



Trabajo Final de Graduación

Competencia de Juicio Moral en estudiantes
universitarios de Psicología y Abogacía de la Universidad
Empresarial Siglo 21

Autor:

Analía Gabriela Cameille

Lic. en Psicología

-2012-

RESUMEN

Esta investigación presenta los resultados de la competencia de juicio moral, mediante la evaluación del índice C de los estudiantes universitarios de Abogacía y Psicología; pertenecientes a la Universidad Empresarial Siglo 21, de la ciudad de Córdoba, Argentina.

Para la realización del proyecto, se evaluó a 120 estudiantes masculinos y femeninos de primeros y últimos semestres. Se aplicó en su versión traducida al español, el Cuestionario de Juicio Moral propuesto por el Dr. Georg Lind, psicólogo y profesor alemán.

El cuestionario de Juicio Moral se basa en la teoría del Aspecto Dual de la competencia de juicio moral. La teoría se fundamenta en la revisión de la definición de competencia de juicio moral, propuesta por Kohlberg y los intentos posteriores para medirla; enfatizando en el contenido afectivo y su influencia en la toma de decisiones morales.

Fue Georg Lind quien propuso la teoría del Aspecto Dual de la conducta moral y el desarrollo, y un nuevo método para medir este constructo. Los estudios del Dr. Lind respecto de la moralidad, se realizan a través de la utilización de dilemas morales en el área de la educación, mediante el método Konstanz de discusión de dilemas.

El análisis de datos indicó la presencia de un mínimo aumento en la competencia de juicio moral durante el tiempo de estudio; atribuido a la influencia de la educación superior. Asimismo, se halló un nivel bajo de índice C, en ambas carreras. Por último, se ha determinado que el género no tiene efectos sobre la competencia moral.

Palabras claves: competencia de juicio moral, educación superior, dilemas morales, Teoría del Aspecto Dual de Lind, Cuestionario de Juicio Moral, psicología de la moralidad

ABSTRACT

This research presents the results of moral judgment competence, through evaluation C index of college students from Psychology and Law at the 'Universidad Empresarial Siglo 21' in the city of Cordoba, Argentina.

For this project, 120 male and female students from first and last semesters were evaluated. The Spanish version of the Moral Judgment Test, created by Dr. Georg Lind, German psychologist and professor, was used for this evaluation.

The Moral Judgment Test consists of a Dual-Aspect theory of moral judgment competence. This theory is based on a review of Kohlberg's definition of moral-judgment competence and subsequent attempts to measure it. Emphasizes the affective aspect, which is present in the daily moral decisions making.

It was Georg Lind who proposed the Dual-Aspect theory of moral behavior and development and a new method for measuring this construct. Dr. Lind's studies include morality, through moral dilemmas in the education area, using the Konstanz method of discussion dilemmas.

The data analysis showed a very small increase of moral judgment competence during study time which one can attribute to the influence of higher education. A low index C was also found in both careers. Finally, has been determined that gender has no effect on moral competence.

Keywords: moral judgment competence, higher education, moral dilemmas, Dual-Aspect Theory by Lind, Moral Judgment Test, psychology of morality

A mis padres.

*“Persevera en tu empeño y hallarás lo que buscas; prosigue tu fin sin desviarte
y alcanzarás tu empeño; combate con energía y vencerás.”*

Gautama

Agradecimientos

Mi mayor agradecimiento va dirigido a todas aquellas personas que me han enseñado y ayudado a aprender a lo largo de mi vida.

De manera especial agradezco a mi familia que me ha aportado la fuerza necesaria para continuar a través del apoyo humano y logístico, la dedicación constante, la comprensión y el amor incondicional.

A mi Madre: gracias por tu paciencia y por fortalecerme con tus sabias palabras en los momentos de tristeza, de felicidad, y de enojo, tanto en lo personal como en el estudio. Y especialmente por el amor y la comprensión que me das.

A mi Padre: agradezco la educación que me has dado, tu apoyo incondicional y la confianza que has puesto en mí. Agradezco tus palabras que han sido mi sostén en las dificultades, gracias por tu amor y por hacer de mí una persona de bien a través de tu ejemplo.

A mi Hermano por enseñarme que en la vida con esfuerzo y disciplina se obtienen los objetivos propuestos. Gracias por ser mi compañía durante todos estos años, por todos los juegos compartidos, los momentos vividos, conversaciones, opiniones y cuidado.

A mi querido Luke Danelon por enseñarme a descubrir otro mundo en el cual con tu cariño se ilumina lo esencial de las personas. Gracias por la ayuda, el apoyo brindado y tu disponibilidad incluso en la distancia y con diferencia horaria para colaborar en la finalización de este proyecto. Gracias por estar presente en mi vida.

Mi especial gratitud al profesor Georg Lind por su generosidad, y por su valiosa contribución con profundo conocimiento sobre el tema, mi admiración y respeto más profundos.

Asimismo mi agradecimiento más sincero hacia los profesores: a Erica Sauer por brindarme apoyo, cariño y guiarme por el camino del estudio en el inicio de la Carrera. A Juan Godoy por el tiempo prestado aún en sus días más ocupados, por sus valiosos aportes en lo metodológico de este trabajo, y por su manera de enseñar y transmitir; fomentando en mí la pasión por la investigación. A las profesoras de Inglés, Marcela Rodríguez y Marta Roganti, por el tiempo, la paciencia, la sabiduría y la amistad que me han dedicado. A Diego Tachella Prado por el asesoramiento, la buena predisposición, el constante seguimiento y la paciencia durante el Seminario Final de Psicología, leyendo críticamente las primeras versiones de mi proyecto y corrigiendo los borradores finales; motivándome siempre a dar lo mejor de mí, en la elaboración de mi tesis. A los integrantes de la Comisión Asesora y Evaluadora: Silvia Ayllón y Leonardo Medrano, por guiarme en cada paso con sus importantes indicaciones y sugerencias que me permitieron profundizar y mejorar este trabajo.

Por otra parte, agradezco a la Directora del Departamento de Trabajos Finales de Graduación Ana Porta, por el cariño y la cordialidad brindada durante esta etapa; por su comprensión y optimismo para responder a mis inquietudes, y alentarme en la recta final.

Finalmente, gracias a todos los profesores que amablemente cedieron parte de sus horarios de clase para la toma del cuestionario, y también a la participación de los Alumnos de Psicología y Abogacía que han hecho posible esta investigación.

¡Gracias!

INDICE:

I. INTRODUCCIÓN.....	Pág.1
1. Fundamentación.....	Pág.4
2. Pregunta de Investigación.....	Pág.5
3. Objetivo General.....	Pág.6
4. Objetivos Específicos.....	Pág.6
II. MARCO TEÓRICO.....	Pág.7
1. Antecedentes históricos.....	Pág.7
1.1 <i>Psicología del desarrollo</i>	Pág.7
1.2 <i>Psicología de la moralidad</i>	Pág.9
2. Conceptos de Ética y moral.....	Pág.11
2.1 <i>Moral</i>	Pág.11
2.2 <i>Moralidad</i>	Pág.14
2.3 <i>Ética</i>	Pág.15
3. Desarrollo del juicio moral.....	Pág.16
4. Teorías basadas en el Desarrollo Moral y el Razonamiento Moral.....	Pág.20
4.1 <i>Teoría de Kohlberg</i>	Pág.20
4.2 <i>Críticas a la teoría de Kohlberg</i>	Pág.23
4.3 <i>Teoría del aspecto dual (cognitivo - afectivo) de Lind</i>	Pág.25
5. El juicio moral como competencia.....	Pág.29
6. Aprendizaje moral.....	Pág.30
7. Dilemas morales.....	Pág.33
7.1 <i>Discusión de dilemas morales en el ámbito educativo</i>	Pág.34

III. METODOLOGÍA.....	Pág.37
1. Diseño de investigación.....	Pág.37
2. Selección de la muestra.....	Pág.37
3. Instrumento para la recolección de datos.....	Pág.37
4. Criterios de validez y confiabilidad.....	Pág.39
4.1 <i>Validez semántica</i>	Pág.40
4.2 <i>Validación semiótica</i>	Pág.41
4.3 <i>Invariantes universales</i> como criterios de validez semiótica e intercultural..	Pág.42
4.4 <i>Criterios de validación</i>	Pág.43
5. Procedimiento metodológico.....	Pág.47
6. Estructura del Instrumento.....	Pág.47
7. Estrategia de análisis de datos.....	Pág.51
IV. ANALISIS DE DATOS.....	Pág.52
V. CONCLUSIONES.....	Pág.57

REFERENCIAS

ANEXOS

I. INTRODUCCIÓN

El presente Proyecto de Investigación Aplicada (PIA) tiene como objetivo, evaluar la competencia de juicio moral en estudiantes de educación superior, desde el enfoque cognitivo evolutivo.

Se revisan las aportaciones conceptuales sobre desarrollo moral de Lawrence Kohlberg como así también la teoría dual de Georg Lind.

A partir de la recolección de datos sobre el juicio moral de estudiantes de dos carreras universitarias, se reflexionará para extraer conclusiones en torno a la pregunta formulada.

El propósito es identificar el estado y el progreso de la competencia de juicio moral, teniendo en cuenta los diferentes semestres en la formación universitaria en los que se encuentran los estudiantes de Psicología y Abogacía; pretendiendo así efectuar comparaciones entre las dos carreras mencionadas.

El interés por la moral estuvo presente desde tiempos remotos; Aristóteles en primer lugar, y luego Platón. Por otra parte, San Agustín decía que el hombre posee conciencia moral (Matalinares, Sotelo, Sotelo, Arenas, Díaz, Dioses, Yarigaño, Muratta y Pareja, 2009).

Actualmente se conceptualiza que los hechos morales, se establecen en reglas de conducta sancionadas; en donde la sanción es la resultante del acto. Asimismo se considera la existencia de una moral doméstica, profesional, cívica, entre otras. La moral es la resultante de una construcción grupal, y funciona con la autoridad protectora del grupo, efectuando un poder colectivo (Matalinares et al., 2009).

La psicología moral tiene diversos enfoques: el psicoanalítico, el de aprendizaje social y el cognitivo evolutivo. Piaget y Kohlberg son los representantes de este último enfoque (Matalinares et al., 2009).

Kohlberg amplía los aportes de Piaget y difiere de la teoría del aprendizaje social de Bandura respecto de que la conducta moral es el resultado del hábito o del aprendizaje,

postulando que un sujeto no puede seguir principios morales sin comprenderlos o creer en ellos. Para evaluar lo bueno y lo recto, utiliza el término de concepto moral (Matalinares et al., 2009).

Andrea de Bennato, y Oraisón (2003) señalan que el diseño de nuevos métodos de medición del desarrollo moral centrados en la evaluación del pensamiento posconvencional o de la coherencia del juicio moral, centrados en la educación media, comenzaron a aplicarse en jóvenes de niveles de educación avanzados; desde alumnos de los últimos años del secundario hasta estudiantes de doctorados de filosofía moral y ciencias políticas.

A nivel internacional se han desarrollado numerosas investigaciones sobre juicio moral. Chamblás, Mathiesen, Mora y Navarro (2004) realizaron una investigación en Concepción, Chile, con jóvenes estudiantes de enseñanza media, entre 12 y 18 años, con el objetivo de conocer el efecto de las variables funcionamiento familiar sobre la permisividad y el juicio moral.

Por otra parte, Retuerto Pastor (2004) investigó en Valencia, el desarrollo del razonamiento moral, razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia y juventud. Trabajó con una muestra de sujetos de ambos sexos, entre 13 y 23 años, de educación media y superior.

Romo Martínez (2005) investigó el desarrollo del juicio moral y la solución de la crisis de identidad en estudiantes del bachillerato de Aguascalientes, en México. Asimismo, Meneses (2005) realizó un estudio con adolescentes de 4to y 5to año de secundaria, con la diferencia de que su investigación se centró en un colegio militarizado con régimen de internado, y en otro grupo de adolescentes de un colegio estatal.

En el ámbito universitario, Barba y Romo (2005) evalúan el desarrollo moral de estudiantes de educación superior, con base en la teoría de L. Kohlberg; se analiza el perfil moral de acuerdo a las variables según semestre, género, institución, carrera, edad y nivel educativo. Mientras que García y Pérez (2005) efectuaron una investigación con estudiantes universitarios, utilizando el Defining Issues Test-DIT de J. Rest y la Escala de valores (A) de Milton Rokeach. El avance del razonamiento moral, implica cambios en la jerarquía de valores asociada; por lo tanto estructura y contenido del razonamiento moral, no son

independientes. Y Grimaldo (2002) adaptó el Cuestionario de reflexión socio moral (SROM) de Gibbs y Widaman en estudiantes de educación media y estudiantes de primeros años de la Facultad de Psicología, de una universidad estatal de Perú.

En Alemania, Herbereich (1996) investigó acerca de la dependencia del juicio moral de los estudiantes, en la toma de reflexión. Por otra parte Lind (2009) desarrolló un estudio a fin de conocer los ambientes favorables, para el desarrollo moral en la educación superior.

También se efectuaron investigaciones de la moralidad, en los niños. Echavarría y Vasco (2006) investigaron justificaciones morales acerca de lo bueno y lo malo, de niños entre los 9 y 11 años de contextos violentos y no violentos de una ciudad de Colombia. Todos los talleres e interacciones con los niños, se grabaron en audio y se transcribieron. En otra investigación, Ortiz, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y López (2008) analizaron la relación entre afecto, aceptación, comunicación emocional, transmisión de valores e intervención moral de los padres, y las emociones y conductas morales de los hijos; conociendo las variables familiares que explican la internalización moral en niños.

El Cuestionario de Juicio Moral (CJM) de Lind, en nuestro país, se ha utilizado en la investigación de Acquesta y Papalia (2008) Psicología del desarrollo moral y gestión de la disciplina: su relación con la violencia escolar. En la Facultad de Ciencias Sociales, en Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires. Con el incremento de los hechos de violencia en el ámbito educativo, se analizó la problemática de la violencia escolar, y las relaciones existentes entre desarrollo moral y la gestión de la disciplina en las escuelas; con el objeto de contribuir al hallazgo de conductas y acciones que tiendan a disminuir la violencia.

Los estudios del desarrollo moral, en especial los de Rest en Minnesota y los de Lind en Konstanz, empezaron a utilizarse en el contexto universitario; donde se llevaron a cabo importantes investigaciones que destacaron la importancia de las intervenciones ético educativas (Andreu de Bennato, y Oración, 2003).

1. Fundamentación

El interés por el tema, surge a partir de la necesidad de evidenciar si se presentan diferencias, en la competencia de juicio moral entre estudiantes de Abogacía y estudiantes de Psicología. Considerando que a través de la educación superior, en Abogacía se estudian leyes, normas y reglas que rigen la vida de los seres humanos en sociedad; mientras que en Psicología se profundiza en el estudio del comportamiento y la conducta humana en sus diferentes aspectos.

Lo moral es significativo, por estar presente en la vida cotidiana; formando parte de lo social, de lo profesional, como así también del ámbito educativo.

Cada sujeto es libre de elegir el comportamiento que desea seguir, ante una determinada situación; aunque es importante destacar que toda conducta tiene una consecuencia.

Por lo expuesto anteriormente es importante investigar este tema, teniendo en cuenta que cada sujeto posee una formación ética y moral desde la niñez; la que aplicará en las diferentes áreas de su vida personal, escolar, universitaria y en la actividad profesional.

Camacho y Blackaller (2004) consideran que las propuestas para abordar el desarrollo de los juicios morales, son pocas desde el punto de vista psicológico; a pesar de la importancia que se le ha otorgado en el ámbito educativo a la formación moral.

Por otra parte, existe un gran desarrollo de las orientaciones teóricas y metodológicas en el contexto de lo cognoscitivo e intelectual; con el objetivo de guiar prácticas educativas que promocionen dimensiones morales (Camacho y Blackaller, 2004). “Se entiende el desarrollo moral como la independización respecto del control ejercido por otros, como el paso del control de fuentes externas al control de fuentes propias” (Camacho y Blackaller, 2004, p. 3).

El adueñarse de sí mismo, no se encuentra separado de las capacidades cognoscitivas, ya que para recordar hechos pasados o elegir opciones futuras se necesita de procesos de razonamiento (Camacho y Blackaller, 2004).

El razonamiento o juicio moral implica un proceso de abstracción y justificación que orienta el comportamiento de los sujetos. Los autores señalan que en el contexto educativo, los alumnos a partir de la adquisición de un razonamiento moral, deben ser capaces de desarrollarlo y aplicarlo a sus prácticas cotidianas en el ámbito en el que se desenvuelven (Camacho y Blackaller, 2004).

Para este proceso de autonomía, se necesita de un proceso de socialización previo; en el cual las interacciones sociales de las personas, sean reguladas por un conjunto de normas. Entre las normas que rigen el comportamiento social, hay un subgrupo considerado el más importante: el código moral que incluye normas propias de cada cultura (Camacho y Blackaller, 2004).

En el contexto de la teoría cognoscitiva para poder vincular principios con prácticas, se requiere un alto nivel de desarrollo moral y competencia; identificado como un estado de autonomía. El paso entre este nivel de dependencia social a uno de autonomía, fue descrito por la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. Su propuesta teórica se divide en seis estadios y tres niveles. La construcción del nivel posconvencional o de autonomía, implica una participación significativa de las instancias educativas en torno a una “cultura moral” y un “crecimiento moral” del individuo (Camacho y Blackaller, 2004).

En consistencia con este planteamiento Georg Lind de la Universidad de Konstanz, en Alemania, desarrolló el cuestionario para evaluar el desarrollo del juicio moral de los individuos; instrumento que será utilizado en la presente investigación.

2. Pregunta de Investigación

El presente estudio se considera de carácter ex post facto correlacional y busca responder la siguiente pregunta: ¿Qué competencia de juicio moral presentan los estudiantes universitarios de las carreras de Psicología y Abogacía de la Universidad Empresarial Siglo 21?

3. Objetivo General:

- Determinar la competencia de juicio moral de estudiantes universitarios de las Carreras de Psicología y Abogacía de la Universidad Empresarial Siglo 21.

4. Objetivos Específicos:

- Identificar la competencia de juicio moral de los estudiantes universitarios de las carreras mencionadas, teniendo en cuenta los primeros y últimos semestres de cursado.
- Relacionar la competencia de juicio moral obtenida según sexo y semestres de cursado de la carrera, de los estudiantes universitarios.
- Comparar la competencia de juicio moral obtenida por los estudiantes de Psicología y Abogacía.

II. MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes históricos

1.1 Psicología del desarrollo

La psicología del desarrollo tiene antecedentes como disciplina, a finales del siglo XIX. Se formó en los primeros años del siglo XX, y su auge se produjo en los años 50 a partir de la diferenciación de teorías del desarrollo humano; efectuadas por Dixon, Stevenson, y Weinert (Barba Casillas, 2004).

A lo largo de este proceso, en la psicología norteamericana se efectúan críticas al Conductismo; se difunde el Cognoscitivismo, a través de los aportes de Bruner y Ausubel y asimismo, se introduce la visión constructivista de Piaget. Se origina así, la teoría del Aprendizaje Social, que favorecerá el surgimiento de la Psicología Moral (Barba Casillas, 2004).

Desde el siglo XIX, las perspectivas histórica y evolutiva en las ciencias sociales y en la psicología, alcanzaron gran importancia en la psicología del siglo XX (Barba Casillas, 2004).

La psicología del desarrollo o evolutiva, estudia el proceso de cambio del sujeto durante el ciclo vital. El proceso de individuación es de suma importancia, para la adquisición de la moralidad; ya que el mismo sostiene la formación de la personalidad (Barba Casillas, 2004).

Barba Casillas (2004) explica que se presentan dos concepciones básicas del desarrollo:

- 1) Desarrollo como proceso continuo y gradual de crecimiento y cambio: Como por ejemplo, área física y del lenguaje. Se destaca la importancia del ambiente, y del aprendizaje social.

2) Desarrollo como proceso discontinuo: En él se identifican y diferencian etapas que componen el ciclo vital. Interesan la herencia y la maduración. Piaget y Kohlberg, pertenecen a esta concepción de desarrollo.

Para resolver las contradicciones entre las concepciones básicas del desarrollo, la teoría psicológica realizó una distinción entre crecimiento y desarrollo. De esta manera, el crecimiento está relacionado con aspectos evolutivos, que pueden ser medidos cuantitativamente; como la estatura, o el peso; y el desarrollo, se fundamenta en la progresión ordenada a niveles más altos de diferenciación y de integración de los componentes de un sistema. Es por ello que se habla de desarrollo cognitivo, moral y psicosocial (Barba Casillas, 2004).

Lo mencionado anteriormente, indica que en la psicología contemporánea se abandonan las posturas extremas; y comienza a ser aceptada la interacción de factores en el desarrollo. Asimismo, se diferencian aspectos que se desarrollan en forma continua como discontinua (Barba Casillas, 2004).

Barba Casillas (2004) señala entonces, que el desarrollo se entiende como cambios progresivos y acumulativos en la estructura y conducta del sujeto; por efecto de las influencias biológicas y ambientales.

En la psicología evolutiva, se ha discutido respecto de los rasgos del desarrollo; (universalidad, irreversibilidad y naturaleza cualitativa) con relación a la existencia de estadios y orientación hacia una meta. La teoría de Kohlberg se relaciona con estos aspectos, ya que postula estadios de juicio moral y universalidad de su secuencia (Barba Casillas, 2004).

El desarrollo moral, se sitúa en la dimensión social; ésta enfatiza en el proceso de socialización, desarrollo moral, y las relaciones con pares y familia (Barba Casillas, 2004).

“El desarrollo social y moral son parte de la formación de la personalidad” (Barba Casillas, 2004, p. 58).

Barba Casillas (2004) explica que en la literatura psicológica, se considera que la moralidad presenta tres componentes: cognitivo, afectivo y comportamental o de acción; los cuales son mencionados como componentes del valor; tanto en psicología como en filosofía (Barba Casillas, 2004).

“El valor se integra en la personalidad como fuente de motivos de la acción moral” (Barba Casillas, 2004, p. 58).

Los valores y la moralidad, son identificados como elementos del desarrollo; pero en la formación de la personalidad, tienen una función integradora que da apoyo a la identidad personal; en la construcción del sentido de la vida y de la acción (Barba Casillas, 2004).

1.2 Psicología de la moralidad

La psicología de la moralidad, se inició a finales del siglo XIX; momento en que también lo hacían la ciencia psicológica y la rama de la psicología evolutiva (Barba Casillas, 2004).

Durante el siglo XX, se realizaron investigaciones significativas y la constitución de las perspectivas teóricas (Barba Casillas, 2004).

Pérez Delgado y García Ros (1991) explican que en la época contemporánea, el estudio de la psicología moral, tuvo limitaciones debido a la existencia de dos hechos principales; en primer lugar, la exclusión del estudio de fenómenos morales en el laboratorio de Wundt y la disminución progresiva del tema de la conciencia, en investigación psicológica, a causa de la dominación conductista en psicología; y en segundo lugar, la influencia del psicoanálisis.

El fenómeno moral, fue excluido del análisis de laboratorio porque se consideraba que podía ser estudiado con el método histórico cultural; junto a otros fenómenos psicológicos complejos como el artístico, del pensamiento, el religioso, del lenguaje, entre otros (Pérez Delgado y García Ros, 1991).

Tradicionalmente, lo moral estaba vinculado a la realidad de la conciencia; a la capacidad del individuo para comprenderse a sí mismo y autogobernarse (Pérez Delgado y García Ros, 1991).

El Conductismo reducía el interés por los fenómenos morales, enunciando que el comportamiento humano no podía explicarse a través de la conciencia (Pérez Delgado y García Ros, 1991).

En la psicología moral como disciplina establecida, se reconocen tres orígenes: el psicoanálisis freudiano, la sociología de Durkheim, y los primeros trabajos de Baldwin, Hartshorne y May (Barba Casillas, 2004).

La investigación sobre el criterio moral del niño realizada por Piaget, se considera constituyente de la disciplina al situar el juicio moral, dentro de la psicología evolutiva y discutir los planteamientos de Baldwin, Durkheim y Bovet (Barba Casillas, 2004).

A fines de la década de los cincuenta, la teoría de Piaget se constituyó como modelo alternativo en la explicación del desarrollo moral (Pérez Delgado y García Ros, 1991).

El estudio de la conducta moral es una forma conveniente para el estudio del desarrollo moral, únicamente si permite descubrir conexiones entre la conducta del niño y el desarrollo de sus valores y emociones morales (Pérez Delgado y García Ros, 1991).

El inconveniente del desarrollo moral, reside en la falta de explicación de las diferencias individuales en relación al carácter moral; conforme se observan en el comportamiento (Pérez Delgado y García Ros, 1991).

La situación cambia en la década de los sesenta; debido a que la adquisición de la moralidad, comenzó a ser de interés para las diferentes orientaciones epistemológicas: psicoanalítica, cognitivo-evolutiva y del aprendizaje social (Barba Casillas, 2004).

Este interés, fue lo que permitió efectuar estudios para entender la moralidad; utilizando los siguientes criterios indicadores de la moralidad de un sujeto: conducta que ayuda a otros, conducta acorde a las normas sociales, internalización de normas sociales, empatía,

razonamiento acerca de la justicia, y ubicación de los intereses de otro, por encima de los propios (Barba Casillas, 2004).

En este contexto, Kohlberg extendió la teoría cognitivo-evolutiva de Piaget (Barba Casillas, 2004).

2. Conceptos de Ética y Moral

Cortina y Martínez Navarro (2001) explican que la Ética se define como aquella parte de la Filosofía, que reflexiona sobre la moral.

La Ética es un saber que pretende construirse racionalmente; para ello toma de la Filosofía las conceptualizaciones, los métodos de análisis y explicación.

Con respecto a la reflexión sobre cuestiones morales, la Ética intenta ampliar conceptos y argumentos que favorezcan la comprensión de la dimensión moral de la persona humana (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

Desde sus comienzos en la antigua Grecia, la Ética constituye un saber normativo; es decir, un saber que pretende orientar las acciones del ser humano. La moral también es un saber que orienta para la acción; pero a diferencia de la Ética, plantea acciones concretas en asuntos concretos (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

La Ética reflexiona sobre diferentes morales y maneras de justificar racionalmente la vida moral; por lo tanto orienta hacia la acción de forma indirecta. No obstante, puede indicar la concepción moral más razonable para que el sujeto pueda orientar su comportamiento. Su objetivo es aclarar reflexivamente el campo de lo moral (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

2.1 Moral

El término moral se utiliza de diferentes maneras según el contexto; lo que genera numerosos malentendidos. Es preciso señalar que se utiliza la palabra moral como sustantivo y otras veces como adjetivo (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

La moral como sustantivo se refiere a un conjunto de principios, prohibiciones, mandatos, patrones de conducta, valores e ideales de vida buena; que en conjunto constituyen un sistema que pertenece a un grupo humano en una determinada época (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

Por lo tanto, la moral se entiende como un sistema de contenidos que refleja una forma de vida determinada. Aunque esta forma de vida, puede no coincidir con los hábitos de todos y cada uno de los miembros de la sociedad. Por ello, la moral es un modelo ideal de buena conducta establecido socialmente y estudiado por las Ciencias Sociales con un enfoque empírico; estableciendo así, un saber teórico.

En contraposición, la Ética pretende orientar la acción humana de modo indirecto; por lo que se ubica dentro de los saberes prácticos (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

Asimismo, como sustantivo, el término moral puede referirse al código de conducta personal de un sujeto; código que guía los actos de una persona a lo largo de la vida. Se trata de un conjunto de convicciones y pautas de conducta que constituyen un sistema coherente, que se utiliza como base para los juicios morales que se realizan sobre los demás y sobre sí mismo (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

Los contenidos morales concretos, están formados por el patrimonio moral del grupo social de pertenencia y la elaboración personal sobre lo heredado del grupo; condicionada por circunstancias socioeconómicas, biografía familiar, habilidad para razonar, entre otras.

Se considera que los contenidos morales del código moral personal, deben coincidir con los del código moral social; aunque no siempre es así (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

El uso del término Moral como sustantivo pero con mayúscula, es utilizado para hablar de una ciencia que trata del bien en general y de las acciones humanas conforme a la bondad y la maldad (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

Sin embargo, Cortina y Martínez Navarro (2001) señalan que la llamada ciencia del bien, en general no existe; y que en su lugar, existen diversidad de doctrinas morales (como por ejemplo, la moral protestante, moral católica, moral anarquista, entre otras) y una

disciplina filosófica: la Filosofía moral o Ética, que contiene multiplicidad de teorías éticas distintas y contrapuestas entre sí (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

Las doctrinas éticas y las morales, serían modos de enunciar la moral pensada frente a códigos morales personales y sociales asumidos por los sujetos; los que constituirían la moral vivida (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

Por lo expuesto se considera que las doctrinas morales, pretenden sistematizar un determinado conjunto de principios, normas, preceptos y valores; mientras que las teorías éticas, establecen el hecho de que los seres humanos se rigen a través de códigos morales. A pesar de esto, la elaboración de una doctrina moral puede tomar elementos de las teorías éticas y viceversa (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

Otro aspecto, es el uso hispánico de la palabra moral como sustantivo; lo cual es importante para comprender la vida moral. Este uso tiene significación filosófica y se encuentra en las expresiones: “tener la moral alta”, o “estar alto de moral” y similares; utilizadas como sinónimo de buena disposición de ánimo, para enfrentarse a los retos que presenta la vida (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

Por lo tanto se considera que la moral no sólo es un saber ni un deber; sino principalmente una actitud y un carácter; la disposición de ánimo del sujeto que incluye lo cognitivo y lo emotivo, y que surge del carácter que ha formado previamente (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

Por último, también se utiliza el término moral como sustantivo en género neutro: *lo moral*; para referirse a la dimensión moral de la vida humana; es decir, ese aspecto compartido por todos y que se fundamenta en la necesidad de tomar decisiones y llevar a cabo acciones por las que el sujeto debe responder ante sí mismo y ante los demás. Esa necesidad es la que impulsa a buscar orientaciones en valores, principios y preceptos que constituyen la moral (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

Respecto del adjetivo moral, Cortina y Martínez Navarro (2001) explican que tiene sentidos diferentes.

- *Moral* en oposición a *inmoral*, usado como término valorativo para referirse a una conducta que es aprobada o reprobada; como sinónimo de moralmente correcto e incorrecto. Es necesario que exista algún código moral como referencia, para emitir el juicio moral correspondiente (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

- *Moral* como opuesto a *amoral*, aplicado a los seres humanos que han alcanzado un desarrollo completo y una conducta moral. Los términos moral y amoral, describen una situación expresando si una conducta es susceptible o no de ser calificada moralmente; porque cumple con los requisitos necesarios para ser relacionada con las orientaciones morales. Le corresponde a la Ética, explicar cuáles son los requisitos que regulan el uso descriptivo del término moralidad (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

2.2 Moralidad

Frecuentemente, el término moralidad se utiliza en relación a un código moral concreto.

También se usa *moralidad* como sinónimo de *vida moral*; teniendo en cuenta las diferentes formas de vida y códigos propios de las complejas sociedades modernas (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

A pesar de la diversidad, es posible encontrar rasgos comunes respecto de la moralidad (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

Toda moral se ve reflejada en juicios morales. Asimismo, los juicios morales propios de morales diferentes, presentan similitudes en el aspecto formal y en el contenido.

En el aspecto formal, los juicios morales se refieren a actos libres y responsables; lo que hace posible suponer que los seres humanos poseen una estructura biopsicológica necesaria, para la libertad de elección y la consiguiente responsabilidad (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

En relación al contenido, los juicios morales coinciden con aquello que los seres humanos anhelan, necesitan y consideran valioso; cambia según la época y la sociedad en la que habitan (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

2.3 Ética

Generalmente, se utiliza el término *Ética* como sinónimo de *la moral*; el conjunto de principios, normas, preceptos y valores que rigen la vida de los individuos y la sociedad.

La palabra *Ética* proviene del griego *ethos*, que significa “morada”, “lugar en donde se vive”; posteriormente significó “carácter”, “modo de ser” que un sujeto o grupo va adquiriendo a lo largo de la vida.

Por su parte, el término moral proviene del latín *mos, moris*, que primeramente significaba “costumbre”, y luego “carácter” o “modo de ser” (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

De esta manera, *ética* y *moral* convergen etimológicamente en un significado similar: modo de ser o carácter adquirido, como resultado de llevar a la práctica buenos hábitos (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

Debido a la coincidencia etimológica entre ambos términos, aparecen como intercambiables en diferentes contextos cotidianos. Por ejemplo, al referirse a una “actitud ética” para señalar una actitud “moralmente correcta”; o señalar que un comportamiento ha sido “poco ético”, por no ajustarse a los patrones de la moral vigente (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

Cortina y Martínez Navarro (2001) señalan que es preciso utilizar el término *Ética*, para referirse a la Filosofía moral; mientras que el término *Moral*, se emplea para indicar los diferentes códigos morales concretos.

La distinción es válida, porque se trata de dos niveles de reflexión diferentes; dos niveles de pensamiento y de lenguaje respecto de la acción moral; por lo cual es necesario utilizar dos términos distintos para evitar así, crear confusión (Cortina y Martínez Navarro, 2001).

Así llamamos “moral” a ese conjunto de principios, normas y valores que cada generación transmite a la siguiente en la confianza de que se trata de un buen legado de orientaciones sobre el modo de comportarse para llevar una vida buena y justa. Y llamamos Ética a esa disciplina filosófica que constituye una reflexión de segundo orden sobre los problemas morales (Cortina y Martínez Navarro, 2001, p. 22).

Cortina y Martínez Navarro (2001) expresan que la Ética como Filosofía moral, no se identifica con ningún código moral establecido. Lo cual no significa que sea neutral ante determinados códigos morales; sus métodos y objetivos le exigen denunciar como incorrectos o inhumanos, a algunos códigos morales.

Respecto de las funciones de la Ética, Cortina y Martínez Navarro (2001) mencionan una triple función:

- 1- Aclarar qué es lo moral, y sus rasgos específicos.
- 2- Fundamentar la moralidad; buscar cuáles son las razones por las que el sujeto debe esforzarse en vivir moralmente.
- 3- Aplicar a los diferentes ámbitos de la vida social, los resultados obtenidos en las funciones 1 y 2. De esta manera se adoptará en esos ámbitos sociales, una moral crítica racionalmente fundamentada, y no un código moral dogmáticamente impuesto.

3. Desarrollo del juicio moral

Para la comprensión y el estudio de la adquisición de la moralidad en la psicología del desarrollo y en la teoría de la educación, se hace referencia a dos enfoques importantes.

El primero, subraya la influencia social y la incorporación de normas y valores sociales por parte del individuo; mientras que el segundo, destaca la construcción de la moralidad como creación de significados; efectuada por un individuo activo (Barba Casillas, 2004).

“La adquisición de la moralidad implica el proceso de formación y organización de los valores personales” (Barba Casillas, 2004, p. 60).

La influencia de la sociedad, la cultura y las relaciones interpersonales, se analiza y se interpreta por las teorías; en diversas formas (Barba Casillas, 2004).

En psicología del desarrollo moral, se diferencian tres orientaciones teóricas principales: psicoanalítica, de aprendizaje social y estructural.

Kohlberg, forma parte de la orientación estructural, a través del enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral. Su aporte es primordial en psicología de la moralidad; como así también, para la renovación de la ecuación moral y enfoques de la educación en valores (Barba Casillas, 2004).

Kohlberg elaboró su teoría, ampliando la perspectiva del desarrollo del juicio moral; postulando tres niveles y seis estadios o etapas, construidas epigenéticamente. Para ello, tomó como base el trabajo de Piaget en relación a la teoría del desarrollo cognitivo y al desarrollo del criterio moral en el niño; como así también los aportes de Dewey, la concepción de la acción social de Mead y la ética de Kant (Barba Casillas, 2004).

Kohlberg reafirmó el postulado de que el desarrollo es la meta de la educación y afirmó además que el desarrollo cognitivo es una condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo moral. Por sus contenidos, los niveles y estadios de desarrollo moral representan, cada uno, una perspectiva social y una concepción de la justicia (Barba Casillas, 2004, p. 61).

El progreso entre los niveles y los estadios, implica interacción social, adquisición y organización de valores; de los cuales la justicia, es el principio central que da sustento a la definición de la perspectiva social o de interacción de cada uno de los estadios (Barba Casillas, 2004).

Los valores conforman la motivación; que junto a la sensibilidad, el juicio y el carácter, estructuran y dinamizan la acción moral (Barba Casillas, 2004).

Teniendo en cuenta la epistemología genética desde la educación media a la educación superior, comienzan y se desarrollan las operaciones formales o pensamiento abstracto (Barba Casillas, 2004).

“Las estructuras del estadio cognitivo se consolidan y son la base o condición necesaria para el razonamiento moral de principios” (Barba Casillas, 2004, p. 62).

Con respecto a la moralidad, la existencia de factores personales, sociales y culturales favorables, como por ejemplo: oportunidades sociales para la toma de perspectivas morales superiores, o un ambiente escolar que promueva el crecimiento moral, será lo que permitirá alcanzar la transición de las estructuras preconventionales de juicio moral a las de tipo convencional; y desde éstas, se podrá avanzar a los juicios morales postconvencionales (Barba Casillas, 2004).

En la Teoría de Piaget como en la Teoría de Kohlberg, las edades de transición no son absolutas; en la moralidad indican el periodo de edad, en el que el nivel es predominante (Barba Casillas, 2004).

El desarrollo del juicio moral, se produce por el movimiento progresivo entre los estadios uno a seis; y se relaciona con la capacidad del individuo de efectuar juicios morales, con perspectiva superior; conforme a la valoración de lo que es justo hacer en una circunstancia determinada (Barba Casillas, 2004).

Cada sujeto según su edad, tiene un perfil en que un estadio de juicio moral es dominante; y junto a éste hay estadios anteriores que decrecen y estadios posteriores que crecen; lo cual depende del desarrollo cognitivo y de las oportunidades de toma de perspectivas morales, en la socialización del sujeto (Barba Casillas, 2004).

Los estadios representan una estructura de juicio y una perspectiva socio moral (Barba Casillas, 2004).

Los niveles y los estadios, se sostienen en los seis postulados siguientes:

1. Postulado de secuencia

Los seis estadios constituyen una secuencia invariable en el desarrollo individual.

2. Postulado de universalidad

El desarrollo moral es universal; tiene validez para cualquier cultura; siempre que se ofrezcan al sujeto las oportunidades de toma de perspectiva moral.

3. Postulado de la estructuración

Los estadios como totalidades estructurales en la forma de razonar; cada uno representa integración jerárquica y se diferencia del estadio anterior.

4. Postulado de asunción de papeles

Los estadios representan habilidades cualitativamente diferentes, en la asunción de papeles y perspectivas sociales; formas de ver el mundo socio moral.

5. Postulado del requisito cognoscitivo

Los estadios de desarrollo cognitivo, son condición necesaria; aunque no suficiente para alcanzar los estadios del desarrollo moral.

6. Postulado de la autonomía

Los estadios posibilitan un desarrollo hacia una vida moralmente autónoma de principios morales.

Los niveles de juicio moral, formulan tipos de relación entre el yo y las normas y expectativas de la sociedad (Barba Casillas, 2004).

En el primero, el Nivel preconvencional, las normas y expectativas sociales, son externas al yo. En el segundo, el Nivel convencional, el sujeto se identifica con reglas y expectativas de otros. Y en el tercero, el Postconvencional, el individuo ha diferenciado su yo de las normas y expectativas de otros; definiendo sus valores según los principios que ha elegido (Barba Casillas, 2004).

4. Teorías basadas en el Desarrollo Moral y el Razonamiento Moral

4.1 Teoría de Kohlberg

Los niveles y estadios o etapas de juicio moral, se definen teóricamente de la siguiente manera:

A. Nivel Preconvencional

El niño responde a las normas culturales y/o sociales y las interpreta en términos de las derivaciones que las mismas pueden tener como consecuencia de su acción o respuesta (castigo, premio) o en términos del poder físico de la autoridad de quien provienen las normas. Se trata de una forma egocéntrica de razonamiento moral (Montuschi, 2006).

1° Etapa del castigo y la obediencia

Lo correcto es aceptar las reglas y someterse a la autoridad; las decisiones morales se toman sobre la base de evitar castigos. Es un punto de vista egocéntrico que no considera los intereses de otros (Montuschi, 2006).

2° Etapa de intercambios y fines instrumentales individualistas

Lo correcto es actuar para servir los intereses propios y sólo en ese caso, obedecer las reglas reconociendo igual derecho a los otros. Es un enfoque individualista en el que se integran intereses individuales conflictivos, mediante intercambios instrumentales (Montuschi, 2006).

B. Nivel convencional

En este nivel, es importante que el sujeto actúe de acuerdo con las expectativas del grupo que integra, inclusive la familia; sin considerar las eventuales consecuencias. También, es importante mantener el orden en la sociedad y ello implica una comprensión de las normas y leyes necesarias para su funcionamiento (Montuschi, 2006).

3° Etapa de las expectativas interpersonales mutuas, relaciones y conformidad interpersonal

Lo correcto, es comportarse de acuerdo con lo que esperan los pares en la sociedad; para así obtener la aprobación dentro del grupo. Es de importancia, la regla de oro que permite relacionar puntos de vista. En las relaciones interpersonales son significativos: la lealtad, la confianza, el respeto, y la gratitud. Todavía no se considera el sistema social generalizado (Montuschi, 2006).

4° Etapa del sistema social y de la conciencia

En esta etapa, hacer lo correcto es cumplir el deber propio como miembro de la sociedad; manteniendo el orden social y las leyes; excepto en los casos extremos en que entren en conflicto con otros deberes y derechos sociales establecidos. Existe un imperativo de conciencia para cumplir con las obligaciones; se adopta el punto de vista del sistema que define roles y reglas. Las relaciones interpersonales son consideradas, en términos de la ubicación en el sistema (Montuschi, 2006).

B/C - Nivel de transición

4½) Etapa posconvencional sin principios

Se considera a la moralidad convencional como arbitraria y relativa. El individuo aún no descubrió principios éticos universales, y se ve a sí mismo como ajeno a su grupo social; con especial hostilidad hacia quienes se encuentran en la etapa 4 (Montuschi, 2006).

C. Nivel postconvencional y de principios

En este nivel, se trata de definir los principios y valores morales que están por encima de grupos y/o autoridades; aunque los mismos los sostengan y apoyen (Montuschi, 2006).

5° Etapa del contrato o de la utilidad social y de los derechos individuales

Lo correcto es sostener los valores, derechos básicos y contratos legales de la sociedad; aunque estos entren en conflicto con las reglas y leyes del grupo. Se toma conciencia de la

variedad de valores y opiniones que tiene la gente, y del hecho de que la mayoría son relativos a su grupo de pertenencia. Las reglas, son mantenidas por el contrato social vigente que procura el mayor bien para el mayor número. Existen derechos y valores no relativos, como la libertad y la vida que siempre deben mantenerse (Montuschi, 2006).

6° Etapa de los principios éticos universales

Lo correcto es guiarse por principios éticos universales; basados en la justicia, el valor y la igualdad de todos los seres humanos y el respeto a la dignidad humana. Las leyes específicas, son válidas sólo porque se basan en tales principios. El principio moral básico, es que las personas nunca deben ser consideradas como medios, sino como fines en sí mismas (Montuschi, 2006).

Según Kohlberg las etapas o estadios del desarrollo moral, implican una secuencia invariable; cada niño pasa a través de cada tipo de juicio moral diseñado. Puede moverse a diferentes velocidades y quedar fijado en cualquier nivel del desarrollo; pero si continúa moviéndose hacia arriba, estará obligado a moverse de acuerdo con esos pasos (Siurana Aparisi, 2003).

Las etapas definen modos totales de pensar; no se trata de actitudes hacia situaciones particulares (Siurana Aparisi, 2003).

El concepto de etapa implica universalidad de la secuencia bajo condiciones culturales diferentes (Siurana Aparisi, 2003).

“Las etapas son constructos ideal-tipológicos diseñados para representar diferentes organizaciones psicológicas en diversos puntos del desarrollo” (Siurana Aparisi, 2003, p. 2).

En el estudio de Kohlberg, los desarrollos de cada etapa se van construyendo sobre los logros de las etapas anteriores y cada nivel se corresponde con edades cronológicas (Montuschi, 2006).

En el Nivel A Preconvencional se inicia la fase de las Operaciones Concretas; comprende las etapas 1 y 2; las edades se ubican entre los 5 y los 8 años (Montuschi, 2006).

En el Nivel B Convencional se ubica el razonamiento lógico formal; comprende las etapas 4 y 5, desde la preadolescencia hasta la adolescencia (8 a 14 años) (Montuschi, 2006).

Por último, el Nivel C Postconvencional comprende las etapas 5 y 6; y aproximadamente se alcanza entre los 16 y los 18 años; sin embargo algunos sujetos continúan incorporando los correspondientes desarrollos hasta la edad de 25 años; mientras que otros jamás alcanzan la etapa 6 correspondiente a los principios éticos universales (Montuschi, 2006).

Montuschi (2006) indica que de acuerdo a lo planteado por Kohlberg, el resultado de un proceso de razonamiento moral depende de la edad del sujeto como así también de la etapa que haya alcanzado. Pero no es necesario que el razonamiento coincida con el comportamiento moral.

4.2 Críticas a la Teoría de Kohlberg

La teoría de Kohlberg fue bien recibida en la psicología del desarrollo como así también en la psicología de la moralidad, filosofía y educación; sin embargo, tuvo varias críticas de naturaleza epistemológica, técnica e ideológica (Barba Casillas, 2004).

Se ha señalado que los resultados de las investigaciones de Kohlberg, presentan sesgo hacia las mujeres; ya que el autor determina que las etapas más elevadas del desarrollo moral, sólo serían alcanzadas por los hombres (Montuschi, 2006).

Para Kohlberg, las mujeres sólo quedarían fijadas en la etapa 3; orientadas hacia una ética de la compasión, el cuidado y las relaciones interpersonales; mientras que los varones alcanzarían como ideal moral, la justicia formal con un pensamiento orientado por reglas, derechos y principios (Montuschi, 2006).

Otra de las críticas, hace referencia a un reduccionismo de la teoría; por centrar el desarrollo de la moralidad en el juicio (Barba Casillas, 2004).

Por otra parte, técnicamente la evaluación de los niveles de desarrollo a partir de las entrevistas, presentaba problemas de confiabilidad (Barba Casillas, 2004).

En el intento de resolver estas dificultades, los aportes de Rest, ubicaron el juicio en el contexto de la acción moral; y se diseñó una técnica nueva (Barba Casillas, 2004).

Para Rest, la acción moral dentro del marco de los procesos cognitivos, reúne cuatro componentes: 1) interpretación de la situación en relación a cómo será afectado el bienestar de las personas por las posibles acciones del sujeto; denominado sensibilidad moral; 2) juicio moral o determinación del curso de acción que mejor se relaciona con un ideal moral; es decir lo que se debe hacer en una situación; 3) decidir lo que el individuo realizará; basado en los valores del sujeto, en relación con los motivos de la acción moral; y 4) ejecutar e implementar un curso de acción en la vida del sujeto que forma el carácter moral (Barba Casillas, 2004).

Respecto de los instrumentos, el Defining Issues Test (DIT) cuestionario de problemas sociomorales de Rest, es un test que permite indagar el desarrollo del individuo en los dos primeros componentes anteriormente mencionados; sin embargo su objeto central es el juicio y la sensibilidad moral, que está implicada y que puede inferirse (Barba Casillas, 2004).

Otro aspecto de críticas a la Teoría de Kohlberg, fue la estructura de los estadios. Se consideró que se trataba de una estructura rígida (Barba Casillas, 2004).

Es por esto que Rest, postuló un enfoque conceptual en el que se flexibiliza la estructura rígida de los estadios; y se da mayor atención a la naturaleza social de la moralidad (Barba Casillas, 2004).

El nuevo enfoque, se apoya en la teoría de los esquemas de la investigación del conocimiento social, y en la teoría del procesamiento de la información (Barba Casillas, 2004).

Los esquemas de desarrollo moral formulados por Rest son:

- Esquema del interés personal, derivado de estadios 2 y 3, desarrollado en la infancia; deja de ser central hacia los 12 años.

- Esquema de mantenimiento de las normas, derivado del estadio 4, el descubrimiento de la sociedad en el avance socio cognitivo del adolescente.
- Esquema postconvencional, derivado de los estadios 5 y 6, las obligaciones morales deben estar basadas en ideales compartidos.

4.3 La teoría del aspecto dual (cognitivo - afectivo) de Lind

Basada en la revisión de la definición de Kohlberg de competencia del juicio moral y en los posteriores intentos posteriores para su medición, Lind propuso la teoría del aspecto dual de la conducta moral y el desarrollo; además de un nuevo método para medir este constructor: el Test de Juicio Moral (Lind, 2008).

La teoría del aspecto dual, incorpora muchos postulados de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y Kohlberg; pero efectúa algunas aclaraciones y modificaciones, con el objetivo de obtener una teoría más coherente y consistente con los datos empíricos (Lind, 2008).

Los principales postulados relevantes para medir la competencia del juicio moral, son:

1. Inseparabilidad: los mecanismos afectivos y cognitivos son inseparables; aunque diferentes. La moralidad afecta a los valores, e ideales que se exteriorizan en el comportamiento moral de varias formas; dependiendo de las estructuras cognitivas de los individuos y las competencias. Por lo tanto, a fin de medir correctamente, es necesario estudiarlos detenidamente (Lind, 2008).

Por otra parte, la competencia moral no puede ser definida y medida, sin hacer referencia a los ideales morales de un individuo o principios. Una medida adecuada, tiene que ser diseñada para evaluar ambos aspectos del comportamiento de juicio moral de una persona, como aspectos distintos de un mismo modelo de comportamiento (Lind, 2008).

2. Tarea moral: para medir la competencia del juicio moral, el instrumento debe contener una tarea moral que requiere de esta competencia, para su resolución. Una tarea adecuada

consiste en solicitarle al sujeto, deliberar sobre los dilemas morales y valorar contra-sugerencias o argumentos en contra de la postura de uno mismo, en un dilema; junto a argumentos que estén de acuerdo con su opinión (Lind, 2008).

3. Capacidad de no ser falsable: para ser una medida fiable de la competencia del juicio moral, la persona no debe ser capaz de falsificar sus puntuaciones de competencia (Lind, 2008).

4. Sensibilidad al cambio: así como la puntuación de competencia no debe ser falsable, sí debe ser sensible a los cambios reales en una amplia gama de la escala; ya sea a los cambios hacia arriba, como a una función de aprendizaje moral y de intervención; o a los cambios hacia abajo, como una función de la erosión de la competencia (Lind, 2008).

5. Principios morales internos: La puntuación de la competencia de juicio moral, debe tener en cuenta los principios morales propios del individuo y no deben imponerse sobre él las expectativas morales externas; como por ejemplo, las preferencias morales del investigador (Lind, 2008).

6. Quasi-simplex: las correlaciones entre las puntuaciones de cada etapa, deben formar una secuencia ordenada; es decir una estructura cuasi simplex (Lind, 2008).

7. Paralelismo: A pesar de que los aspectos cognitivo y afectivo del comportamiento de juicio moral son diferentes e independientes, deben ser paralelos; es decir correlacionar altamente el uno con el otro (Lind, 2008).

8. Equivalencia de los pro y los contra argumentos: para medir las competencias de los participantes, independientemente de su particular posición moral sobre los dilemas que se presentan, éstos deben ser confrontados con pro y contra argumentos; que son equivalentes para ambas posturas. Como por ejemplo, los argumentos del dilema a favor de la eutanasia, deben ser igual de aceptables o justificables, que los argumentos en contra (Lind, 2008).

Georg Lind toma la definición de capacidad de juicio moral de Kohlberg, definida como “aquella que permite tomar decisiones morales basadas en principios internos, y de actuar con base a tales principios” (Zerpa, 2007, p. 14).

Lind (2008) explica que la definición del juicio moral de Kohlberg, significó un verdadero cambio de paradigma y fue revolucionario en tres aspectos:

1. Por primera vez, se define la moralidad en términos de una competencia, habilidad o capacidad y no sólo como una actitud o valor; y con ello se supera la separación entre lo cognitivo y lo afectivo del comportamiento.
2. El comportamiento moral se define en referencia a lo interior del sujeto; principios morales aceptados, en lugar de normas sociales y externas.
3. La promulgación del propio juicio es una parte integral de la definición; por lo que los tres aspectos afectivo, cognitivo y conductual, parten de una definición apropiada; en lugar de ser considerados como componentes separados que pueden ser observados o medidos en forma aislada uno de otro.

Para ser considerado moral, un comportamiento necesita guiarse por ideales o principios morales; sin embargo, con el fin de ser moralmente madura, una conducta también debe ser entrenada a través del desarrollo del razonamiento por competencias (Lind, 2008).

Es importante destacar que los principios morales y las competencias no están separados; sino que constituyen diferentes aspectos de la conducta (Lind, 2008).

Lind considera que una descripción completa del juicio moral debe tener en cuenta las propiedades cognitivas y las afectivas; aunque la conexión entre dichas propiedades, no sea una condición estrictamente necesaria del razonamiento moral (Zerpa, 2007).

Concebir de manera completa el comportamiento moral, requiere integrar los ideales morales y los principios que sustentan a esos ideales y las capacidades cognoscitivas que puede utilizar; aplicándose ambos a un proceso de decisión moral. Los aportes de Lind están centrados en la posibilidad de cerrar la brecha que existe entre juicio y acción moral (Zerpa, 2007).

En su formulación teórica, se encuentra el método de discusión de dilemas morales como una propuesta de educación para el desarrollo de la competencia moral, denominado: Método de discusión de dilemas morales de la Universidad de Konstanz (Zerpa, 2007).

Lind se diferencia de las aproximaciones teóricas de Kohlberg y Rest, oponiéndose al pensamiento de que afecto y cognición constituyen componentes separados de la mente humana, como así también del comportamiento moral (Zerpa, 2007).

Lind señala que en los procesos cognitivos de decisión moral, también están presentes los aspectos afectivos que forman parte de la decisión (Zerpa, 2007).

Kohlberg, por su parte no descartó la influencia de los aspectos afectivos en las decisiones morales, pero basó su concepto de competencia moral en aspectos únicamente cognitivos (Zerpa, 2007).

La relación entre aspectos afectivos y decisiones morales se denomina “competencia moral” (Zerpa, 2007).

Lind consiguió instrumentarlo a través del Test de Juicio Moral, acorde al paralelismo afectivo - cognitivo existente en el juicio moral, lo que operacionaliza el antecedente teórico de Piaget-Kohlberg acerca del afecto y la cognición en el juicio moral (Zerpa, 2007).

Lind, “logra incluir la exploración de la cualidad moral de un argumento moral evaluando si dicho argumento está en desacuerdo con la opinión que se tenga acerca de la solución de un dilema en consideración” (Zerpa, 2007, p. 14).

Para Lind, el desarrollo moral cognitivo no asciende invariablemente (contrario a lo postulado por la teoría de Piaget - Kohlberg) sino que puede existir una regresión considerable, si la intensidad educacional se detiene antes de alcanzar un nivel crítico de capacidad moral; es por esta razón que la teoría muestra un considerable interés en el aspecto formativo para el desarrollo de la autonomía moral; fundamental para el mantenimiento y la corrección del orden social (Zerpa, 2007).

Por lo tanto, el cuestionario de juicio moral (CJM) permite realizar una medida de la competencia moral y no una medición de actitudes morales, como se venía haciendo hasta el momento con las investigaciones de Kohlberg y Rest (Zerpa, 2007).

5. El juicio moral como competencia

El juicio moral, constituye virtudes y conocimientos adquiridos y practicados por los seres humanos; es decir que se conforma como una competencia (Robles Francia, 2009). La competencia del juicio moral, se define como la conexión o la relación entre los ideales morales y las decisiones tomadas diariamente (Robles Francia, 2009).

Según Kohlberg, es la capacidad de tomar decisiones y juicios; los cuales son morales, por estar basados en principios internos; y actuar en concordancia con dichos juicios (Robles Francia, 2009).

Por lo tanto, la competencia del juicio moral, implica dos aspectos inseparables; el afectivo y el cognitivo. Además, puede llevarse a la práctica diaria contextual y ser aprendida a través de ejercicios (Robles Francia, 2009).

El juicio moral se define, como la capacidad de tomar decisiones, de realizar valoraciones morales, y conducirse conforme a tales apreciaciones (Robles Francia, 2010).

Robles Francia (2010) señala que el juicio moral recorre los seis estadios morales; los cuales representan seis moralidades diferentes.

En cada uno de sus estadios, el juicio moral, comprende la estructura cognitiva y la afectiva. Como se ha explicado anteriormente, este aspecto dual ha sido precisado por Piaget, Kohlberg, y en mayor parte por Lind (Robles Francia, 2010).

Para Piaget el componente afectivo y el cognitivo son inseparables pero diferentes. Lo afectivo depende de la energía y lo cognitivo de la estructura. En el modelo de evaluación del juicio moral, Kohlberg puntualiza una descripción de ambos componentes aunque no explícitamente (Robles Francia, 2010).

En la relación cognitiva emotiva, el índice C es el aporte más significativo de Lind. Éste índice es independiente de las actitudes morales del sujeto, y posee criterios de un índice de competencias. Esto significa, que concierne a una tarea moral; no es falsable,

tiene una curva de aprendizaje gradual y una curva suavizada del olvido. Debido a esto, se conoce al índice C, como un índice puro de competencia moral (Robles Francia, 2010).

Por lo tanto, la competencia del juicio moral, en relación a la intencionalidad o los ideales morales, es la conexión entre esos ideales y las decisiones que se toman a diario (Robles Francia, 2010).

Por otra parte, los conceptos de desarrollo y juicio moral, son dos términos profundamente relacionados.

El *desarrollo moral* se refiere a la evolución de etapas continuas que cada persona va alcanzando, con respecto a las nociones de reglas y normas que regulan su relación con otros sujetos (Leal Ortiz, 2011).

Y *juicio moral* es la capacidad que tiene toda persona, para formar proposiciones ético valorativas, con respecto a hechos de la realidad vinculados con la propia conducta o con la de los demás (Leal Ortiz, 2011).

Estas proposiciones regulan la interacción con otros, conforme a normas construidas que reflejan las organizaciones internas, y desarrolladas por medio de una sucesión de transformaciones (Leal Ortiz, 2011).

6. Aprendizaje Moral

Montuschi (2006) señala que a temprana edad, los niños comienzan un proceso de aprendizaje en el que van adquiriendo valores y virtudes.

Los aportes de Piaget, explican que el desarrollo moral de los niños, surge de las acciones que ellos mismos realizan (Montuschi, 2006).

La producción de conocimiento, surgiría por la interacción con el medio; de la misma manera, la moralidad se generaría por un proceso análogo que se inicia en un estado de fijación a reglas y deberes; y una obediencia a la autoridad sin cuestionamientos, llamada heteronomía moral. Estas actitudes se modifican a través de las interacciones con otros niños (Montuschi, 2006).

El desarrollo moral comprende el acceso a una etapa de un razonamiento moral más autónoma; en la cual las reglas y la autoridad se consideran desde un punto de vista crítico. Se pretende aplicar esas reglas en un ámbito cooperativo y recíproco (Montuschi, 2006).

Montuschi (2006) explica que el intento de alcanzar soluciones equitativas permite definir la moralidad de los sujetos.

En el esquema de Piaget la tarea de los maestros era facilitar en los niños, un proceso de descubrimiento propio. No se pretendía instruirlos en asuntos concernientes a la moral (Montuschi, 2006).

Los aportes de Piaget describen dos etapas en el desarrollo moral:

La primera, se extiende hasta los 10 - 11 años; los niños visualizan las reglas como algo inamovible que no se puede cambiar. Son impuestas por los adultos o por otro superior, y no pueden ser discutidas. Los juicios morales de los niños se fundamentan en las consecuencias de las acciones (Montuschi, 2006).

En la segunda, a partir de los 11 años, el pensamiento infantil evoluciona para reflexionar en las intenciones de los actos apropiados. Las reglas se asumen como herramientas que ayudan a la cooperación entre las personas; y no como fijas e indiscutibles (Montuschi, 2006).

Los aportes de Kohlberg, toman la propuesta de Piaget; pero tienen como objetivo modificarla (Montuschi, 2006).

Kohlberg investigó la manera en que desde la niñez, las personas van adquiriendo hábitos de pensamiento mediante sus experiencias y procesos de socialización que los van haciendo comprender conceptos morales como justicia, derechos, deberes, igualdad, amistad, honestidad, y bienestar humano (Montuschi, 2006).

Para adquirir madurez moral, se lleva a cabo un largo proceso que se produce gradualmente en etapas sucesivas, agrupadas en las seis etapas de razonamiento moral. En cada una de ellas, se producen modificaciones en la forma de afrontar decisiones que implican

problemáticas éticas; como así también la visión que tienen los niños con respecto a la sociedad y su lugar dentro de esa estructura social (Montuschi, 2006).

Conforme a un prolongado proceso de aprendizaje, y de interacción con los demás, se van incorporando los conceptos de igualdad, justicia, reciprocidad, y benevolencia (Montuschi, 2006).

Kohlberg llevó a cabo el análisis de las etapas del desarrollo moral y de la evolución de los procesos de razonamiento moral, considerando la actitud que presentan los niños frente a ciertos dilemas. Lo que interesa no es la respuesta que da el niño, sino el razonamiento moral que conforma la acción que justifica su respuesta (Montuschi, 2006).

Montuschi (2006) explica que según Kohlberg, el desarrollo moral no debe considerarse una consecuencia de la estructura genética ni un producto de la socialización; porque sería dificultoso enseñar a los niños formas de pensamiento moral.

Sin embargo, el desarrollo moral tampoco es independiente de los procesos anteriormente mencionados. Es preciso reconocer que el desarrollo de los procesos de socialización, ocurre en las interacciones que se dan dentro del ámbito escolar en su mayor parte (Montuschi, 2006).

Por su parte, Kohlberg no estaba de acuerdo en que los maestros llevaran a cabo la tarea de formar el carácter moral de los niños; entendiendo a éste, como un conjunto de virtudes (Montuschi, 2006).

Para Kohlberg la formación del carácter moral suponía realizarla a través de ejemplos, de enseñanzas y de comunicación directa con los niños; con el objetivo de premiarlos para contribuir a la práctica activa de los mismos (Montuschi, 2006).

El rechazo de Kohlberg se basaba en la convicción de que no existía consenso respecto de las virtudes que deberían ser “enseñadas” y que, por otra parte, frente a cuestiones éticas similares, no parecería existir uniformidad de comportamiento a pesar de que puedan compartirse valores y virtudes (Montuschi, 2006, p. 10).

Por lo tanto, el desarrollo moral se produciría a través del proceso que debe enfrentar el niño, para desafiar las contradicciones que puedan aparecer en los cursos de acción referidos a cuestiones éticas en la etapa en la que se encuentra y buscar la solución en una etapa superior. Esto se lograría, planteando dilemas morales; y su resolución implicaría cierto nivel de razonamiento (Montuschi, 2006).

Asimismo, Kohlberg señalaba que para mejorar el nivel de desarrollo moral, debía brindarse a los alumnos la oportunidad de participar en debates como parte de una comunidad democrática; en donde las decisiones fuesen adoptadas por el consenso surgido de tales debates y no por el voto de la mayoría (Montuschi, 2006).

La educación, la socialización y la interacción de los niños, entre sí y con sus padres y maestros, tienen un efecto cierto sobre su desarrollo moral. A pesar de que pueda resultar difícil determinar la importancia relativa de cada componente (Montuschi, 2006, p. 10).

7. Dilemas morales

Farías (2010) señala que un elemento característico de la teoría del desarrollo moral, es el dilema moral.

El dilema moral se entiende como una situación hipotética, en la que los derechos y deberes de un sujeto colisionan con los derechos y deberes de los demás; por lo cual se producen conflictos de valores, que requieren de razonamientos morales para poder resolverse (Farías, 2010).

Los dilemas fueron creados para la medición o la investigación psicológica, y no como técnicas pedagógicas o de intervención (Farías, 2010).

Es frecuente que para resolver los dilemas se deba elegir entre dos opciones; desde el enfoque cognitivo-evolutivo, no interesa que la respuesta sea por “sí” o por “no”; lo importante es indagar en el *por qué* de esas respuestas; dándole así, prioridad a la estructura lógica de los razonamientos, más que al contenido de los mismos (Farías, 2010).

7.1. Discusión de dilemas morales en el ámbito educativo

La discusión de dilemas morales es una técnica que proviene de las investigaciones de Kohlberg. Se tratan de breves narraciones de situaciones que presentan un conflicto de valor, en el que un sujeto se encuentra en una situación en la que debe elegir entre dos alternativas (Carrillo, 1992).

Gozálvez Pérez (2010) explica que la utilización de dilemas morales en el contexto educativo, se ubica dentro de lo que se llama metodología dialéctica, basada en una teoría filosófica y psicológica del desarrollo moral; tomando los aportes teóricos de Kohlberg.

Los estudiantes de educación superior, han alcanzado un nivel intelectual de operaciones formales y abstractas; requisito para poder razonar moralmente. Con el uso de dilemas, se intenta reforzar las capacidades racionales aplicadas a los conflictos de acción; es decir, a los conflictos morales (Gozálvez Pérez, 2010).

No se produce progreso en el juicio moral de los individuos si no han experimentado con anterioridad un conflicto cognitivo que quiebre la seguridad de sus razonamientos. Es por esto que la discusión de dilemas morales tiene como objetivo crear conflicto en los estudiantes, para poder efectuar el restablecimiento del equilibrio en un nivel superior de juicio moral (Carrillo, 1992).

Carrillo (1992) explica que el conflicto cognitivo no sólo se produce mediante la presentación de dilemas morales; sino que la interacción con otras personas que a su vez poseen razonamientos diferentes en relación a problemas morales, también generan una fuente de conflicto.

Según Kohlberg, es probable que el cambio moral ocurra cuando los debates generan conflicto cognitivo entre los participantes. Interactuar con los demás confrontando opiniones, produce el replanteo de la propia posición; y se inicia un proceso de reestructuración en relación a su manera de razonar moralmente (Carrillo, 1992).

Por lo tanto, a través de la discusión de dilemas morales, el sujeto desarrolla su capacidad de razonamiento, y su juicio moral; acerca de situaciones que presentan conflicto de valores (Carrillo, 1992).

Gozálvez Pérez (2010) señala que para Kohlberg, el recorrido que sigue la inteligencia en desarrollo, pasa a través de la secuencia de los estadios o etapas; hasta lograr un nivel de pensamiento hipotético - deductivo. Los dilemas morales reactivan el pensamiento hipotético deductivo orientado al ámbito de la discusión moral.

Pasar de la convencionalidad a la postconvencionalidad moral, tiene que ver con alejarse del mantenimiento de una norma, para acceder a una perspectiva crítica respecto de la creación de esa norma (Gozálvez Pérez, 2010).

Blatt, discípulo de Kohlberg, comprobó que la discusión de dilemas realizada una o dos veces por semana, generaban una ventaja en el promedio de desarrollo moral de grupos experimentales, cuando se comparaban con grupos de control (Farías, 2010).

Posteriormente se produjeron una gran cantidad de experiencias didácticas, en los programas escolares de distintas materias y niveles (Farías, 2010).

Desde el enfoque cognitivo-evolutivo, el rol del docente y de los materiales de discusión, es producir cierto desequilibrio cognitivo que estimule al estudiante a conseguir un nuevo equilibrio, en un nivel de razonamiento moral más elevado (Farías, 2010).

En el área educativa, Lind parte de las nociones de confrontación con contraargumentos y el autocontrol en las discusiones (Farías, 2010).

Lind señala que la exposición a argumentos de la etapa inmediatamente superior, no es necesaria para estimular el desarrollo moral; asimismo resulta difícil aplicarla en la práctica (Farías, 2010).

Es por eso que recomienda utilizar dilemas morales, ante los cuales el salón de clases pueda ser dividido espontáneamente en dos mitades; una que esté a favor y otra en contra de una solución determinada; para poder organizar de esta forma, debates entre los estudiantes. (Farías, 2010).

La intervención del docente debe ser mínima; para evitar que se genere una situación de caos entre los participantes (Farías, 2010).

Lind indica la “regla del ping-pong”; por medio de la cual el participante que está hablando designa a quién le corresponderá hablar luego; siempre y cuando pertenezca al grupo contrario (Farías, 2010).

III. METODOLOGÍA

1. Diseño de Investigación

Se utilizará un diseño empírico con metodología cuantitativa; estudio ex post facto correlacional de poblaciones, mediante encuestas con muestras no probabilísticas.

En la investigación ex post facto, el estudio se dirige a fenómenos donde los hechos que los configuran ya se han producido; el investigador no controla las condiciones en las que se produce el fenómeno a estudiar. La clasificación correlacional, permitirá evaluar el grado de vinculación entre las variables que intervienen (Bisquerra, 2004).

2. Selección de la muestra

Se definirá como población a los estudiantes de la Universidad Empresarial siglo 21, de las carreras de Psicología y Abogacía.

La muestra no probabilística, estará integrada por 120 estudiantes universitarios pertenecientes a las carreras de Psicología y Abogacía.

La muestra se dividirá en dos grupos; cada grupo estará formado por 60 estudiantes de Psicología y de Abogacía; 30 de primeros años y 30 de últimos años para cada grupo.

3. Instrumento para la recolección de datos

El instrumento consiste en el cuestionario experimental de competencia del juicio moral, que incluye explícitamente el aspecto cognitivo del comportamiento del juicio moral y el componente afectivo de las actitudes morales (Robles Francia, 2009).

El Cuestionario del Juicio Moral CJM se basa en la competencia o en la tarea moral. Este cuestionario, desarrollado por Lind y denominado originalmente *Der Moralisches Urteil Test MUT*, en inglés *Moral Judgment Test MJ*, incorpora los seis diferentes estadios morales Kohlbergianos que se agrupan dentro de tres grandes niveles morales de reciprocidad y de

equilibrio. El nivel Preconvencional (estadio 1 y 2), el nivel Convencional (estadio 3 y 4) y el nivel Postconvencional (estadio 5 y 6). El término convencional refiere la adhesión a las normas sociales, significa conformidad y mantenimiento de las normas, expectativas y acuerdos de la sociedad y la secuencia de sus estadios refiere el nivel evolutivo de conciencia del mismo ego sobre otros egos (Robles Francia, 2009).

Asimismo, el prefijo pre y post, del término convencional, refieren a la forma en que se consideran las normas sociales. Las considera primero, solamente por la ejecución que tienen y segundo, por la revisión de la ejecución de las mismas (Robles Francia, 2009).

Lind (2008) señala que el CJM está diseñado para la investigación y la evaluación; pero no así para el diagnóstico individual.

Según la teoría del aspecto dual del comportamiento moral, el CJM produce dos conjuntos de puntuaciones; una del aspecto cognitivo y otra del afectivo.

El puntaje cognitivo más importante es el C-score y es el principal índice del Test de Juicio Moral (CJM), llamado Índice C; que mide la capacidad de una persona de juzgar los argumentos de otros, con relación a los estándares morales que ellos han aceptado como válidos para ellos, o para usar la terminología de Piaget, mide el conocimiento necesario (Lind, 1999).

El CJM produce medidas o calificaciones no solo de la capacidad de juicio moral del individuo (*Índice C*), sino también de sus actitudes morales; o sea sus actitudes hacia cada etapa del raciocinio moral como las definió Kohlberg (Lind, 1999).

Como índices de los aspectos afectivos de la conducta moral, el CJM produce calificaciones de las actitudes de una persona, hacia cada uno de los seis niveles de razonamiento moral identificados por Kohlberg. Las seis actitudes se representan generalmente como perfiles de aceptabilidad. Asimismo, se podría calcular qué etapa del razonamiento se prefiere; pero esta medida sería poco útil en una investigación, debido a que puede esperarse que interfiera cualquier tipo de variación. Sin embargo, la mayoría de las personas prefieren las etapas basadas en principios 5 y 6 (Lind, 2008).

El cuestionario de juicio moral, ha facilitado la investigación sobre hipótesis, que de otra manera no habría sido posible. Debido a que el CJM, permite medir al mismo

tiempo aspectos cognitivos y afectivos de la conducta de juicio moral, las hipótesis diferenciales sobre la correlación entre el desarrollo moral y la conducta social pueden ser probadas empíricamente (Lind, 2008).

La hipótesis de Piaget acerca del paralelismo cognitivo-afectivo puede ser estudiada directamente, sin recurrir a indicadores indirectos. En razón de que el CJM no está sesgado en contra de las regresiones, también permite distinguir entre las regresiones reales de competencia del juicio moral, y pseudo-regresiones (Lind, 2008).

Por otra parte, el CJM es más corto que otras pruebas que miden actitudes morales; proporciona mayor cantidad de índices, se puede utilizar en un rango de edad más amplio, y es sensible al cambio inducido en la educación (Lind, 2008).

Básicamente fue construido para utilizarse en estudios con estudiantes universitarios. No obstante, su aplicación ha resultado exitosa en estudios con niños a partir de los 10 años de edad, estudiantes de secundaria, jóvenes, delincuentes, profesionales, personas mayores, de diferentes países; lo cual lo hace aceptable en la mayoría de las culturas (Lind, 2008).

La traducción y validación de la versión en español, fue realizada por Luis Trechera, de la Universidad de Córdoba, en España, y por Cristina Moreno, de la Universidad de Monterrey, en México.

4. Criterios de validez y confiabilidad

El CJM original, se validó con criterios analíticos y empíricos.

Analíticamente, la construcción se basó en la teoría y en una evaluación de los ítems por un panel de expertos.

Los criterios empíricos implicaron cuatro predicciones derivadas de la teoría cognitiva y del desarrollo de Kohlberg.

Las versiones certificadas por Georg Lind, son las únicas que pueden utilizarse para ser interpretadas de acuerdo con la Teoría del aspecto dual del juicio moral (Lind, 2012).

Respecto a las características del Cuestionario de juicio moral (CJM), la prueba es altamente confiable y las instrucciones y los estímulos de la misma no cambian; es independiente de la muestra estudiada; los resultados no cambian de una muestra a otra, como ocurre en el caso en que los estadísticos de la muestra, se utilizan para calcular las puntuaciones individuales; como por ejemplo en las escalas Guttman o Rasch, la transformación de las puntuaciones z , y las puntuaciones basadas en la desviación estándar de una muestra (Lind, 2012).

La consistencia interna no se aplica en el cuestionario, porque se considera como información del patrón de respuesta; un indicio de la competencia de juicio moral de la persona. Por lo tanto, consistencia interna no es un atributo de la prueba; esto significa que la presencia de inconsistencia, no representa un error de medición o falta de confiabilidad; sino que es un signo de conducta manifiesta (Lind, 2012).

Asimismo, tampoco se aplica el concepto de estabilidad; en razón de que el CJM, es un instrumento para medir cambios en el desarrollo y cambios debidos a intervenciones educativas (Lind, 2012).

Por estas razones, el cuestionario no ha sido sometido al análisis de ítems; para evitar así que la validez de la prueba disminuya. Sin embargo, Lerkiatbundit ha reportado un coeficiente de confiabilidad de $r = 0.90$ (Lind, 2012).

Se considera que el CJM tiene validez, únicamente si se administra de acuerdo con el procedimiento estándar; y asimismo requiere de un adecuado conocimiento psicológico por parte del investigador respecto del aspecto dual de la Teoría del desarrollo moral; para que de esta manera, logre interpretar adecuadamente los puntajes (Lind, 2012).

4.1 Validez Semántica

Con respecto a la validez semántica, cada ítem de la prueba y el cuestionario en su conjunto, deben representar adecuadamente lo que se pretende medir. En el CJM, esto se

ve reflejado en la precisión con la que cada argumento incluido en el test, representa uno de los seis estadios de Kohlberg (Lind, 2003).

En la versión original en alemán de Lind, se ha comprobado la validez semántica, por medio de la relectura cuidadosa de los ítems; efectuada por seis expertos en el área de la investigación del desarrollo moral (Lind, 2003).

En el proceso de validación transcultural, la validez semántica se efectuó de tres formas:

Primero: a través de Lind; el autor de la versión original, quien posee amplio conocimiento del modelo de las etapas de Kohlberg y de la Teoría del aspecto dual y del desarrollo moral. No sólo tradujo el test ítem por ítem; sino que también ha comprobado las traducciones.

Segundo: los expertos verificaron la validez semántica, traduciendo nuevamente el test al idioma de origen.

Tercero: en los casos en que se presentaron dudas, se solicitó a los expertos de la teoría, hablantes nativos del idioma al cual se pretendía traducir el cuestionario, y así comentar críticamente los ítems del CJM (Lind, 2003).

4.2 Validación Semiótica

Validación semiótica, se refiere al grado en que los sujetos no tienen conocimiento de la teoría, ni comprenden los argumentos en los cuales van a ser evaluados; a diferencia de los expertos (Lind, 2003).

Se debe tener en cuenta que las instrucciones y los ítems de la prueba, pueden ser cien por ciento correctos; pero aún así los sujetos a evaluar, pueden comprender de una manera diferente y sus respuestas ser mal interpretadas por los evaluadores. Por lo que es importante interpretar la prueba en su contexto, y no tomar como indicador de competencia moral, a los argumentos en forma individual. Una interpretación válida y

confiable de los datos de la prueba, no se obtiene observando argumentos aislados; es necesario observar las relaciones y estructuras (Lind, 2003).

4.3 Invariantes universales como criterios de validez semiótica e intercultural

Generalmente las propiedades psicométricas de un test, son revisadas por medio de la "Coherencia interna" (o alfa de Cronbach) o el análisis factorial.

En contraste, la validez de constructo del CJM, es verificado por análisis estructurales derivados de conocimientos teóricos; y ha sido sometido a un riguroso proceso de validación (Lind, 2003).

El cuestionario pretende ser universalmente válido y aplicable en todas partes del mundo y con cada persona; por lo que se permiten y se sugieren los estudios comparativos de distintos países y culturas (Lind, 2003).

Sujetos de diferentes culturas, como así también sujetos dentro de una misma cultura, poseen normas morales diferentes. No obstante, las filosofías morales universalistas, reconocen que existen principios morales que se consideran válidos entre las diversas culturas, y sobre los cuales se asientan las bases para el desarrollo de medidas culturalmente equitativas de competencia del juicio moral (Lind, 2003).

Por ello cuando se presentan situaciones dilemáticas a las personas, con el fin de realizar inferencias sobre su moralidad, es importante estar seguro de que la semiótica (no sólo la semántica) es decir, el significado de una situación, es aquella que el investigador cree que es (Lind, 2003).

Del mismo modo, si se comparan observaciones en diferentes culturas, que utilizan la misma situación experimental para provocar reacciones, hay que cerciorarse de que la estructura de significado semiótico, es similar en las diferentes culturas. Esto no puede ser confirmado con sólo mirar la estructura semántica de la prueba; por ejemplo, copias de las traducciones. Se debe observar también, el patrón de respuestas y la correlación entre las respuestas (Lind, 2003).

Fundamentalmente implica utilizar, las constantes universales de la conducta de juicio moral, como criterios para probar la validez y la equivalencia transcultural del cuestionario (Lind, 2003).

Las versiones traducidas son transculturalmente válidas; han sido revisadas por expertos; se han corregido errores y se han realizado los ajustes necesarios en el significado semiótico. Los criterios utilizados son constantes universales (Lind, 2003).

Es importante destacar, que si bien las cuatro constantes universales de la conducta de juicio moral son válidas, esto no significa en absoluto que el nivel de competencia de juicio moral, sea igual en todos los países. Por el contrario, el índice C varía significativamente entre diferentes culturas. Estas variaciones pueden ser consideradas como indicadores válidos, de diferentes niveles de competencia del juicio moral; debido a que la estructura de significado de la prueba, ha demostrado ser invariante a través de estos criterios (Lind, 2003).

Asimismo, Lind (2003) señala que la calidad y cantidad de educación, es fundamental y determinante del desarrollo moral; y que no debe ser ignorada en la interpretación de lo que se denomina “diferencias culturales”.

4.4 Criterios de validación

La validación pragmática y la validez transcultural del cuestionario, se basan en el examen de cuatro criterios: el orden de preferencias; estructura quasi-simplex; paralelismo cognitivo-afectivo; equivalencia de los argumentos en pro y en contra (Lind, 2003).

Estos criterios, también han demostrado ser muy eficaces en la obtención de la validación de nuevos dilemas, y de la validez intercultural de más de treinta versiones del cuestionario en otros idiomas (Lind, 2003).

- El orden de preferencias

Postula que en un verdadero dilema moral los sujetos deben elegir las etapas del desarrollo moral en el orden de su numeración, la mayor preferencia por las etapas del raciocinio del nivel seis y la menor preferencia por la de nivel uno. Ese orden de preferencias se ha observado en todos los estudios con el CJM (Lind, 1999).

-Estructura Quasi-simplex

La correlación entre preferencias de los niveles de raciocinio contiguos (cuatro y cinco) debe ser mayor que la correlación entre niveles más distantes (cuatro y seis). Es decir que los coeficientes de la matriz de correlación de todas las etapas deben disminuir paulatinamente hacia las esquinas de la matriz. A través de programas computarizados es posible ordenar los coeficientes de correlación para optimizar una estructura quasi simplex. La mayoría de los estudios del CJM han producido estructura quasi simples (Lind, 1999).

-Paralelismo Cognitivo-Afectivo

Si los sujetos presentan actitudes morales propias los resultados deben estar correlacionados con el resultado de competencia, con correlaciones entre el valor C por un lado y los resultados de las actitudes mostrando valores altamente negativos para los niveles uno y dos, moderadas para los niveles tres y cuatro y altamente positivos para los cinco y seis (Lind, 1999).

La mayoría de los estudios con el CJM han mostrado este patrón de correlaciones entre estos dos aspectos del comportamiento del juicio moral, corroborando el teorema del paralelismo de Piaget (Lind, 1999).

Para Piaget los aspectos cognitivos y afectivos del comportamiento humano, son sistemáticamente correlacionados (Lind, 2008).

Una forma de traducir este postulado, es asumir que las actitudes morales de los participantes, deben ser sistemáticamente correlacionadas con su competencia de juicio moral. Se esperan altas correlaciones negativas entre el C-score por un lado, y las actitudes

respecto a las etapas 1 y 2; correlaciones moderadas entre el entre C-score y las actitudes respecto a las etapas 3 y 4; y correlaciones sustancialmente positivas entre el C-score y las actitudes respecto a las etapas 5 y 6 (Lind, 2008).

-Equivalencia de los argumentos en pro y en contra

Los argumentos a favor de la solución de cierto dilema deben ser equivalentes a los argumentos en contra, por lo cual los sujetos que están de acuerdo con una cierta solución al dilema deben confrontar los argumentos del mismo nivel. Esta hipótesis se encontró claramente sustentada por Lind (Lind, 1999).

Se ha corroborado a través de dos experimentos, que El CJM representa una tarea moral y el índice C es una medida de competencias morales y no de actitudes morales. En dichos experimentos se les pidió a los sujetos simular un resultado de un nivel superior al propio. Los sujetos habían podido simular resultados de mayores niveles con otros tests, pero no lo pudieron hacer con el CJM (Lind, 1999).

Los otros instrumentos medían actitudes morales en lugar de competencias morales. Los individuos no pudieron simular un Índice C más alto que el propio (Lind, 1999).

En una serie de experimentos se evaluaron otros tests y se mostró que los resultados podían ser simulados; por lo tanto instrumentos como *Defining Issues Test* by Rest y el *Survey of Ethical Attitudes* by Hogan medían actitudes y no competencias (Lind, 1999).

Que el Índice C mide competencias está sustentado también en estudios longitudinales, en donde los cambios del valor del Índice han sido graduales y no abruptos. (Lind, 1999).

Los cambios graduales son característicos de la adquisición de habilidades, y no del cambio de actitudes, los cuales pueden ser abruptos dramáticos cuando las personas cambian su contexto social (Lind, 1999).

La competencia moral se erosiona lentamente. La curva de olvido del Índice C tiene aceleración negativa; es decir que mientras más tiempo pase sin que los sujetos practiquen sus habilidades morales, más rápido las pierden (Lind, 1999).

Por lo tanto, el Índice C del CJM cumple con todos los criterios de un índice de competencias: tarea moral, no falsificable, curva de aprendizaje gradual y una curva suave de olvido. Y se calcula de forma tal que sea independiente lógicamente de las actitudes morales de la persona (Lind, 1999).

Puede ser alto o bajo, independientemente del gusto o disgusto de una persona por los principios morales. Por esta razón, se denomina al Índice C un Índice PURO de competencia moral, en contraste con otros que son índices compuestos de conocimiento y actitudes morales (Lind, 1999).

Lind (2008) hace referencia a un estudio de imagen funcional por resonancia magnética, en el cual neuropsicólogos han encontrado una alta correlación entre la baja competencia del juicio moral (C-score) y actividades acrecentadas del cerebro en el dorso-lateral derecho de la corteza prefrontal; lo cual indica que las personas con baja competencia de juicio moral, necesitan más tiempo y energía, para resolver los dilemas morales.

Finalmente, la evidencia empírica de más de 15.000 sujetos de diferentes culturas, edades, géneros, educación y status socioeconómico ha mostrado que el CJM cumple los cuatro criterios de validez mencionados anteriormente. El criterio de validez no sólo se aplica al test original sino también a los sub-tests (Dilemas) y a las versiones en otros idiomas (Lind, 1999).

5. Procedimiento metodológico

Se aplicará el instrumento CJM (Cuestionario de Juicio Moral) en dos grupos de estudiantes de la Universidad Empresarial Siglo 21. Específicamente, se evaluarán estudiantes de la carrera de Psicología y estudiantes de la carrera de Abogacía.

La recolección de la información se efectuará de manera colectiva, aplicándose el cuestionario CJM, en las respectivas aulas en donde se llevan a cabo las actividades académicas; contando previamente con el consentimiento del docente a cargo.

La aplicación del CJM, se efectuará en cada uno de los grupos de Psicología y Abogacía, por separado en una sesión de trabajo de aproximadamente 15 minutos; explicándoles a los estudiantes previamente los objetivos específicos de la investigación, y el tipo de participación solicitada; permitiéndoles de esta manera tomar la decisión de participar voluntariamente.

6. Estructura del Instrumento

A comienzos de los años 70, los investigadores buscaban un instrumento que además de evaluar las actitudes, midiera la competencia de juicio moral de los individuos.

Como no existía un instrumento adecuado, Lind desarrolló el Cuestionario de Juicio Moral; con el objetivo de evaluar la capacidad de las personas, para juzgar argumentos a favor y en contra de un controvertido problema moral, sobre la base de sus propios principios morales (Lind, 2008).

Asimismo, se pretendía que el instrumento proporcionara medidas de las actitudes de los participantes, hacia las seis etapas de razonamiento moral de Kohlberg (Lind, 2008).

El diseño del CJM refleja la comprensión de la naturaleza psicológica del comportamiento de juicio moral y la situación de prueba (Lind, 2008).

De acuerdo con esta noción de competencia de juicio moral, como la coherencia moral definida a través de los cambios en el contexto, el CJM se diseñó como una situación compleja a la cual los participantes debían responder (Lind, 2008).

Al igual que Piaget y Kohlberg en su método de entrevista clínica, el CJM utiliza dilemas morales; es decir una situación en la cual una persona no puede tomar una decisión, sin transgredir una norma o un principio moral importante (Lind, 2008).

En el CJM estándar, se utilizan dos dilemas; el dilema del Trabajador tomado de la obra de teatro y novela de Max von der Grün y Glatteis Stellenweise, y el dilema de la Eutanasia tomado de la entrevista de juicio moral de Kohlberg (Lind, 2008).

En el dilema del Trabajador, se tratan varios temas controvertidos; como el de la ley arbitraria, la solidaridad y los derechos de los empleadores y empleados (Lind, 2008).

En el dilema del Doctor, la solicitud de la mujer para la eutanasia tiene principios morales que entran en conflicto entre sí; como el valor de preservar la vida, la calidad de vida, y propiciar ayuda a una persona que está en una situación de sufrimiento (Lind, 2008).

Se requiere que el participante opine sobre el comportamiento de los trabajadores y la conducta del médico, en una escala de -3 a +3 (Lind, 2008).

Los dos dilemas para la versión estándar del MJT, fueron elegidos porque ambos confrontan a los participantes, con una alta exigencia de principios morales. La investigación muestra que las personas suelen preferir la etapa 6 en el dilema del médico y la etapa 5 en el dilema del trabajador.

El CJM enfrenta a los individuos con una situación que genera una gran demanda de ellos. Los sujetos deben decidir respecto de un dilema moral difícil; y luego en relación a los argumentos a favor y en contra de esta decisión, en una escala de "Rechazo totalmente (-4) y Acepto totalmente (+4)" (Lind, 2008).

Los dos conjuntos de argumentos (a favor y en contra) se equiparan para representar las mismas cualidades o niveles de razonamiento moral, aunque se tiene en cuenta la oposición entre los mismos (Lind, 2008).

En el CJM los argumentos se presentan en orden aleatorio y no de acuerdo a la etapa que representan (Lind, 2008).

El diseño de factores es 2x6, multivariante, ortogonal = N 1 (versión estándar, 2 dilemas: 2x2x6)

La variable independiente consiste en:

1. Etapa Moral (o calidad) de razonamiento
2. Sondeo (argumentos a favor y en contra)
3. Contexto del dilema (versión estándar)

Y la variable dependiente: calificación de 12 argumentos en cuanto a su aceptabilidad (versión estándar: 24 argumentos)

A los sujetos, se les pide juzgar si los argumentos son aceptables, teniendo en cuenta que estos argumentos representan diversos niveles de raciocinio moral: seis argumentos que justifican la decisión que llevó a cabo el protagonista de la historia, y seis que argumentan en contra de la decisión que tomó. De esta forma para cada dilema, el entrevistado tiene que juzgar doce argumentos. En la versión estándar, hay 24 argumentos que el entrevistado debe analizar (Lind, 1999).

Lo que se intenta averiguar es si los participantes basan sus clasificaciones en las diferentes cualidades morales de los argumentos, y de esta manera muestran su competencia de juicio moral, o si su juicio se basa en el hecho de que los argumentos estén a favor o en contra de sus propias opiniones. Para responder esto, es necesario observar el conjunto de las respuestas de una persona (Lind, 2008).

La calificación del CJM tiene en cuenta todo el patrón de respuestas del individuo a la prueba, y no sólo los actos aislados entre sí. Es posible entender el significado de una respuesta del entrevistado cuando se observan otros juicios del mismo individuo. Las inferencias de juicios simples de la moralidad de una persona son en su mayoría ambiguas. Sólo cuando se considera el comportamiento integral, se pueden hacer inferencias menos ambiguas, de su moralidad (Lind, 1999).

Cada una de las dos historias trata con una persona atrapada en un dilema de comportamiento: No importa qué haga, su comportamiento va a entrar en conflicto con algunas normas de conducta; de tal forma que la calidad de la decisión es lo que importa y no la decisión en sí misma. Qué tan buena o mala sea la decisión depende de los

argumentos y razones que la respaldan. Para muchas personas es importante si una persona se comporta de determinada manera, porque se siente de ánimo para hacerlo, o porque espera una recompensa, o es impulsada por fuerzas externas, o porque quiere obrar de acuerdo a su conciencia moral (Lind, 1999).

Aunque antes de enjuiciar lo aceptables que son los argumentos que presenta el CJM, al sujeto se le pide juzgar lo buena o mala que fue la decisión del protagonista de la historia, este juicio no interviene en la calificación de la capacidad de juicio moral del individuo; pero si es parte del esfuerzo para que su medida sea menos ambigua y más válida (Lind, 1999).

El sistema de calificación del CJM contrasta notoriamente con la construcción clásica de tests. En la construcción clásica se presupone que los juicios morales de un individuo, se pueden considerar como repeticiones de sí mismos; enmascarados o disfrazados por algún proceso de azar o aleatorio que se puede promediar por medidas múltiples (Lind, 1999).

La segunda característica importante del cuestionario, es que personifica una tarea moral y no sólo una actitud o valor. El CJM produce dos conjuntos de calificaciones en un esfuerzo por distinguir entre los aspectos afectivos y cognitivos del juicio moral; es decir, entre las preferencias que uno tiene y la habilidad de usarlas en forma consistente. De esta forma el CJM ofrece una mejora substancial sobre las técnicas que dan una sola calificación y que mezclan estos dos elementos (Lind, 1999).

En cuanto al *Índice C*, este mide el grado en el cual el individuo deja que su comportamiento de juicio, sea determinado por consideraciones o principios morales más que por otras fuerzas psicológicas; como la tendencia humana a hacer que los argumentos apoyen la opinión o decisión de uno (Lind, 1999).

Por lo tanto, el Índice C refleja la habilidad de una persona, para juzgar argumentos de acuerdo a su calidad moral; más que porque su opinión esté de acuerdo con ellos, u otros factores (Lind, 1999).

El Índice C va de 1 a 100. Algunas propuestas para su interpretación sugieren que el Índice C a veces se califica como bajo (1-9), medio (10-29), *alto* (30-49) y muy alto (sobre 50). Valores típicos de C para varios grupos de individuos, se dan en Lind (1993/1998) y en Lind (1995). El índice C se calcula haciendo partición de la suma de los cuadrados similar a un análisis MANOVA (Lind, 1999).

7. Estrategia de análisis de datos

El análisis de datos, ordenará la información obtenida por el cuestionario, con los objetivos planteados en esta investigación.

Por tratarse de un estudio cuantitativo, las respuestas obtenidas se codificarán y sistematizarán en una base de datos, diseñada de acuerdo a las categorías y variables del instrumento para análisis y mediciones. El índice C se calculará efectuando partición de la suma de los cuadrados, mediante un análisis similar al método de análisis de varianza múltiple MANOVA.

La base de datos y los cálculos estadísticos se llevarán a cabo, a través del programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 19.0.

IV. ANALISIS DE DATOS

Resultados:

- Distribución según carrera, edad y género
- Diferencias según semestre y carrera
- Distribución de la Competencia Moral
- Diferencias de Género
- Estudios alemanes sobre Competencia Moral

- Distribución según edad, género y carrera

Carrera	Total	Edad Promedio	Sexo Masculino	Porcentaje	Sexo Femenino	Porcentaje
Abogacía	60	23	29	48%	31	51%
Psicología	60	22	16	26%	44	73%

Total 120

Tabla 1. *Distribución por carrera, edad y género de la muestra poblacional de estudiantes universitarios de la Universidad Empresarial Siglo 21.*

La muestra poblacional de la investigación, se distribuyó de la siguiente manera: 60 estudiantes de la carrera de Abogacía, y 60 estudiantes de la carrera de Psicología; conformando un total de 120 estudiantes. Respecto de las diferencias encontradas, en Abogacía el promedio de edad fue de 23 años; 48% masculino, y 51% femenino. Mientras que en la carrera de Psicología, el promedio de edad fue de 22 años; 26% masculino, y 73% femenino.

- Diferencias según semestre y carrera

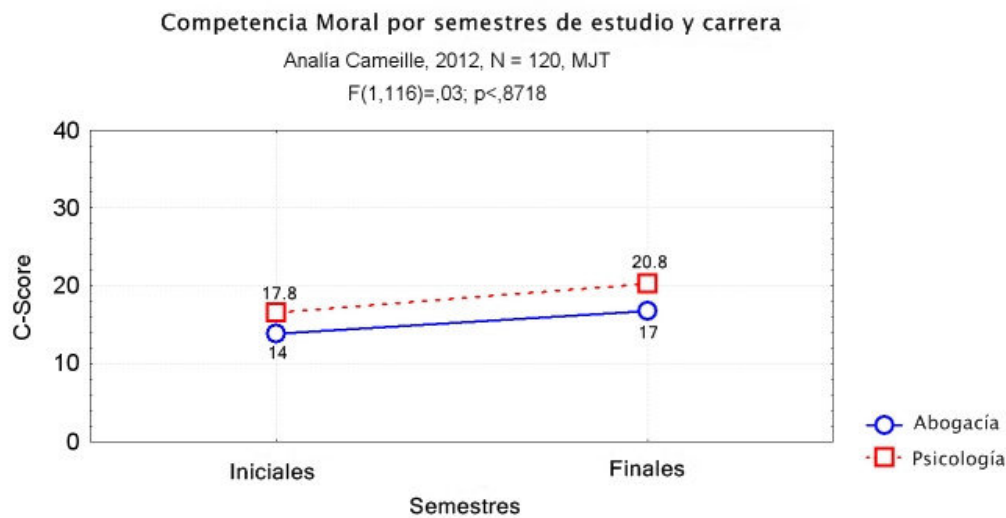


Figura 1. *Competencia Moral de los estudiantes universitarios por semestres y carrera de la muestra poblacional de estudiantes universitarios de la Universidad Empresarial Siglo 21.*

Al calcular el índice C, por medio del análisis ANOVA 2X2X6, se observó en ambas carreras un pequeño incremento en la Competencia de Juicio Moral, en relación al tiempo de estudio desde los primeros hasta los semestres finales de cursado de las carreras; atribuido a la influencia de la educación superior.

El grupo de Abogacía, tuvo un valor inicial del índice C de 14 puntos sobre 100 en los semestres iniciales de cursado; observándose un valor final del índice C de 17 puntos sobre 100, en los semestres finales.

Mientras que el grupo de Psicología, tuvo un valor inicial del índice C de 17.8 sobre 100 en los semestres iniciales de cursado; y un valor final del índice C de 20.8 puntos sobre 100, en los semestres finales.

- Distribución de la Competencia Moral

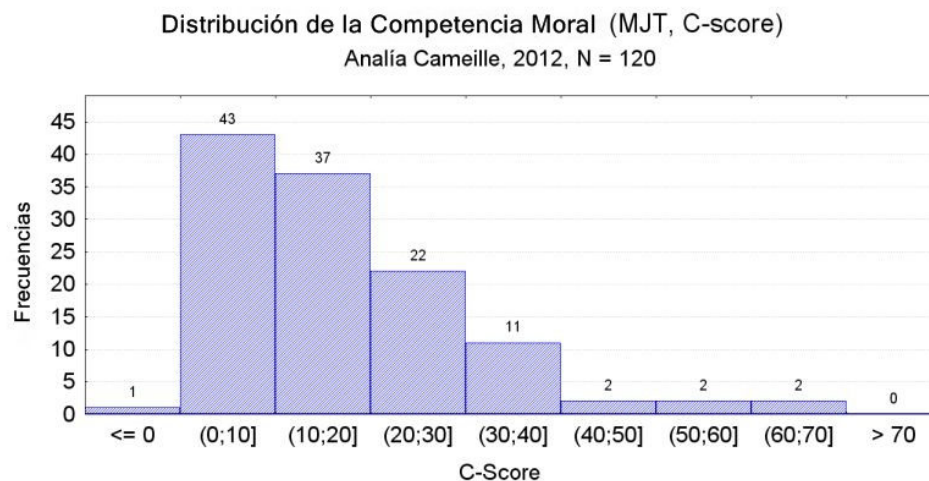


Figura 2. *Distribución de la Competencia de Juicio Moral de la muestra poblacional de los estudiantes universitarios de la Universidad Empresarial Siglo 21.*

La Competencia de Juicio Moral de los estudiantes en general, fue baja; teniendo en cuenta la calificación del C-score o índice C. El puntaje obtenido por la mayoría de los estudiantes de ambas carreras, se sitúa en el nivel bajo de índice C.

El 36% obtuvo un valor bajo del índice C, entre 1-9 puntos sobre 100. Asimismo, el 31% obtuvo un valor bajo del índice C, entre 10-20 puntos sobre 100.

- Diferencias de Género



Figura 3. *Competencia de Juicio Moral y su relación con el sexo de de la muestra poblacional de los estudiantes universitarios de la Universidad Empresarial Siglo 21.*

Los resultados de la Figura 3 permiten observar que no se presentó ningún efecto del sexo en la competencia moral de los estudiantes.

- Estudios alemanes sobre Competencia Moral

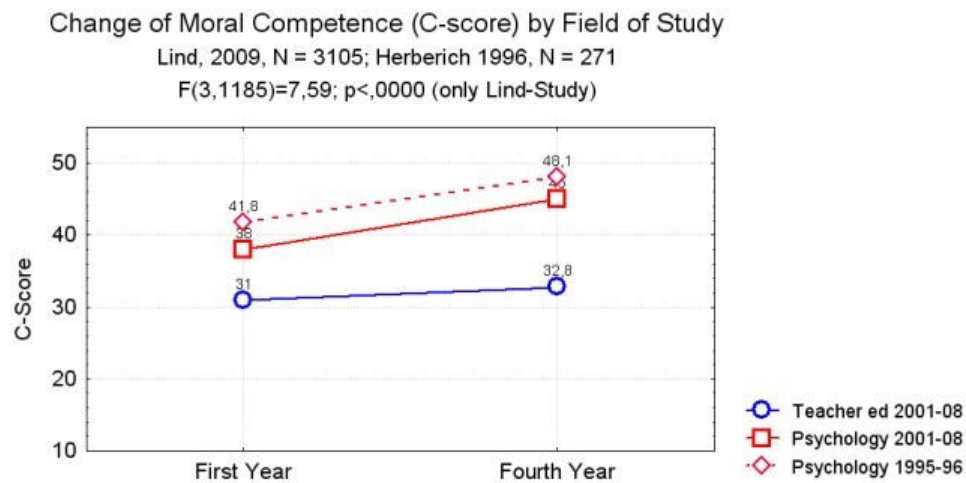


Figura 4. Competencia de juicio moral por carrera y años de cursado, en estudios alemanes de Herberich y Lind.

La figura 4 muestra una comparación con los datos obtenidos en dos estudios efectuados en Alemania, por Herberich (1996) y Lind (2009). Los datos pertenecen a estudiantes de Psicología, y estudiantes de Magisterio. Se observa que el nivel inicial de índice C de los estudiantes de Psicología, fue mucho mayor que los estudiantes de Magisterio.

V. CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de la investigación, fue establecer si existían diferencias entre la Competencia de Juicio Moral, de los estudiantes universitarios de Abogacía y Psicología. Si bien no se encontraron diferencias significativas entre ambas carreras, el nivel de índice C obtenido resultó muy bajo. Si se analizan las posibles causas que pudieron influir en la disminución del C-score o índice C de los estudiantes, se podría deducir que existieron problemas con la instrucción del cuestionario; aunque para evitar dicha dificultad, se tomó la precaución de aplicar el mismo antes que los alumnos comenzaran la clase; intentando así evitar que estuviesen fatigados.

En general, algunos estudiantes de psicología de semestres iniciales, mostraron rechazo a la administración de la prueba; no obstante participaban voluntariamente, posiblemente para no entrar en conflicto con otros compañeros o con el docente. A pesar de que los estudiantes de Abogacía demostraron mayor motivación para participar y efectuaron preguntas durante la aplicación del cuestionario, los resultados no mostraron variaciones importantes. Solamente en un curso de Abogacía, el docente les pidió a sus alumnos que respondieran rápidamente el cuestionario para poder continuar con la clase; y fue el único curso en el que los alumnos estaban fatigados; en este caso la presión del tiempo, pudo afectar la puntuación del índice C. De todas maneras, se trató de un grupo reducido y no del total de la muestra.

Probablemente, los resultados de índice C bajos, encuentren su explicación en problemas del ambiente de aprendizaje; por ejemplo pensar solamente la profesión como una fuente de ingresos económicos; en donde no resultan de interés los esquemas éticos y morales. Otras explicaciones podrían indicar dificultades en el plan de estudios; y que la educación del alumno esté centrada en el aprendizaje memorístico y una enseñanza de ética tradicional; donde sólo se aprendan numerosos conceptos y teorías éticas.

Por otra parte en cuanto a la distribución, se observó mayor porcentaje de estudiantes mujeres en Psicología que en Abogacía.

Respecto al género, las mujeres y los hombres de la muestra poblacional, parecen tener el mismo grado de competencia moral ya que no se observaron diferencias entre ellos.

En relación al nivel de índice C, si se compara la figura 4 correspondiente a investigaciones de estudiantes alemanes de Psicología y de Magisterio con la figura 1, de los estudiantes argentinos de Psicología y Abogacía de la muestra poblacional de la Universidad Empresarial Siglo 21, se observa que el nivel inicial del índice C de los estudiantes argentinos es muy bajo; lo que puede indicar la existencia de defecto o falla moral en la educación democrática en el nivel escolar.

Puede que la diferencia esté dada por el proceso de selección de los estudiantes de Psicología; ya que en Alemania, sólo los estudiantes con las mejores calificaciones escolares, son los que logran ingresar a la carrera de Psicología. En cambio, cualquier estudiante puede acceder sin restricciones a la formación como maestro.

Teniendo en cuenta también que en Argentina, no hay restricciones ni proceso de selección para ingresar a la carrera de Psicología o Abogacía; tal vez eso explique las razones de un índice C bajo en la muestra investigada.

Los resultados de la Figura 1 y la Figura 2 de esta investigación, pueden compararse con los estudios de Lind (2000); Saeidi-Parvaneh (2011); Schillinger (2006) y Lupu (2009); en los que se encontró el aumento más alto de la competencia moral en estudiantes universitarios alemanes, en el año 1980; luego se produjo un estancamiento de la misma, en estudios alemanes actuales y la disminución de la competencia moral, en varios estudios de estudiantes universitarios de otros países como Irán, Rumania y también en algunos campos de estudios en Alemania como por ejemplo, en la educación médica.

Se requieren mayores investigaciones para examinar las causas que podrían estar disminuyendo la competencia de juicio moral en los estudiantes universitarios. Es necesario realizar investigaciones en otras universidades, para poder así efectuar comparaciones que permitan dar cuenta de los procesos de desarrollo de juicio moral, en el ámbito educativo.

Asimismo, sería importante investigar la función docente, y los factores que están presentes, en la transmisión de la enseñanza que pudieran incrementar o disminuir la competencia de juicio moral en el educando; sin dejar de lado la influencia de lo social.

El estudio de la moralidad en psicología, implica un campo de estudio complejo que requiere investigación y revisión constante; por lo que el presente estudio pretende contribuir al conocimiento del estado actual de la competencia de juicio moral en la educación superior; identificar los problemas de su abordaje y los ámbitos en los que es necesario investigar, con el objetivo de favorecerla.

También sería importante conocer qué piensan los estudiantes en formación profesional, respecto de los métodos éticos y morales educativos que reciben; teniendo en cuenta que el aprender no implica sólo la acumulación de conocimientos transmitidos del profesor hacia el alumno, sino que dichos conocimientos necesitan ser llevados a la práctica, en su futuro desempeño profesional.

Se considera significativa, la preocupación constante de los sujetos en formación, respecto de las competencias morales que deben poseer, aprender y entrenar; aspectos que se exteriorizarán en su comportamiento, en su ocupación laboral y en el crecimiento profesional.

Es fundamental que el ámbito universitario, pueda contribuir en el reforzamiento de aspectos éticos y morales, que apunten a desarrollar una competencia moral alta, a través de la formación práctica de competencias morales. La teoría dual de Georg Lind que

incluye tanto aspectos afectivos y cognitivos, puede ser apropiada para formular técnicas de intervención, para el desarrollo de la competencia de juicio moral en el ámbito de la educación superior.

Referencias

Acquesta, M., Papalia, D. (2008) Psicología del desarrollo moral y gestión de la disciplina: Su relación con la violencia escolar. *Hologramática - Facultad de Ciencias Sociales - UNLZ - Año V, Número 8, V 6 (2008)*, pp. 27- 46. Recuperado el 18 de mayo de 2012 de http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/514/hologramatica08_v6pp27_46.pdf

Andreau de Bennato, M., Oraisón, M. (2003) La intervención ético - pedagógica en la formación docente. Una propuesta para su tematización y aplicación. Recuperado el 18 de mayo de 2012 de <http://www1.unne.edu.ar/cyt/2003/comunicaciones/09-Educacion/D-004.pdf>

Barba Casillas, B. (2004) *Planteamiento y fundamentos del estudio*. Cap. I. (pp.54-67) En *Escuela y socialización. Evaluación del desarrollo moral*. Ed. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Barba, B., Romo, J. (2005) Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa enero-marzo, año/vol. 10, número 024*, pp. 67-92. Recuperado el 30 de mayo de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002405.pdf>

Bisquerra, R. (Coord.) (2004) *La investigación ex post-facto*. Cap 6. (pp.132-142) En *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España. Ed. La Muralla.

Carrillo, I. (1992) Discusión de dilemas morales y desarrollo progresivo del juicio moral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Recuperado el 23 de mayo de 2012 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126265>

Cortina, A., Martínez Navarro, E. (2001) *El ámbito de la filosofía práctica*. Cap 1. (pp.9-23) En *Ética*. Madrid, España. Ed. Akal.

Chamblás, I., Mathiesen, M., Mora, O., Navarro, G. (2004) Familia, Permisividad y Juicio Moral en Estudiantes de Enseñanza Media de la Provincia de Concepción. *PSYKHE* 2004, Vol. 13, N° 1, pp. 3-20. Universidad de Concepción Chile. Recuperado el 30 de mayo de 2012 de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282004000100001&script=sci_arttext

Echavarría Grajales, C., Vasco Montoya, E. (2006) Justificaciones morales de lo bueno y lo malo en un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, mayo, año/vol. 9, número 001, pp. 51-62. Recuperado el 30 de mayo de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/798/79890105.pdf>

Farías, L. (2010) Dilemas morales para la educación superior. *Postconvencionales* No. 1, pp. 136-145. *Escuela de Estudios Políticos y Administrativos*. Universidad Central de Venezuela. Recuperado el 05 de junio de 2012 de <http://www.postconvencionales.org.ve/index.php/ethikos/article/viewArticle/28>

García Alandete, J., Pérez Delgado, E. (2005) Razonamiento moral y valores: estudio de sus relaciones en un grupo de universitarios españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, pp. 131-148. Recuperado el 30 de mayo de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80537108.pdf>

Gozálvez Pérez, V. (2010) La técnica de los dilemas morales y las pautas para su uso en estudios superiores. Recuperado el 03 de junio de 2012 de http://grevol.webs.upv.es/presentacion_files/dilemas/utilizacion_dilemas.pdf

Grimaldo, M. (2002) Adaptación del Cuestionario de Reflexión Socio Moral-SROM de Gibbs & Widaman. *Cuaderno de Investigación* No. 3. Lima, Perú: Universidad de San Martín de Porres.

Herberich, S. (1996) Abhängigkeit moralischer Urteilsfähigkeit bei Studierenden von Gelegenheiten zu "Verantwortungsübernahme" und "angeleiteter Reflexion". (The dependency of moral judgment competence of students on role-taking and guided reflection.) Unpublished master thesis, University of Konstanz, Germany, Department of Psychology.

Leal Ortiz, N. (2011) Juicio moral del estudiante de la UNA ante el fraude académico. *UNA Investig@ción Vol III N°6*. Recuperado el 18 de mayo de 2012 de <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/UNAINV/article/view/1096>

Lind, G. (2003) Empirical Findings on the Cross-Cultural Validity of the Moral Judgment Test (MJT). Recuperado el 25 de agosto de http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2003_cross-cultural-validity-MJT.pdf

Lind, G. (2009) Favorable Learning Environments for Moral Development - A Multiple Intervention Study With 3.000 Students in a Higher Education Context, Paper presented at the annual conference of AERA, in San Diego, April 13-17. Recuperado el 25 de octubre de http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2009_Favorable_learning.pdf

Lind, G. (2012) Moral Judgment Test. Validation and certification procedure. Recuperado el 25 de agosto de <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-engl.htm>

Lind, G. (2000) The importance of responsibility-taking opportunities for self-sustaining moral development. *Journal of Research in Education*. Recuperado el 25 de septiembre de http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2000_Selfsustaining-moral-development.pdf

Lind, G. (2008) The meaning and measurement of moral judgment competence. A dual-aspect model. In: Daniel Fasko, Jr. & Wayne Willis, eds.: Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education, pp. 185-220. Ed. Creskill: Hampton Press.

Lind, G. (1999) Una Introducción al Test de Juicio Moral (MJT). Recuperado el 02 de junio de 2012 de http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1999_MJT-Introduction-Sp.pdf

Lupu, I. (2009) Moral, Lernumwelt und Religiosität. Die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit bei Studierenden in Rumänien in Abhängigkeit von Verantwortungsübernahme und Religiosität. Morality, learning environment, and religiosity. The development of moral judgment competence of university students in romania in relationship to responsibility-taking and religiosity. Doctoral dissertation, Department of Psychology, University of Konstanz, Germany. Recuperado el 26 de octubre de http://kops.ub.uni-konstanz.de/bitstream/handle/urn:nbn:de:bsz:352-opus-95865/Diss_Lupu.pdf?sequence=1

Matalinares, M., Sotelo L., Sotelo N., Arenas, et al., (2009) Juicio moral y valores interpersonales en estudiantes de secundaria de las ciudades de Lima y Jauja. Recuperado el 30 de mayo de 2012 de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rip/v12n2/a08v12n2.pdf>

Meneses, M. (2005) Juicio moral en estudiantes de colegios militarizados y no militarizados. *Tesis para optar el grado de magister en psicología con mención en Psicología Educativa*. UNMSM Escuela de post grado, Lima, Perú.

Montuschi, L. (2006) El aprendizaje moral de los individuos y de las corporaciones: las etapas de Kohlberg, la cultura organizacional y los códigos de ética. Recuperado el 02 de junio de 2012 de http://www.ucema.edu.ar/u/lm/ETICA_Y_NEGOCIOS_-_ARTICULOS/Aprendizaje_moral_individuos_y_de_las_corporaciones.pdf

Morfín, C., Camacho, E., Blackaller, J. (2004) ¿Es posible la educación moral en la universidad? *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 25, agosto-enero, 2004, pp. 40-46
Recuperado el 02 de junio de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99815899006>

Ortiz, M., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M., López, F. (2008) Predictores familiares de la internalización moral en la infancia. *Psicothema* 2008. Vol. 20, n° 4, pp. 712-717. Recuperado el 30 de mayo de 2012 de <http://www.psicothema.com/pdf/3545.pdf>

Pérez Delgado, E., García Ros, R. (1991) *Jalones históricos de la psicología moral*. Cap. I. *Situación de la psicología moral en la actualidad*. Cap. II. (pp.3-18) En La psicología del desarrollo moral. Madrid, España. Ed. Siglo XXI

Retuerto Pastor, A. (2004) Desarrollo del razonamiento moral, razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia y juventud. Recuperado el 30 de mayo de 2012 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=6858>

Robles Francia, V. (2010) El papel del rol y el contexto en la competencia del juicio moral: estudiantes de negocios vs. Burócratas. Recuperado el 30 de mayo de 2012 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688912>

Robles Francia, V. (2009) Validación comparativa entre dos cuestionarios sobre competencia del juicio moral. Recuperado el 30 de mayo de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68611924006>

Robles Francia, V. (2009) Validación de un cuestionario sobre la competencia del juicio moral de los gerentes, en Hidalgo, México. Recuperado el 03 de junio de 2012 de <http://mvint.usbmed.edu.co:8002/ojs/index.php/web/article/viewFile/446/431>

Romo Martínez, J. (2005) Desarrollo del juicio moral en bachilleres de aguas calientes. *Revista mexicana de investigación educativa*, pp. 43-66. Recuperado el 30 de mayo de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002404.pdf>

Saeidi-Parvaneh, S. (2011) *Moral, Bildung und Religion im Iran - Zur Bedeutung universitärer Bildung für die Entwicklung moralischer Urteils- und Diskursfähigkeit in einem religiös geprägten Land.* [Morality, Education and Religion in Iran. On the Importance of University Education for the Development of Moral Judgment and Discourse Competence in a Religiously Shaped Country.] Doctoral dissertation, Department of Psychology, University of Konstanz.

Schillinger, Marcia (2006) *Learning environments and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries.* Aachen: Shaker-Verlag.

Siurana Aparisi, J. (2003) Las etapas en el desarrollo moral del ser humano y sus fundamentos. Recuperado el 05 de junio de 2012 de http://www.uv.es/ramoncue/PCIAECI/documentos/txt_juancarlos.pdf

Zerpa, C. (2007) Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. Recuperado el 15 de mayo de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/761/76102308.pdf>

ANEXOS

- **Cronograma de actividades**
- **Cuestionario de Juicio Moral (CJM)** - de Georg Lind.

The MJT has been deleted here for copyright reasons. Please contact Dr. Lind for a copy: georg.lind@uni-konstanz.de

Cuestionario de Juicio Moral

Fecha: ___/___/___

Carrera: _____

Sexo: F M (tachar lo que no corresponda)

Edad:

Instrucciones:

El siguiente cuestionario tiene como propósito conocer su opinión con respecto a dos dilemas.

Para responder a los dos dilemas, deberá proceder de la siguiente manera:

1) Lea atentamente el dilema. A la derecha del mismo encontrará una pregunta; deberá responder si está *Totalmente en desacuerdo* o *Totalmente de acuerdo*, marcando con una cruz el número de su elección, en la escala numérica.

2) A continuación encontrará seis argumentos a favor, y seis argumentos en contra. En cada uno de ellos, deberá responder si lo *Rechaza totalmente* o si lo *Acepta totalmente* marcando con una cruz el número de su elección en las escalas numéricas.

Por favor asegúrese de haber marcado su respuesta en todos los ítems del cuestionario.

¡Muchas gracias por su tiempo y cooperación!

Formulario descriptivo del Trabajo Final de Graduación

Este formulario estará completo sólo si se acompaña de la presentación de un resumen en castellano y un abstract en inglés del TFG

El mismo deberá incorporarse a las versiones impresas del TFG, previa aprobación del resumen en castellano por parte de la CAE evaluadora.

Recomendaciones para la generación del "resumen" o "abstract" (inglés)

“Constituye una anticipación condensada del problema que se desarrollará en forma más extensa en el trabajo escrito. Su objetivo es orientar al lector a identificar el contenido básico del texto en forma rápida y a determinar su relevancia. Su extensión varía entre 150/350 palabras. Incluye en forma clara y breve: los objetivos y alcances del estudio, los procedimientos básicos, los contenidos y los resultados. Escrito en un solo párrafo, en tercera persona, contiene únicamente ideas centrales; no tiene citas, abreviaturas, ni referencias bibliográficas. En general el autor debe asegurar que el resumen refleje correctamente el propósito y el contenido, sin incluir información que no esté presente en el cuerpo del escrito.

Debe ser conciso y específico”. Deberá contener seis palabras clave.

Identificación del Autor

Apellido y nombre del autor:	Cameille, Analía
E-mail:	agc_ues21@hotmail.com
Título de grado que obtiene:	Licenciatura en Psicología

Identificación del Trabajo Final de Graduación

Título del TFG en español	Competencia de Juicio Moral en estudiantes universitarios de Psicología y Abogacía de la Universidad Empresarial Siglo 21.
Título del TFG en inglés	Moral Judgment Competence in college students of Psychology and Law at 'Universidad Empresarial Siglo 21'.
Tipo de TFG (PAP, PIA, IDC)	PIA

Integrantes de la CAE	Licenciados Silvia Ayllón y Leonardo Medrano
Fecha de último coloquio con la CAE	04/12/2012
Versión digital del TFG: contenido y tipo de archivo en el que fue guardado	Formato PDF

Autorización de publicación en formato electrónico

Autorizo por la presente, a la Biblioteca de la Universidad Empresarial Siglo 21 a publicar la versión electrónica de mi tesis. (marcar con una cruz lo que corresponda)

Autorización de Publicación electrónica:

- Si, inmediatamente**
- Si, después de mes(es)**
- No autorizo**

Firma del alumno

