupción.

Aunque no se ha estudiado mucho esta escala, sus resultados pueden ser sugerentes. La puntuación de esta variable presenta una media de 4,9 y una dispersión moderada (c.v 0,8) lo que indica heterogeneidad en el grupo. Las puntuaciones oscilan entre 0,00 y 15,09. El 24% (12) de los estudiantes

presentan puntajes entre 0,00 y 1,50 y el 20% (10) entre 6,04 y 7,54 haciendo de estos dos intervalos los más representativos.

Podemos inferir que aunque el grupo encuentra una tendencia a respetar las normas y/o valores sociales establecidos, en el segundo intervalo más representativo se encuentran puntajes más altos que la media y esto permite notar cierta inclinación a la disconformidad.

4.2.1.3. Variable M: Distractor



Media	6,0
Varianza	15,6
Desv. Est.	4,0
Moda	5,0
Lím. Inf.	0,0
Lím Sup.	15,0
Rango	15,0
Clases	10,0
Ampl. Clase	1,5

Intervalos				
Clase	Lim. Inf.	Lim. Sup.	Frecuencia	Frec. Rel
1	0,00	1,50	7	0,14
2	1,51	3,01	3	0,06
3	3,02	4,52	7	0,14
4	4,53	6,03	8	0,16
5	6,04	7,54	6	0,12
6	7,55	9,05	6	0,12
7	9,06	10,56	7	0,14
8	10,57	12,07	2	0,04
9	12,08	13,58	2	0,04
10	13,59	15,09	1	0,02
TOTAL			49	1,00

Gráfica 10. Variable M: Distractor Grupo Control Pretest

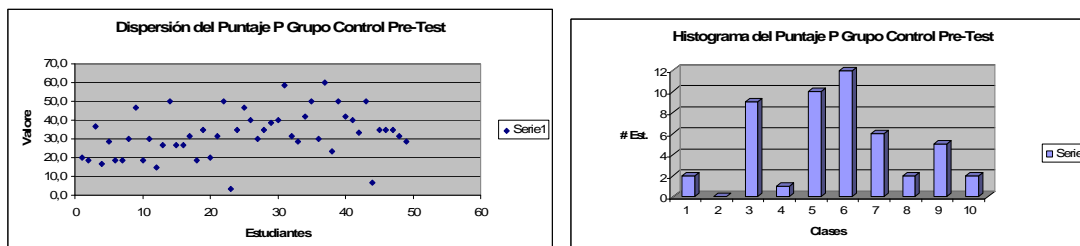
Esta variable juega un papel importante en esta investigación ya que la comprensión puede verse afectada en principio por la interferencia de una lengua extranjera, aunque el nivel de proficiencia de los estudiantes sea alto.

Anteriormente se mencionó que los ítems “M” en el test de Rest 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, por tanto, contesta en función de las apariencias o la sonoridad de las frases más cuando se trata de un instrumento aplicado en una lengua extranjera para este caso. Una puntuación alta en esta escala es como un aviso que llevaría a actuar con precaución a la hora de interpretar estos resultados. Se consideran subjetivamente no fiables aquellos cuestionarios que obtienen más de un 14% de la puntuación total (más de 8 puntos en esta escala). En esta situación se detectó sólo 1 cuestionario.

En cuanto a los resultados globales de esta variable se encontró que presenta una media de 6,0 y una dispersión moderada (c.v 0,6) que indica heterogeneidad en el grupo. Las puntuaciones oscilan entre 0,00 y 15,09. El 16% (8) de los estudiantes presentan puntajes entre 4,53 y 6,03 y se encuentran tres grupos de 7 estudiantes que representan un 14% cada uno, ubicados en puntajes que oscilan entre 0,00 y 1,50; 3,02 y 4,52 y 9,06 y 10,56 haciendo de esto un porcentaje de puntaje alto y representativo.

4.2.1.4. Variable P: de moralidad de principios



Media	32,5
Varianza	151,8
Desv. Est.	12,4
Moda	35,0
Lím. Inf.	3,3
Lím Sup.	60,0
Rango	56,7
Clases	10,0
Ampl. Clase	5,7

Clase	Intervalos		Frecuencia	Frec. Rel.
	Lím. Inf.	Lím. Sup.		
1	3,33	9,00	2	0,04
2	9,01	14,68	0	0,00
3	14,69	20,35	9	0,18
4	20,36	26,03	1	0,02
5	26,04	31,71	10	0,20
6	31,72	37,38	12	0,24
7	37,39	43,06	6	0,12
8	43,07	48,74	2	0,04
9	48,75	54,41	5	0,10
10	54,42	60,09	2	0,04
TOTAL			49	1,00

Gráfica 11. Variable P: de Moralidad de Principios Grupo Control Pretest

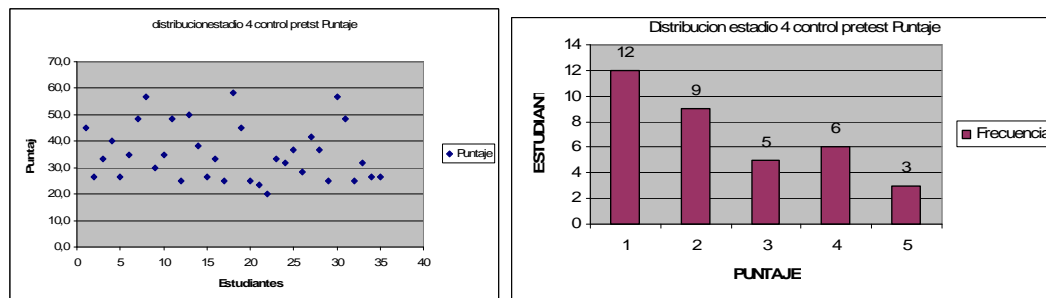
Es pertinente recordar que para obtener la puntuación P, de moralidad de principios, se deben sumar las puntuaciones obtenidas en los estadios 5A, 5B y 6, que pertenecen al nivel postconvencional.

En cuanto a los resultados globales de esta variable se encontró que presenta una media de 32,5 y una dispersión baja (c.v 0.3) que indica homogeneidad. Las puntuaciones oscilan entre 3,33 y 60,09. El 24% (12) de los estudiantes presentan puntajes entre 31,72 y 37,38 seguidos por un 20%

(10) con puntajes que oscilan entre 26,04 y 31,71, siendo este un puntaje relativamente alto considerando que la población esta por debajo de los 18 años y el nivel a que se hace referencia es alcanzado por una tercera minoría de adultos y, normalmente, solo después de los veinte años

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.

4.2.1.5. Ubicación del grupo de control en el Estadio 4



Media	35,5
Varianza	112,5
Desv. Est.	10,6
Moda	26,7
Lím. Inf.	20,0
Lím Sup.	58,3
Rango	38,3
Clases	5,0
Ampl. Clase	7,7

Clase	Intervalos		Frecuencia	Frec. Rel.
	Lím. Inf.	Lím. Sup.		
1	20,00	27,66	12	0,34
2	27,66	35,32	9	0,26
3	35,32	42,98	5	0,14
4	42,98	50,64	6	0,17
5	50,64	58,30	3	0,09
			35	1,00

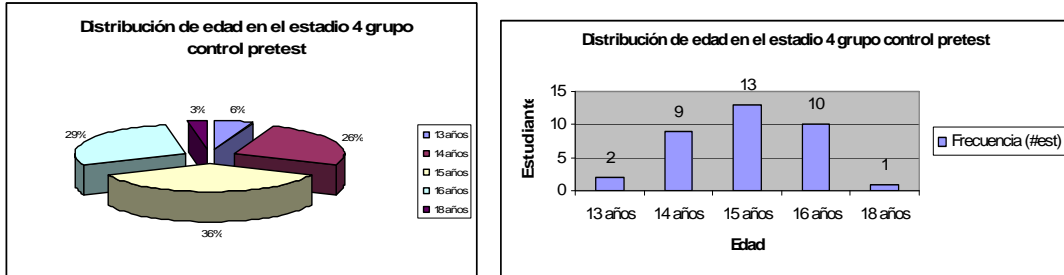
Gráfica 12. Ubicación del Grupo de Control en el Estadio 4 Pretest.

La razón por la que se decidió incluir la graficación de este estadio en del cuerpo del trabajo es porque es el más representativo y donde se encuentra ubicado el 72% (35) del grupo de control, presenta una media de 35,5 y una baja dispersión (c.v. 0,2) que denota un grupo homogéneo.

Las puntuaciones obtenidas en este estadio oscilan entre 20,00 y 58,30. El 34% (12) de los estudiantes ubicados en este estadio presentan puntajes entre 20,00 y 27,66 convirtiéndose este en el intervalo con mayor frecuencia.

La ubicación de este grupo en el estadio 4 confirma que su desarrollo moral es convencional.

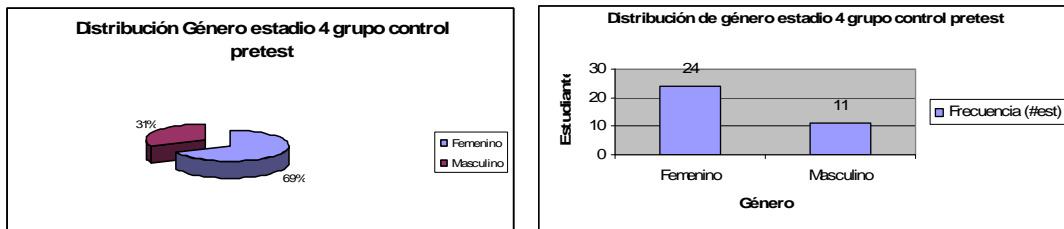
4.2.1.6. Edad y desarrollo de la conciencia moral en el estadio 4



Gráfica 13. Edad y Desarrollo de la Conciencia Moral en el Estadio 4

Como muestran las gráficas anteriores, en este estadio se encuentran estudiantes de casi todas las edades existentes en la muestra, incluso aquellos menores de 16 años que es la edad ideal en la que se alcanza este nivel. Además se puede observar que la mayor concentración se encuentra en estudiantes de 15 años, por lo tanto podemos deducir que la edad no es un obstáculo para alcanzar un desarrollo moral más alto del esperado, razón que justifica la puesta en práctica de la propuesta en educación media y secundaria para estimular el desarrollo de la conciencia moral en adolescentes.

4.2.1.7. Género y desarrollo de la conciencia moral - estadio 4

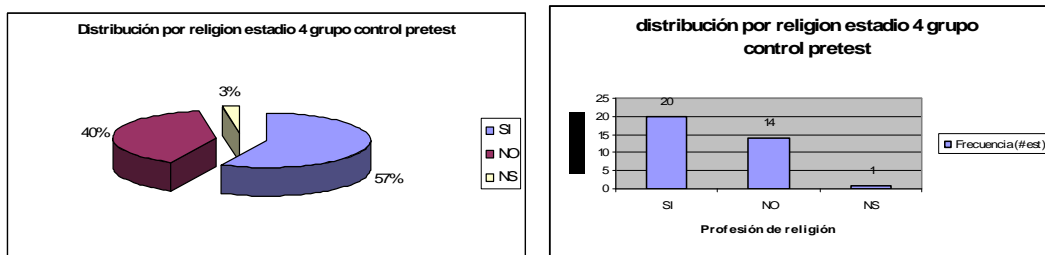


Gráfica 14. Género y Desarrollo de la Conciencia Moral – Estadio 4

Del total de las mujeres (33) del grupo de control, el 73% (24) se ubica en el estadio 4, constituyendo el 69% del mismo. Paralelamente, del total de hombres (16) del grupo de control, el 69% (11) se ubica en este estadio

constituyendo el 31% del mismo. Se puede decir que el porcentaje de mujeres que se encuentran en este estadio es apenas un poco mayor que el de los hombres, por lo tanto se puede afirmar que no se detecta una influencia significativa del género en el desarrollo de la conciencia moral.

4.2.1.8. Profesión religiosa y desarrollo de la conciencia moral en el estadio 4

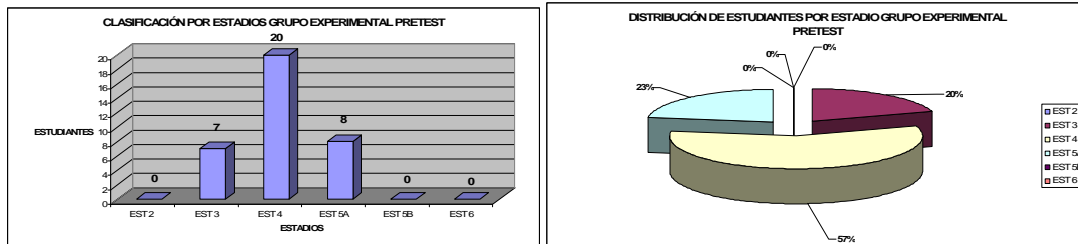


Gráfica 15. Profesión Religiosa y Desarrollo de la Conciencia Moral en el Estadio 4 Grupo Control Pretest

Del total de estudiantes (26) que profesan alguna creencia religiosa del grupo de control el 77% (20) se ubica en el estadio 4 constituyendo el 57% del mismo, mientras que del total de estudiantes (22) que no profesan ninguna creencia religiosa del grupo de control el 64% (14) se ubica en este estadio constituyendo el 40% del mismo y el único estudiante que no logra decidir si profesa o no alguna religión se ubicó en este estadio constituyendo el 3%.

Se evidencia que el porcentaje de estudiantes que se ubicaron en este nivel y dicen profesar alguna religión es apenas un poco más alto de aquellos que dicen que no.

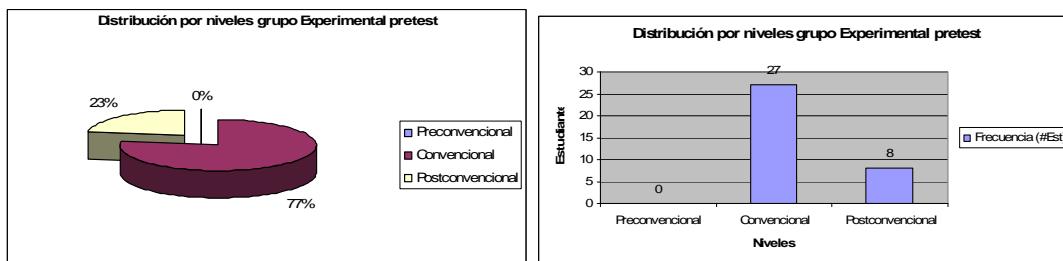
4.2.2. Ubicación de la muestra por estadios de desarrollo moral – Grupo experimental pretest



Gráfica 16. Ubicación de la Muestra por Estadios de Desarrollo Moral – Grupo Experimental Pretest

El grupo experimental presenta una menor concentración en el estadio 5A correspondiente al nivel postconvencional con un total de 8 estudiantes que representan el 23% sin embargo, este porcentaje es representativo como se mencionó en el grupo de control debido a que no es usual que adolescentes alcancen este nivel de desarrollo. Por otra parte presenta una mayor concentración en el estadio 4 con un total de 20 estudiantes que representan el 57% ubicando el grupo en este estadio, es decir, en una moral convencional.

4.2.2.1. Ubicación grupo experimental por niveles de desarrollo moral

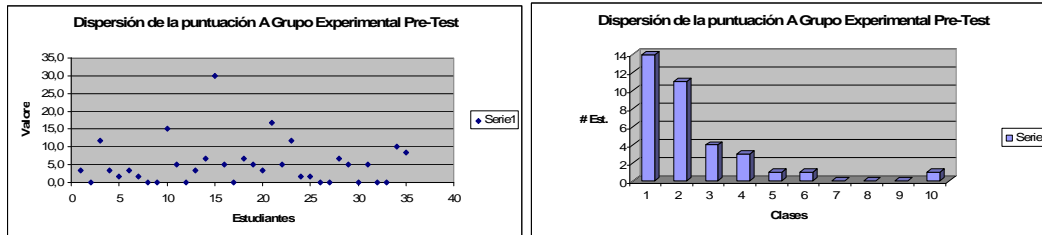


Gráfica 17. Ubicación por Niveles de Desarrollo Moral Grupo Experimental Pretest.

EL grupo experimental presenta una menor concentración en el nivel postconvencional con un total de 8 estudiantes que representan el 23%

sin embargo, como se ha venido reiterando este porcentaje es representativo para la presente investigación. Por otra parte presenta una mayor concentración en el nivel convencional con un total de 27 estudiantes que representan el 77% ubicando el grupo en este nivel, es decir, en una moralidad convencional, esto hace que la aplicación de la propuesta sea viable ya que es un nivel óptimo para intervenir y procurar el salto al nivel postconvencional.

4.2.2.2. Variable A: Anti-establishment



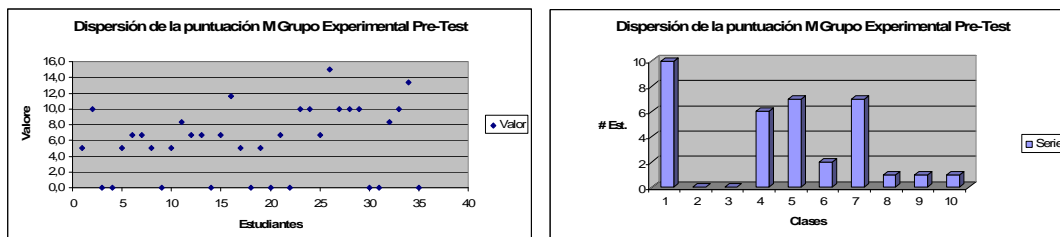
Media	5,0
Varianza	37,2
Desv. Est.	6,2
Moda	0,0
Lím. Inf.	0,0
Lím Sup.	30,0
Rango	30,0
Clases	10,0
Ampl. Clase	3,00

Clase	Intervalos		Frecuencia	Frec. Rel.
	Lím. Inf.	Lím. Sup.		
1	0,00	3,00	14	0,40
2	3,00	6,00	11	0,31
3	6,00	9,00	4	0,11
4	9,00	12,00	3	0,09
5	12,00	15,00	1	0,03
6	15,01	18,01	1	0,03
7	18,01	21,01	0	0,00
8	21,01	24,01	0	0,00
9	24,01	27,01	0	0,00
10	27,01	30,01	1	0,03
TOTAL			35	1,00

Gráfica 18. Variable A: *Anti-establishment* Grupo Experimental Pretest

La puntuación de esta variable presenta una media de 5,0 y una alta dispersión (c.v. 1,2) lo que indica heterogeneidad en el grupo. Las puntuaciones oscilan entre 0,00 y 30,01. El 40% (14) de los estudiantes presentan puntajes entre 0,00 y 3,00 y el 31% (11) entre 3,00 y 6,00 haciendo de estos dos intervalos los más representativos. Podemos inferir que el grupo encuentra una tendencia clara a respetar las normas y/o valores sociales establecidos.

4.2.2.3. Variable M: distractor



Media	5,8
Varianza	18,8
Desv. Est.	4,4
Moda	0,0
Lím. Inf.	0,0
Lím Sup.	15,0
Rango	15,0
Clases	10,0
Ampl. Clase	1,50

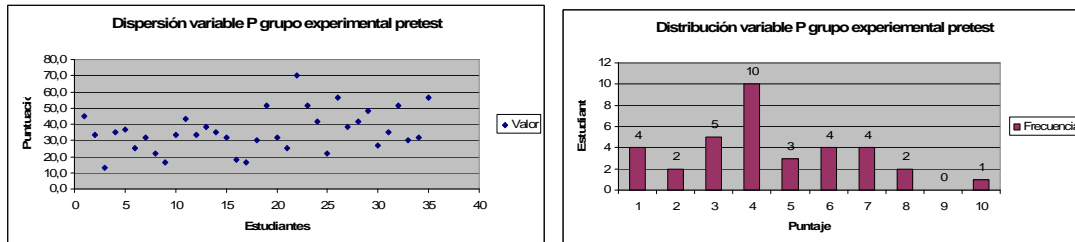
Clase	Intervalos		Frecuencia	Frec. Rel
	Lim. Inf.	Lim. Sup.		
1	0,00	1,50	10	0,29
2	1,50	3,00	0	0,00
3	3,00	4,50	0	0,00
4	4,50	6,00	6	0,17
5	6,00	7,50	7	0,20
6	7,51	9,01	2	0,06
7	9,01	10,51	7	0,20
8	10,51	12,01	1	0,03
9	12,01	13,51	1	0,03
10	13,51	15,01	1	0,03
TOTAL			35	1,00

Gráfica 19. Variable M: Distractor Grupo Experimental Pretest

En el grupo experimental se detectaron 3 cuestionarios inválidos por presentar un puntaje mayor a 14%.

En cuanto a los resultados globales de esta variable se encontró que el grupo presenta una media de 5,8 y una dispersión moderada (c.v. 0,7) que muestra heterogeneidad en el mismo. Las puntuaciones oscilan entre 0,00 y 15,01. El 29% (10) de los estudiantes presentan puntajes entre 0,00 y 1,50. Se podría inferir que el nivel de comprensión del grupo es bueno y que por lo tanto la influencia de esta variable en la lectura de los resultados no es representativa.

4.2.2.4. Variable P: de moralidad de principios



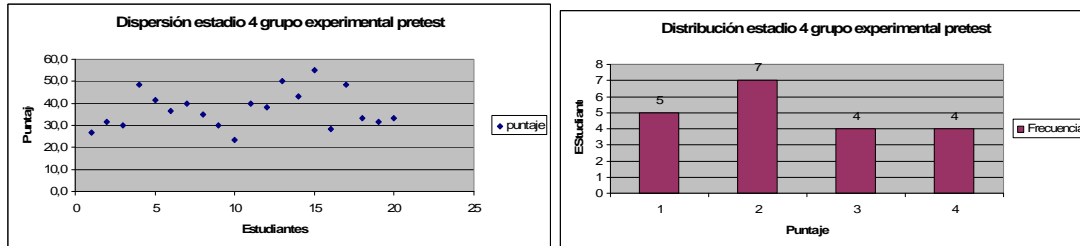
Media	35,7
Varianza	159,7
Desv. Est.	12,8
Moda	31,7
Lím. Inf.	45,0
Lím Sup.	56,7
Rango	11,7
Clases	10,0
Ampl. Clase	1,17

Intervalos				
Clase	Lim. Inf.	Lim. Sup.	Frecuencia	Frec. Rel
1	45,00	46,17	4	0,11
2	46,17	47,33	2	0,06
3	47,34	48,50	5	0,14
4	48,50	49,67	10	0,29
5	49,67	50,84	3	0,09
6	50,84	52,01	4	0,11
7	52,01	53,17	4	0,11
8	53,17	54,34	2	0,06
9	54,34	55,51	0	0,00
10	55,51	56,68	1	0,03
TOTAL			35	1,00

Gráfica 20. Variable P: de Moralidad de Principios Grupo Experimental Pretest

En cuanto a los resultados globales de esta variable se encontró que el grupo presenta una media de 35,7 y una dispersión baja (c.v. 0,3) que indica homogeneidad. Las puntuaciones oscilan entre 45,00 y 56,68. El 29% (10) de los estudiantes presentan puntajes entre 48,50 y 49,67.

4.2.2.5. Ubicación del grupo experimental en el Estadio 4



Media	37,3
Varianza	72,9
Desv. Est.	8,5
Moda	31,7
Lím. Inf.	23,3
Lím Sup.	55,0
Rango	31,7
Clases	4,0
Ampl. Clase	7,93

Clase	Intervalos		Frecuencia	Frec. Rel
	Lim. Inf.	Lim. Sup.		
1	23,30	31,23	5	0,25
2	31,23	39,15	7	0,35
3	39,15	47,08	4	0,20
4	47,08	55,00	4	0,20
			20	1,00

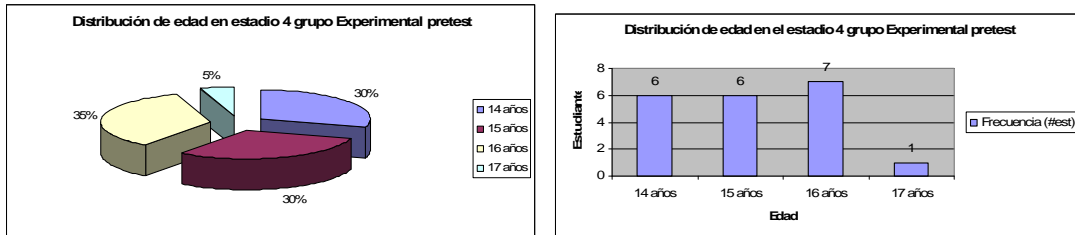
Gráfica 21 . Ubicación del Grupo Experimental en el Estadio 4 Grupo Experimental Pretest

En este estadio se encuentra ubicado el 57% (20) del grupo experimental, presenta una media de 37,3 y una baja dispersión que denota un grupo muy homogéneo.

Las puntuaciones obtenidas en este estadio oscilan entre 23,30 y 55,00. El 35% (7) de los estudiantes ubicados en este estadio presentan puntajes entre 31,23 y 39,15 convirtiéndose este en el intervalo con mayor frecuencia aunque no dista mucho de los otros.

La ubicación de este grupo en el estadio 4 confirma que su desarrollo moral es convencional al igual que el grupo de control. De esta manera partimos en condiciones muy similares para aplicar la intervención.

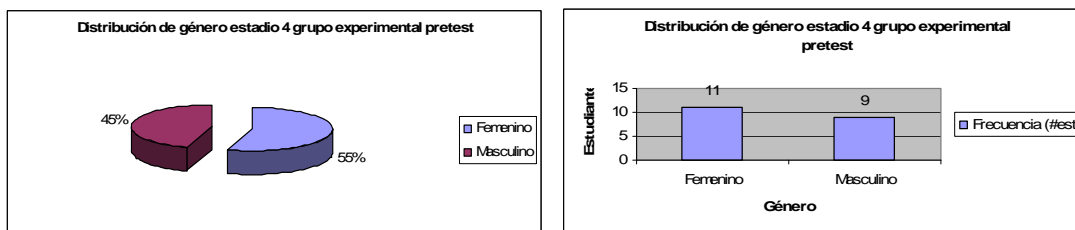
4.2.2.6. Edad y desarrollo de la conciencia moral en el estadio 4 grupo experimental



Gráfica 22. Edad y Desarrollo de la Conciencia Moral en el Estadio 4 Grupo Experimental Pretest

En este estadio se encuentran estudiantes de casi todas las edades existentes en la muestra aún aquellas menores de 16 años que es la edad ideal en la que se alcanza este nivel, situación similar al grupo de control, pero en este grupo la mayor concentración se encuentra en estudiantes de 16 años, un año más que en el grupo de control. De la misma manera se puede deducir que la edad no representa una limitante para el propósito de la intervención.

4.2.2.7. Género y desarrollo de la conciencia moral en el estadio 4 grupo experimental



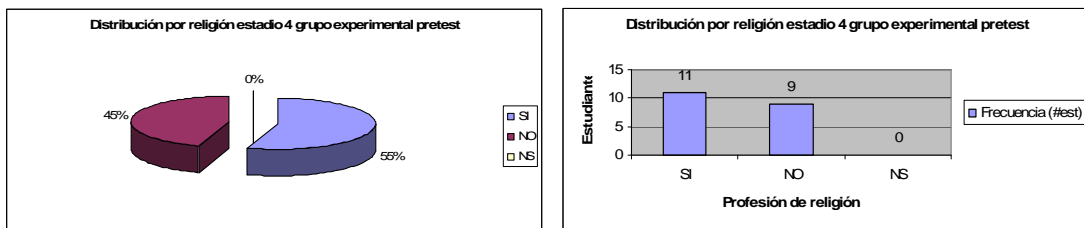
Gráfica 23. Género y Desarrollo de la Conciencia Moral en el Estadio 4 Grupo Experimental Pretest

Del total de las mujeres (16) del grupo experimental el 69% (11) se ubica en el estadio 4 constituyendo el 55% del mismo, mientras que del total

de hombres (19) del grupo experimental el 47% (9) se ubica en este estadio constituyendo el 45% del mismo.

Se puede decir que el porcentaje de mujeres y hombres que se encuentran en este estadio esta relativamente equilibrado a diferencia del grupo de control donde el grupo de mujeres es un poco más alto. De igual manera se podría decir que no se detecta una influencia significativa del género en el desarrollo de la conciencia moral.

4.2.2.8. Profesión religiosa y desarrollo de la conciencia moral en el estadio 4



Gráfica 24. Profesión Religiosa y Desarrollo de la Conciencia Moral en el Estadio 4 Grupo Experimental Pretest

Del total de estudiantes (16) que profesan alguna creencia religiosa del grupo de control el 7% (11) se ubica en el estadio 4 constituyendo el 55% del mismo, mientras que del total de estudiantes (19) que no profesan ninguna creencia religiosa del grupo de control el 5% (9) se ubica en este estadio constituyendo el 45% del mismo.

El porcentaje de estudiantes que se ubicaron en este nivel y dicen profesar alguna religión es apenas un poco más alto de aquellos que dicen que no, esto sitúa una vez más al grupo de control y experimental en una situación similar y no reporta una influencia significativa de esta variable en los resultados.

4.3. INTERVENCIÓN

4.3.1. Procedimiento Realizado En La Aplicación Del DIT

El instrumento exploratorio seleccionado para conocer el estado del arte en la formación de la conciencia moral es, como se ha planteado anteriormente, el DIT, llamado así por sus siglas en inglés (*Defining Issues Test*). Dicho instrumento fue elaborado originalmente por James Rest, y el grupo investigador ha adaptado el texto de acuerdo con las siguientes condiciones:

- a) La edad promedio de los estudiantes (13-18 años),
- b) Los nombres de algunos de los personajes presentes en los dilemas, de manera que los estudiantes se sientan familiarizados a mayor escala con las situaciones dilémicas presentadas,
- c) Un código lingüístico en inglés como tercera lengua conciso y de fácil comprensión para los estudiantes, pero que conserve la esencia del dilema *per se*.

Inicialmente, se presenta a los estudiantes una serie de historias cortas que contienen dilemas morales y se presentan doce enunciados. Los enunciados que se muestran a los estudiantes reflejan el tipo de razonamiento propio de algunos de los seis estadios de desarrollo de la conciencia moral que plantea Kohlberg (1992). Los estudiantes deben luego decidir sobre la importancia de cada enunciado hacia la resolución del dilema y por último decidir los cuatro enunciados más relevantes de los doce. De esta manera, el estudiante participante reflejará un perfil de juicio moral, definido por la proporción de los enunciados seleccionados en cada dilema.

Un aspecto de considerable importancia a la hora de llevar a buen término la aplicación del DIT, consiste en observar de atenta manera cada una de las recomendaciones sobre la base de un conocimiento detallado y

exacto del instrumento, así como de la teoría que lo respalda. Esto es, en un primer momento –con el pretexto de familiarizarse con el instrumento- el DIT se aplica al grupo investigador como si se tratase de un grupo de estudiantes. Este ejercicio permite lo siguiente:

1. Aclaración de dudas sobre el lenguaje técnico de la prueba.
2. Apropiación de la estructura de la prueba.
3. Ajuste de la redacción en algunos giros lingüísticos para que tuviese un estilo más amable para el lector, los cambios realizados en el instrumento se evidencian en el más adelante.
4. Caracterización de la actitud del grupo investigador frente a la población seleccionada para la investigación.
5. Manejo de preguntas posibles por parte del grupo destinatario de la prueba.
6. Primera aproximación al manejo de resultados.
7. Ilustración sobre la forma de diligenciar el registro de aplicación.

De igual manera se rescatan las recomendaciones para la aplicación del DIT expuestas en la investigación de Suárez y Meza (2005), que fueron consignadas y entregadas en un documento a cada investigador antes de la aplicación, éstas son:

Tabla 4. Recomendaciones Para La Aplicación Del DIT

Tenga en cuenta las siguientes recomendaciones para que la aplicación del DIT sea exitosa.

Antes:

1. Relea el DIT las veces que sea necesario junto con el instructivo entregado. Recuerde que Usted debe tener un buen dominio del instrumento para responder cualquier inquietud de los estudiantes en este sentido.
2. Defina el tiempo y lugar más apropiados para la aplicación del DIT. Evite horas donde haya acumulación de cansancio y lugares con niveles significativos de interferencia. Salve una franja de 90 minutos para su aplicación aunque se requiera menos tiempo.
3. Si va a aplicar el DIT en un tiempo y lugar no regulares para los estudiantes, infórmeles con anticipación.
4. Organice el material de acuerdo con el número de estudiantes que habrá en el salón. Es conveniente tener un número adicional de instrumentos en caso de reposición o sujetos no previstos.
5. Lleve lápices No. 2 pensando en los estudiantes que no tengan. Igualmente, no sobran unos borradores de nata.

Durante:

6. Esté por lo menos 5 minutos antes de la hora acordada en el lugar.
7. Organice el salón de tal forma que los pupitres guarden un espacio suficiente para que todos se sientan cómodos para la contestación del DIT. Igualmente, el aseo del salón será un factor facilitador (sin papeles en el suelo, tablero limpio,... etc.).
8. Reciba a los estudiantes (y salúdelos amablemente) pero guardando la seriedad que la actividad requiere. Si Usted encuentra que existe un grado de "familiaridad" con el grupo que puede entorpecer la aplicación del instrumento es mejor que lo aplique otro co-investigador.
9. Genere un momento de ambientación y motivación sobre el DIT. Señálele a los estudiantes que se trata de una actividad importante para la Universidad y que se les pide sinceridad y seriedad en la resolución del cuestionario.
10. Evite dar explicaciones excesivas y enfatizar que se trata de una investigación. Esto podrían generar cierta "sospecha" en los estudiantes y llevar a que se sientan "estudiados".
11. Deje claro que se trata de un instrumento anónimo. Que el estudiante no debe escribir su nombre en ningún momento. La investigación manejará esta información

con toda la confidencialidad del caso.

12. Pida que contesten el cuestionario con lápiz. (en caso excepcional, que lo hagan con lapicero evitando tachones y enmendaduras).
13. Aclare que tendrán el tiempo necesario para resolver el DIT y por eso se ha previsto un tiempo de 60 minutos que podría ser prolongado unos 15 minutos más.
14. Esté atento a los estudiantes. Sus actitudes y comportamientos podrían invalidar el instrumento. Si esto llegara a ocurrir, identifique el instrumento para que sea anulado posteriormente. Por supuesto, no lo haga en presencia del (de los) estudiante(s).
15. Un sujeto que mira recurrentemente a sus compañeros de al lado y/o hace preguntas una y otras vez, se constituye en indicador de invalidez porque ya no estaría contestando de acuerdo con su opinión sino con la de los otros.
16. Evite contestar preguntas de los estudiantes sobretodo si se trata de las preguntas del instrumento. El cuestionario está diseñado para que sea comprendido por el sujeto de acuerdo con su nivel de desarrollo cognitivo.
17. Permanezca en el salón de principio a fin. Conserve una actitud tranquila y seria. No asuma la actitud del vigilante de exámenes, ni del perezoso que se queda en la silla del profesor bostezando y/o leyendo alguna revista. Sencillamente esté atento y observante. Esto le puede ayudar a diligenciar el *Registro de aplicación*.
18. Cuando un estudiante le entregue el instrumento, asegúrese que ha sido diligenciado en su totalidad y que ha llenado los datos de la última página (datos demográficos).
19. Cuando un estudiante finalice, pídale que abandone el salón.

Después:

20. Organice los instrumentos.
21. Si existe motivo, puede anular los instrumentos que considere inválidos escribiendo con letra grande en la primera y la última página la palabra "Inválido".
22. En la última página deberá escribir la razón por la cual inválida el instrumento.
23. En todo caso, debe entregar a los investigadores principales todos los instrumentos, tanto válidos como no válidos.
24. Diligencie el formato de *Registro de aplicación* y adjúntelo al instrumento.

El *Registro de aplicación* es un instrumento que pretende ser memoria del momento mismo de la aplicación del DIT. En su diseño, este instrumento

tiene dos clases de datos, los de información general del grupo y los concernientes a la aplicación misma.

Los datos del *Registro de aplicación* ayudan a corroborar la “normalidad” del proceso de aplicación del test y, eventualmente, pueden ser objeto de discusión al interior del equipo de investigación.

Tabla 5. Registro Investigativo de la Aplicación del DIT

CUESTIONARIO DE PROBLEMAS SOCIOMORALES (DIT)

UNIVERSIDAD DE MINNESOTA
(Derechos de James Rest, 1979)

REGISTRO INVESTIGATIVO DE LA APLICACIÓN DEL DIT

Coinvestigador:

Por favor, diligencie los siguientes datos una vez haya aplicado el DIT a un grupo específico. Entregue este registro con los respectivos cuestionarios (en un sobre manila).

I. DATOS GENERALES

Nombre del coinvestigador: _____

Institución: _____

Curso: _____

Cantidad de estudiantes que recibieron el DIT: _____

Cantidad de cuestionarios anulados: _____

Fecha de aplicación: _____ (dd/mm/aa)

Hora de inicio: _____

Hora de finalización: _____

Cantidad de cuestionarios validados: ____

II. DATOS DE LA APLICACIÓN

De acuerdo con los tópicos sugeridos, haga un registro de lo que considere relevante y debe ser tenido en cuenta para la sistematización y el análisis de los datos:

1. **Con respecto a Usted como responsable de la aplicación del DIT (aciertos, dificultades, preguntas):**

--

2. **Con respecto al grupo destinatario (aciertos, dificultades, preguntas, actitudes, comportamientos):**

--

3. **Con respecto al tiempo y lugar en los que se aplicó la prueba (aciertos, dificultades, interferencias):**

--

4. **Otros datos (generalidades, intuiciones, observaciones):**

--

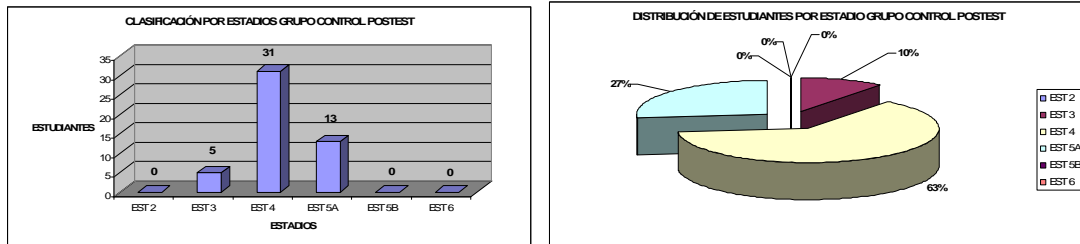
Firma: _____

4.4. Pos-Test (resultados)

La resolución del DIT por parte de la muestra seleccionada en la primera y segunda fases del proyecto, ha producido datos a nivel individual que, sumándose por grupos y conjugándose en sus diferentes variables, arrojan información relevante para la investigación. Por ahora, con el propósito de responder a las preguntas heurísticas que pueden dar cuenta del problema de investigación, se hará un tratamiento global de la información.

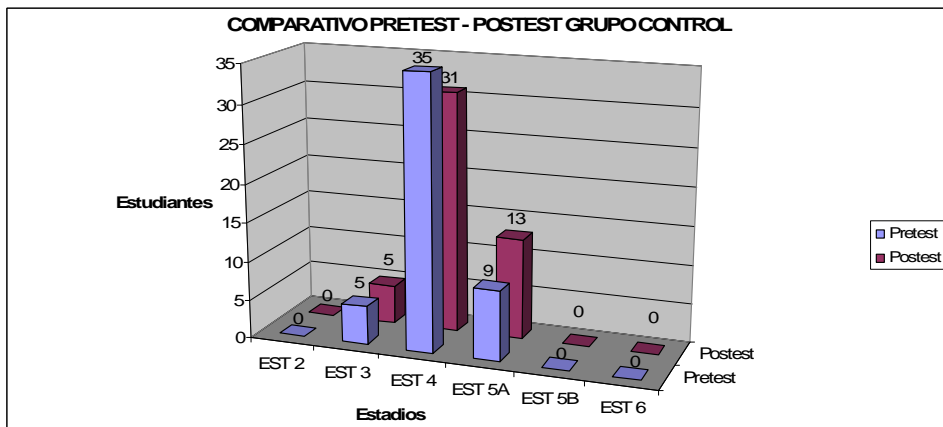
Al tratar de responder a la pregunta *“¿Cuál es el impacto de la propuesta de intervención pedagógica para la formación de la conciencia moral basada en el uso de dilemas morales en estudiantes de grado octavo a décimo del Colegio Italiano Leonardo Da Vinci?”* el propósito es establecer la validez de unos modos didácticos y metodológicos que hagan posible la formación del desarrollo de dicha conciencia moral, para esto se ha partido de la ubicación inicial de la población en un estadio específico por medio de la aplicación del DIT como pretest y su respectivo análisis utilizando la estadística descriptiva. Para continuar se presentan los resultados obtenidos en el postest y se contrastan con los anteriores con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación.

4.4.1. Ubicación de la muestra por estadios de desarrollo moral - Grupo de control posttest



Gráfica 25. Ubicación de la Muestra Por Estadios de Desarrollo Moral Grupo de Control Posttest

El grupo de control se distribuye de la siguiente manera en el posttest: 5(10%) estudiantes ubicados en el estadio 3; 31 (63%) estudiantes en el estadio 4 y 13(27%) estudiantes en el estadio 5A, ubicando la mayor parte de los estudiantes en el estadio 4 seguidos por algunos que se ubican en el estadio 5A, pudiendo provocar el alza de la media en algunos casos.



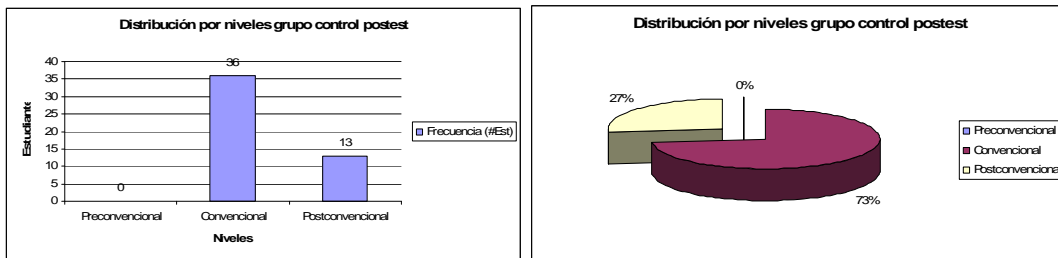
Gráfica 26. Comparativo Pretest – Posttest Grupo de Control

La gráfica comparativa del grupo de control muestra que la cantidad de estudiantes ubicados en el estadio 3 se conservó invariada, mientras que el estadio 4 disminuyó en 3 estudiantes pasando de ser un grupo de 35

estudiantes a uno de 31, sin embargo, sigue siendo el estadio más representativo. Por otra parte el estadio 5A aumentó en 4 estudiantes.

Los cambios detectados en el estadio 4 son los siguientes: 6 estudiantes aumentaron del estadio 4 al 5A y 3 del estadio 3 al 4, mientras que 3 estudiantes descendieron del estadio 4 al 3 y 2 del estadio 5A al 4.

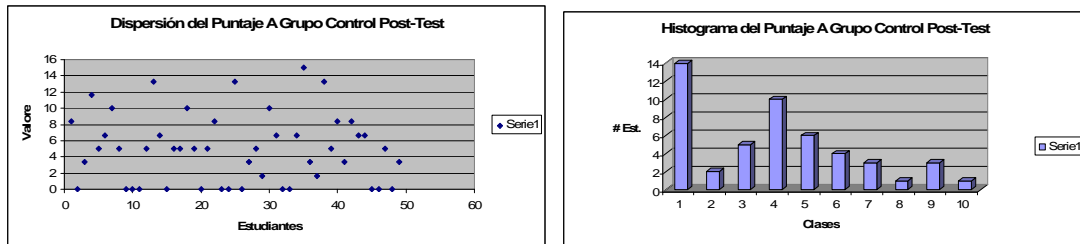
4.4.1.1. Ubicación grupo de control por niveles de desarrollo moral



Gráfica 27. Ubicación Grupo de Control por Niveles de Desarrollo Grupo Control Postest

El nivel postconvencional pasó de tener 9 estudiantes (18%) en el pretest a tener 13 (27%) en el postest. El nivel convencional tenía un total de 40 (82%) estudiantes y pasó a tener 36 (73%), así pues, continúa ubicando el grupo en una moralidad convencional, es decir que salvaguarda el cumplimiento del orden social.

4.4.1.2. Variable A: Anti-establishment



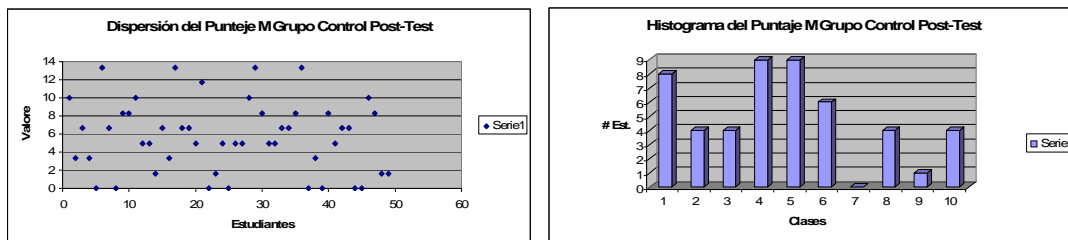
Media	4,9
Varianza	17,8
Desv. Est.	4,3
Moda	0,0
Lím. Inf.	0,0
Lím Sup.	15,0
Rango	15,0
Clases	10,0
Ampl. Clase	1,5

Clase	Intervalos		Frecuencia	Frec. Rel
	Lim. Inf.	Lim. Sup.		
1	0,00	1,50	14	0,29
2	1,51	3,01	2	0,04
3	3,02	4,52	5	0,10
4	4,53	6,03	10	0,20
5	6,04	7,54	6	0,12
6	7,55	9,05	4	0,08
7	9,06	10,56	3	0,06
8	10,57	12,07	1	0,02
9	12,08	13,58	3	0,06
10	13,59	15,09	1	0,02
TOTAL			49	1,00

Gráfica 28. Variable A: *Anti-Establishment*: Grupo Control Postest

La puntuación de la variable A (*Anti-establishment*), presenta una media de 4,9 y una dispersión moderada (c.v 0,8) lo que sigue indicando heterogeneidad en el grupo. Las puntuaciones continúan oscilando entre 0,00 y 15,09. El 29% (14) de los estudiantes presentan puntajes entre 0,00 y 1,50 y el 20% (10) entre 4,53 y 6,03. Los puntajes encontrados en el postest fueron un poco más bajos que los del pretest.

4.4.1.3. Variable M: distractor



Media	5,7
Varianza	15,2
Desv. Est.	3,9
Moda	5,0
Lím. Inf.	0,0
Lím Sup.	13,3
Rango	13,3
Clases	10,0
Ampl. Clase	1,3

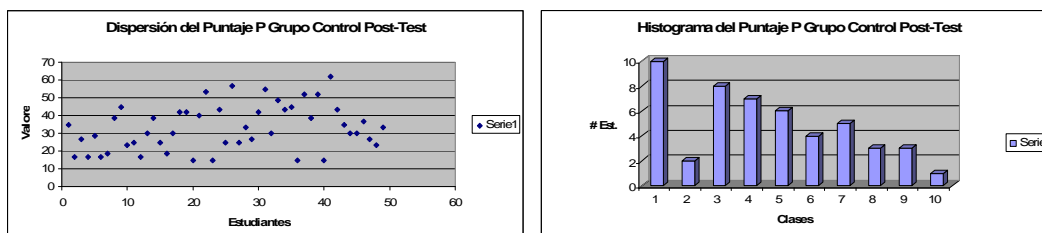
Clase	Intervalos		Frecuencia	Frec. Rel
	Lim. Inf.	Lim. Sup.		
1	0,00	1,33	8	0,16
2	1,34	2,68	4	0,08
3	2,69	4,02	4	0,08
4	4,03	5,36	9	0,18
5	5,37	6,71	9	0,18
6	6,72	8,05	6	0,12
7	8,06	9,39	0	0,00
8	9,40	10,74	4	0,08
9	10,75	12,08	1	0,02
10	12,09	13,42	4	0,08
TOTAL			49	1,00

Gráfica 29. Variable M: Distractor Grupo Control Postest

Se detectaron 4 cuestionarios invalidados por puntuar más de 14% en esta escala, 3 cuestionarios más que en el pretest.

En cuanto a esta variable se encontró que presenta una media de 5,7 y continúa mostrando una dispersión moderada (c.v 0,6,) es decir, heterogeneidad en el grupo. Las puntuaciones oscilan entre 0,00 y 13,42 más bajas que en el pretest. Se encuentran dos grupos de 9 estudiantes que representan un 18% cada uno, ubicados en puntajes que oscilan entre 4,03 y 5,36; y 5,37 y 6,71.

4.4.1.4. Variable P: de moralidad de principios



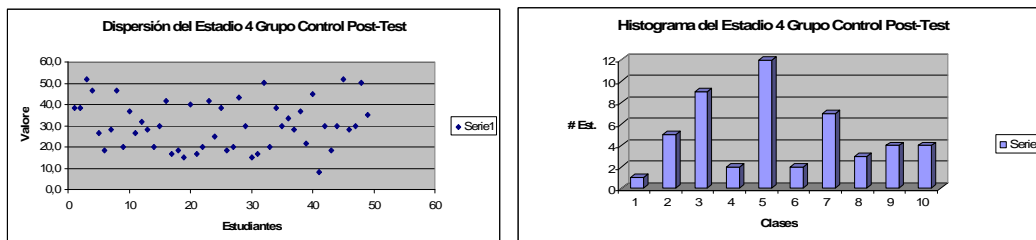
Media	33,1
Varianza	155,6
Desv. Est.	12,6
Moda	30,0
Lím. Inf.	15,0
Lím Sup.	61,7
Rango	46,7
Clases	10,0
Ampl. Clase	4,7

Clase	Intervalos		Frecuencia	Frec. Rel
	Lim. Inf.	Lim. Sup.		
1	15,00	19,67	10	0,20
2	19,68	24,34	2	0,04
3	24,35	29,02	8	0,16
4	29,03	33,70	7	0,14
5	33,71	38,37	6	0,12
6	38,38	43,05	4	0,08
7	43,06	47,73	5	0,10
8	47,74	52,40	3	0,06
9	52,41	57,08	3	0,06
10	57,09	61,76	1	0,02
TOTAL			49	1,00

Gráfica 30. Variable P: de Moralidad de Principios Grupo Control Postest

En cuanto a los resultados globales de esta variable se encontró que presenta una media de 33,1 y una dispersión baja (c.v 0,3) que indica homogeneidad. Las puntuaciones oscilan entre 15,00 y 61,76. El 20% (10) de los estudiantes presentan puntajes entre 15,00 y 19,67 seguidos por un 16% (8) con puntajes que oscilan entre 24,35 y 29,02 más bajos que en el pretest.

4.4.1.5. Ubicación del grupo de control en el Estadio 4



Media	30,4
Varianza	124,3
Desv. Est.	11,3
Moda	30,0
Lím. Inf.	8,3
Lím Sup.	51,7
Rango	43,3
Clases	10,0
Ampl. Clase	4,3

Clase	Intervalos		Frecuencia	Frec. Rel
	Lim. Inf.	Lim. Sup.		
1	8,33	12,67	1	0,02
2	12,68	17,01	5	0,10
3	17,02	21,35	9	0,18
4	21,36	25,70	2	0,04
5	25,71	30,04	12	0,24
6	30,05	34,38	2	0,04
7	34,39	38,73	7	0,14
8	38,74	43,07	3	0,06
9	43,08	47,41	4	0,08
10	47,42	51,76	4	0,08
TOTAL			49	1,00

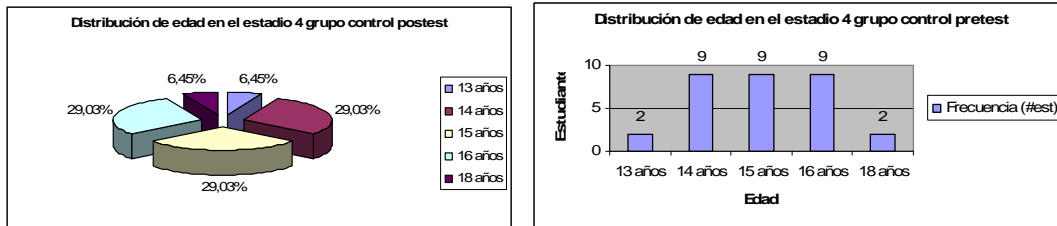
Gráfica 31. Ubicación del Grupo de Control en el Estadio 4 Grupo Control Postest.

Este estadio sigue siendo el más representativo en el grupo de control aunque disminuyó un poco como se menciona anteriormente, en el postest se encuentra ubicado el 63% (31) del grupo, presenta una media de 30,4 y una baja dispersión (c.v. 0,3) que sigue denotando un grupo homogéneo.

Las puntuaciones obtenidas en este estadio oscilan entre 8,33 y 51,76. El 24% (12) de los estudiantes ubicados en este estadio presentan puntajes entre 25,71 y 30,04 convirtiéndose este en el intervalo con mayor frecuencia.

La ubicación de este grupo en el estadio 4 confirma que su desarrollo moral sigue siendo convencional.

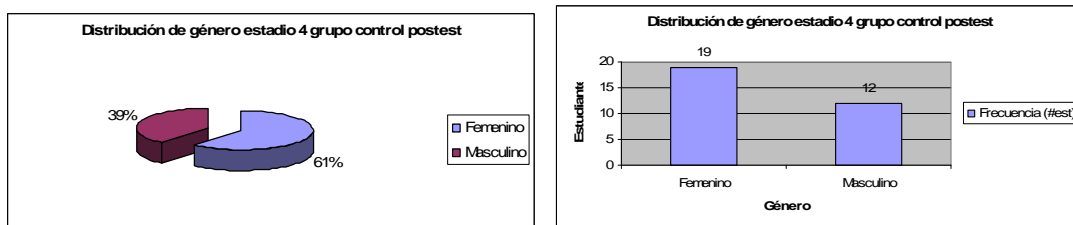
4.4.1.6. Edad y desarrollo de la conciencia moral en el estadio 4



Gráfica 32. Edad y desarrollo de la Conciencia Moral en el Estadio 4 Grupo de Control Postest

Aunque en este estadio se siguen encontrando estudiantes de casi todas las edades existentes en la muestra la mayor concentración ya no se encuentra en estudiantes de 15 años sino que tiene una distribución homogénea entre los estudiantes de 14, 15 y 16 años.

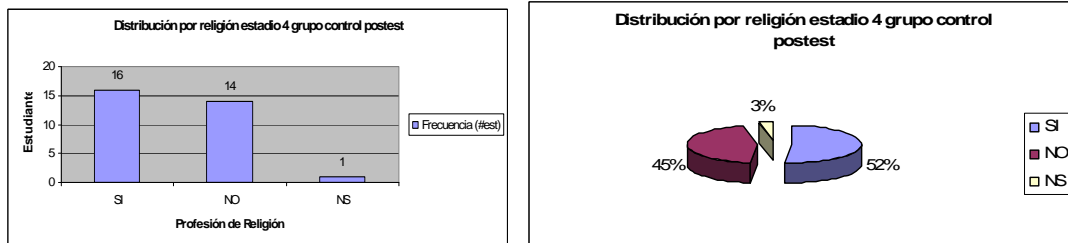
4.4.1.7. Género y desarrollo de la conciencia moral en el estadio 4



Gráfica 33. Género y Desarrollo de la Conciencia Moral en el Estadio 4

Del total de las mujeres (33) del grupo de control el 57% (19) se ubica en el estadio 4 constituyendo el 61% del mismo, un porcentaje más bajo que en el pretest, lo que indica que el 16 % de las mujeres ubicadas en el estadio 4 en el pretest se reubicaron en el postest, mientras que del total de hombres (16) del grupo de control el 75% (12) se ubica en este estadio constituyendo el 39% del mismo, esto refleja un aumento del 6 % en la participación de los hombre en este nivel.

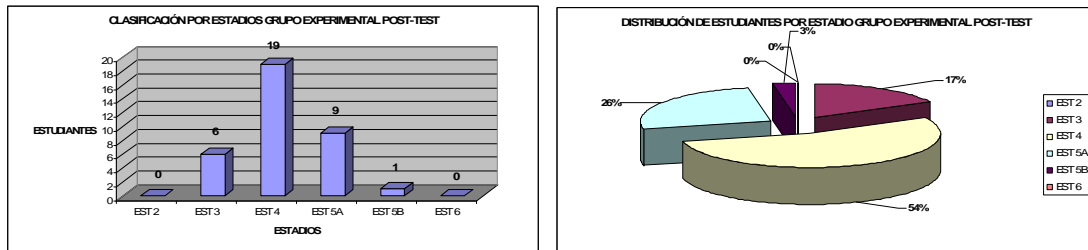
4.4.1.8. Profesión religiosa y desarrollo de la conciencia moral - Estadio 4



Gráfica 34. Profesión Religiosa y Desarrollo de la Conciencia Moral Estadio 4 Grupo Control Postest

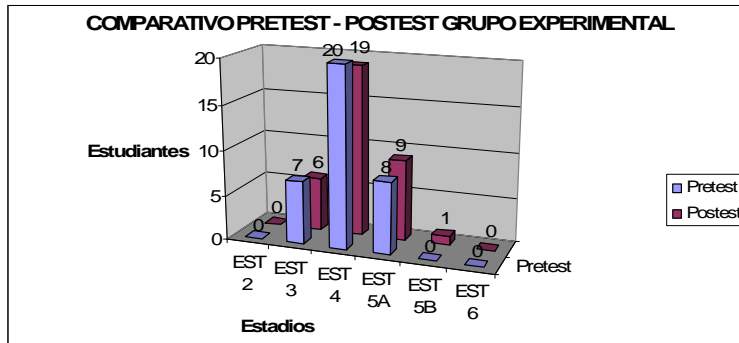
Del total de estudiantes (26) que profesan alguna creencia religiosa del grupo de control el 61% (16) se ubica en el estadio 4 constituyendo el 52% del mismo indicando una disminución del 5% de los estudiantes ubicados en este estadio, mientras que del total de estudiantes (22) que no profesan ninguna creencia religiosa del grupo de control el 64% (14) continúa invariado en este estadio constituyendo el 45% del mismo. De la misma manera el único estudiante que no logra decidir si profesa o no alguna religión continúa en este estadio constituyendo el 3%.

4.4.2. Ubicación de la muestra por estadios de desarrollo moral Grupo experimental posttest



Gráfica 35. Ubicación de la Muestra por Estadios de Desarrollo Moral Grupo Experimental Posttest

En el posttest el grupo experimental presenta una mayor concentración en el estadio 4 con un total de 19 estudiantes que representan el 54% ubicando el grupo en este estadio de la misma manera que lo ubicó en el pretest, es decir, en una moral convencional. Por otra parte presenta una menor concentración en los estadios 3 con 6 estudiantes que representan el 17%, resultado que no presentó cambios, 5A con 9 estudiantes que representan el 26% y 5B con 1 estudiante que representa el 3%. este último porcentaje es representativo para la investigación, ya que es el único caso que se presenta en toda la población y está ubicado en el grupo que participó de la intervención.



Gráfica 36. Comparativo Pretest – Postest Grupo Experimental

La gráfica comparativa del grupo experimental muestra que la cantidad de estudiantes ubicados en el estadio 3 disminuyó en 1 estudiante, igual que el estadio 4 que pasó de ser un grupo de 20 estudiantes a ser uno de 19, sin embargo, sigue siendo el estadio más representativo. Por otra parte el estadio 5A aumentó en 1 estudiante igual que el 5B.

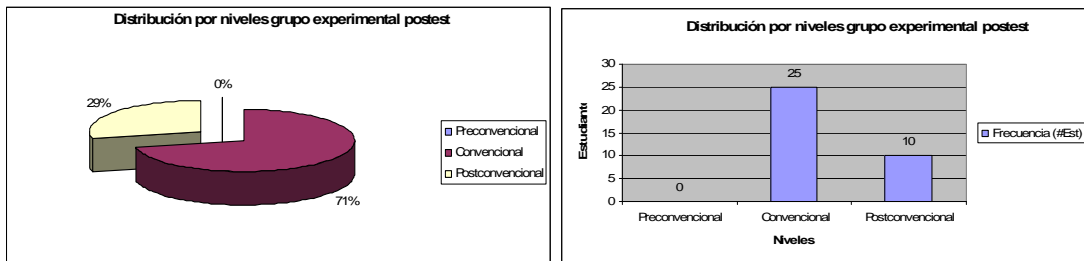
Los cambios detectados en el estadio 4 son los siguientes:

5 estudiantes aumentaron del estadio 4 al 5A y 1 del estadio 3 al 4, mientras que 1 estudiante descendió del estadio 4 al 3 y 4 del estadio 5A al 4.

Otros cambios importantes son:

2 estudiantes pasaron de estadio 3 a 5A y 1 que pasó de 5A a 3. Estos casos se analizarán con más detalle en el capítulo de análisis y discusión.

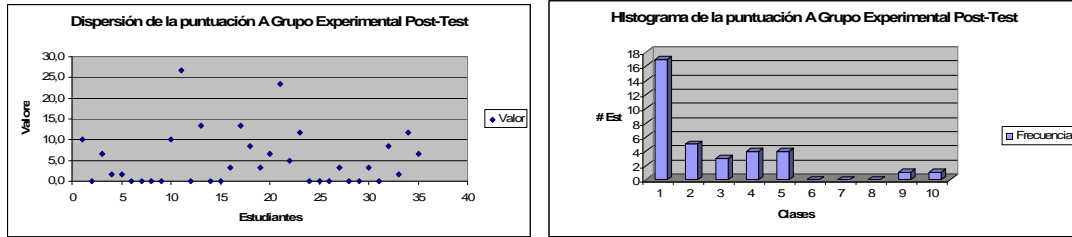
4.4.2.1. Ubicación grupo experimental por niveles de desarrollo moral



Gráfica 37. Ubicación Grupo Experimental por Niveles de Desarrollo Moral Grupo Experimental Postest

EL grupo experimental sigue presentando una menor concentración en el nivel postconvencional con un total de 10 estudiantes, 2 más que en el pretest, que representan el 29%. Este porcentaje es representativo para la investigación ya que muestra un aumento en el nivel postconvencional que es el propósito de la intervención. Ahora bien, la mayor concentración sigue en el nivel convencional con un total de 25 estudiantes que representan el 71% ubicando el grupo en este nivel aunque con cambios representativos.

4.4.2.2. Variable A: Anti-establishment



Media	5,1
Varianza	43,1
Desv. Est.	6,7
Moda	0,0
Lím. Inf.	0,0
Lím Sup.	26,7
Rango	26,7
Clases	10,0
Ampl. Clase	2,67

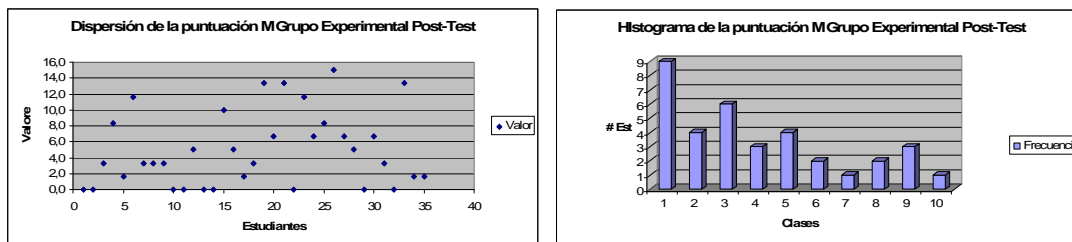
Intervalos				
Clase	Lim. Inf.	Lim. Sup.	Frecuencia	Frec. Rel
1	0,00	2,67	17	0,49
2	2,67	5,33	5	0,14
3	5,34	8,00	3	0,09
4	8,00	10,67	4	0,11
5	10,67	13,34	4	0,11
6	13,34	16,01	0	0,00
7	16,01	18,67	0	0,00
8	18,67	21,34	0	0,00
9	21,34	24,01	1	0,03
10	24,01	26,68	1	0,03
TOTAL			35	1,00

Gráfica 38. Variable A: Anti – Establishment Grupo Experimental Postest

La puntuación de esta variable presenta una media de 5,1 y una alta dispersión (c.v. 1,3) lo que sigue indicando heterogeneidad en el grupo. Las puntuaciones oscilan entre 0,00 y 26,68. El 49% (17) de los estudiantes presentan puntajes entre 0,00 y 2,67 haciendo de este el intervalo el más representativo.

Los puntajes de esta variable en el postest fueron menores que en el pretest.

4.4.2.3. Variable M: distractor



Media	5,0
Varianza	21,2
Desv. Est.	4,7
Moda	0,0
Lím. Inf.	0,0
Lím Sup.	15,0
Rango	15,0
Clases	10,0
Ampl. Clase	1,50

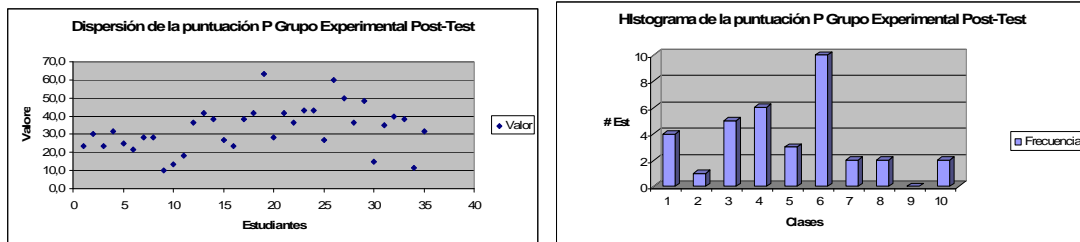
Clase	Intervalos		Frecuencia	Frec. Rel
	Lim. Inf.	Lim. Sup.		
1	0,00	1,50	9	0,26
2	1,50	3,00	4	0,11
3	3,00	4,50	6	0,17
4	4,50	6,00	3	0,09
5	6,00	7,50	4	0,11
6	7,51	9,01	2	0,06
7	9,01	10,51	1	0,03
8	10,51	12,01	2	0,06
9	12,01	13,51	3	0,09
10	13,51	15,01	1	0,03
TOTAL			35	1,00

Gráfica 39. Variable M: Distractor Grupo Experimental Postest

En el grupo experimental en el postest se detectaron 4 cuestionarios inválidos por presentar un puntaje mayor a 14%.

En cuanto a los resultados globales de esta variable se encontró que presenta una media de 5,0 y una dispersión más alta que en el pretest (c.v. 0,9) que muestra heterogeneidad en el grupo. Las puntuaciones oscilan entre 0,00 y 15,01 y se distribuyen en todas las puntuaciones. El 26% (9) de los estudiantes presentan puntajes entre 0,00 y 1,50. Aunque el nivel de comprensión del grupo es bueno al momento de la aplicación del postest los estudiantes se encontraban bajo presión académica debido a los exámenes finales y su nivel de atención pudo verse afectado y haber provocado el alza de la puntuación en las tres últimas clases.

4.4.2.4. Variable P: de moralidad de principios



Media	32,9
Varianza	152,3
Desv. Est.	12,5
Moda	23,3
Lím. Inf.	10,0
Lím Sup.	63,3
Rango	53,3
Clases	10,0
Ampl. Clase	5,33

Clase	Intervalos		Frecuencia	Frec. Rel
	Lim. Inf.	Lim. Sup.		
1	10,00	15,33	4	0,11
2	15,33	20,67	1	0,03
3	20,67	26,00	5	0,14
4	26,00	31,34	6	0,17
5	31,34	36,67	3	0,09
6	36,67	42,01	10	0,29
7	42,01	47,34	2	0,06
8	47,34	52,67	2	0,06
9	52,67	58,01	0	0,00
10	58,01	63,34	2	0,06
TOTAL			35	1,00

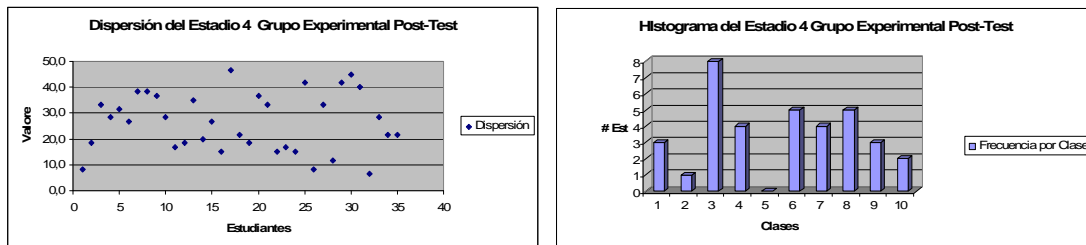
Gráfica 40. Variable P: Moralidad de Principios Grupo Experimental Postest

Los resultados de esta variable son: una media de 32,9 y una dispersión baja (c.v. 0,3) que indica homogeneidad. Las puntuaciones oscilan entre 10,00 y 63,34 mostrando un alza en los intervalos de puntuación con respecto al pretest. El 29% (10) de los estudiantes presentan puntajes entre 36,67 y 42,01 haciendo de este el intervalo más representativo.

Para la presente investigación es relevante el hecho de que la puntuación más alta en el postest, después de la intervención, sea de 63,34 superior a la del pretest 56,68 ya que la puntuación P aparte de ser la más

importante debido al diseño del instrumento, indica la ubicación en un nivel de razonamiento superior (nivel posconvencional).

4.4.2.5. Ubicación del grupo experimental en el Estadio 4



Media	26,4
Varianza	122,9
Desv. Est.	11,2
Moda	15,0
Lím. Inf.	6,7
Lím Sup.	46,7
Rango	40,0
Clases	10,0
Ampl. Clase	4,00

Clase	Intervalos		Frecuencia	Frec. Rel
	Lim. Inf.	Lim. Sup.		
1	6,67	10,67	3	0,09
2	10,67	14,67	1	0,03
3	14,67	18,67	8	0,23
4	18,67	22,67	4	0,11
5	22,67	26,67	0	0,00
6	26,67	30,67	5	0,14
7	30,67	34,67	4	0,11
8	34,67	38,67	5	0,14
9	38,67	42,67	3	0,09
10	42,68	46,68	2	0,06
TOTAL			35	1,00

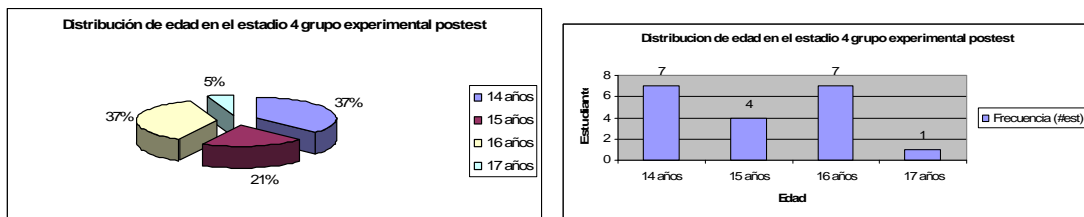
Gráfica 41. Ubicación del Grupo Experimental en el Estadio 4 Postest

En este estadio se encuentra ubicado el 54% (19) del grupo experimental, presenta una media de 26,4 y una baja dispersión (c.v. 0,4) que denota que el grupo continúa siendo muy homogéneo.

Las puntuaciones obtenidas en este estadio oscilan entre 6,67 y 46,68. El 23% (8) de los estudiantes ubicados en este estadio presentan puntajes entre 14,67 y 18,67 convirtiéndose este en el intervalo con mayor frecuencia.

La ubicación de este grupo en el estadio 4 confirma que su desarrollo moral sigue siendo convencional aunque después de la intervención se dieron reubicaciones que mostraron aumento en la puntuación y cambios de estadio y nivel que se mencionaron en la ubicación de la muestra por estadios.

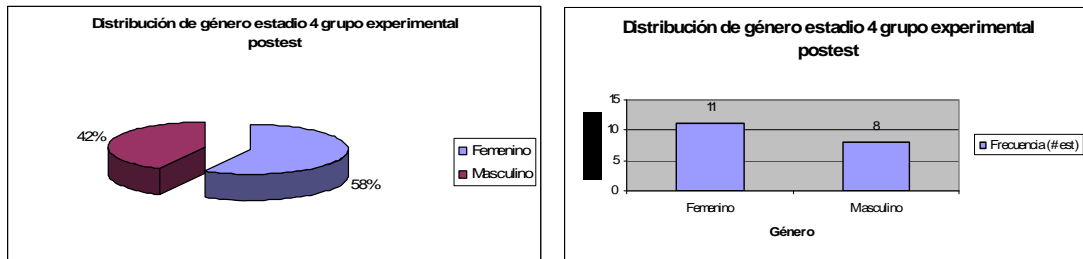
4.4.2.6. Edad y desarrollo de la conciencia moral en el estadio 4 grupo experimental



Gráfica 42. Edad y Desarrollo de la Conciencia Moral en el Estadio 4 Grupo Experimental Postest

En este estadio se encuentran estudiantes desde los 14 hasta los 17 años casi todas las edades existentes en la muestra, en este grupo la mayor concentración se encuentra distribuida en estudiantes de 14 y 16 años que representan 37% cada uno. Como se mencionó en los resultado del pretest la edad no representa una limitante para el propósito de la intervención, ya que como muestran las gráficas el grupo de estudiantes de menor edad que se ubicó en este estadio aumentó después de la intervención.

4.4.2.7. Género y desarrollo de la conciencia moral en el estadio 4 grupo Experimental Postest



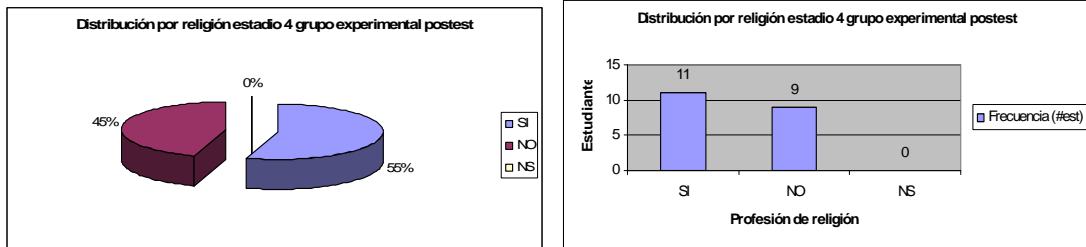
Gráfica 43. Género y Desarrollo de la Conciencia Moral en el Estadio 4 Grupo Experimental Postest

Del total de las mujeres (16) del grupo experimental el 69% (11) se ubica en el estadio 4 constituyendo el 58% del mismo, un porcentaje un poco más alto que en pretest, mientras que del total de hombres (19) del grupo experimental el 42% (8) se ubica en este estadio constituyendo el 42% del mismo, un porcentaje más bajo que en pretest, lo que indica que el 5% de los hombres ubicados en el estadio 4 en el pretest se reubicaron en el postest.

Se puede decir que el porcentaje de mujeres y hombres que se encuentran en este estadio continúa relativamente equilibrado a pesar de la disminución de los hombres. Es interesante destacar que aunque no se detecta una influencia significativa del género en el desarrollo de la conciencia moral el único estudiante que se situó en estadio 5B es una mujer.

4.4.2.8. Profesión religiosa y desarrollo de la conciencia moral -

Estadio 4

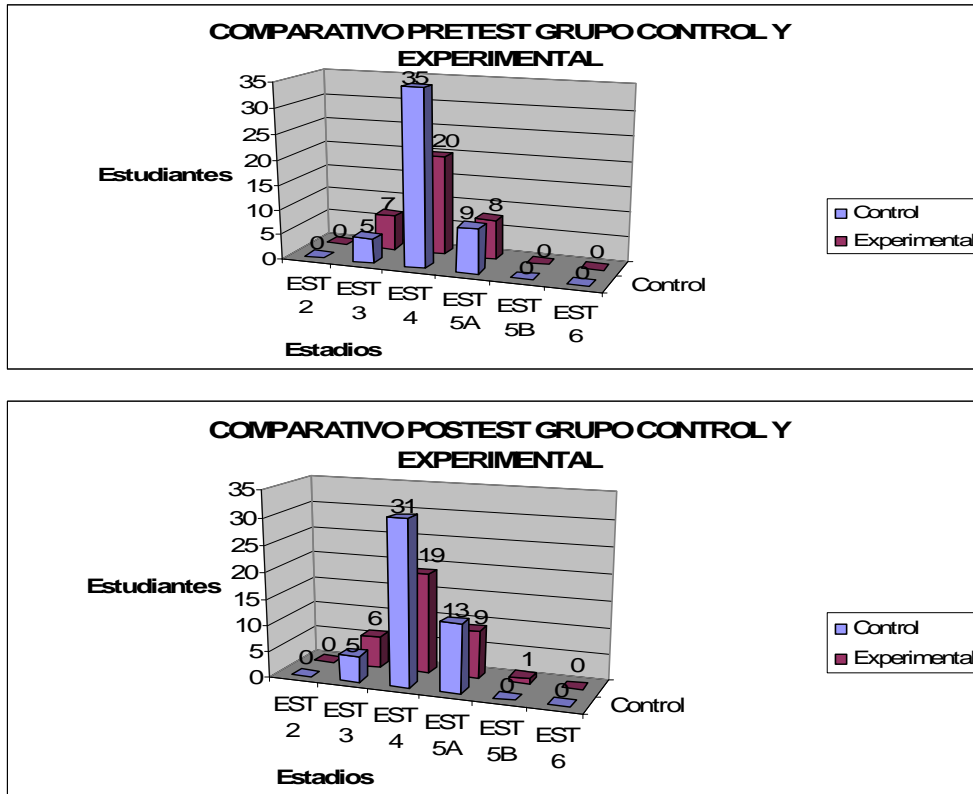


Gráfica 44. Profesión Religiosa y Desarrollo de la Conciencia Moral en el Estadio 4 Grupo Experimental Postest

La lectura de las gráficas anteriores es la misma que se presenta en el pretest ya que no se dio ningún cambio, en cuanto a los datos se evidenció que el total de estudiantes (16) que profesan alguna creencia religiosa del grupo experimental el 7% (11) continúa en el estadio 4 constituyendo el 55% del mismo y que del total de estudiantes (19) que no profesan ninguna creencia religiosa del grupo experimental el 5% (9) se ubica en este estadio constituyendo el 45% del mismo exactamente igual que en el pretest.

Esta variable no reporta una influencia significativa en los resultados, ya que se mantuvo invariada.

4.4.3. Comparativo



Gráfica 45. Comparativo Pretest – Posttest Grupo Control - Experimental

Las dos gráficas anteriores muestran el comportamiento del grupo experimental antes y después de la intervención en contraste con el grupo de control. En las gráficas se ve reflejado el impacto que tuvo la aplicación de la herramienta evidenciando un crecimiento en el estadio 5A y 5B en el grupo experimental al igual que en la puntuación P (Gráfica 45), que es de suma importancia para esta investigación, ya que da cuenta de la moralidad de principios hacia donde se apunta al hacer la intervención y a la que se hace referencia al mencionar el salto cualitativo deseado. Por otra parte, en el grupo de control sólo se ve un crecimiento en el estadio 5A que se podría adjudicar al efecto de la maduración.

4.5. Análisis y Discusión

Al hacer el análisis de los resultados del postest del grupo experimental, y contrastarlos con los del pretest, se evidencian casos particulares que presentan cambios de estadio con un consiguiente aumento en la puntuación P, particularmente representativos para la presente investigación, El grupo investigador ha considerado pertinente analizar en detalle un caso que represente cada cambio de estadio, confrontándolo con la observación registrada en el diario de campo llevado en cada una de las 5 sesiones de intervención, con el objeto de dilucidar el progreso alcanzado por medio del nivel de argumentación de los estudiantes demostrado a lo largo del proceso.

Los cambios de nivel detectados en el grupo experimental son:

Dos estudiantes que pasaron de estadio 3 a 5A, uno de 3 a 4, cinco de 4 a 5A y uno de 5A a 5B.

El estudiante que se analizará del primer caso mencionado es el identificado con el código S314U de sexo femenino, 16 años de edad y que no profesa ninguna religión. Su puntuación P fue de 24 (40%) en el pretest y aumentó a 31 (51,7%) en el postest. En el primer dilema se percibe claridad en la identificación del dilema, una actitud seria y una tendencia a contemplar diferentes puntos de vista pero su argumentación es pobre. En el segundo dilema incluye enunciaciones como *“torturar no es correcto moralmente”* y *“la tortura aumenta el odio”* (Diario de Campo – DC: Dilema 2). En el tercer dilema contempla pros y contras, reconoce los valores del dilema y los destaca entre sus puntos más importantes, tiene en cuenta a la familia, la sociedad, la lealtad y la justicia al momento de tomar una decisión y responder a la pregunta. En los dos últimos dilemas estructura de manera sistemática su argumentación y la enfoca en un valor que destaca en el

dilema, hace énfasis en ser consecuente con las propias ideas, tiene en cuenta diferentes puntos de vista tratando de orientarlos siempre de manera positiva, al ponerse en el lugar de la protagonista del dilema y dar la respuesta, la estudiante demuestra un mayor nivel de autonomía y honestidad apunta *“hacer trampa o no es una decisión personal”* (DC: Dilema 5).

El siguiente estudiante representa el aumento de estadio 4 a 5A y se identifica con el código 2S08A de sexo masculino. Este estudiante inició el proceso con 14 años de edad y terminó con 15, sí profesa una religión. Su puntuación P fue de 16 (26,7%) en el pretest y aumentó a 19 (31,7%) en el postest. En los tres primeros dilemas se puede leer su heteronomía, depende mucho del castigo o consecuencia, prima lo individual y le cuesta trabajo ponerse en el lugar de los otros, muestra un poco de temor de asumir la responsabilidad por los propios actos en el segundo dilema afirma por ejemplo: *“aún si es un acto inhumano y brutal vale la pena, pero también depende de clase de terroristas”* (DC: Dilema 2) en el tercero dice: *“Si yo fuera Thomas no iría a la policía porque me metería a la cárcel también, en lugar de eso ayudaría a la mujer de manera anónima”* (DC: Dilema 3). En los dos últimos dilemas se centra más en el foco del dilema, lo reconoce y defiende, es más seguro al momento de expresar su opinión y demuestra más empatía. Aunque no escribe mucho se organiza mejor para argumentar, hace referencia a ser consecuente con la propia ideológica.

El último caso particular es de la única estudiante que representa el paso del estadio 5A al 5B; tiene 17 años de edad y no profesa ninguna religión y su código es S307U. Su puntuación P fue de 36 (60%) en el pretest y de 34 (56,7%) en el postest, su puntuación en 5A fue de 18 en el pretest y de 13 en el postest. Aunque bajó un poco en la última, su puntuación 5B aumentó de 10 a 13 y su puntuación 6 se mantuvo invariada.

Desde el primer dilema, la estudiante se muestra fuerte en su posición llegando un poco a la radicalidad, sin embargo sus reflexiones desde el inicio fueron de un nivel superior al del grupo. Esto afirma en el primer dilema: *“Un grande espíritu y una grande mente no deben verse restringidos por el cuerpo”* (DC: Dilema 1) resalta la responsabilidad social de ayudar a la gente, además de forma altruista *“lo que él haga en el futuro no es tu responsabilidad”* (DC: Dilema 1). En el segundo dilema anota: *“Si torturas a un criminal eres un criminal”* y *“los atentados son el resultado de una crisis moral y la tortura sólo la aumentaría”* (DC: Dilema 2) Defiende el valor destacado del dilema como fin último, sin embargo sigue considerando un solo punto de vista radicalmente. Estuvo ausente en el tercer dilema y en el cuarto aunque participó, no hizo el ejercicio completo (no escribió en el formato para el Diario de Campo) pero participó mostrando su punto de vista frente a la autonomía. En el último dilema se mostró motivada y fuerte en su defensa de la honestidad: *“Hacer trampa sería un insulto a mí misma”* (DC: Dilema 2). A lo largo de la intervención hizo énfasis en la importancia de ser consecuente y responsable de los propios actos, demostrando así su autonomía.

Es interesante ver cómo los casos analizados son diferentes en todas sus variables (género, edad, religión); esto no fue un inconveniente para estimular el desarrollo de la conciencia moral.

Hacer todo el proceso en una lengua extranjera implica llevar a cabo procesos de reflexión lingüística, de metacognición, establecimiento de relaciones, etc., que aportan elementos valiosos en cuanto a la estructura de pensamiento, hace que se llegue a ser más consciente de cómo se hacen las cosas en la cotidianidad y facilita los cambios cognitivos, que como se menciona en el marco teórico, redundan en cambios de comportamiento y actitud.

Cabe anotar que, de la misma manera en que se presentaron casos de estudiantes que “*ascendieron*” en los estadios del desarrollo moral, también hubo casos en que, por el contrario, dichos resultados descendieron así: cuatro estudiantes de 5A a 4 y uno de 4 a 3. Es importante anotar que de los seis estudiantes que descendieron, cuatro son de décimo grado. En este curso los estudiantes hacen una excursión a Italia; se debe también tener en cuenta que el posttest fue aplicado justo antes de que se llevara a cabo el viaje, por lo tanto se puede atribuir el descenso a la falta de concentración y a la ansiedad que genera un viaje como este en adolescentes de esta edad.

Otro factor que vale la pena discutir es el del tiempo. Teniendo en cuenta que la intervención se aplicó desde septiembre de 2006 hasta mayo de 2007 y aún así se presenta un crecimiento, se podría decir que seguramente lo habrá con mejores resultados en una intervención que se prolongue más.

CONCLUSIONES

A la luz de la lectura analítica de los datos expuestos en el capítulo cuatro de este informe y de dar lugar a la justificación de la propuesta para la formación de la conciencia moral presentada por Suárez-Meza (2005), se presentan algunas conclusiones:

La propuesta de intervención pedagógica basada en el uso de dilemas morales genera un impacto positivo en la formación de la conciencia moral en los estudiantes de grados 8° a 10° del Colegio Italiano Leonardo Da Vinci; esto se confirma desde el progreso de los estudiantes registrado en el test posterior a la intervención.

Los elementos constitutivos de la intervención pedagógica para la formación de la conciencia moral dirigida a estudiantes de educación básica y media de los grados 8° a 10 del Colegio Italiano Leonardo Da Vinci identificados y diseñados son efectivos, en cuanto los resultados comparativos entre el pretest y el postest permiten evidenciar crecimiento, progreso y maduración del juicio lógico-moral (y por consiguiente el desarrollo moral propiamente dicho) de los estudiantes participantes.

Es necesario anotar que la muestra estudiada pertenece a grupos que están finalizando su formación básica secundaria y media, por tanto, ¿podríamos imaginar el efecto que tendría su comportamiento moral en la sociedad? Nada diferente de lo que estamos viviendo ahora: una moralidad que raya en el legalismo y el paralelismo. Entonces, ¿Qué se debe hacer para vislumbrar un cambio en el colectivo social?

Sin duda alguna, la ubicación en el estadio 4 procura la “armonía social” y la capacidad de adaptación del sujeto para su supervivencia en los contextos que pertenece. Sin embargo, es insuficiente frente al propósito de autonomía, rasgo propio de una moral postconvencional. Además, esta ubicación pone por delante al sujeto en cuanto a la satisfacción de sus propios intereses y ratifica el individualismo presente en las actuales sociedades.

Las diferencias en el desarrollo y juicio moral de los grupos atendiendo a las variables consideradas en los datos demográficos y de caracterización no son radicalmente significativas. Lo anterior lleva a pensar que una propuesta básica y flexible es suficiente frente al desafío de formar la conciencia moral. Se la denomina básica en cuanto a su intencionalidad, contenidos y estrategias y flexible en cuanto a la atención que debe dar a las particularidades institucionales, profesionales, generacionales, sexuales y culturales.

Finalmente, este trabajo revela la validez de la propuesta. El grupo investigador considera que los dilemas son una estrategia eficaz para promover moralmente al sujeto y fraguar en él una conciencia que le permitirá actuar en consecuencia con sus convicciones y sus creencias. La antropología axiológica que subyace a la propuesta no hace una escisión de la persona humana. Aunque sujeto pensante, sentiente y actuante, la unicidad es una de sus notas características. Por tanto, el ejercicio intencionado de los procesos de razonamiento moral tendrá implicaciones en su propia emotividad y actuación.

BIBLIOGRAFÍA

- Apel, K. (1994). *Propuestas Morales*. Madrid: Tecnos.
- Barba, B. (2002, 4 de julio). Influencia de la edad y la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. *Revista electrónica de investigación educativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Benhabib, S. (1992, noviembre). Una revisión al debate sobre las mujeres y la teoría moral. *Isegoria Revista de filosofía moral y política*, (N° 6).
- Berkowitz, M. (1992). La interacción familiar como educación moral. *Comunicación, lenguaje y educación*, (N° 15).
- Berkowitz, M. y Oser F. (1985). Moral Education: Theory And Application. En M.W. Berkowitz; Oser F. *Moral Education : Theory and Application*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bermudez, A. y Jaramillo, R. (2000). *El análisis de dilemas morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral*. Bogotá: Corpoeducación.
- Best, J. W. (1982). *Cómo investigar en educación*. (9ª ed.). Madrid: Morata.
- Bosello, A. (1991). *Scuola e valori. L'educazione morale*. Turín: Leumann. Elle di Ci.
- Buendía, L., Colás, M. y Fuensanta, P. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: Mc Graw-Hill.
- BUENDÍA, Leonor et al. *Métodos De Investigación En Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill. 2000.
- Campbell, D. (1998). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación Social*. Argentina: Amorrortu editores.
- Colegio Italiano Leonardo Da Vinci. (2005). Manual de convivencia. Bogotá. D.C.
- De Zubiria, J. (2006). Hacia una Pedagogía Dialogante. Apartes de la última publicación del autor: *Los Modelos Pedagógicos*. (1994). Bogotá: Editorial fundación Alberto Merani.
- Denisson, Charis. Dilemas en lengua inglesa adaptados al contexto de la educación en escuelas secundarias anglófonas. Disponible en: <http://www.goodcharacter.com/dilemma/archive.html> Recuperado en Octubre de 2007.
- Durkheim, E. (1974). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Feuerstein, R. Basic Theory. Recuperado el miércoles 13 de diciembre de 2006 de <http://www.icelp.org/resarch/basictheory>.
- Feuerstein, R. (1991, 22 de diciembre). Entrevista realizada por María de los Ángeles Covarrubias. En. *Diario El Mercurio*. Santiago de Chile.

- Feuerstein, R. (1998, 18 de noviembre) Entrevista realizada por María de los Ángeles Covarrubias. En. *Diario El Mercurio*. Santiago de Chile.
- Floréz, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. (2ª ed.). Bogotá, D.C.: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1971). *Conciencia Crítica y Liberación Pedagógica del Oprimido*. Bogotá: Ediciones Camilo.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía de la indignación*. Bogotá: América Latina.
- Freire, P. (1980). *La pedagogía del oprimido*. Bogotá: América Latina.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gordillo, M. (1992). *Desarrollo moral y educación*. Pamplona: Eunsa.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Nancea.
- lafrancesco, G. (2003). *La educación integral en el preescolar. Propuesta pedagógica. Escuela transformadora*. Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- ICELP - The International Center for the Enhancement of Learning Potential. Disponible en Internet: http://www.icelp.org/asp/Basic_Theory.shtm. Rec. el 8 de Mayo de 2007.
- Istituzione Leonardo Da Vinci. Scuola italiana. (1998). *Historia*. Bogotá D.C.: Publicaciones M.V. Limitada & Molinos Velásquez editores.
- Jordan, J. y Santolaria, F. (1987). (Eds). *La educación moral hoy. cuestiones y perspectivas*. Barcelona: P.P.U.
- Koetting, J.R.; Nichols, R.G.; Yeaman, A.: (1994). "Critical theory, cultural analysis and the ethics of Educational Technology as social responsibility". *Educational Technology*, 34 (2), 5-12Según Koetting, 1984, 296).
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Kohlberg, L. (1997). *La educación moral*. Barcelona: Gedisa.
- Kohlberg, L., Power, F. y Higgins, A.(2002). *La educación moral. Debate socioeducativo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Martínez, J.M. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Colección Nueva Escuela. Madrid: Editorial Bruño.
- Martinez, M. (2004). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Mejico: Trillas.

- Maxim, P. (2002). *Métodos cuantitativos aplicados a la ciencias sociales*. México, D.F.: Oxford University Press.
- Montuschi, L. (2002). *Etica y Razonamiento Moral. Dilemas Morales y Comportamiento Ético en las Organizaciones*. Disponible en Internet: <http://www.cema.edu.or/publicaciones/download/documentos/219.pdf>.
- Ortiz, L. (2000). *Descripción de la problemática existente en la formación y desarrollo de la competencia pedagógica en la licenciatura en lingüística y literatura*. Bogotá, D.C.: Universidad Francisco José de Caldas Centro de investigaciones y desarrollo científico.
- Oser, F. (1998). *El hombre: Estadios del desarrollo religioso. Una aproximación desde el estructuralismo genético*. Barcelona: Ariel.
- Oser, F. (2005). *Futuras Perspectivas de la Educación Moral*. Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en Internet: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie08a01.htm>
- Pascual, Antonia (1995). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. 2ª ed. Madrid : Nancea, 1995.
- Pérez-Delgado, E.; Gimeno, A.; Pñover, J.C. (1989). El razonamiento moral y su medición a través del Defining Issues Test (DIT) de J. Rest. En *Revista de Psicología de la Educación*, 2.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Piaget, J. (1967). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Piedrahita, C. (1995, agosto). Construcción de la Conciencia Moral en los Contextos Educativos, En. *Revista Universidad Incca de Colombia N° 9*.
- Prieto, S. D. (2001). *Modificabilidad Cognitiva y P.E.I.*. Madrid: Editorial Bruño.
- Realpe, S. (2006, julio). Dilemas Morales. Biblioteca Digital Universidad ICESI. Disponible en Internet : <http://dspace.icesi.edu.co/dspace/handle/item/263.pdf>. p. 93.
- Rest, J., (1983). "Morality". En. J. Flavell; E. Markman (Eds). *Cognitive Development. Manual of Child Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- REST, J. (1986). *Moral Development. Advances in Research and Theory*. New York, Praeger
- Robbins, P.; Gregory, G.; Herndon, L. (2000): *Thinking Inside the Block Schedule: Strategies for Teaching in Extended Periods of Time*. Corwin Press, Thousand Oaks (CA).
- GRAN ENCICLOPEDIA RIALP. Tomo VII. Madrid : Editores Rialp, 1972
- Tribus, M. y Falik, L. (2002). *Mediating the Development of Character Through Mediated Learning Experience*. Disponible en Internet: http://www.icelp.org/files/research/MLE_and_Character.pdf

- Thoma, S. y Rest, J. (1999). The Relationship Between Moral Decision Making and Patterns of Consolidation and Transition in Moral Judgment Development. En. *Developmental psychology*, Vol 35, (No. 2).
- Zbinden, H., et al. (1961). *La conciencia moral*. Madrid: Bárbara de Braganza.

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Ubicación de la Muestra por Cursos.....	59
Gráfica 2. Distribución por Énfasis del Liceo	60
Gráfica 3. Distribución por Grados.....	61
Gráfica 4. Distribución de la Muestra por Edad	61
Gráfica 5. Distribución de la Muestra por Género	62
Gráfica 6. Distribución de la Muestra por Profesión de Religión	63
Gráfica 7. Ubicación de la muestra por estadios de desarrollo moral Grupo de control pretest	64
Gráfica 8. Ubicación grupo de Control por Niveles de Desarrollo Moral	64
Gráfica 9. Variable A: <i>Anti-Establishment Grupo Control Pretest</i>	66
Gráfica 10. Variable M: Distractor Grupo Control Pretest	68
Gráfica 11. Variable P: de Moralidad de Principios Grupo Control Pretest ...	70
Gráfica 12. Ubicación del Grupo de Control en el Estadio 4 Pretest.....	72
Gráfica 13. Edad y Desarrollo de la Conciencia Moral en el Estadio 4	73
Gráfica 14. Género y Desarrollo de la Conciencia Moral – Estadio 4	73
Gráfica 15. Profesión Religiosa y Desarrollo de la Conciencia Moral en el Estadio 4 Grupo Control Pretest	74
Gráfica 16. Ubicación de la Muestra por Estadios de Desarrollo Moral – Grupo Experimental Pretest.....	75
Gráfica 17. Ubicación por Niveles de Desarrollo Moral Grupo Experimental Pretest.	75
Gráfica 18. Variable A: <i>Anti-establishment</i> Grupo Experimental Pretest	77
Gráfica 19. Variable M: Distractor Grupo Experimental Pretest.....	78
Gráfica 20. Variable P: de Moralidad de Principios Grupo Experimental Pretest	79
Gráfica 21 . Ubicación del Grupo Experimental en el Estadio 4 Grupo Experimental Pretest.....	80
Gráfica 22. Edad y Desarrollo de la Conciencia Moral en el Estadio 4 Grupo Experimental Pretest.....	81
Gráfica 23. Género y Desarrollo de la Conciencia Moral en el Estadio 4 Grupo Experimental Pretest.....	81
Gráfica 24. Profesión Religiosa y Desarrollo de la Conciencia Moral en el Estadio 4 Grupo Experimental Pretest.....	82
Gráfica 25. Ubicación de la Muestra Por Estadios de Desarrollo Moral Grupo de Control Postest	90
Gráfica 26. Comparativo Pretest – Postest Grupo de Control	90
Gráfica 27. Ubicación Grupo de Control por Niveles de Desarrollo Grupo Control Postest	91

Gráfica 28. Variable A: <i>Anti–Establishment</i> : Grupo Control Postest	92
Gráfica 29. Variable M: Distractor Grupo Control Postest.....	93
Gráfica 30. Variable P: de Moralidad de Principios Grupo Control Postest ..	94
Gráfica 31. Ubicación del Grupo de Control en el Estadio 4 Grupo Control Postest.....	95
Gráfica 32. Edad y desarrollo de la Conciencia Moral en el Estadio 4 Grupo de Control Postest	96
Gráfica 33. Género y Desarrollo de la Conciencia Moral en el Estadio 4	96
Gráfica 34. Profesión Religiosa y Desarrollo de la Conciencia Moral Estadio 4 Grupo Control Postest	97
Gráfica 35. Ubicación de la Muestra por Estadios de Desarrollo Moral Grupo Experimental Postest.....	98
Gráfica 36. Comparativo Pretest – Postest Grupo Experimental	99
Gráfica 37. Ubicación Grupo Experimental por Niveles de Desarrollo Moral Grupo Experimental Postest	100
Gráfica 38. Variable A: Anti – Establishment Grupo Experimental Postest.	101
Gráfica 39. Variable M: Distractor Grupo Experimental Postest	102
Gráfica 40. Variable P: Moralidad de Principios Grupo Experimental Postest	103
Gráfica 41. Ubicación del Grupo Experimental en el Estadio 4 Postest.....	104
Gráfica 42. Edad y Desarrollo de la Conciencia Moral en el Estadio 4 Grupo Experimental Postest.....	105
Gráfica 43. Género y Desarrollo de la Conciencia Moral en el Estadio 4 Grupo Experimental Postest	106
Gráfica 44. Profesión Religiosa y Desarrollo de la Conciencia Moral en el Estadio 4 Grupo Experimental Postest	107
Gráfica 45. Comparativo Pretest – Postest Grupo Control - Experimental .	108

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. Instrumento DIT

ANEXO 2. Formato Diario de Campo Para el Co-Investigador

ANEXO 3. Niveles y Estadios Del Desarrollo Moral Según Kohlberg

ANEXO 4: Dilema para Intervención Numero 1

ANEXO 5: Dilema para Intervención Numero 1 - Formato para los Co-investigadores

ANEXO 6: Dilema para Intervención Numero 2

ANEXO 7: Dilema para Intervención Numero 2 Formato para los co-investigadores

ANEXO 8: Dilema para Intervención Numero 3

ANEXO 9: Dilema para Intervención Numero 4

ANEXO 10: Dilema para Intervención Numero 4 - Formato para los Co-investigadores

ANEXO 11: Dilema para Intervención Numero 5

ANEXO 1

SOCIAL ISSUES QUESTIONNAIRE

University of Minnesota (Copyright, James Rest, 1979)

Defining Issues Test

**Please fill in the information
format on the last page!**

This instrument assesses your opinions about controversial social issues. Different people make decisions about these issues in different ways. You should answer the questions for yourself without discussing them with others. You are presented with 6 stories.

Following each story are 12 statements or questions. Your task after reading the story is to rate each statement in terms of its importance in making a decision. After rating each statement, select the four most important statements and QUALIFY them from one to four in the spaces provided. Each statement should be ranked in terms of its relative importance in making a decision.

Some statements will raise important issues, but you should ask yourself if the decision should only be based on that issue. Some statements sound high and lofty but are completely useless. If you cannot make sense of a statement, or if you don't understand its meaning, mark it "Of no importance."

Rating Scale

1. **Of great importance.** This statement or question makes a crucial difference in making a decision about the problem.
2. **Of much importance.** This statement or question is something that would be a major factor (though not always a crucial one) in making a decision.
3. **Of some importance.** This statement or question involves something you care about, but is not of great importance in reaching a decision.
4. **Of little importance.** This statement or question is not very important to consider in this case.
5. **Of no importance.** This statement or question is completely unimportant in making a decision. You would waste your time thinking about it.

Dilemma 1: JAMES AND THE DRUG

In Europe a woman was near death from a special kind of cancer. There was one drug that doctors thought might save her. It was a chemical component that a druggist in the same town had recently discovered. The drug was expensive to make, but the druggist was charging ten times what the drug costs to make. He paid \$200 for the component and now wanted \$2,000 for a small dose of the drug. The sick woman's husband, James, went to everyone he knew to borrow the money, but he could only get together about \$1,000, which is half of what it costs. He told the druggist that his wife was dying, and asked him to sell it cheaper or let him pay later. But the druggist said, "No, I discovered the drug and I'm going to make money on it." So James got desperate and began to think about breaking into the man's store to steal the drug for his wife.

Should James steal the drug? CHECK ONE:

He should steal the medicine

Can't decide

He should not steal the medicine

Importance

Please rate the following statements in terms of their importance

1= Great importance
2= Much importance
3= Some importance
4= Little importance
5= No importance

	QUESTION / STATEMENT	1	2	3	4	5
1	Laws in the community should be maintained and defended.					
2	Isn't it only natural for a loving husband to care so much for his wife that he'd steal?					
3	Is James ready to risk getting shot or arrested by the police and put in jail for the chance that stealing the drug might help his wife?					
4	If James is a professional wrestler, or had considerable influence by professional wrestlers.					
5	If James is stealing for himself or doing this only to help someone else.					
6	If the druggist's rights to his invention have to be respected.					
7	The essence of living is more important than the determination of dying, socially and individually.					
8	What values are the basis for governing how people act towards each other.					
9	The druggist can hide behind a nonsense law which only protects rich people anyhow.					
10	The law in this case damages the most basic right of any member of society.					
11	Whether the druggist deserves to be robbed for being so greedy and cruel.					
12	If stealing in such a case brings about more total good for the whole society or not.					

Now please qualify the top four most important statements. Put the number of the statement in the blank:

	Most important item
	Second most important item
	Third most important item
	Fourth most important item

Dilemma 2: STUDENT REVOLT

At an important high school in Bogota, a group of students called Students for a Democratic Society (SDS) believed that the school should have more money invested in sports materials and activities. The school did not have good sport materials, and some students couldn't even practice sports at school, because of the little resources for students. For these reasons, a group of teachers and students voted for a resolution that demanded more money for the Sports Department. However, the school director did not authorize the money, saying that such money was necessary for other projects. In consequence, 200 students occupied one day the administrative building of the school, and said they would not leave the building until the director approved what the students and teachers asked for.

Should the students have occupied the administrative building? CHECK ONE

Yes, they should have occupied it.

Can't decide.

No, they should not have occupied it.

Importance

Please rate the following statements in terms of their importance

1= Great importance
2= Much importance
3= Some importance
4= Little importance
5= No importance

	QUESTION / STATEMENT	1	2	3	4	5
1	Are the students occupying the building to really help other people, or are they just protesting?					
2	Do the students have any right to occupy a building that is not of their property?					
3	Do students know that they can be arrested by the police and even expelled of the school?					
4	Would occupying the building benefit more people in the future?					
5	The director was within the limits of his authority when he ignored the teachers' votes.					
6	Will this manifestation affect the image of the students in front of the society?					
7	Is the occupation of a building coherent with the principles of justice?					
8	Allowing one student to occupy the building will encourage many other students .					
9	Is the director in this problem because he wasn't reasonable or collaborative?					
10	Should the administration of the school be in a few people's hands, or in everyone's hands?					
11	Are students following principles (according to them) beyond the law?					
12	Should the school's decisions be respected by students, or not?					

Now please qualify the top four most important statements. Put the number of the statement in the blank:

	Most important item
	Second most important item
	Third most important item
	Fourth most important item

Dilemma 3: Mr. MUÑOZ

Mr. Muñoz was the owner and manager of a gas station. He wanted to hire another mechanic to help him, but good mechanics were hard to find. The only person he found, who seemed to be a good mechanic, was Eusebio, but he was black. While Mr. Muñoz himself didn't have anything against Afro-Colombian people, he was afraid to hire Eusebio because many of his costumers didn't like Afro-Colombian people. His costumers might stop coming if Eusebio was working in the gas station. When Eusebio asked Mr. Muñoz if he could have the job, Mr. Munoz said that he had already hired somebody else. But Mr. Muñoz really had not hired anybody, because he could not find anybody who was a good mechanic, besides Eusebio.

What should Mr. Muñoz have done? CHECK ONE

He should have hired Eusebio.

Can't decide.

He should not have hired him.

Importance

Please rate the following statements in terms of their importance

1= Great importance
2= Much importance
3= Some importance
4= Little importance
5= No importance

	QUESTION / STATEMENT	1	2	3	4	5
1	Does the owner of a business have the right to make his own business decisions, or not?					
2	Is there a law that prohibits racial discrimination in hiring for jobs?					
3	Is Mr. Muñoz prejudiced against Afro-Colombian people himself, or is there nothing personal in denying the job?					
4	Is it better to hire a good mechanic, or to pay attention to his costumers' preferences in Mr. Muñoz's business?					
5	What individual differences should be relevant in deciding how society's roles are filled?					
6	Should the ambitious and competitive capitalistic system be completely abandoned?					
7	Do a majority of people in Mr. Muñoz's society feel like his costumers, or is a majority against prejudice?					
8	Hiring capable men like Eusebio would use talents that the society would lose otherwise.					
9	Is Mr. Muñoz consistent with his moral beliefs when he denies the job to Eusebio?					
10	Could Mr. Munoz be so hard-hearted to deny the job knowing how much Eusebio needs it?					
11	Does the Christian commandment "Love your fellowman" apply in this case?					
12	If someone is in need, shouldn't he be helped no matter what you get back from him?					

Now please qualify the top four most important statements. Put the number of the statement in the blank:

	Most important item
	Second most important item
	Third most important item
	Fourth most important item

Dilemma 4: THE ESCAPED PRISONER

A man has been sentenced to prison for ten years. After one year, however, he escaped from prison, moved to a new area of the country, and took on the name of Thompson. For eight years he worked hard, and gradually he saved enough money to buy his own business. He was fair to his costumers, gave his employees top wages, and gave most of his own money to charity. Tehn one day, Ms. Jones, an old neighbor, recognized him as the man who had escaped from prison eight years before and for whom the police had been looking.

Should Ms. Jones report Mr. Thompson to the police and have him sent back to prison?
CHECK ONE

He should report him.

Can't decide.

He should not report him.

Importance

Please rate the following statements in terms of their importance

1= Great importance
2= Much importance
3= Some importance
4= Little importance
5= No importance

	QUESTION / STATEMENT	1	2	3	4	5
1	Hasn't Mr. Thompson been good enough for such a long time to prove he isn't a bad person?					
2	Every time someone escapes punishment for a crime, doesn't that just encourage more crime?					
3	Wouldn't we be better without prisons and the oppression of our legal systems?					
4	Has Mr. Thompson really paid his debt to society?					
5	Would society be failing what Mr. Thompson should fairly expect?					
6	What benefit would prison be apart from society, especially for a charitable man?					
7	How could anyone be so cruel and heartless as to send Mr. Thompson to prison?					
8	Would it be fair to prisoners who have to serve out their full sentences if Mr. Thompson is let free?					
9	Was Ms. Jones a good friend of Mr. Thompson?					
10	Wouldn't it be a citizen's duty to report an escaped criminal, regardless of the circumstances?					
11	How would the will of the people and the public good best be served?					
12	Would going to prison do any good for Mr. Thompson or protect anybody?					

Now please qualify the top four most important statements. Put the number of the statement in the blank:

	Most important item
	Second most important item
	Third most important item
	Fourth most important item

Dilemma 5: THE DOCTOR'S DILEMMA

A woman was dying of incurable cancer and had only about six months to live. She was in terrible pain, but she was so weak that a large dose of a pain killer like morphine would probably kill her. She was delirious with pain, and in her calm periods, she would ask her doctor to give her enough morphine to kill her. She said the pain was too strong and that she was going to die in a few months anyway.

What should the doctor do? CHECK ONE

Give the woman an overdose that will make her die.

Can't decide.

Should not give her the overdose.

Importance

Please rate the following statements in terms of their importance

1= Great importance
2= Much importance
3= Some importance
4= Little importance
5= No importance

	QUESTION / STATEMENT	1	2	3	4	5
1	Is the woman's family in favor of giving her the overdose?					
2	Is the doctor obligated by the same laws as everybody else, for example not killing people?					
3	Would people better without society regimenting their lives and even their deaths?					
4	Could the doctor make the woman's death from a drug overdose appear like an accident?					
5	Does the state have the right to force continued existence on those who don't want to live?					
6	What is the value of death before society's perspective on personal values?					
7	Should the doctor have sympathy for the woman's suffering, or should he care more about what society might think?					
8	Is helping to end another's life ever a responsible act of cooperation?					
9	Can only God decide when a person's life should end?					
10	What values has the doctor set for himself in his own personal code of behavior?					
11	Can society let people end their lives whenever they desire?					
12	Can society allow suicide or mercy killing and still protect the lives of individuals who want to live?					

Now please qualify the top four most important statements. Put the number of the statement in the blank:

	Most important item
	Second most important item
	Third most important item
	Fourth most important item

Dilemma 6: THE NEWSPAPER

Antonio, student of last year of high school, wanted to publish a photocopied newspaper for students so that he could express his opinions. He wanted to speak out against military compulsory service and some of the school's rules, such as the rules forbidding boys to have old, ripped jeans.

When Antonio started his newspaper, he asked his director for permission. The director said it would be all right if before every publication Antonio would give all his articles for the director's approval. Antonio agreed and sent several articles for approval. The director approved all of them and Antonio published two issues of the paper in the next two weeks.

But the director had not expected that Antonio's newspaper would receive so much attention. Students were so excited by the paper that they began to organize protests against the jean-uniform regulation and other school rules. Angry parents objected to Antonio's opinions. They phoned the director telling him that the newspaper was agitating and should not be published. As a result of the rising excitement, the director ordered Antonio to stop publishing. He gave as a reason that Antonio's activities were disruptive to the operation of the school.

Should the director stop the newspaper? CHECK ONE

_____ He should stop the newspaper.

_____ Can't decide.

_____ He should not stop the newspaper.

Importance

Please rate the following statements in terms of their importance

1= Great importance
2= Much importance
3= Some importance
4= Little importance
5= No importance

	QUESTION / STATEMENT	1	2	3	4	5
1	Is the director more responsible to the students or to the parents?					
2	Did the director give his word that the newspaper could be published for a long time, or did he just promise to approve the newspaper one issue at a time?					
3	Would the students start protesting even more if the director stopped the newspaper?					
4	When the structure of the school is in danger, does the director have the right to give orders to students?					
5	Does the director have the freedom of speech to say no in this case?					
6	If the director stopped the newspaper, would he be preventing full discussion of important problems?					
7	Would the director's stop order make Antonio lose faith in him?					
8	Is Antonio really loyal to his school and to his classmates?					
9	What effect would stopping the newspaper have on the students' education in critical thinking and judgment?					
10	Is Antonio in any way violating the rights of others in publishing his own opinions?					
11	Should the director be influenced by some angry parents when it is the director who knows best what is going on in the school?					
12	Is Antonio using the newspaper to create hate and disorder?					

Now please qualify the top four most important statements. Put the number of the statement in the blank:

	Most important item
	Second most important item
	Third most important item
	Fourth most important item

Please, Fill in with the information required:

Code: _____

Age: _____ Sex: Male _____ Female _____

Do you profess any religion? YES _____ NO _____

Source: Adapted from Rest, J. R. (1979). *Revised manual for the defining issues test: An objective test of moral judgment development*. Minneapolis, MN: Moral Research Projects.

Anexo 2. Formato Diario de Campo Para el Co-Investigador

OBSERVATION FORM – SOCIAL ISSUES DISCUSSION

DATE: _____ PLACE (CLASS): _____ OBSERVER: _____ DILEMMA: _____

Session opening time: _____

SUBJECT	STAGE I	STAGE II	STAGE III	NOTES
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				

Session closing time: _____

During the development of the session the reporter considered important noting the following event(s) observed:

Anexo 3. Niveles y Estadios Del Desarrollo Moral Según Kohlberg

NIVEL Y ESTADIO	LO QUE JUZGA QUE ESTA BIEN	RAZONES PARA ACTUAR DE ACUERDO	PERSPECTIVA SOCIAL DEL ESTADIO
Nivel I: Pre convencional. Estadio 1: moralidad heterónoma	Someterse a reglas apoyadas por el castigo; obediencia por sí misma; evitar daño físico a personas y propiedad	Evitar el castigo, poder superior de las autoridades	<i>Punto de vista egocéntrico.</i> No considera los intereses de otros ni reconoce que son distintos de los de él; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente mas que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.
Estadio 2: individualismo. Fines instrumentales e intercambio	Seguir las reglas solo cuando es por el propio interés; actuar para cumplir los propios intereses y necesidades y dejar a otros hacer lo mismo. El bien es lo que es justo y es un intercambio igual, pacto, acuerdo.	Servir los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses.	<i>Perspectiva concreta individualista.</i> Conciente que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto; el bien es relativo(en el sentido concreto individualista).
Nivel II: convencional Estadio 3: expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y conformidad interpersonal	Vivir de acuerdo con lo que espera la gente cercana de un buen hijo, hermano ,amigo, etc..."ser bueno" es importante y quiere decir tener buenos motivos, mostrar interés por los demás. también significa mantener relaciones mutuas como confianza, lealtad, respetó y gratitud.	La necesidad de ser buena persona a los propios ojos y a los de los demás: preocuparse de los demás; creer en la regla de oro; deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoyan la típica buena conducta.	<i>Perspectiva del individuo en relación a otros.</i> Conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos y expectativas que toman primacía sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la regla de oro concreta poniéndose en lugar del otro. Todavía no se considera una perspectiva de sistema generalizado.
Estadio 4: sistema social y conciencia	Cumplir los deberes a los que se ha comprometido; las leyes se han de mantener excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas. el bien esta también en contribuir a la sociedad, grupo o institución.	Mantener la institución en marcha y evitar un parón en el sistema "si todos lo hicieran"; imperativo de conciencia de cumplir las obligaciones definidas de uno. (Fácilmente confundible con la creencia del estadio 3 en las reglas y en la autoridad.	<i>Diferencia el punto de vista de la sociedad de acuerdos o motivos interpersonales.</i> Toma el punto de vista del sistema que define roles y reglas. Considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema.

NIVEL Y ESTADIO	LO QUE JUZGA QUE ESTA BIEN	RAZONES PARA DE ACTUAR ACUERDO	PERSPECTIVA SOCIAL DEL ESTADIO
<p>Nivel III: post-convencional o de principios</p> <p>Estadio 5: contrato social o utilidad y derechos individuales</p>	<p>Ser conciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de sus valores o reglas son relativas a su grupo. Las reglas son normalmente mantenidas por el de la imparcialidad y porque son el contrato social. Algunos valores y reglas no relativas (ej. La vida y la libertad) se deben mantener en cualquier sociedad sea cual sea la opinión de la mayoría.</p>	<p>Sentido de obligación de ley a causa del contrato social de ajustarse a las leyes por el bien de todos, protección de los derechos. Un sentimiento de compromiso de contrato que se acepta libremente, para con la familia, amistad, confianza y las obligaciones del trabajo. Preocupación de que las leyes y los deberes se basen en cálculos racionales de utilidad general "el mayor bien para el mayor número posible".</p>	<p><i>Perspectiva anterior a la sociedad.</i> El individuo racional conciente de los valores y derechos antes de acuerdos sociales y contratos. Integra las perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. Considera puntos de vista legales y morales; reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos.</p>
<p>Estadio 6: principios éticos universales</p>	<p>Según principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes y los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se apoyan en tales principios; cuando las leyes los violan, uno actúa de acuerdo a sus propios principios. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.</p>	<p>La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos.</p>	<p><i>La perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales.</i> La perspectiva de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad: las personas son fines en si mismas y como tales se las debe tratar.</p>

ANEXO 4: Dilema para Intervención Numero 1
SOCIAL ISSUES DISCUSSION

Date: _____ **Name:** _____ **Class:** _____

Janet: Dangerous help

Janet, 18, took a course on first aid last year. Little after she sees a terrible accident in which she has to put her knowledge into practice. From the garden of the house next door, Janet hears a woman screaming. The woman is Mrs. Gray, an old lady. Mrs. Gray is a helpless woman who depends totally on her grandson Sebastian. Sebastian usually visits Mrs. Gray to help with her shopping, take her to the doctor and do the housework. Today, while Sebastian was cutting the trees in the garden, he had a serious cut with the cutting machine he was using. Janet arrives in the garden to find Sebastian unconscious and bleeding profusely from his arm. Sebastian has a fatal injury in his artery. Janet knows she has to act very quickly; she has to put pressure in Sebastian's arm and put a bandage on the injury to save his life. Janet also knows Sebastian is infected with HIV AIDS. Janet has no gloves.

First aid: *primeros auxilios*
Knowledge: *conocimiento*

Helpless: *Indefensa*

Housework: *Oficios*
Cut: *Cortar, cortada*

Unconscious: *Inconsciente*
Injury: *daño, herida*
Put pressure: *Presionar*

Bandage: *Vendaje*
Gloves: *Guantes*

Should Janet save Sebastian regardless of the danger of contracting the HIV AIDS virus, or not? Why?

What elements do you take into account to make your decision? Why do you consider these elements important?

NOTES DURING DISCUSSION:

ANEXO 5: Dilema para Intervención Numero 1 - Formato para los Co-investigadores

STAGE I

Read dilemma aloud
Write answers **5 min**

Get in groups and share answers/opinions! **10 min**

Plenary session, share thoughts. **15 min**

STAGE II

- How many people die of AIDS? How many people become infected without even knowing?
- How many people (doctors, nurses, volunteers) become infected with HIV for trying to help people?
- Should people infected with HIV receive help?
- What about the cost of the treatment? Who pays for the treatment of the homeless?

STAGE III

What would you do in Janet's shoes?

What about the old woman?

What about Janet dying to save a person infected with AIDS?

What if Janet saves him and he goes on to infect more people with HIV?

Identify characters affected... Who ends up being the real victim?

Is a person like Sebastian worth dying for?

Should Janet save Sebastian?

So, then what?

ANEXO 6: Dilema para Intervención Numero 2
SOCIAL ISSUES DISCUSSION

Date: _____ **Name:** _____ **Class:** _____

Judge Anderson's decision

The Security Secret Service of a European country has proofs that a terrorist organization is planning attempts with bombs in the main cities. These attempts will kill hundreds of people. The terrorist organization is feared because of its brutality and lack of compromise. The Security Secret Service caught a woman, believed to be the head of the terrorist organization. It is known that this woman has participated in planning the attempts. The attempts can be avoided, if the woman confesses what she knows. He woman has been interrogated for a long time, but she refuses to confess anything. The Secret Service is afraid that the attempts can be committed soon. For this reason, the Security Secret Service asks Judge Anderson, the man in charge of the case, for permission to torture the imprisoned woman, so she can finally make a confession. Torture is prohibited in this country, but in cases of national emergency, judges in charge may make an exception.

VOCABULARY BOX

Proofs: *pruebas*
Attempts: *atentados*

Feared: *Temida*
Caught (Match): *Atrapó*

It is known: *Se sabe (que)*

Avoided: *Evitados*

Refuses: *(se) rehúsa*

Judge: *Juez*

Should Judge Anderson allow the Security Secret Service to torture the terrorist woman for a confession, or not?

What elements do you take into account to make your decision? Why do you consider these elements important?

NOTES DURING DISCUSSION:

ANEXO 7: Dilema para Intervención Numero 2 Formato para los co-investigadores

STAGE I

Read dilemma aloud

Write answers **5 min**

Get in groups and share answers/opinions! **10 min**

Plenary session, share thoughts. **15 min**

STAGE II

- Identify characters involved... who's the one with the dilemma?
- What elements are considered relevant for this decision?
- What effects may Judge Anderson's decision cause on:
 - The people of the European country?
 - The Security Secret Service?
 - The Police?
 - The terrorist woman?
- If the bomb attacks can be avoided, shouldn't they be avoided?
- Talking has not been enough, and time is short. Is torture still the last option?
- What if the terrorist woman has a family?

STAGE III

- What would you do in Judge Anderson's shoes?
- What about the terrorist woman?
- What about threatening a human life to save other lives?
- What consequences does Judge Anderson face with his decision:
 - Allowing torture?
 - Rejecting torture?
- Identify characters affected... Who ends up being the real victim?
- Should the woman be tortured?
- So, then what?

ANEXO 8: Dilema para Intervención Numero 3
SOCIAL ISSUES DISCUSSION

Date: _____ **Name:** _____ **Class:** _____

Thomas the witness

Thomas has a problem with his best friend Mark. Mark dropped out of school when his father became very sick, and he started working as a driver to support his family. At a party, both Thomas and Mark have a lot to drink, but Mark still insists on driving home. On the road, Thomas and Mark take a turn and run into a car coming in the opposite direction. The woman in the other car tries to maneuver her car, but both cars crash and the woman's car is sent out of the road. Thomas tells Mark to stop and go back to help the woman in the car, but Mark does not listen and drives away. The next day, Thomas listens to the news on the radio and finds out that the woman in the car is in grave condition at the hospital, and that the police are looking for witnesses, as well as the driver responsible. Thomas tells his friend Mark to go to the police and tell them what he did, but Mark says he cannot do that.

Vocabulary Box

To Drop Out: Retirarse

To support: Sostener

To Take a turn: Hacer un giro

To run into: Encontrarse con

Sent out: Enviada

To drive away: Escapar(se)

Should Thomas tell the police about his friend Mark or not? Why?

What elements do you take into account to make your decision? Why do you consider these elements important?

NOTES DURING DISCUSSION

ANEXO 9: Dilema para Intervención Numero 4

SOCIAL ISSUES DISCUSSION

Date: _____ Name: _____ Class: _____

LEA'S SITUATION. Lea is in high school and a member of a local theater group in a nearby city. She likes school, but her passion for singing and acting is huge.

Lately there has been talk going around that some members have been exempt from auditions for the last few productions. Leah knew in the “real world” that can happen sometimes. Some productions have such huge numbers of applicants and so little time that the more experienced, well known actors and singers sometimes get bumped up into the cast without having to try out. But, this wasn't exactly Hollywood, this was a local teen theater group and the whole idea was to give everyone a chance to prove him or herself. She and her friends talked about the rumor and how, if it was true, how unfair it was. It's one thing to know someone probably deserves to be cast in the production, but another to just put that person in without letting others compete for the same role. They felt close enough to their choir director to talk to him about it. He said he couldn't imagine that applicants were being exempt. Lea's friends talked about going to the director, but didn't want to jeopardize their relationship with him. He was intimidating and, after all, what if he took offense or got mad? Their future chances for good roles could be compromised.

The first week of auditions for the next musical production Lea was called into the director's office. He told her she was *already selected* for one of the main singing parts. She was ecstatic at first. It was the role she had wanted more than any other. It was a starring spot and would set her up for amazing roles in the future. Then, she realized the director meant she **didn't have to audition**. He explained that they simply didn't have enough time to see every performer's audition. They knew her work and knew she was right for the role.

Lea was **conflicted**. What would she say to her friends? How would she explain this to them? What's more, the choir director agreed with her and her friends that everyone should audition. What would she tell him? She decided she would raise the question to the head director before she left his office. She asked, “ **What do I tell my choir director or the rest of the**

cast?" He replied, "**They don't need to know.** This is often done with the strongest performers. Just skip the audition and we'll take care of the rest."

Now what was Lea supposed to do? What if her choir director asks her how her audition went? And what about her friends? She was the one who talked about how unfair it was to do this exact thing. But, what if she insisted on auditioning? First, she might not get the role. There were over thirty kids that wanted her role. Second, the director might not want to work with her again. You don't rock the boat and keep a good reputation with directors. Everyone knows that.

1. What should Lea do?
2. What would you do?
3. What position did the director put Lea in? Do you think it was fair of him?
4. Do you think she should tell her choir director about all this? What about her friends?
5. What do you think are the possible results if Lea were to tell her choir director? What if she were to tell her friends?
6. Would you talk to your parents about this if you were in Lea's place? What do you think they would do? Would you agree?
7. Have you or someone you know ever been put in an uncomfortable position by an adult where you were supposed to keep something quiet? What was the situation? Were you happy with how you handled it? Would you handle the situation in the same way again?

Use the back of your paper to answer the questions above.

**ANEXO 10: Dilema para Intervención Numero 4 - Formato para los
Co-investigadores**

**NOTES FOR THE FACILITATOR
(this is for you)**

This is a helpful case to get kids to talk about dilemmas they know are unfair when the odds are stacked in their favor. My students love to talk about what's unfair. They can do it for hours. It's when I make them argue the other side, or come up with a personal experience where they have benefited from an unfair situation, that the discussion hits a bump in the road.

What is interesting however is that once you get them headed in that direction, they often feel liberated to really get into this idea of being on the "winning" side of an unethical situation. Young people are incensed at unfairness. So, if they know they don't have anything to LOSE, they will still enjoy sharing experiences where they had the upper hand. From that point, it is a small step to get them talking about what this has to do with ethics and how ethics get slippery depending on one's position in the outcome and how it becomes that much more important to hang on to them... or does it?

DISCUSSION QUESTIONS

(also, debate topics, writing assignments, etc.)

What should Lea do? What would you do?

What position did the director put Lea in? Do you think it was fair of him?

Do you think she should tell her choir director about all this? What about her friends?

What do you think are the possible outcomes if Lea were to tell her choir director? What if she were to tell her friends?

Would you talk to your parents about this if you were in Lea's place? What do you think they would do? Would you agree?

Have you or someone you know ever been put in an uncomfortable position by an adult where you were supposed to keep something quiet? What was the situation? Were you happy with how you handled it? Would you handle the situation in the same way again?

ANEXO 11: Dilema para Intervención Numero 5

SOCIAL ISSUES DISCUSSION

Date: _____ **NAME NOT REQUIRED** Class: _____

It's approximately the end of the school year, and you are taking a math test. You've been **having problems all year** in this class, and you know that this test will form a **big part of your final evaluation**. You feel like you are doing very well on the test, until you come to the last exercise. This exam evaluates 4 points of the 10-point total, and you just **can't remember** how to solve it. Coincidentally, the math **expert** of the class is sitting beside you and you can see he's just finished it. You are close enough to see how he solved it, and you know that no teacher can see you if you **cheat**.

VOCABULARY BOX

Until: Hasta

Right beside: Justo al lado
Close enough: suficientemente cerca

Cheat: Hacer trampa

DISCUSSION QUESTIONS

NOTE: Please, do not feel compromised by the fact of answering the following questions; it is a hypothetical situation and the only purpose is argumentation and debate in class. Your answers will not be used as accusatory argument, and you do not need to include any names. Feel free to answer honestly.

1. Would you cheat? If you respond yes or no, explain your reasoning.
2. Think of a student you respect a lot. Would that student cheat? Why or why not?
3. What would you do if you cheated and then a fellow student confronted you and was angry about what you did?
4. Suppose you cheated. If the teacher asked you the next day whether or not you cheated, would you confess or invent some story?
5. Have you been in this situation? Would you change anything about your decision now?
6. Have you ever seen someone cheat in class? What did it feel like?

If one person cheats in a class, do you think anyone else is affected? Why and how / Why not? How big an issue is cheating in your school? Do you think it affects you?

Main source:

Charis Denison, founder of Prajna Consulting, is an expert in Community Involvement, Human Development, and Ethics. She has built her experience primarily by working with schools and non-profits for the past 15 years. After initially teaching middle and high school English and Creative Writing, Charis began to develop curricula and publish articles related to social justice, ethics, human development, community involvement, and experiential education. She has received national recognition for her work in those fields, as well as for her community-based work with American teens and Tibetan refugees in Central Asia.

Charis co-wrote *Tolerance for Others*, a middle school human development text, with Leni Wildflower. She currently works as the national Service-Learning consultant for both the Council for Spiritual and Ethical Education and the Durango Institute for Co-Curricular Education.

Charis also teaches at Marin Academy in San Rafael, California, and runs Prajna Consulting. Through Prajna she consults with schools, parents, students, and businesses both organizationally and individually. Charis also facilitates workshops and speaks on a wide variety of topics.

This information has been taken from the author's website (please see Bibliography).