



UNIVERSIDAD SALESIANA

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**“CÓMO RESUELVE UN ADOLESCENTE UN CONFLICTO
MORAL HIPOTÉTICO”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

L I C E N C I A D A E N P S I C O L O G Í A

P R E S E N T A :

MAURA ESTELA CASTAÑEDA ULLOA

DIRECTORA DE TESIS: LIC. MARTHA LAURA JIMÉNEZ MONROY

MÉXICO, D. F.

MARZO 2014



UNIVERSIDAD SALESIANA

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**“CÓMO RESUELVE UN ADOLESCENTE UN CONFLICTO
MORAL HIPOTÉTICO”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

L I C E N C I A D A E N P S I C O L O G Í A

P R E S E N T A :

MAURA ESTELA CASTAÑEDA ULLOA

DIRECTORA DE TESIS: LIC. MARTHA LAURA JIMÉNEZ MONROY

MÉXICO, D. F

MARZO 2014

**“Naciones y razas se enfrentan unas con otras,
cada una con sus propias normas inmutables.**

**Jamás existieron en la historia
tan numerosos contactos y escolanzas,
ni tantas circunstancias propicias al conflicto,
las cuales adquieren mayor importancia
debido a que cada quien considera que está apoyado
por principios morales. (...)**

**Cada uno de los dos bandos considera a su oponente
como un violador intencional de los principios morales,
como una expresión de egoísmo o de poder superior.**

**La inteligencia,
que es el único mensajero de paz posible,
habita en el lejano país de la abstracción,
o llega después de los acontecimientos,
tan sólo para tomar nota
de los hechos consumados.”**

JOHN DEWEY

DEDICATORIAS

¡GRACIAS SEÑOR, PORQUE DESPUÉS DE MUCHOS AÑOS PUDE CERRAR ESTE
CICLO!

A MIS HIJOS: LUIS AXEL, MARCELO Y CARLO, MIS GRANDES AMORES. GRACIAS
POR ESTAR, POR SU AMOR, CONFIANZA Y PACIENCIA, POR APOYAR MIS
DECISIONES A PESAR DE TODO Y MOTIVAR A QUE CONCLUYERA ESTE
PROYECTO

A MI MAMÁ, A QUIEN AMO INTENSAMENTE, AUSENTE YA DESDE HACE MUCHO
TIEMPO, PERO TAN PRESENTE EN MÍ. ¡GRACIAS POR TODO!

A MI PAPÁ, QUE SIEMPRE MOSTRÓ INTERÉS POR APRENDER. ¡GRACIAS POR TU
EJEMPLO!

AGRADECIMIENTOS

A todos y cada uno de mis hermanos y a sus familias que de una manera u otra siempre han estado brindándome su alegría, su apoyo y su amor.

A mi tía Ofelia, que a pesar de todo, continúa presente confiando en mí alentándome a no dejarme vencer.

A Paty, mi prima y hermana, quien a pesar de la distancia sabe estar presente en cualquier circunstancia brindándome su amor, su experiencia y confianza.

A Fernando, por tantas confidencias, por la confianza, el amor y respeto que me ha mostrado en tantos años de amistad.

A mis amig@s que de muchas maneras me han acompañado y apoyado para que concluyera este proyecto.

A ti Amalia, que me has mostrado que vale la pena seguir intentando lo que me he propuesto y que puedo lograr el éxito.

ÍNDICE

Página N°

RESUMEN

INTRUDUCCIÓN

| | | |
|---------------------|---|-----------|
| CAPÍTULO I. | DESARROLLO DEL NIÑO Y NIÑA DE 11 A 12 AÑOS | 1 |
| 1.1 | Desarrollo físico | 1 |
| 1.2 | Desarrollo cognitivo | 3 |
| 1.3 | Desarrollo psicosocial | 6 |
| 1.4 | Desarrollo de la sexualidad | 9 |
| 1.5 | Desarrollo emocional | 11 |
| 1.6 | Desarrollo moral | 14 |
| | | |
| CAPITULO II. | DESARROLLO DE RAZONAMIENTO MORAL. | 17 |
| 2.1 | Conceptos básicos | 17 |
| 2.1.1 | Empatía | 18 |
| 2.1.2 | Juicio y conciencia moral | 19 |
| 2.1.3 | Dimensiones de la conciencia moral | 21 |
| 2.1.4 | Sentimiento de culpa | 23 |
| 2.2 | Teorías sobre el desarrollo moral | 24 |
| 2.2.1 | John Dewey | 24 |
| 2.2.2 | Jean Piaget | 27 |
| 2.2.3 | Lawrence Kohlberg | 33 |
| 2.2.4 | Carol Gilligan | 38 |

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO III. INSTRUMENTO: LA CONSTRUCCIÓN DEL RAZONAMIENTO MORAL: EL SENTIMIENTO DE CULPA | 43 |
| 3.1 Objetivo y fundamentación | 43 |
| 3.2 Descripción del instrumento: conflicto hipotético | 44 |
| 3.3 Codificación de resultados | 44 |
| 3.4 Modelos organizadores | 45 |
| | |
| CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE TRABAJO | 50 |
| 4.1 Diseño de investigación | 50 |
| 4.2 Objetivo | 51 |
| 4.3 Hipótesis | 51 |
| 4.4 Instrumento | 51 |
| 4.5 Población | 52 |
| 4.6 Procedimiento | 52 |
| | |
| CAPITULO V. RESULTADOS | 53 |
| | |
| CONCLUSIONES | 64 |
| | |
| ANEXOS | 71 |
| | |
| BIBLIOGRAFIA | 73 |

RESUMEN

“Cómo resuelve un adolescente un conflicto moral hipotético” es una tesis cuyo objetivo es determinar si existen diferencias de acuerdo al género en la respuesta ante un conflicto moral hipotético presentado a un grupo de sujetos de once y doce años. Surge del interés por conocer cómo es la respuesta moral en jóvenes mexicanos ante una situación de conflicto moral, ya que los estudios revisados han sido realizados en poblaciones con otro contexto en tiempo y cultura. En México existe poca investigación sobre el tema

El problema planteado fue si existía una respuesta diferenciada entre varones y mujeres ante un conflicto de trasgresión moral. Para lograr una réplica a esta cuestión se tomó como referencia el estudio realizado por la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona en el año 2003: “La construcción del razonamiento moral: el sentimiento de culpa” y se adoptó como instrumento de evaluación el aplicado en éste, adicionando dos preguntas para determinar con más claridad cómo se percibía el complejo de culpa y la relación afectiva con los amigos.

La metodología que se siguió abarca un estudio cualitativo, ya que lo que se buscaba era conocer la respuesta personal al conflicto trasgresor y en base a esto clasificar el desarrollo moral de los sujetos tomando como referencia los modelos del desarrollo moral propuestos en el estudio original y compararlos de acuerdo al género.

No se observaron diferencias cuantitativas significativas, pero cualitativamente sí las hubieron de acuerdo al género, tanto en el nivel explicativo como en las implicaciones del hecho hipotético presentado. Aunque se descartó la hipótesis, se desprendieron conclusiones interesantes que permiten entender un poco más cómo es el desarrollo moral en adolescentes de once y doce años de acuerdo a los modelos organizadores.

Siendo un tema poco referenciado en nuestro país sería conveniente continuar con nuevas investigaciones que permitan explicar mejor nuestro desarrollo moral. La

conducta moral es compleja, pero su estudio permitirá tal vez ir determinando nuevos modelos familiares, educativos o religiosos.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad que le da mucha importancia a las reglas y normas y que justifica esta preocupación en el logro de una convivencia sana y justa. Desde pequeños se va induciendo a los niños a actuar en base a lo moralmente correcto y a lo que los demás esperan y consideran así, utilizando como motor de aprendizaje el manejo de la culpa. Se esperaría que cuando lleguen a una vida adulta, logren una capacidad de actuación autónoma y de acuerdo a lo socialmente establecido. Sin embargo, el desarrollo moral se ha vivido y analizado de diferente manera de acuerdo a la época, al género y la cultura, siendo el desarrollo moral dinámico y flexible de acuerdo a los valores existentes, pero siempre teniendo como un elemento importante el despertar de la culpa personal.

A este respecto, es importante señalar que, dentro del estudio del desarrollo humano se ha dado mayor impulso al estudio de los cambios biológicos, intelectuales o sociales y su repercusión psicológica pero no hay gran información a lo que en algunos textos se denomina como psicología moral. El desarrollo moral, si bien ha sido motivo de investigación, no ha permitido una explicación única o estandarizada, las conclusiones obtenidas aún requieren de un estudio más amplio ya que se han determinado aspectos como el género, la cultura, el origen étnico y la religión, entre otros, que pueden determinar la respuesta moral ante una situación.

En esta línea, cabe mencionar que en España se realizó un estudio sobre la respuesta moral en sujetos de ambos sexos de los 6 a los 21 años analizando sus respuestas ante un conflicto moral hipotético. Con ellas, desarrollaron seis modelos organizadores considerando la respuesta moral de cada sujeto, y consecuentemente, clasificaron las respuestas, lo que les permitió analizar el nivel de respuesta de acuerdo a la edad y el sexo de los examinados. A partir de este análisis surge el interés por estudiar la respuesta moral en niños mexicanos de once y doce años por lo que se plantea como objetivo de esta investigación el determinar si

existen o no diferencias de género en la respuesta moral en adolescentes ante una situación hipotética trasgresora

Para este efecto, la presente investigación incluye cinco capítulos desarrollados de acuerdo a este modelo español. En el capítulo uno se describe el desarrollo de los adolescentes en diferentes ámbitos. En el capítulo dos se explican brevemente los conceptos básicos tomados como referencia en la explicación de esta área así como cuatro teorías del desarrollo moral. En el capítulo tres se detalla de manera general cómo fue realizado este estudio por investigadores de la Universidad de Barcelona. En el capítulo cuatro y cinco se habla de la metodología y de los resultados obtenidos respectivamente. Finalmente, se presentan las conclusiones obtenidas una vez finalizada esta investigación.

CAPÍTULO I

DESARROLLO DEL NIÑO Y NIÑA DE 11 A 12 AÑOS

La OMS define la adolescencia como la etapa que va entre los 10 u 11 años hasta los 19 años, y considera dos fases: la adolescencia temprana, de los 10 u 11 hasta los 14 o 15 años, y la adolescencia tardía, de los 15 a los 19 años.

Una de las muchas definiciones de la adolescencia de la siguiente: "la adolescencia supone una etapa de transición en el ciclo vital del ser humano, un nexo entre la infancia y la edad adulta" (Santrock, 2006)

La pubertad es la señal del inicio de la adolescencia y se define como " un periodo de rápida madurez física en el que se producen cambios hormonales y corporales que tienen lugar , principalmente en la adolescencia temprana" (Santrock, 2006)

Siendo una etapa de muchos cambios, es importante tener una visión general sobre éstos para entender el proceso por el que pasan los adolescentes y así entender más claramente la respuesta que presenten ante la situación de que es objeto esta investigación. A continuación se describirán brevemente las características básicas en el desarrollo físico, sexual, moral y de género al ser consideradas importantes en este estudio.

1.1 Desarrollo físico.

La adolescencia es comparable al desarrollo fetal y los dos primeros años de vida por ser un periodo con un acelerado cambio biológico, pero en este lapso, el adolescente es consciente de dichos cambios con emociones de placer y dolor. Se encuentra en constante comparación revisando su autoimagen. Tanto hombres como mujeres observan con ansiedad su desarrollo, algunos más acelerado que otros y basan sus juicios en comentarios, opiniones o información errónea. Se comparan con los ideales sociales, siendo un motivo de crisis el conciliar ese modelo irreal con el

real. Gran parte del éxito en una autoimagen sana dependerá de la respuesta y apoyo que encuentren en sus padres, permitiendo así también el desarrollo de una autoestima sana.

A continuación, se describe brevemente los principales cambios físicos que experimentará el adolescente.

1. En el cerebro, se ha observado que en esta etapa, la amígdala, que controla el procesamiento de la información sobre las emociones, madura antes que el córtex prefrontal que tiene una importancia especial en las funciones cognitivas superiores, ya que éste controla la planificación, el establecimiento de prioridades, la supresión de los impulsos y la valoración de las consecuencias que pueden tener sus propias acciones. (Ansermet, 2006)
2. Las hormonas (testosterona en varones y los estrógenos en las mujeres) generan cambios en la estatura, el peso y la madurez sexual. Estos cambios inician dos años antes en las niñas que en los niños (Abbassi, 1998). Existe un aumento en el peso y la estatura del puberto, así como cambios en las proporciones y formas corporales.
3. Se preocupan por su cuerpo y desarrollan imágenes individuales de las características de su físico, preocupación por el aspecto físico. Las chicas están menos satisfechas con sus cuerpos, tal vez por el aumento de grasa corporal (Broocks-Gunn y Ppaikoff,1993) mientras que los chicos están más satisfechos, tal vez por el aumento de masa muscular. (Gross,1984)
4. La glándula suprarrenal inicia la producción de mayores cantidades de andrógenos, lo que favorecerá el desarrollo del vello axilar, púbico y facial en la adolescencia. (Papalia, 2004)
5. Se inicia el proceso para la madurez sexual: la producción de espermatozoides en los varones y el inicio de la menarquía en las mujeres. El primer cambio identificable en la mayoría de las niñas es la aparición del botón mamario. La

adolescencia en las mujeres comienza a los 10 o 12 años, se caracteriza por un agrandamiento en el tejido glandular por debajo de la aureola, consecuencia de la acción de los estrógenos producidos por el ovario. La edad de aparición es después de los 8 años; puede ser unilateral y permanecer así por un tiempo, y casi siempre es doloroso al simple roce. En los varones, la espermatogénesis, es decir, la producción de espermatozoides, se detecta histológicamente entre los 11 y 15 años de edad, y la edad para la primera eyaculación es entre los 12 y los 16 años. (Papalia, 2004)

6. En los varones se genera un aumento del tamaño del pene y los testículos, la aparición del vello púbico lacio, pequeño cambio en la voz, su primera eyaculación, la aparición de vello púbico rizado, el comienzo de la etapa de máximo crecimiento, la aparición de pelo en las axilas, los cambios en la voz más evidentes y el crecimiento del vello facial. En las niñas: el aumento del tamaño de los senos, aparece el vello púbico y axilar, el crecimiento de caderas. (Santrock, 2006)
7. Inicia una etapa de exploración y experimentación sexual, de fantasías y realidades sexuales y de incorporación de la sexualidad a la propia identidad. Pueden vivir momentos de confusión y vulnerabilidad en su desarrollo sexual. (Santrock, 2006)

Aunque la respuesta emocional del adolescente depende también de la cultura y en la nuestra suele ser muy conflictiva, es una realidad que los cambios bioquímicos y biológicos hacen de esta etapa un periodo difícil en el adolescente.

1.2 Desarrollo cognitivo

Durante la adolescencia se produce un incremento en la capacidad y en el estilo del pensamiento que permite una mayor conciencia del individuo, de su imaginación, de su juicio y de su intuición. Esta aceleración en su desarrollo cognitivo, genera que se

produzca una acumulación de conocimientos que incrementa su rango de problemas y cuestiones que así como lo enriquecen, complican su vida cotidiana.

En esta etapa, “el desarrollo cognitivo se caracteriza por un mayor pensamiento abstracto y en la metacognición. Ambos aspectos ejercen un profundo influjo en el alcance y el contenido de los pensamientos de los adolescentes y en su capacidad para emitir juicios morales” (Craig, 2009). Cabe mencionar, que este logro cognoscitivo se va generando a través de todo el ciclo de la adolescencia, pues no es observado en los chicos de once y doce años todo este desarrollo.

A continuación, se describen brevemente los componentes relacionados a este proceso.

Pensamiento abstracto y formal

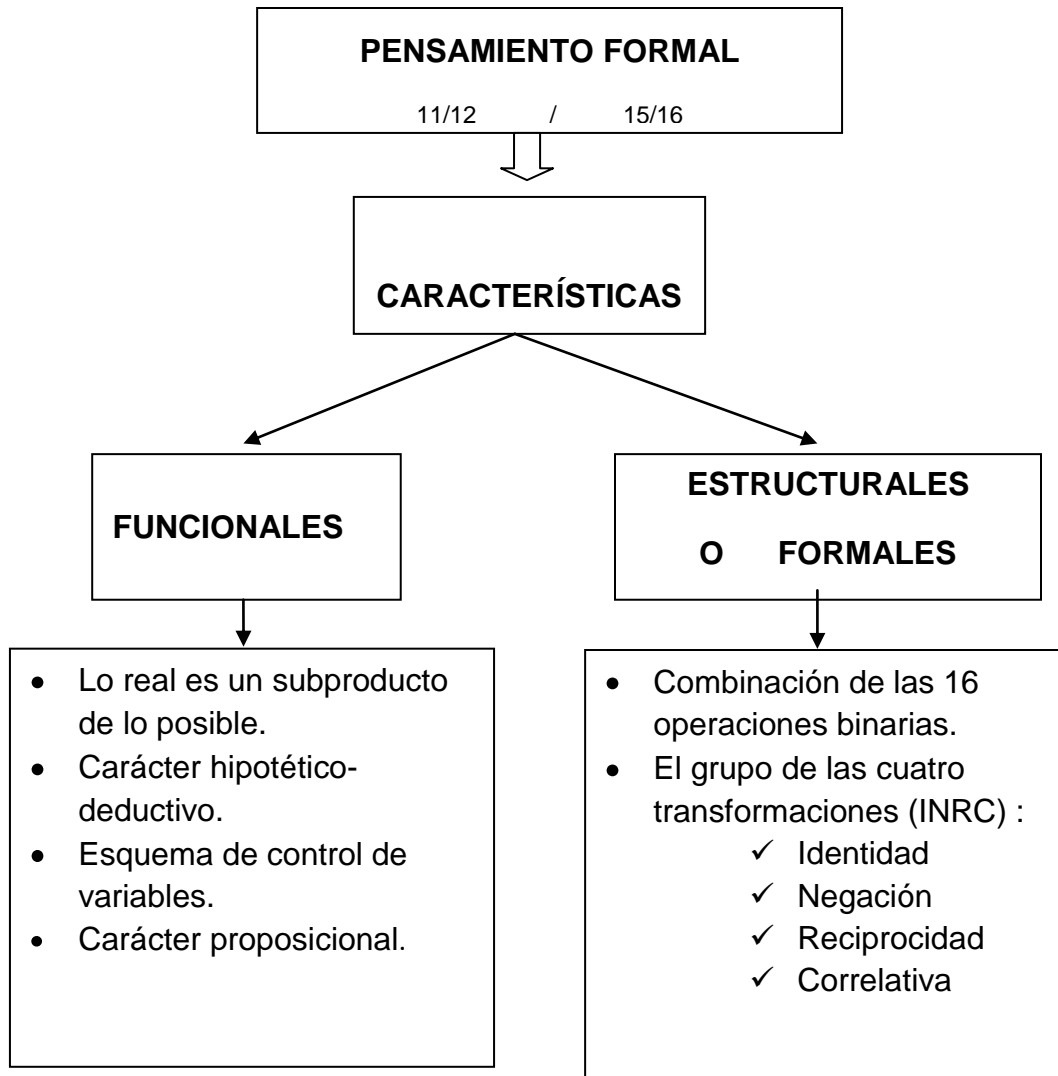
En este periodo, el adolescente es capaz de ir comprendiendo contenidos menos concretos, su pensamiento se va haciendo cada vez más abstracto, ya que sus estructuras cognitivas se van transformando gradualmente a un nivel hipotético-deductivo lo que permitirá al adolescente apropiarse de los conocimientos que requiera su nivel académico.

Piaget e Inhelder (1952,1972), en su libro “De la lógica del niño a la lógica del adolescente” describen cómo se produce el desarrollo intelectual en estas etapas y se retoman algunos de sus descubrimientos para entender cómo se generan estas transformaciones en el nivel del pensamiento.

Ellos mencionan que los cambios son cualitativos y lo explican a través de modelos lógicos. Piaget (Piaget J. I.) ubica el nivel del pensamiento en el estadio “pensamiento de las operaciones formales o abstractas”, entre los 11 y 15 años de edad, considerándolo el último nivel del desarrollo del pensamiento. A continuación se muestra en un esquema los diferentes procesos que se perciben en este estadio.

CARACTERÍSTICAS DEL PENSAMIENTO FORMAL SEGÚN PIAGET E INHELDER

(1952-1972)



En este esquema se describen las diferentes características del pensamiento formal, mismas que son inseparables, que se influyen entre sí para lograr nuevas estrategias lógicas que le permitirán comprender y ampliar la visión que tiene del mundo otorgándole nuevas y más complejas formas de resolver los problemas que se le presenten.

Para entender cómo se produce este proceso, es importante recordar los procesos que se generan en el pensamiento de acuerdo a la “epistemología genética”, desarrollada por Piaget, quien afirmaba “ la existencia de invariables funcionales en el desarrollo cognoscitivo: para que se lleve a cabo un proceso de *adaptación* al medio, dos subprocesos se realizarán en forma dialéctica, la *asimilación*, incorporando información externa a la estructura cognitiva y esta última *acomodándose* para asimilar la información, todo ello de acuerdo al nivel de desarrollo del individuo”. (Cano de Faroh, 2007)

Existe un incesante juego de asimilaciones y acomodaciones que permitirán que la estructura del pensamiento logre un equilibrio que lo llevará a cambios cualitativos en dicha estructura. Por consiguiente, estos cambios indican los diferentes estadios que plantea Piaget (Prada Talledo, 2009), que aunque actualmente son punto de discusión y de controversia y no son tema del presente estudio, permiten tener una visión inicial del desarrollo cognitivo del adolescente.

1.3 Desarrollo psicosocial

Siendo esta etapa una época de oportunidades y riesgos, los adolescentes se encuentran ante dos opciones, elegir vivir con posibilidades de aprendizaje y desarrollo hacia una vida plena, sana y madura o bien, optar por conductas que les limiten y cierren sus posibilidades. Durante la adolescencia se está en busca de la identidad, de una sexualidad madura y de manejar la individualidad en las relaciones interpersonales. El éxito o no de un adolescente en esta área dependerá de sus vivencias y decisiones respecto a estos factores. A continuación se describe brevemente en qué consisten estos aspectos.

Búsqueda de la identidad.

Erickson define a la identidad como "una concepción coherente del yo formada por metas valores y creencias, con los cuales la persona está sólidamente comprometida". (Erickson, 1968). Esta búsqueda es un factor muy importante durante la adolescencia gracias a que su desarrollo cognitivo le ha permitido ir construyendo

una "teoría del yo" en los que "la confianza, la iniciativa, la autonomía y la laboriosidad deberán sentar las bases para afrontar los problemas psicosociales de la edad adulta". (Elkind, 1978)

Para Erickson la tarea principal durante la adolescencia es "resolver la crisis de identidad frente a conflicto de identidad" lo que le generará un sentido coherente del yo y tener un papel que le permita ser valorado por la sociedad. Él lo describe de la siguiente manera : "La formación de la identidad es la certeza de (yo soy yo) que se sucede a través de un proceso de reflexión sobre sí mismo, pero también supone la observación de la imagen que los otros también tienen de uno. Se forma así una doble imagen, lo que yo veo de mí mismo y la forma como los demás me contemplan. Los "demás" son las personas importantes dentro del grupo social del joven".

El primer peligro en esta etapa es la confusión de identidad o papel, lo cual demora de manera considerable la adquisición de la adultez psicológica, que en nuestra cultura a veces promueve que algunos adultos no logren alcanzarla. Sin embargo es normal cierto grado de conflicto, lo que explica la aparente naturaleza caótica de gran parte de la conducta adolescente y la dolorosa autoconciencia de los jóvenes durante este proceso.

La identidad se forma en la medida en que los jóvenes resuelven la elección profesional, la adopción de valores que deciden creer y vivir y el desarrollo de una identidad sexual madura.

James E. Marcia (1966,1980) definió cuatro etapas y las llamó "estados de identidad" determinados por el grado de crisis y compromiso en cada una de ellas. (Niveles de identidad, adolescencia, 2012)

Logro de identidad. (La crisis conduce al compromiso)

Se caracteriza por el compromiso en las elecciones hechas después de una crisis, un período dedicado a explorar alternativas.

Exclusión. (Compromiso sin ninguna crisis)

Incluye a la persona que no ha dedicado tiempo a considerar alternativas (que no ha estado en crisis) y que está comprometida con los planes de otra gente para su vida.

Moratoria. (Crisis sin compromiso todavía)

Describe a la persona que está considerando alternativas (en crisis) y parece guiada hacia el compromiso.

Identidad dispersa (Sin compromiso, crisis incierta).

Se caracteriza por la ausencia de compromiso y la al cual puede seguir un periodo de consideraciones alternativas.

Diferencias de género en la formación de la identidad.

Las críticas a Erickson consideran que al tomar el desarrollo de la identidad masculina como la norma, se limita la comprensión del desarrollo de la identidad femenina, pero habría que considerar que en su momento, esta teoría respondía al contexto sociocultural de la época. Actualmente, se han hecho estudios comparativos de género en el desarrollo de la identidad obteniéndose datos interesantes, mismos que son descritos brevemente en el siguiente cuadro (Papalia, 2004), ya que no son el objetivo de esta investigación.

| | MUJERES | HOMBRES |
|------------------|--|--|
| IDENTIDAD | Se juzgan por el manejo de responsabilidades y su capacidad para interesarse por otros y por sí mismos. | Basados en la individualidad, Autonomía y competitividad. |
| INTIMIDAD | Las mujeres se definen por el matrimonio y la maternidad. Desarrollan la identidad a través de la intimidad. | Experimentan una intimidad real hasta haber alcanzado una identidad estable. |

| | | |
|-------------------|--|--|
| AUTOESTIMA | Depende de las conexiones con otros. Algunos consideran que la mujer adolescente tiene menos autoestima. | Ligada a la lucha por el logro individual. Muestran mejor autoestima que las adolescentes. |
|-------------------|--|--|

1.4 Desarrollo de la sexualidad

El desarrollo sexual incluye el reconocimiento de la propia orientación sexual, la vivencia de la excitación sexual y el establecimiento de vínculos románticos o sexuales. El tomar conciencia de la sexualidad influye en la formación de la identidad, afectando profundamente la autoimagen y las relaciones interpersonales. Aunque el factor biológico rige también este proceso, éste también se ve determinado fuertemente por la cultura y todo lo que ésta conlleva.

La adolescencia constituye un puente entre el niño asexual y el adulto sexual (Papalia, 2004)), aunque no todas las culturas influyen de la misma manera, en algunas los adultos acompañan, protegen y marcan ritos específicos que faciliten esta transición, otras, promueven el inicio de una vida sexual temprana fomentando los matrimonios tempranos y otras, como la nuestra, permite la experiencia sexual acompañada de poca información, acompañamiento y mucha culpa.

A continuación se describen algunos aspectos sobre el desarrollo sexual.

Orientación e identidad sexual.

La orientación sexual está presente en los niños pequeños, pero es en la adolescencia cuando se vuelve un factor muy importante pues se sentirá atraído sexual, romántica y afectivamente por una persona del sexo opuesto (heterosexual), del mismo sexo (homosexual) o por ambos (bisexual).

Existen diferentes teorías sobre el origen de la orientación sexual. Las más ortodoxas consideran cualquier relación no heterosexual como una enfermedad mental aunque

desde 1973 la OMS ya no la cataloga así. Otros las relacionan como el resultado de relaciones parietales perturbadas, no convencionales o por situaciones de fuerte conflicto emocional como la violación. Sin embargo, no hay evidencia científica que valide estas afirmaciones socialmente muy arraigadas.

De acuerdo a la teoría de Ellis y Ames (Martínez Borayo, 2012) la orientación sexual está influida por un proceso prenatal complejo, que involucra factores hormonales y neurológicos. Si los niveles de las hormonas sexuales de un feto de cualquier sexo entre el segundo y quinto mes se encuentran en el rango femenino típico, es probable que la persona se sienta atraída hacia los hombres después de la pubertad. Si los niveles hormonales están en el rango masculino, es probable que la persona se sienta atraída hacia las mujeres. Golombok y Tasker han realizado investigaciones en las que comentan como aún no se ha establecido si la actividad hormonal afecta el desarrollo del cerebro y cómo las diferencias en la estructura del cerebro afectan la orientación sexual, (Santrock, 2006) sin embargo, se ha reportado una diferencia anatómica entre los hombres homosexuales y heterosexuales en un área del cerebro que rige la conducta sexual. (Santín, 1995)

Actualmente se está investigando más el factor genético en la orientación sexual, aunque aún hay grandes controversias sobre el hecho de que sea en el desarrollo fetal cuando se define esta atracción, así como si son factores genéticos, psicológicos o sociales.

Comportamientos sexuales

En este ciclo, los adolescentes muestran un progreso constante en sus comportamientos sexuales, tema que ha sido estudiado por diferentes expertos.

En una investigación de Felman, Turner y Araujo (Santrock, 2006)) se pudo obtener el desarrollo de las conductas sexuales: “besos, tocamientos, relación sexual y sexo oral, observando que los chicos inician aproximadamente un año antes que las chicas este comportamiento.

Las edades en que se inician estos comportamientos, son influidas por el nivel

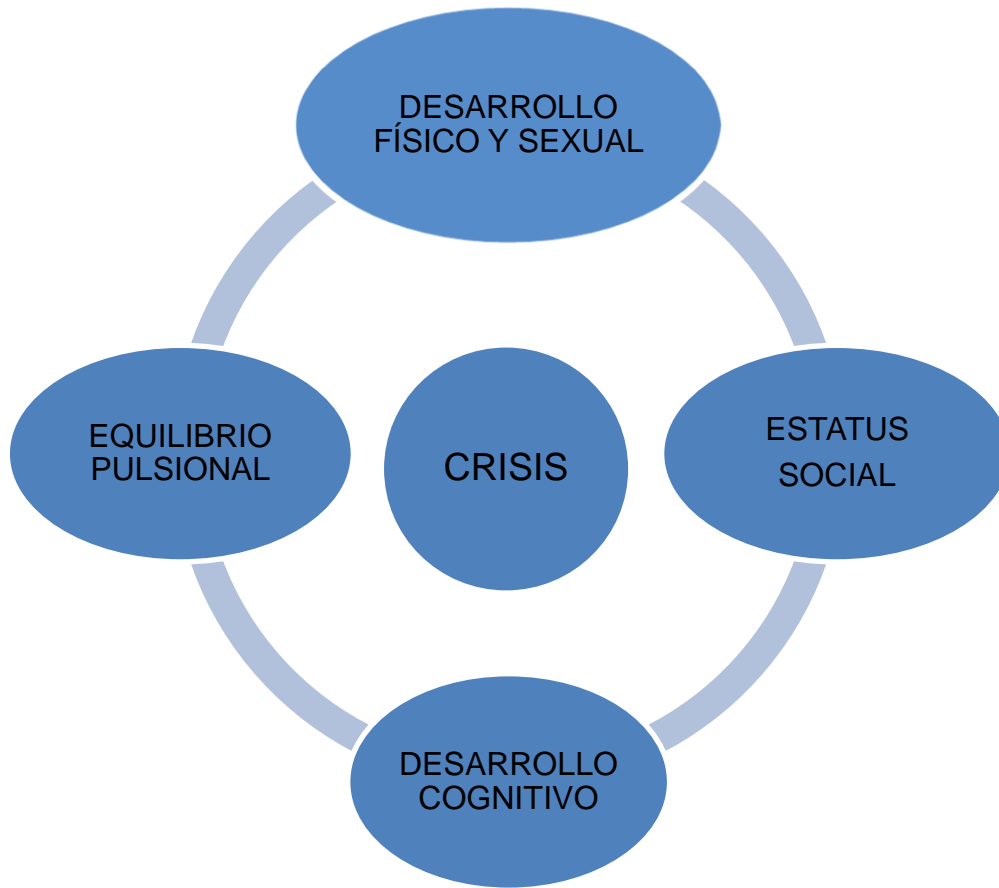
socioeconómico, cultural, raza y género básicamente.

1.5 Desarrollo emocional

Los adolescentes presentan transformaciones y eventuales crisis relacionadas a su propia individualidad. Se puede decir que “la adolescencia es un estado de emergencia de un yo adulto” (Lehalle, 1990), es decir, va adquiriendo conciencia de sí mismo y busca ser autónomo en sus decisiones. Esto provoca un “desfase” (Lehalle, 1990) en relación a su infancia, mostrando a la vez “*abstracción* (‘representa’ la propia infancia considerándose a sí mismo como perteneciendo a otro nivel de edad) y de *diferenciación* (las identificaciones que operaban durante su infancia y constituían el yo, son insuficientes y busca entre el grupo de compañeros u otras personas más significativas ajenas a la familia nuevas fuentes de identificación)”

Es ésta la razón por lo que durante esta etapa, los adolescentes buscan más la compañía de sus pares y menos la de su familia, aunque paradójicamente, es en ella en la que encuentran una sensación de seguridad que les permitirá iniciar su proceso de independencia sanamente. Mostrarán cambios emocionales que muchas veces generan en sus padres y demás personas que tengan contacto con él, por ejemplo sus maestros, ansiedad y preocupación, aunque generalmente no son situaciones que lleven a una ruptura en el vínculo emocional.

Como se ha descrito en este capítulo, el adolescente vivirá transformaciones importantes en las diferentes áreas de su desarrollo, lo que, generará en él una “crisis” cuya intensidad y duración dependerá de la forma en que ha vivenciado su niñez y de las estrategias desarrolladas hasta ahora por él para enfrentar los cambios. Ésta dependerá de diferentes factores como se muestra en el siguiente esquema.



A continuación se hace una breve descripción de los cambios emocionales en los adolescentes y algunas de las consecuencias en su autoestima y autoconcepto.

- La inquietud por el futuro, un futuro que el adolescente cree por primera vez que debe asumir por él mismo, se vuelve más intensa y urgente. Sabe que su porvenir profesional y personal está en sus manos.
- La expresión de su afecto puede cambiar diametralmente, antes, diría un “te quiero”, ahora un “te odio” a personas significativas para él.
- Aumenta el arrebatos verbal, puede expresar agresión verbal hacia el otro.
- Los temores y lágrimas se espaciarán, las reprimirá sobre todo ante los otros.

(Gessell, 1967) dice que racionaliza sus emociones, semejándose este comportamiento poco a poco más al del adulto, quien ve estas expresiones como poco importantes, desproporcionados para sus causas.

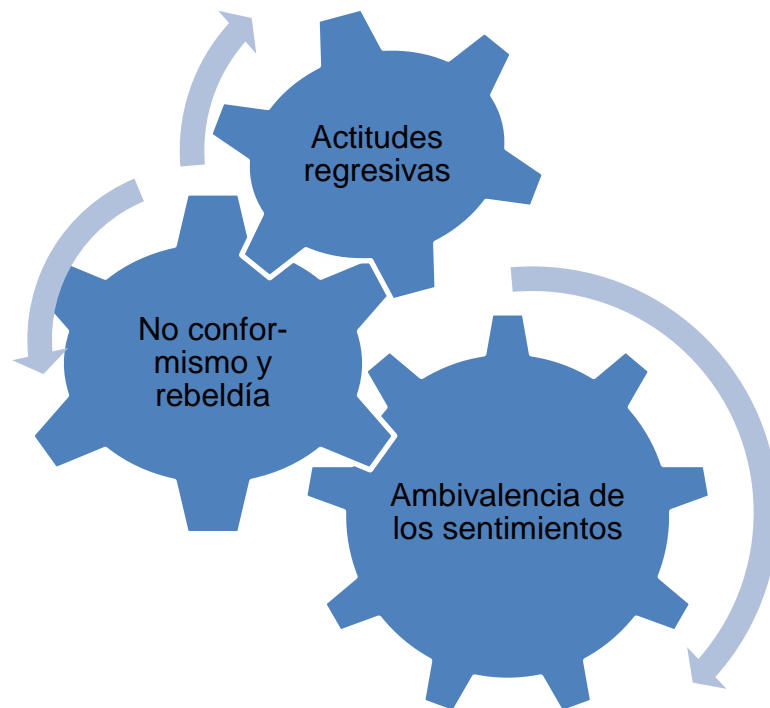
- Sus emociones tienden más a socializarse cada vez más, vinculadas cada vez más a sus pares o a un grupo, con temor a ser rechazado, juzgado, “causar mala impresión”, miedo a “no ser querido”.
- Puede mostrar timidez debido al deseo de ser valorado por sí mismo, temor a mostrar torpeza y su falta de habilidad ante los otros.
- Existe un mayor sentido crítico de sus emociones y manifestaciones, lo que le genera conflicto al percibirse débil e inseguro.

El adolescente en crisis, no puede aceptar una solución aplicada desde el exterior, “no desea ser comprendido”. Tal vez sea motivo de otro estudio confrontar esto, ¿no desea ser comprendido? o desea “ser comprendido” de otra manera. (Winnicott, 1981)

Si bien es cierto que este tiempo genera ansiedad y desequilibrio en el adolescente, se espera que en esta etapa, vayan adquiriendo estabilidad, paz y equilibrio a medida que madura emocionalmente aunque este logro dependerá en gran medida de cómo se fue construyendo su autoestima y autoimagen, ya que ambos aspectos brindarán en él un soporte para vivir estas experiencias de una manera sana, pero si se encuentran debilitadas, el efecto puede observarse en agresión, depresión, adicciones, etc.

Vida afectiva.

El adolescente experimenta una “intensa vida afectiva” (Coleman, 1984) que es otro factor que lo lleva también a alejarse de la familia y se muestran en el siguiente esquema



El desarrollo emocional implicará en el joven un cúmulo de experiencias y expectativas que lo llevarán a vivir situaciones que pueden permitirle una madurez afectiva y así tener elecciones sanas, pero también corre el riesgo de tomar decisiones autodestructivas que lo lleven a experimentar dependencias, depresión o conductas antisociales, aunque su explicación no es tema de esta investigación

1.6 Desarrollo moral

La crisis de la adolescencia marca el inicio de la ruptura con el ambiente protector que le brindan sus padres y el inicio de una oposición sistemática al mundo que le rodea. El adolescente deberá, poco a poco, integrarse a la sociedad eligiendo las normas sociales que se le brindan como medios para ir resolviendo estos conflictos, situación con la que se espera que logre una inserción en el medio y no una mera adaptación.

El adolescente frecuentemente experimenta una desorientación frente a sí mismo, tanto desde el punto de vista físico como desde el punto moral (Lehalle, 1990), situación que ha sido motivo de estudio desde diferentes perspectivas.

En este sentido, se dice que la moral “está constituida por las reglas de comportamiento de una comunidad: es la conducta que se considera deseable que las personas realicen u omitan”. (Hierro, 1993)

Por otra parte, de acuerdo a Erickson (Erickson, 1968) los adolescentes tienen una doble vertiente para formar su imagen: “lo que soy para mí, lo que los demás dicen que soy y lo que yo desearía ser” de acuerdo a las personas que le parecen más importantes. Siendo la identidad un proceso que responde a los modelos sociales, al encontrarse ahora en crisis por la situación económica, política y social, así como por los grandes avances en comunicación (por ejemplo, el internet), en ciencia y tecnología, el joven actual se enfrenta a una carencia de la jerarquía de valores a la cual adherirse.

Actualmente, son los medios de comunicación los que presentan al adolescente las fuentes de valor por un lado, los adelantos tecnológicos y científicos y por otro los ideales humanísticos de la cultura.

Esto lleva al joven a sentirse valorado al contar con recursos tecnológicos, esto es, “se vuelve lo que hace”, es decir, aquello que realiza se vuelve tan importante que llega a moldear su personalidad. En cierta forma, desarrollan “un modelo de identidad precisa, casi computarizada” (Hierro, 1993). Esta situación genera que los adultos y los jóvenes “se lleven bien” dejando a la tecnología y a la ciencia la tarea de proveerlos de una manera de vivir, programada.

Existe otro sector de jóvenes “humanistas” que no ven en los adelantos de la época un motivo de admiración y de modelo único de progreso. Son más conscientes de los problemas sociales y políticos que aunque usan y admiran a la tecnología, no se identifican con ella, no la ven ni la viven como forma y sentido único y último de la vida. Aceptan la desobediencia civil y en muchos casos pueden caer en la violencia como medio de expresar sus ideas.

La búsqueda de un modelo de identificación, pueden llevar al joven a unirse a grupos fanáticos, de delincuentes o a formas equivocadas de defender sus ideas políticas o sociales.

Aunque es en la adolescencia donde se busca romper las formas de dependencia infantil, es decir, de emanciparse y encontrar un modelo valioso de vida que lleven al chico a una “autoafirmación valorativa”, a sentirse autovalorado, a ser admirado por lo que hace y piensa por su comunidad, (Hierro, 1993) debe enfrentar muchos retos que podrían ponerlo en riesgo de no alcanzar el nivel moral y ético deseable que le posibiliten llevar una vida feliz y que contribuya positivamente a la sociedad.

En el siguiente capítulo se describirán diferentes teorías psicológicas sobre el desarrollo moral.

CAPÍTULO II

DESARROLLO MORAL.

En este capítulo se explican brevemente los conceptos elementales que facilitan la comprensión de las teorías sobre el desarrollo moral. Algunos términos son utilizados comúnmente pero es necesario delimitar su definición para permitir así una comprensión adecuada del tema que interesa en este estudio.

2.1 Conceptos básicos.

Aunque se ha estudiado a la moral desde el punto de vista filosófico y educativo, es la psicología la que puede explicar los procesos que permiten a las personas actuar moralmente e identificar qué pasa con ellas al hacerlo. El desarrollo humano no está determinado solo por los elementos orgánicos o genéticos, la influencia social es la que promueve, garantiza y perpetúa muchos de los elementos del desarrollo humano. La sociedad es la que define, premia o castiga la conducta, siendo la moral un parámetro importante para llevar a cabo estas acciones. Es por esto que se considera un tema importante de investigación. (Frisancho, 2001)

Kaplan y Sadock's (1998), definen la moral como “la conformidad con las reglas, derechos y los deberes”. Según estos psiquiatras, “el comportamiento moral surge cuando dos principios aceptados socialmente entran en conflicto. Frente al dilema, la persona aprende a emitir juicios tomando como base un sentido individual de la conciencia. El individuo tiene como obligación moral la conformidad, esto es someterse a las normas establecidas social y naturalmente, siempre y cuando éstas procuren el bienestar de los seres humanos”.

Durante la infancia, el comportamiento moral se rige por el egocentrismo y el temor pero es en la etapa de la adolescencia cuando logran reorganizar las reglas en función de lo que es bueno para la sociedad en su conjunto.

2.1.1 Empatía.

La empatía es una habilidad social de alto nivel, que hace referencia a la capacidad de comprender los sentimientos de otra persona o compartir la emoción percibida en el otro (Rey, 2003)

Como habilidad comprende tanto componentes cognoscitivos como componentes conductuales. Implica la capacidad de percibir tanto claves o señales directas como indirectas del estado afectivo o emocional del otro, por lo que compromete habilidades tales como: diferenciar la respuesta afectiva del otro de la respuesta afectiva de uno mismo, asociar estas claves emocionales con los recuerdos de experiencias personales pasadas, la capacidad simbólica y la capacidad de asumir roles. Debido a ello, esta habilidad no se presenta de forma uniforme durante el desarrollo, sino que aumenta con la edad, conforme ocurre el desarrollo de estas habilidades cognoscitivas.

Los componentes conductuales de la empatía, por su parte, comprenden una serie de respuestas que señalan la comprensión de la emoción o sentimientos del otro, y que están asociadas a la respuesta cognoscitiva generada por las claves directas e indirectas de la emoción o afectivo percibido. Estas respuestas tienen que ver con gestos, posturas, contacto visual y otros indicadores que pueden ser utilizados para medir el grado de empatía mostrado por una persona.

Varios autores (Rey, 2003) han planteado que la empatía es una habilidad que media la presencia de diferentes formas de conducta social asertiva, por lo que su desarrollo es indispensable para que los individuos presenten comportamientos prosociales en general. Actualmente se han hecho estudios sobre el nivel de empatía y conducta antisocial y se ha observado que a menor nivel de esta habilidad, aumentan las probabilidades de que la persona presente conductas violentas y / o crueles, ya sea hacia los animales o hacia otras personas.

En relación al género, también hay estudios que revelan que los varones tienden a mostrar menos empatía, respeto y sociabilidad que las mujeres, así como mayores

sentimientos de soledad, más conductas agresivas y una mayor capacidad de liderazgo percibida que en las chicas (Rey, 2003).

La baja empatía también puede ser como un indicador de maltrato infantil. Considerar que uno de los efectos del maltrato infantil es una escasa empatía (muchos niños y adolescentes con conducta antisocial son maltratados), permite comprender mejor este comportamiento y plantear programas de acción más efectivos.

La culpa también está relacionada con la empatía (Laorden G., 1995) porque cuando el sujeto causa daño a otro puede surgir en el primero un sentimiento de culpabilidad y favorecer una revisión de los valores de esa persona y un deseo de mejora en un comportamiento futuro.

Para Hoffman (1995) la empatía hace posible la interiorización de la moral, es fuente de información y de motivación, y en situaciones de conflicto es el sentimiento de culpa, lo que ayudará en la toma de decisión a seguir.

2.1.2 Juicio y conciencia moral.

En Ética (Munich G., 2009), se define como juicio moral a aquel acto mental que afirma o niega el valor moral ante una situación determinada o un comportamiento del que se es testigo, es decir, el juicio moral que se da como resultado, se pronunciará específicamente sobre la presencia o ausencia de ética en un hecho o actitud.

Los juicios morales son posibles gracias al sentido moral que todo ser humano posee. Este sentido moral es el resultado de los esquemas, normas y reglas que se han ido adquiriendo y aprendiendo a lo largo de la vida. En primera instancia será la familia, los padres y los abuelos quienes transmitirán esa información y preceptos, luego, las instituciones educativas en las cuales se incorpore y en última instancia el medio ambiente en que se desenvuelve la persona, quien le irá marcando qué está bien, qué está mal, le guiará sobre lo bueno, sobre lo malo, entre otras cuestiones.

Juicio o razonamiento moral, para Kohlberg (1981) es la habilidad para discernir entre lo que es correcto o incorrecto en una situación de dilema moral, es decir, en aquellas situaciones en que entran en conflicto valores apreciados por la persona. Para él, este componente determina la acción por la vía de los derechos y deberes que surgen a partir de la situación; al respecto, se ha observado que una mayor madurez de juicio moral aumenta la predisposición a comportarse moralmente.

Para entender y actuar en base a un juicio moral, es importante considerar los siguientes componentes:

| COMPONENTE | CONSISTE EN: | RESPONDE A LA PREGUNTA |
|----------------------|---|---------------------------------------|
| MOTIVACIONES | Son los factores que mueven a actuar, pueden ser internos o externos. | ¿Por qué y para qué se quiere actuar? |
| FINES | Son los propósitos que se quieren lograr con la acción. | ¿Qué resultado se pretende alcanzar? |
| MEDIOS | Implican las diferentes vías para lograr un fin. | ¿Cómo se va a lograr? |
| CONSECUENCIAS | Todo acto produce consecuencias a corto, mediano o largo plazo. El actuar sin considerar el juicio moral puede generar graves consecuencias | ¿Es correcto? |

En este proceso, la reflexión y la aplicación de los valores son trascendentales. El juicio moral es la reflexión y la aplicación de los valores para la toma de decisiones. La conducta orientada en valores, perfecciona a la persona y requiere ser congruente con el pensamiento, las palabras y las acciones. La conciencia moral concebida como el proceso de tomar la decisión acerca de lo que debemos hacer, forma parte

de una de las acciones más importantes en la vida y está influida por la ética y la moral. "La conciencia moral es un hecho que se experimenta con el remordimiento, el arrepentimiento, por el contrario, por la alegría moral; en los titubeos del hombre ante una situación compleja o simplemente en las vacilaciones de una libertad poco segura en el bien, como también en la facilidad de respuesta a la llamada de los valores y del deber. Se manifiesta también bajo los rasgos de "obligación", "conciencia moral", "juez que aprecia", "conciencia psicológica: un testigo que observa" (Simón, 1999)

2.1.3 Dimensiones de la conciencia moral

La conciencia moral (Munich G., 2009) es el conocimiento de las normas o reglas morales, es la facultad que permite determinar si la conducta es correcta, es el juicio sobre el carácter moral de la conducta.

Existen dos posiciones fundamentales que explican el origen de la conciencia moral:

Innata.

Supone que la conciencia forma parte del individuo, que es una capacidad para juzgar lo bueno y lo malo, es una facultad de la razón humana, que permite distinguir el sentido del bien del mal.

Ambiental o Empírica.

Establece que la conciencia moral es producto de la educación y/o del ambiente.

Por otra parte, la conciencia moral también puede conceptualizarse desde tres puntos de vista:

El optimista: afirma que los seres humanos son buenos por naturaleza.

El pesimista: postula que la esencia humana es sinónimo de maldad.

El intermedio: establece que el ser humano posee una conciencia que oscila entre el bien y el mal.

Independientemente de los criterios anteriores, el desarrollo de la conciencia moral es indispensable para lograr una conducta ética.

Elementos constitutivos de la conciencia moral

La conciencia moral (Munich G., 2009) está integrada por los siguientes elementos:

Razón.

Los juicios racionales acerca de un acto son formulados antes y después de su realización. Antes de actuar se juzga que tan bueno es el acto. Posteriormente, la conciencia lo acepta si lo considera correcto o lo rechaza en el caso contrario. A través de la conciencia moral se evalúa también si una conducta es digna de recompensa o castigo.

Sentimientos.

Además del aspecto racional, el comportamiento tiene un ámbito afectivo. El ser humano, por naturaleza, actúa con el sentimiento de hacer el bien ya que el deber cumplido le produce satisfacción.

Conciencia social.

El carácter social de la conciencia se origina en el hecho de que las decisiones y los actos personales afectan a los demás o a la sociedad. El deber está relacionado con la conciencia, la razón, la rectitud, la moral y la virtud.

2.1 .4. Sentimiento de culpa

En el diccionario Gauss se define el complejo de culpa como “la experiencia dolorosa que deriva de la sensación más o menos consciente de haber transgredido las normas éticas personales o sociales. (Academia Gauss).

Comúnmente se define como una sensación de “hacer algo malo” y generalmente, buscar reparar esa situación. Aunque hay diversos autores que explican este complejo, se retoma brevemente la teoría de Freud, ya que sigue siendo referencia importante para otras teorías.

De acuerdo con los conceptos desarrollados por Freud, el sentimiento de culpa es la expresión del conflicto de ambivalencia y de la eterna lucha entre el instinto de vida y el de muerte. Pero no siempre aflora ese sentimiento de culpa en el campo de la conciencia sino que, muy frecuentemente, se encuentra totalmente reprimido, en un plano inconsciente, y se manifiesta indirectamente por alguno de sus efectos: irritabilidad, malhumor, apatía, depresión, trastornos psicósomáticos, etcétera. Otras veces, sin embargo, se expresa, por una tensión intrapsíquica que ocasiona un estado de profundo malestar acompañado por un sufrimiento continuo, depresión y el presagio de alguna catástrofe que podría ocurrirle al individuo. Estas últimas expresiones están asociadas, profundamente, a una inevitable necesidad de castigo.

Freud sostuvo que si la cultura es la vía ineludible que lleva de la familia a la sociedad; se encontrará ligada indisolublemente a una exaltación del sentimiento de culpa (Galimberti, 2002). Él describió cómo son los padres quienes a través de la educación más o menos severa, provocan que el sujeto incurra en culpa, la sufra y la expíe con mayor o menor intensidad. Desarrolló la teoría del ello, el yo y el superyó, explicando cómo interactúan e influyen en mayor o menor medida en este proceso de la culpa y la necesidad de castigo. Por otra parte, Freud distingue dos orígenes del sentimiento de culpa: uno es el miedo a la autoridad; el segundo, más reciente, es el temor al Superyó. El primero obliga a renunciar a la satisfacción de instintos; el segundo impulsa, además, al castigo, dado que no es posible ocultar ante el Superyó la persistencia de los deseos prohibidos. Cuando la autoridad de los padres queda

internalizada se establece el punto de partida del Superyó. Una de las funciones de esta instancia que vigila y juzga las actuaciones del Yo se llama conciencia moral. La agresión por la conciencia moral perpetúa y refuerza la agresión ejercida por la autoridad.

A la formación del Superyó y al desarrollo de la conciencia moral concurren factores constitucionales innatos y además influencias del medio ambiente. No debe extrañar esta dualidad pues representa la condición etiológica de todos los procesos neuróticos o depresivos.

De acuerdo a E. Borgna (1988), se pueden diferenciar tres tipos de culpa:

Culpa moral: se tiene la conciencia de haber violado normas fundamentales en instancias comunes al contexto social y cultural al que se vive.

Culpa religiosa: se tiene la conciencia de no haber respetado normas vinculadas al contexto de la fe en que se cree.

Culpa existencial. Cuando el vivir se siente como fuente de culpa insostenible.

Freud habla también del “sentimiento de culpa creativo”, en donde el sujeto, al percibir la culpa, busca la reparación. (Galimberti, 2002)

2.2 TEORÍAS SOBRE EL DESARROLLO MORAL

2.2.1 Teoría de John Dewey.

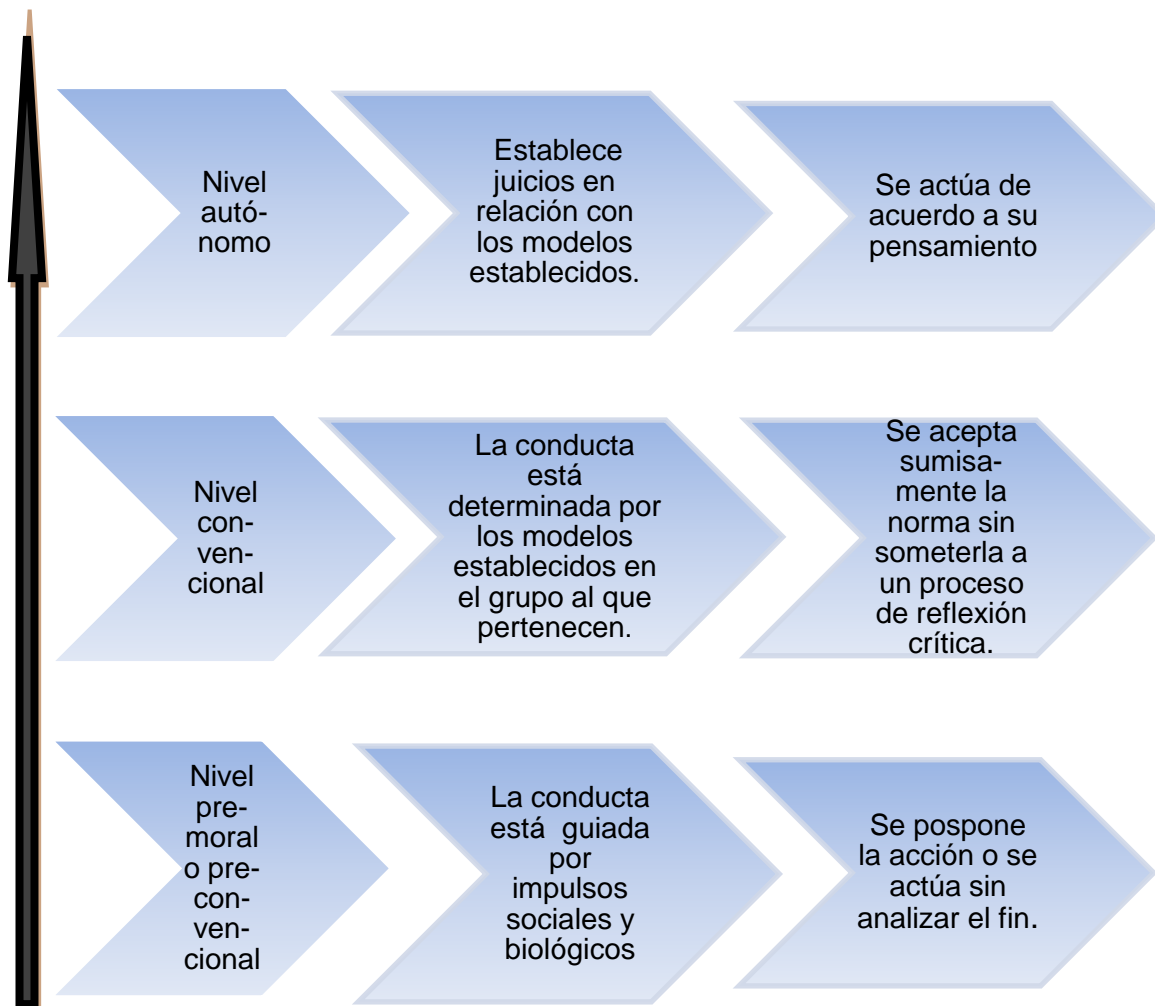
Respecto a la concepción de la educación moral como desarrollo, Dewey fue el primero en formular de manera clara las tesis básicas del enfoque cognitivo-evolutivo. Lo hizo, por ejemplo, con afirmaciones como las siguientes: "el objetivo de la educación es el crecimiento o desarrollo, tanto intelectual como moral" (Morales, 2004). Para él, la formación del carácter debería ser un fin general de la instrucción y disciplina escolar, e insistía en ver la actividad humana como un todo y no como

resultado de la dualidad en su comprensión. Explicó que no se debería dividir la actividad en dos factores opuestos: lo interno y externo o espiritual y físico. Una acción con propósito es deliberada, la persona tiene un fin consciente y un cálculo mental de las consecuencias en pro o en contra, supone un deseo del fin. Una persona que no ha desarrollado el espíritu no sabe qué hacer, por lo tanto, pospone la acción todo lo posible. Explica cómo la actividad humana no se entiende como una dualidad contradictoria entre sí, sino que es por la interacción de lo interno y lo externo, de lo físico y lo espiritual:

“El decidir actuar significaría una acentuación de la conciencia, una reflexión sobre las actitudes, poderes y deseos propios del individuo. Este surgir de los factores personales en el reconocimiento consciente es una parte de la actividad del todo en su desarrollo temporal. No hay primero un proceso psíquico, seguido abruptamente por otro físico radicalmente diferente. Hay una conducta continua que va desde un estado más incierto, dividido, vacilante a otro más franco, determinado o completo. La actividad consiste, al comienzo, principalmente en ciertas tensiones y ajustes dentro del organismo; como éstos se hallan coordinados en una actitud unificada, el organismo actúa como un todo, se emprende algún acto definido. Podemos distinguir, naturalmente, la fase más explícitamente consciente, de la actividad como mental o psíquica. Pero esto solo identifica lo mental o psíquico para significar el estado indeterminado, formativo de una actividad que en su plenitud incluye la producción de energía directa para modificar el ambiente.” (Dewey, 2004)

Él afirmaba que los principios éticos y psicológicos pueden ayudar a la escuela en la más grande de todas las construcciones: “la edificación de un carácter libre y fuerte” (Puig Rovira). Partiendo de la idea de que la moralidad concernía a la conducta, consideraba que todo dualismo que se relacionara entre el espíritu y la actividad, tenía que reflejarse en la teoría moral. Sólo el conocimiento del orden y la relación que existe entre los estadios del desarrollo psicológico puede asegurar esto. La educación consiste en proporcionar las condiciones que permitirán madurar a las funciones psicológicas del modo más completo y libre.

Dewey (Puig Rovira) establece tres niveles en el desarrollo moral, mismos que se describen en el siguiente esquema.



2.2.2 Teoría de Jean Piaget

El centro de interés en los estudio de Jean Piaget es el estudio de la inteligencia humana. Presenta un concepto de “inteligencia en desarrollo” (Hersh, 2012) en el que los procesos cognitivos que resaltan la inteligencia en el individuo se desarrollan cronológicamente.

Piaget insistió en que los diferentes usos de la lógica en niños de diferentes edades, eran resultado del desarrollo, ya que al ir madurando y adquiriendo más experiencia del mundo, crecía su capacidad de entender las relaciones entre objetos” se hacen más aptos para ver el mundo, es decir, se hacen más inteligentes” (Hersh, 2012). Sostenía que los organismos humanos comparten con los demás organismos vivos dos funciones invariables: organización y adaptación, y ésta función, la de adaptación, en los procesos psicológicos y fisiológicos opera gracias a otros dos procesos: la asimilación y la acomodación.

En la teoría de Piaget (Hersh, 2012), el desarrollo está claramente relacionado –de hecho es producto de ella- con la tendencia humana de sistematizar procesos en sistemas coherentes y adaptar esos sistemas a estímulos cambiantes del medio entorno. La mente no absorbe simplemente datos que ocurren, que se encuentran a medida que el organismo humano interacciona con el medio. En vez de esto, la mente <<busca >> organizarse. Busca información relevante que pueda <<usar >> para <<construir>> un sistema de orden que encuentre sentido, y por lo tanto fomenta a la interacción con el mundo. (Hersh, 2012)

Así, Piaget define a esas estructuras psicológicas (los métodos de organizar la información), que se han desarrollado en el niño como “estadio del desarrollo”. Así, un estadio muestra las posibilidades cognitivas organizadas en el niño y los límites que caracterizan el pensamiento y proceso de sentimiento en un momento dado de su desarrollo. (Hersh, 2012)

En el siguiente cuadro se describen los estadios del desarrollo de acuerdo a Piaget.

| ESTADIO | EDAD | CARACTERÍSTICAS |
|------------------------------|---|--|
| ETAPA SENSORIOMOTORA. | Abarca desde el nacimiento hasta los 2 años aproximadamente | <ul style="list-style-type: none"> ■ Al nacer, el mundo del niño se enfoca a sus acciones motrices y a su percepción sensorial. Cuando termina el primer año ha cambiado su concepción del mundo, reconoce la permanencia de los objetos cuando se encuentran fuera de su propia percepción. ■ Otros signos de inteligencia incluyen la iniciación de la conducta dirigida a un objetivo y la invención de nuevas soluciones. ■ El niño no es capaz de elaborar representaciones internas, lo que se supone como pensamiento; no ha desarrollado el lenguaje, su inteligencia se considera como preverbal. ■ En la última etapa de este periodo se refleja una especie de "lógica de las acciones", es decir, que la actividad está motivada por la experimentación. |
| ETAPA PREOPERACIONAL. | De los 2 a los 7 años, aproximadamente. | <ul style="list-style-type: none"> ■ En la transición a este periodo, el niño descubre que algunas cosas pueden tomar el lugar de otras. ■ El pensamiento infantil ya no está sujeto a acciones externas, comienza a interiorizarse. ■ Las representaciones internas proporcionan el vehículo de más movilidad para su creciente inteligencia. ■ Las formas de representación internas que emergen simultáneamente al principio de este periodo son: la imitación, el juego simbólico, la imagen mental y un rápido desarrollo del lenguaje hablado. ■ A pesar de importantes adelantos en el funcionamiento simbólico, la habilidad infantil para pensar lógicamente está marcada con cierta inflexibilidad, es altamente egocentrista. |

| ESTADIO | EDAD | CARACTERÍSTICAS |
|----------------------------------|--|---|
| DE OPERACIONES CONCRETAS. | <p>Esta fase se desarrolla entre los 7 y 11 años aproximadamente</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ El niño se hace más capaz de mostrar el pensamiento lógico ante los objetos físicos. ▪ Una facultad recién adquirida, la reversibilidad, le permite invertir o regresar mentalmente sobre el proceso que acaba de realizar, una acción que antes sólo había llevado a cabo físicamente. ▪ El niño también es capaz de retener mentalmente dos o más variables, cuando estudia los objetos y reconcilia datos aparentemente contradictorios. Estas nuevas capacidades mentales se muestran mediante un rápido incremento en sus habilidades para conservar ciertas propiedades de los objetos, número y cantidad, a través de los cambios de otras propiedades, para realizar una clasificación y ordenamiento de los objetos. ▪ Las operaciones matemáticas surgen en este periodo. ▪ El niño se convierte en un ser cada vez más capaz de pensar en objetos físicamente ausentes, apoyado en imágenes vivas de experiencias pasadas. ▪ Frente a los objetos, los niños pueden formar jerarquías y entender la inclusión de clase en los diferentes niveles de una estructura. ▪ Para hacer comparaciones, pueden manejar mentalmente y al mismo tiempo: la parte o subclase, y el todo o clase superior. ▪ Los niños de 7 a 8 años muestran una marcada disminución de su egocentrismo, se vuelven más sociocéntricos. ▪ A medida que muestran una mayor habilidad para aceptar opiniones ajenas, también se hacen más conscientes de las necesidades del que escucha, la información que tiene y de sus intereses. ▪ Las explicaciones que elaboran los niños están más a tono con el que escucha. ▪ Cualquier discusión implica ahora un intercambio de ideas. ▪ Al estar consciente de los puntos de vista ajenos, el niño busca justificar sus ideas y coordinar las de otros. ▪ Sus explicaciones son cada vez más lógicas. |

| ESTADIO | EDAD | CARACTERÍSTICAS |
|---|---|--|
| ETAPA DE LAS OPERACIONES FORMALES. | Este periodo abarca de los 11 a los 15 años aproximadamente | <ul style="list-style-type: none"> ■ Se caracteriza por la habilidad para pensar más allá de la realidad concreta. ■ La realidad es ahora sólo un subconjunto de las posibilidades para pensar. ■ En la etapa anterior desarrolló relaciones con interacción y materiales concretos; ahora puede pensar en relación de relaciones y otras ideas abstractas, como proporciones y conceptos de segundo orden. ■ El niño de pensamiento formal tiene la capacidad de manejar, a nivel lógico, enunciados verbales y proposiciones, en vez de objetos concretos únicamente. ■ Es capaz ahora de entender plenamente y apreciar las abstracciones simbólicas del álgebra y la crítica literaria, así como el uso de metáforas en la literatura. ■ A menudo se ve involucrado en discusiones espontáneas sobre filosofía, creencias, comportamientos sociales y valores, en las que son tratados conceptos abstractos, tales como justicia y libertad. |

Etapas de desarrollo de Piaget (Prada Talledo, 2009)

Cada uno de dichos estadios se caracteriza, pues, por la aparición de estructuras originales, cuya construcción le distingue de los estadios anteriores. Lo esencial de esas construcciones sucesivas subsiste en el curso de los estadios ulteriores en forma de subestructuras, sobre las cuales habrán de edificarse los nuevos caracteres. De ello se deduce que, en el adulto, cada uno de los estadios pasados corresponde a un nivel más o menos elemental o elevado de la jerarquía de las conductas.

Piaget (1935) considera que la inteligencia opera tanto en la cognición (pensamiento) como en el afecto (sentimiento): “no puede haber conocimiento sin afecto ni afecto sin conocimiento”. Su teoría se basa en el principio de “interacción”, es decir,

sostiene que no habría un desarrollo de estructuras si el organismo no estuviera en constante interacción con su entorno. La interacción o adaptación humana se caracteriza por nuestra búsqueda activa de las partes de nuestro medio con las que interaccionamos. Aquí el interés juega un papel muy importante. Si algo del entorno llama nuestra atención, estimula nuestro interés, mismo que se experimenta como un sentimiento. La persona se siente movida a averiguar qué hay ahí. Si no sintiera interés por el nuevo estímulo, su atención y procesos cognitivos no se dirigirían hacia él. Igualmente, una persona emocionalmente aislada no podría funcionar cognitivamente. (Piaget J. , 1978)

El afecto no se podría experimentar como sentimiento o emoción a no ser que se le dé una estructura cognitiva. Éste se desarrolla paralelamente con el conocimiento, las emociones que experimentamos cambian a medida que desarrollemos nuevas habilidades de interpretar nuestras situaciones sociales.

Es en el juicio moral donde Piaget ha tratado más explícitamente la relación entre afecto y conocimiento. Porque, ¿qué es el juicio moral sino una estructura cognitiva de cómo sentimos que debemos tratar a los otros y de cómo los demás nos deben tratar? (Hersh, 2012)

En las observaciones registradas por Piaget en relación al desarrollo del juicio moral en los niños buscó explicar cómo ellos se orientan ante el mundo social (Piaget J. C., 1935). Él registró cómo los niños desarrollan el respeto por las reglas y su sentido de solidaridad con la sociedad. No partió de las reglas morales explícitas, sino con las reglas de los juegos de calle que los niños jugaban entre ellos. Piaget utilizó el juego de canicas, Hersh y sus colaboradores adaptaron sus observaciones al beisbol y coincidieron en sus observaciones. (Hersh, 2012)

EDADES CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO Y SU RESPUESTA MORAL.

| EDADES | CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO | AJUSTE A LAS REGLAS | ESTADIO |
|--------------------------------|--|--|---|
| 2 A 5 AÑOS | Se ponen gorros, mueven los bates, tiran y recogen pelotas, frecuentemente se mueven sin mirar la pelota, tiran sin apuntar a la dirección correcta y cierran los ojos justo cuando la pelota se les está acercando. Incapaces de coordinar una serie de acciones con otras. | Egocéntricos Acciones aisladas. No cooperan con otros para ganar. La moral se caracteriza por la heteronomía (normas impuestas por los adultos) | 1° MORAL DE PRESIÓN ADULTA Estadio del respeto unilateral. (En una sola dirección) |
| 7 Y 8 a 11 AÑOS | Mueven el bate, pueden acertar a la pelota, miran atentamente a sus compañeros para coordinar sus acciones con ellos, esperando que los otros hagan lo mismo. Cooperan con el equipo esperando ganar a los otros. | Juegan con regla . Su ajuste a las reglas es literal, rara vez lo hacen conscientemente ante una situación específica. Perciben las reglas como inmutables. Diferencian el respeto del miedo. | 2° MORAL DE SOLIDARIDAD ENTRE IGUALES |
| 11 Y 12 AÑOS | Saben organizarse de acuerdo a las posibilidades del equipo, suplir carencias, modificar las reglas, es decir, saben cómo salir al paso de cada situación. | Juegan con reglas. Saben que existen y cómo obedecerlas pero también son conscientes de que a veces pueden y deben alterarlas. Desaparece la rigidez en la aplicación de las normas y conceptos morales. Se complementa el paso de la heteronomía a la autonomía. Adaptación cooperativa (concepto moral de cooperación) | 3er. MORAL DE EQUIDAD |

Piaget (1935) no extendió su estudio a niños mayores de doce años ni especificó nunca con detalle los niveles del juicio moral. Después de esto, continuó con sus estudios iniciales sobre el desarrollo de la lógica y la delineación de los estadios cognitivos descritos anteriormente. Sin embargo, su teoría abrió las puertas a nuevas investigaciones, algunas de las cuales se describirán en este capítulo.

2.2.3 Teoría de Lawrence Kohlberg.

La teoría de Kohlberg (Hersh, 2012) está basada en el uso de dilemas sociales en los que había que tomar una decisión, mismos que presentó a 75 niños de 10,13 y 16 años y que durante 30 años continuó aplicándoselos periódicamente. El fondo de dichos dilemas era la justicia, afirmando que el desarrollo cognoscitivo está reflejado en la manera en que las personas consideraban los temas morales..Definió al razonamiento moral como “los juicios sobre aceptación o desviación de la norma”. (Papalia, 2004)

Es importante destacar que sus estudios partieron de la teoría propuesta anteriormente por Piaget. Si para **Piaget** este desarrollo se producía en tres etapas, para Kohlberg son seis las etapas o estadios por los que hay que transitar para llegar al desarrollo moral pleno. El principal logro de Kohlberg fue ampliar la teoría de Piaget y defender que el desarrollo moral es un proceso que se lleva a cabo durante toda la vida. (Jiménez, 2010)

Etapas propuestas por Kohlberg

En el siguiente cuadro se describen las etapas propuestas por Kohlberg (Hersh, 2012) en relación al desarrollo moral.

| NIVELES | ESTADIO | CONDUCTA MORAL | CARACTERÍSTICAS GENERALES |
|--|------------------------|--|--|
| NIVEL 1 PRECONVENCIONAL (Entre los 4 y los 10 años de edad) | Primer estadio | Obediencia y castigo | Los niños descubren las reglas y tienen una obediencia ciega a las mismas. |
| | Segundo estadio | Individualismo e intercambio. | Los niños se dan cuenta de que existen unas reglas pero también desarrollan su propio punto de vista |
| NIVEL 2 CONVENCIONAL (Entre los 10 y los 13 años de edad) | Tercer estadio, | Relaciones interpersonales | Los niños procuran adecuarse en su actividad a la moral del grupo en el que viven. |
| | Cuarto estadio | Mantenimiento del orden social | El objeto de la moralidad sería mantener el orden social. |
| NIVEL 3 POSTCONVENCIONAL (Entre los 13, la edad adulta temprana o nunca) | Quinto estadio | Contrato social y de derechos individuales | La persona se da cuenta que ante un hecho existen diferentes puntos de vista morales por parte de la gente y también asumen que las leyes son importantes para el mantenimiento de la sociedad |
| | Último estadio | El de los principios universales. | Decisiones en conciencia en base a la ética universal. |

A continuación se explican las etapas del desarrollo moral según Kohlberg (Hersh, 2012), analizando brevemente las características propias en cada nivel y estadio.

Etapas del desarrollo moral

NIVEL 1. Preconvencional

Los actos son “buenos” o “malos” para el niño en base a sus consecuencias materiales o las recompensas o castigos que le reportan. El niño es receptivo a las normas culturales y a las etiquetas de “bueno” o “malo”, “justo” o “injusto” pero las interpreta en función de las consecuencias físicas o hedonistas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores) o en función del poder físico de aquellos que emiten las normas y las etiquetas.

El nivel se divide en los dos estadios siguientes:

Estadio 1.

La mente del niño “juzga” en base a los castigos y la obediencia. Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad, con independencia del significado o valor de tales consecuencias. La evitación del castigo y la deferencia incuestionable hacia el poder se valoran por sí mismas y no en función del respeto a un orden moral subyacente apoyado en el castigo y en la autoridad.

Estadio 2.

Está bien aquello que reporta beneficios y satisface necesidades, eventualmente las de los otros. Aparecen las nociones de “lo correcto”, “lo equitativo” pero se aplican en el plano material. La reciprocidad consiste en “tanto me das, tanto te doy”. La acción justa es la que satisface instrumentalmente las necesidades del yo y, ocasionalmente las de los otros. Las relaciones humanas se consideran de un modo similar a las propias del mercado. Se encuentran presentes elementos de honestidad, reciprocidad y de participación igual, pero se interpretan siempre desde un modo físico- pragmático. La reciprocidad es un asunto de “tú me rascas la espalda y yo te rasco la tuya”, no de lealtad, gratitud o justicia.

NIVEL 2. Convencional

La actitud global de la persona es de conformidad a las expectativas y al orden social. En este nivel, se considera que el mantenimiento de las expectativas de la familia, el grupo o la nación del individuo es algo valioso en sí mismo. La actitud no es solamente de conformidad con las expectativas personales y el orden social, sino de lealtad hacia él, de mantenimiento, apoyo y justificación activos del orden y de identificación con las personas o el grupo que en él participan.

En este nivel se identifican los estadios siguientes:

Estadio 3.

La buena conducta es la que agrada a los otros o les proporciona ayuda siendo así aprobada. La conducta empieza a ser valorada por sus intenciones. La orientación de concordancia interpersonal de “buen chico - buena chica”. El buen comportamiento es aquel que complace y ayuda a los otros y recibe su aprobación. Hay una gran conformidad con las imágenes estereotipadas en relación con el comportamiento mayoritario o “natural”. Frecuentemente se juzga el comportamiento en virtud de la intención. “Tiene buena intención” es algo que, por primera vez, tiene importancia. Uno gana la aprobación siendo “agradable”.

Estadio 4.

La conducta recta consiste en cumplir con el deber, mostrar respeto a la autoridad y acatar el orden social. Hay una orientación hacia la autoridad, las normas fijas y el mantenimiento del orden social. El comportamiento justo consiste en cumplir con el deber propio, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social dado porque es valioso en sí mismo.

NIVEL 3. Postconvencional

Los principios y valores morales se conciben independientemente de los grupos sociales que los profesan. Este nivel también es denominado autónomo o de principios. En él, hay un esfuerzo claro por definir los valores y los principios morales,

que tienen validez y aplicación con independencia de la autoridad que los grupos o personas que mantienen tales principios y con independencia de la identificación del individuo con tales grupos.

Este nivel también tiene dos estadios:

Estadio 5.

Lo preside una concepción contractual, con un cierto tono utilitario. La acción recta es la que se ajusta a los derechos generales de los individuos consensuados por la sociedad. Es posible cambiar la ley. La orientación legalista, socio “pactado”, generalmente con rasgos utilitarios. La acción justa tiende a definirse en función de derechos generales e individuales y de pautas que se han examinado críticamente y aceptado por toda la sociedad. Existe una conciencia clara del relativismo de los valores y las opiniones personales y se da la importancia correspondiente a las normas procedimentales como medio para alcanzar el consenso. Aparte de los acuerdos constitucionales y democráticos, lo justo es un asunto de “valores” y “opiniones” personales. El resultado es una importancia mayor concedida al “punto de vista legal”, subrayando la posibilidad de cambiar la ley en función de consideraciones racionales de utilidad social (antes que congelarla como se hace en el estadio 4 de “ley y orden”). Fuera del ámbito de lo jurídico, el acuerdo libre y el contrato son los elementos vinculantes de la obligación.

Estadio 6.

La ética universal. Lo recto es una decisión tomada en conciencia por cada persona de acuerdo con unos principios de justicia, reciprocidad, igualdad de derechos, respeto a la dignidad de la persona, etc. La orientación de principios éticos universales. Lo justo se define por una decisión de la conciencia de acuerdo con principios éticos que ella misma ha elegido y que pretenden tener un carácter de amplitud, universalidad y consistencia lógicas. Estos principios son abstractos y éticos (la regla de oro, el imperativo categórico), no son normas morales concretas,

como los Diez Mandamientos. En esencia, éstos son principios universales de justicia, reciprocidad e igualdad de los derechos.

La teoría de Kohlberg (Hersh, 2012) es una de las más aceptadas actualmente pues algunos de sus datos han sido corroborados en otros estudios, sobre todo en lo relacionado con el incremento de la edad, educación, CI y posición socioeconómica, pero se sigue cuestionando otros aspectos como la relación entre razonamiento moral y la conducta moral pues se ha observado que el tener un razonamiento adecuado sobre el cómo se debe actuar no garantiza que el sujeto lo quiera hacer. Otro cuestionamiento que se ha hecho es que Kohlberg no buscó la correlación entre emoción y el enfoque cognoscitivo del desarrollo moral. Otros temas de discusión son la influencia de la familia, la cultura y el género. Actualmente se están realizando investigaciones sobre estas interrogantes.

2.2.4 Teoría de Carol Gilligan.

Carol Gilligan se enfocó hacia el desarrollo moral en mujeres (Marín, 1993) a partir de sus propios estudios consolidó una crítica y complemento la teoría moral desarrollada por Freud, Piaget, Erikson y Kohlberg, pues las observaciones y conclusiones de su teoría se basaban sólo en una tendencia observacional en hombres. Ella investigó las diferencias de género y reconoce una “moralidad de mujeres” y en su trabajo describe “una ética de cuidado” (Gilligan, 1977) , que complementa una comprensión de la moralidad como concerniente a la justicia. Gilligan aparece como la fundadora del feminismo de la diferencia, su principal tesis es que las mujeres tienen diferentes tendencias psicológicas y morales que los hombres.

El punto de partida del trabajo en desarrollo moral de Gilligan (Marín, 1993) fue la poca referencia al desarrollo humano femenino existente en la literatura psicológica, lo cual era asumido como un problema en el desarrollo de la mujer. Para ella, sin embargo, este hecho no señalaba sino que la mujer no se ajustaba en los modelos existentes del desarrollo lo cual evidenciaba un serio “problema de representación, una limitación en el concepto de condición humana, una omisión de ciertas verdades

de la vida” (Gilligan, 1977). La idea subyacente de esta teoría es el cuestionamiento al paradigma tradicional, así como sus unidades de medida, sus métodos de verificación, la pretendida neutralidad de su terminología teórica o las pretensiones de universalidad de sus modelos y metáforas. (Bonilla B., 2005)

Gilligan (Marín, 1993) señala la “tendencia observacional masculina” en la obra de Freud sobre el desarrollo moral. Consideraba que Freud construyó su teoría del desarrollo psicosexual en torno a las vivencias del varón, y reconoció una falla en el desarrollo de las mujeres por la diferencia comparativa planteada en base a esas observaciones. Gilligan (1977) subraya cómo un problema propio de la teoría se ve como un problema en el desarrollo femenino.

También hace referencia a las apreciaciones de Piaget (Marín, 1993) sobre el menor sentido legal (que para él es fundamental en el desarrollo del juicio moral) presentado por las niñas con respecto al juego de los niños, siendo las niñas más tolerantes y pragmáticas en su actitud frente a las reglas, análisis que para Gilligan (1977) es una muestra de cómo el análisis del desarrollo varonil es la óptica desde la cual se analiza el desarrollo femenino.

En lugar de ello, Gilligan (1977) considera que detrás de la psicología del desarrollo existen voces masculinas y femeninas, dos modos de pensamiento a la hora de enfrentar los problemas de la vida y al momento de decidir y actuar, sin embargo el reconocimiento e interpretación de estas voces puede ser diferente dependiendo de la posición del observador, si el observador es una mujer la óptica es diferente. Su trabajo en desarrollo moral buscó, sobre todo, conectar los conceptos del ego y la moral, así como la narrativa que involucraban experiencias de conflicto y elección con el fin de marcar las diferencias existentes en la psicología femenina respecto de lo que la tradición les ha reconocido. Su metodología se centró en el análisis de las respuestas sobre la definición de distintos problemas morales, como por ejemplo la decisión de abortar.

Gilligan (1977) reconoce que las mujeres tienden menos al juicio sobre los demás, lo que, lejos de indicar una falta o una deficiencia, es una fuerza humana, reflejo del

cuidado y la preocupación por los otros, de la importancia que las mujeres siempre han reconocido en la intimidad, las relaciones y el cuidado. Ellas se definen a sí mismas tomando como punto de referencia un sistema de relaciones humanas y se juzgan en vistas a su capacidad de atender a otros. Su función dentro del ciclo vital masculino es el de alimentadora, cuidadora y compañera-ayudante, la mujer es aquella que constituye redes sociales, de las que ella también pasa a depender. El desarrollo moral es la elaboración de todos estos elementos. Mientras la ética masculina de la justicia (propuesta por Kohlberg) parte del presupuesto de la igualdad de trato para todos. La ética femenina del cuidado se basa en la premisa de la no violencia, de no dañar a nadie.

La diferencia fundamental con los modelos de Piaget y Kohlberg (Hersh, 2012) es que las mujeres reconocen que los problemas morales son aquellos que emergen de responsabilidades en conflicto y no de competencia entre derechos. Su resolución implica un modo de pensar contextual y narrativo, no uno formal y abstracto que es el característico masculino, el entendimiento de un conflicto moral no se basa en la supremacía y universalidad de derechos individuales, sino en un sentido de ser responsable ante el mundo. Difieren también en que, mientras la moral de derechos hace énfasis en la separación, la moral de la responsabilidad es clara en su énfasis en la conexión, la consideración del individuo y la relación como elementos fundamentales dentro del juicio moral (Ward, 1995). Si para Kohlberg (Hersh, 2012) el concepto de justicia implica un sujeto autónomo, libre de intereses e inclinaciones que puedan afectar sus juicios, para Gilligan (1977) la benevolencia requiere considerar estos elementos para elaborar juicios éticos.

Una concepción de responsabilidad, a diferencia de una de principios que busca la resolución justa e imparcial, reconoce las limitaciones de cualquier resolución particular. Lo que las mujeres tratan de evitar en sus juicios es el descuido y la indiferencia hacia alguna de las partes, su rasgo definitorio es un relativismo contextual. Mientras la perspectiva tradicional afirma la autonomía del desarrollo individual y los derechos particulares, la perspectiva femenina afirma la protección del reconocimiento.

Para ella, los niños consideran los dilemas morales como problemas de matemáticas con seres humanos, como una ecuación que demanda solución, mientras que el razonamiento de las niñas se centra en las relaciones existentes entre los personajes del dilema, buscan ante todo proteger las relaciones fundamentales, aprecian que el mundo está constituido por relaciones, no por personas aisladas, cuya coherencia procede no de un sistema de reglas sino de conexiones humanas.

Los acuerdos dentro de un conflicto se elaboran de manera diferente, para los niños procede de sistemas de lógica y de ley, para las niñas se generan a partir de una comunicación basada en relaciones, lo que manifiesta una manera de razonar que se conserva en los adultos: Mientras que las mujeres buscan cambiar las reglas para conservar las relaciones, los hombres, aferrados a las reglas suponen las relaciones fáciles de cambiar. La moral en las niñas se entiende desde el reconocimiento de las relaciones, el valor de la comunicación. Todos estos elementos son los que caracterizan una ética del cuidado mutuo, cuya principal virtud es el carácter restaurador que tiene este cuidado, que protege el sistema de relaciones vital para todos los actores involucrados en el conflicto. Para las mujeres la esencia de la decisión moral es el ejercicio de la elección y la disposición a aceptar las responsabilidades de dicha elección.

Gilligan (Marín, 1993) elaboró un cuadro del desarrollo moral (aunque no especificó edades) en el ámbito de la ética del cuidado que corresponde en grandes líneas al cuadro que propuso Kohlberg (Hersh, 2012) en el ámbito de la ética de la justicia.

| NIVELES | DESARROLLO MORAL |
|----------------------|---|
| PRIMER NIVEL | Atención al Yo para asegurar la supervivencia: el cuidado de sí misma. |
| TRANSICIÓN | Consideración del primer nivel como egoísta. |
| SEGUNDO NIVEL | Conexión entre el Yo y los otros por medio del concepto de responsabilidad: la atención a los demás |

| | |
|---------------------|---|
| | y la relegación de sí misma a un segundo plano. |
| TRANSICIÓN | Análisis del desequilibrio entre autosacrificio y cuidado, reconsideración de la relación entre el Yo y los otros. |
| TERCER NIVEL | Inclusión del Yo y de los otros en la responsabilidad del cuidado. Necesidad de equilibrio entre el poder y el cuidado de sí misma, por una parte, y el cuidado de los demás por la otra. |

En síntesis, el desarrollo moral femenino tiende hacia una comprensión más adecuada de la psicología de las relaciones humanas, una creciente diferenciación del Yo y de los otros y un mayor entendimiento de la dinámica de la interpretación social. La ética del cuidado gira en torno a una visión fundamental: el Yo y los otros son mutuamente dependientes. La secuencia del juicio moral en las mujeres parte de una preocupación inicial por la supervivencia, luego pasa a poner énfasis en la verdad, para finalmente, un entendimiento reflexivo de la atención y el cuidado como orientaciones más adecuadas para la resolución de los conflictos humanos. El mandato moral que Gilligan (1977) descubrió en las mujeres con las que trabajó fue la ética y el cuidado, una responsabilidad de distinguir y aliviar las dificultades auténticas y reconocibles de este mundo. Esto contrasta con el imperativo masculino de respetar los derechos de los demás, y proteger, de esta manera, de toda violación los derechos a la vida y a la autorrealización. Según lo descrito por Gilligan (1977) parece que el desarrollo moral para ambos sexos exige una integración de derechos y responsabilidades mediante el descubrimiento de la complementariedad de estas concepciones distintas. Las mujeres logran integrar derechos y responsabilidades mediante un entendimiento de la lógica psicológica de las relaciones y el reconocimiento, en los hombres, se procede mediante la experiencia de la necesidad de una responsabilidad más activa al atender a otros, corrigen la indiferencia potencial de una moral de no interferencia y desvían la atención de la lógica a las consecuencias de la elección. Un entendimiento ético postconvencional señala en la mujer una tendencia a ver la violencia propia de la desigualdad, en los hombres evidencia las limitaciones de una concepción de justicia que es indiferente a las desigualdades de la vida.

CAPÍTULO III

INSTRUMENTO: “LA CONSTRUCCIÓN DEL RAZONAMIENTO MORAL: EL SENTIMIENTO DE CULPA”.

El estudio que dio pauta al instrumento empleado en esta investigación, fue realizado por la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona publicando sus resultados en el Anuario de Psicología (2003) en su volumen 34, número 2, páginas 191-201 (Sastre, 2003). En este apartado, se presenta brevemente esta investigación pues es el referente básico para la realización de esta tesis.

3.1 Objetivo y fundamentación

En este estudio se buscó explorar la influencia de la cultura de género en el desarrollo del razonamiento moral sustentándose en las bases teóricas explicadas anteriormente en el capítulo sobre teorías del desarrollo moral.

Se exploraron las intenciones de operar en sujetos de 6 a 21 años para resolver un conflicto en el que las consecuencias afectivas de una trasgresión moral desempeñan un papel importante. Se investigó cómo era la secuencia de los modelos aplicados por los sujetos en el momento de pensar cómo ayudarían a un amigo que ha cometido una trasgresión moral. Se advirtió lo siguiente:

A los 6 y 8 años: Se preocupan por la recuperación del bienestar emocional.

A los 10 y 12 años: El temor al castigo es un factor importante pudiendo desembocar en la reparación del daño causado, o reafirmandose en la trasgresión.

A los 14 años: Recurren espontáneamente a los valores morales.

A los 21 años: Se opta por mantenerse en la trasgresión neutralizando el sentido de culpa o por los valores morales y la autoimagen positiva.

Se vio que la secuencia de modelos detectada indicaba que las interacciones entre los valores sociales y el comportamiento individual son extremadamente complejas.

3.2 Descripción del instrumento: Conflicto hipotético.

Los investigadores utilizaron un conflicto hipotético como instrumento experimental. El texto utilizado fue el siguiente:

“Hacía tiempo que Sonia (o Ricardo) quería tener un bolígrafo que le gustaba mucho pero que era de una marca demasiado cara para ella (o él). Hoy, cuando no había nadie en clase, ha visto uno igual al que ella quería encima de la mesa, lo ha cogido y se lo ha quedado. Ahora Sonia está encantada de tener el bolígrafo pero al mismo tiempo se siente culpable de haber robado y está intranquila; por esta razón Sonia explica su problema a un buen amigo / amiga, Laura (o Sergio).¹

Sobre este texto se plantearon varias preguntas. En ese artículo sólo se presentan los resultados obtenidos a dos de ellas:

“¿Qué harías tú si fueras el amigo de Sonia/ Ricardo?

¿Por qué harías esto y no otra cosa?

3.3 Codificación de resultados.

El análisis de los resultados se realizó teniendo en cuenta los consejos y las razones que los sustentaban de acuerdo a las respuestas emitidas por los sujetos evaluados.

Los investigadores iniciaron haciendo un banco de datos con los elementos que cada sujeto consideró relevantes, los significados a ellos atribuidos y las relaciones e implicaciones elaboradas a partir de los datos y sus significados. Este primer análisis permitió diseñar seis modelos organizadores cuyo esquema se reproduce a

¹ El sexo de los personajes se modificaba en función del sexo de los sujetos experimentales

continuación:

| MODELO | DATOS SIGNIFICATIVOS | SIGNIFICADO DEL ROBO | IMPLICACIONES |
|---------------|--|--|---|
| M. A | Hurto: Sentimiento de culpa | Provoca ansiedad. | Devolver el objeto para sentirse bien. |
| M. B | Hurto: Sentimiento de culpa. Figuras de autoridad. Miedo al castigo. | Acto punible. | Devolver el objeto para evitar el castigo. |
| M. C | Hurto: Deseo de poseer el objeto. Figuras de autoridad. Miedo al castigo. | Acto punible. Satisfacción del deseo. | Quedarse con el objeto y evitar el castigo. |
| M.D | Hurto: Sentimiento de culpa. Valores y normas. | Valoración moral negativa. | Devolver el objeto para actuar correctamente. |
| M. E | Hurto: Dominio del sentimiento de culpa Deseo de poseer el objeto. Prácticas colectivas trasgresoras. | Satisfacción del deseo. | Quedarse con el objeto para satisfacer el objeto. Neutralizar el sentimiento de culpa. |
| M. F | Hurto: Sentimiento de culpa Valores y normas. Autoimagen. | Valoración moral negativa. Autoimagen negativa. | Devolver el objeto para actuar correctamente. Tener una autoimagen positiva. |

3.4 Modelos organizadores.

A continuación, se describen los modelos con los que, una vez desarrollados, se clasificaron las respuestas dadas por los sujetos.

Modelo A.

Su aplicación sólo se dio en sujetos de seis y ocho años de edad.

La casi totalidad de los sujetos de seis y ocho años consideraron como datos significativos el hurto y el sentimiento de culpa; atribuyeron al robo un significado emocional negativo, y desde la amistad y el deseo de ayudar a su amigo/a optaron por devolver el objeto robado para recuperar el bienestar personal.

El elemento organizador de las respuestas de estos sujetos fue el malestar e inquietud del trasgresor/a; la importancia dada a este dato les llevó a prescindir del deseo de poseer el bolígrafo; a valorar el hurto como un comportamiento generador de malestar emocional y, consecuentemente, a recomendar la restitución del objeto robado.

Modelo B.

Este modelo lo aplicaron a sujetos de diez y doce años. El 30% de ellos respondieron de acuerdo a este modelo.

El elemento organizador de sus respuestas fue la conveniencia de evitar un posible castigo; consideraron como elementos significativos: el hurto, el sentimiento de culpa y la posibilidad de recibir un castigo; atribuyeron a la trasgresión el significado de acto punible y consecuentemente optaron por restituir el objeto para, de esa forma, evitar cualquier punición. Recuérdese que en el texto del conflicto no se hacía ninguna referencia al castigo.

Modelo C.

Su aplicación abarcó desde los ocho hasta los catorce años, observando que los sujetos de 10 años alcanzaron el mayor porcentaje (50%) de acuerdo a las características de este modelo.

En sus respuestas tuvieron en cuenta el deseo de poseer el objeto robado y los elementos del Modelo B; el hurto recibió dos significados emocionales opuestos, uno positivo derivado de la consecución del deseo y otro negativo debido a su punibilidad.

Las implicaciones surgidas de esta contraposición de significados emocionales dieron lugar a que decidieran conservar el bolígrafo, tomando las precauciones necesarias para evitar el castigo.

Modelo D.

Se detectó la presencia de este modelo entre los diez y los veintiún años de edad, situándose sus mayores porcentajes de respuesta (70%) a los catorce años.

El elemento organizador de este modelo es el sistema de valores morales; los otros elementos relevantes son el hurto, y el sentimiento de culpa; quienes lo aplicaron, interpretaron el hurto como una trasgresión moral y propusieron la devolución del objeto para reparar el daño causado.

Modelo E.

Se detectó un 45% de respuesta sólo entre el alumnado universitario.

Los elementos relevantes de sus respuestas fueron: el sentimiento de culpa, el hurto, el deseo de conservar el objeto, la necesidad de autocontrolar el malestar y el hábito de transgredir por parte de la mayoría de la gente (este elemento no está presente en el texto de la historia); atribuyeron al hurto un doble significado: por una parte, la creación de sentimientos de culpa y la satisfacción del deseo por la otra. Las relaciones e implicaciones establecidas por los sujetos entre los distintos elementos les llevaron a recomendar que escondieran el bolígrafo y controlara sus sentimientos de culpa.

Modelo F.

Al igual que el anterior modelo, se dio sólo entre el alumnado universitario (40%).

Los elementos relevantes fueron el hurto, el sentimiento de culpa, los valores y normas morales y la necesidad de desplegar comportamientos productores de una autoimagen positiva; el hurto recibió la significación de acción trasgresora que conlleva una autoimagen negativa. Consecuentemente, motivados por los deseos de

respetarlas normas y de tener una autoimagen satisfactoria, se inclinaron por restituir el objeto robado.

Secuencia de modelos

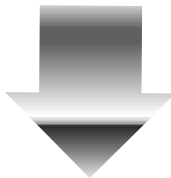
Siguiendo el hilo conductor de las edades correspondientes a los distintos modelos se observa la siguiente secuencia, pero es importante destacar que el objetivo de esta investigación era describir cómo se manifestaba el desarrollo del razonamiento moral y el sentimiento de culpa, no así la de establecer estadios evolutivos.

SECUENCIA DE MODELOS ORGANIZADORES

Se inicia dando especial relevancia a la recuperación de la tranquilidad emocional, por lo que coloca los demás elementos en segundo plano y encauza a los sujetos hacia la restitución del objeto. **(M.A.)**



Más adelante, el temor al castigo es el dato más relevante y desemboca o en la recomendación de soslayar el castigo devolviendo el objeto **(M.C.)** o en la de esconderlo, pudiendo de esta forma disfrutar del bolígrafo sin riesgo de ser sancionado/a **(M. C)**



Posteriormente, el deseo de respetar los valores morales ocupa el valor central con la consiguiente propuesta de restituir el objeto **(M. D)**.



En los universitarios se pueden observar dos tipos de respuestas. **RESPUESTA 1.** Dan por supuesto que la mayoría de la gente realiza conductas trasgresoras, interpretando el robo como un comportamiento habitual y los sentimientos de culpa como intrascendentes y pasajeros **(M. E)**. **RESPUESTA 2.** Contrariamente, se centran en los valores morales y en la autoimagen. recomiendan la restitución del objeto indebidamente apropiado **(M. F)**

Para el desarrollo de esta tesis, se tomó como referencia principal el marco teórico, el instrumento de prueba y los modelos desarrollados por los autores de esa investigación. En el siguiente capítulo se describe la metodología implementada en este estudio.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

A continuación se describe el procedimiento llevado a cabo para este trabajo de investigación.

4.1 Diseño de investigación.

Actualmente se está cuestionando con más interés el papel de la psicología moral en la sociedad, buscando explicaciones más reales a los acontecimientos cotidianos que impliquen algún aspecto en esta área. Teniendo estos fenómenos sociales (individuales o colectivos) un impacto en su medio, tanto ambiental como social, se ha dado mayor credibilidad a los diseños cualitativos en la investigación, mismos que eran antes rechazados totalmente por no seguir el método científico argumentando que los resultados no eran confiables. Aunque se puede replicar que las conclusiones obtenidas son aún subjetivas y limitadas, pueden brindar una visión más clara a dichas situaciones y así encontrar nuevos modelos de investigación.

Así, el procedimiento para realizar este estudio fue cualitativo, es decir, se aplicó un instrumento no estandarizado ya que el desarrollo moral es un proceso subjetivo que depende de varios factores, entre ellos los psicológicos, los emocionales, los socioculturales, etc. La respuesta moral y el sentimiento de culpa son aspectos no cuantificables, además, durante el proceso de investigación se observó que tampoco hay mucha investigación en la psicología moral, dejándose más su estudio y explicación al área de la ética. De ahí surge el interés por realizar una investigación sobre el tema.

4.2 Objetivo.

En esta investigación se planteó como objetivo:

Diferenciar la respuesta entre niños y niñas ante una situación que implique una trasgresión moral y la función del sentimiento de culpa en ella.

4.3 Hipótesis

La educación de género influye en el tipo de respuesta que tenga un sujeto ante un conflicto de trasgresión moral.

VARIABLE INDEPENDIENTE: El género de los sujetos.

VARIABLE DEPENDIENTE: La respuesta ante el conflicto moral.

4.4 Instrumento

El instrumento aplicado (Anexo A y B) es una versión modificada del que se presentó en el capítulo 4, como se muestra a continuación:

“Hacía tiempo que Ricardo/Sonia quería tener un bolígrafo que le gustaba mucho pero que era de una marca demasiado cara para él/ella. Hoy, cuando no había nadie en clase, ha visto uno igual al que él/ella quería encima de la mesa, lo ha cogido y se lo ha quedado. Ahora Ricardo/Sonia está encantado(a) de tener el bolígrafo pero al mismo tiempo se siente culpable de haber robado y está intranquilo(a); por esta razón Ricardo/Sonia explica su problema a una buen(a) amigo(a), Sergio/Laura.

Las preguntas planteadas a los sujetos fueron:

- “¿Qué harías tú si fueras el/ la amigo(a) de Ricardo/ Sonia?
- ¿Por qué harías esto y no otra cosa?
- ¿Ricardo/ Sonia merecería un castigo? En caso afirmativo, ¿qué castigo?; en caso negativo, ¿por qué no lo merecería?
- Ante esta situación, ¿cambiará la amistad de Sergio/Laura con Ricardo/ Sonia?

4.5 Población

La población se conformó de los 28 sujetos de once y doce años de edad (15 varones y 13 mujeres) que cursaban el sexto año de primaria en el Colegio María Regina (escuela católica con sistema tradicional). Su nivel socioeconómico era de clase media. Ninguno de ellos presentaba alguna discapacidad.

4.6 Procedimiento

Se dividió a la población en dos grupos de acuerdo al género y se aplicó el instrumento de investigación correspondiente. Quien aplicó el instrumento fue una persona extraña a ellos buscando así que las respuestas fueran lo más abiertas y sinceras posibles. Cada sujeto registró sus respuestas en la hoja donde se planteaba por escrito la situación hipotética y las preguntas. La examinadora sólo promovía que sus respuestas fueran claras y lo mejor descritas que se pudieran obtener. Se contestaron en forma para ellos anónima, sólo se les pidió el número de lista argumentando una forma de control, ya que ella no los conocía ni sabría sus nombres.

Después de tener las hojas ya contestadas se realizó un registro de las respuestas de acuerdo al género, clasificándolas de acuerdo a los modelos de respuestas desarrollados en el estudio retomado para esta investigación.

Posteriormente, se analizaron los resultados y se concluyó la investigación, como se detalla en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO V

RESULTADOS.

Una vez obtenidas las respuestas de los chicos se realizó un análisis de las mismas y se registraron los datos obtenidos en un cuadro descriptivo de acuerdo al género. Se agregan dos columnas de respuestas en ambos casos ya que se anexaron dos preguntas no planteadas en el reporte original pues solo registra dos de las preguntas planteadas. A continuación se muestran los datos ya clasificados y señalando el modelo correspondiente a cada sujeto de acuerdo a sus comentarios y planteamientos dados.

| NÚMERO | EDAD | MODELO | DATOS SIGNIFICATIVOS | SIGNIFICADO DEL ROBO | ACTITUD | CASTIGO | RELACIÓN DE AMISTAD |
|--------|------------|--------|---|---|--|---|---|
| 1 | 12 5/12 | M B | Devolver el objeto | Es malo robar | Decir la verdad a la maestra. Pedir disculpas | Quitarle todo con lo que se divierte | No cambiaría, a él no lo robó. |
| 2 | 11 0/12 | A | Regresarlo. Supone "culpa" en su amigo | No era de él el bolígrafo. | Regresarlo | No, porque lo devolvió. | No, se aconsejan como amigos. |
| 3 | 12 5/12 | B | Devolverlo a su dueño. Si le gusta, debe pedir dinero a sus papás para comprarlo. | Robar está mal, "podrían meterlo a la cárcel" | Reponerlo o devolverlo. Si me lo hace a mí, decirle a la maestra. | Pagarle al dueño. "Un castigo justo" | Sí, podría robarme a mí algo "muy preciado" |
| 5 | 12 4/12 | B | Dejarlo donde estaba | Es un "pecado robar", es | No debemos agarrar | Que un adulto hable muy | No, pero no me gustaría un amigo |

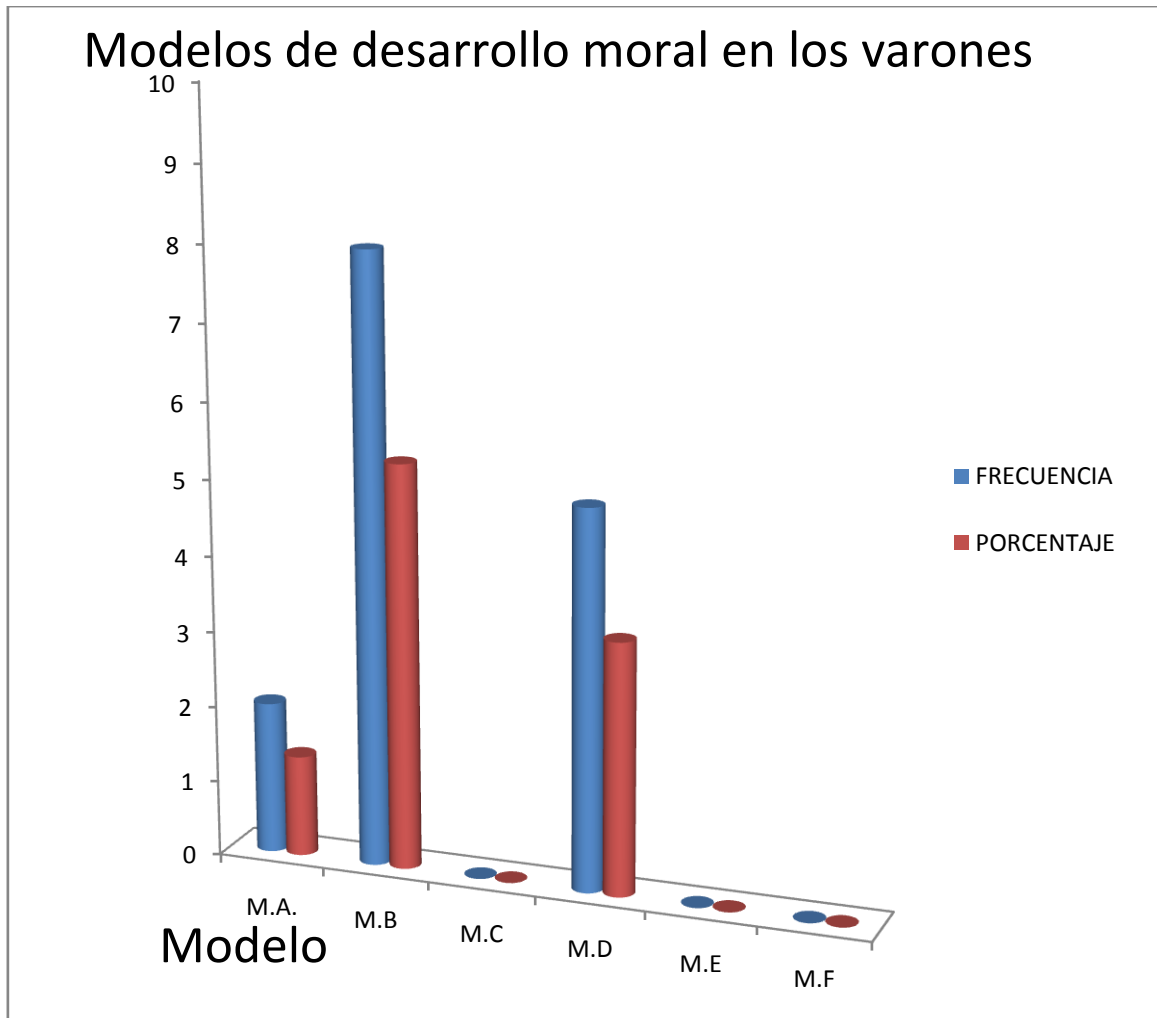
| | | | | | | | |
|--------|-------------|---|--|--|---|--|--|
| | | | | malo tomar cosas de otras personas. | cosas que no son de nosotros. | seriamente con él y decirle que lo que hizo está mal. | así. |
| 8 | 11 0/12 | D | Decirlo a sus papás. Llevarlo a la escuela a que lo dejara en su lugar | Robar no es correcto, no hacer lo correcto trae cosas malas. | Pedir una disculpa al dueño. | Sí merece un castigo. Depende de sus padres | No, los buenos amigos se ayudan y no regañan como los papás. |
| 9 | 11 0/12 | D | Devolverlo, supone que el amigo está "intranquilo" al haberlo robado. | Aunque no sepa de quién es el bolígrafo puede ser de un amigo y puede destruir su amistad. | Aconsejarlo para que lo devuelva, si le digo que se lo quede no "es bueno para su desarrollo" | Cada causa tiene su consecuencia; ésta es mala: lavar el patio o algo por el estilo. | No, al saberlo intranquilo lo aconsejaría y esto no rompería la amistad. |
| 1 2 | 12 4/12 | B | Devolverlo, robó la pluma. | Robar te mete en problemas | No volver a hacerlo | No, es muy fuerte un castigo, sólo hablar con él. | No, los amigos se ayudan en lo bueno y en lo malo. |
| 1 4 | 11 6/12 | B | Robar es malo, pero él no es malo, es bueno. | Por robar te meten a la cárcel o al reclusorio para menores. | Darlo a la maestra. Ahorrar para uno igual. Decir siempre la verdad, no una mentira. | Sí, una semana sin salir. Ya nunca lo va volver a hacer. | No, un amigo no te abandona en las buenas y en las malas. Alguien debe acompañarlo para que no lo haga otra vez. |
| 1 5 | 11 10/12 | B | Devolverlo al dueño. Requiere ayuda. | Robar es un problema. Darle apoyo, pues con algo más | Disculpase Ahorrar para el suyo. Devolverlo. | Con lo que más le gusta. Ayudarlo con su problema: | No, le dijo que lo iba a apoyar y ahora lo necesita. |

| | | | | | | | |
|--------|------------|---|--|---|--|---|---|
| | | | | valioso que robara hubiera ido a un tutelar | | amigos y familiares. | |
| 1 6 | 12 5/12 | D | Devolverlo, es lo correcto. El dueño tuvo que gastar su dinero para comprarlo. | Robar puede meterlo en problemas como ir a la cárcel. | Al que le robó no le pareció bien como a él. | No ver TV o no jugar un mes. | No, entre los amigos se pueden ayudar. |
| 1 8 | 11 1/12 | B | Robar no se debe hacer en la escuela. Debe aprender a tomar decisiones. | Se vería mal robando Le traería consecuencias con la maestra. Los meterían al tutelar a los dos, a uno por robar y a él por no decir la verdad. | Que tome su tiempo pero que lo devuelva. | Encerrarlo en su cuarto hasta que se arrepintiera Pedir una disculpa al dueño. | No, porque "robar es para los rateros" debe ser un niño respetuoso que no robe cosas. |
| 2 1 | 12 4/12 | D | No está bien robar. | Robar hace que ya no confíe en él. | Que ahorre e ir a comprar uno. | Dejarle más tarea. | Cambiaría un poco, ya que no confiaría mucho en él. No dejaría algo valioso con él. |
| 2 3 | 11 3/12 | A | Sólo lo hizo porque le gustó. Aconsejarle que lo devuelva para sentirse bien consigo | Si eres un "ratero" no te van a querer | Aconsejarle que lo devuelva para no ser un ratero. | No, pidió perdón a su compañero (a) y a la maestra para no tener remordimiento. | No, un buen amigo lo entendería y en su lugar se sentiría mal de perder uno. |

| | | | | | | | |
|--------|------------|---|--|--|---|------------------------------|--|
| | | | mismo. Siente remordí- miento. | | | | |
| 2 7 | 11 1/11 | D | Es robar, le costó a otra gente. | No tiene que agarrar las cosas de las demás personas. | Lo correcto es devolver a las personas lo que es de ellos. | Tarea o trabajo extra. | Depende, si lo devuelve no cambiaría porque es lo correcto, pero si se queda con él si cambiaría. |
| 2 8 | 11 6/12 | B | Lo que hizo está mal, debe dejarlo. | Decir la verdad y hacerse cargo de lo que hizo. | Debe decirle a la maestra. | Debe decir la verdad. | No, un simple bolígrafo no va a cambiar su amistad, no "nos afecta en nada". |

En la siguiente tabla y gráfica se presenta el total obtenido de acuerdo a la clasificación que se realizó sobre el modelo de desarrollo moral presentado en el capítulo anterior, mostrando los datos de población masculina y femenina:

| GRUPO DE VARONES | | |
|-------------------------|-------------------|-------------------|
| MODELO | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
| M.A. | 2 | 13.33 % |
| M.B | 8 | 53.33 % |
| M.C | 0 | 0 % |
| M.D | 5 | 33.33 % |
| M.E | 0 | 0 % |
| M.F | 0 | 0 % |



A continuación se presentan los resultados obtenidos por el grupo de mujeres también clasificados de acuerdo a sus respuestas.

| NÚMERO | EDAD | MODELO | DATOS SIGNIFICATIVOS | SIGNIFICADO DEL ROBO | ACTITUD | CASTIGO | RELACIÓN DE AMISTAD |
|--------|------------|--------|--|--|--------------------------|--------------------|--|
| 4 | 11 0/12 | B | Es malo robar, si te disculpas tal vez Dios te | Robar te mete en un problema muy grande. | Devolverlo y disculparse | No si lo devuelve. | No cambiaría porque confío en ella, la |

| | | | | | | | |
|----|-------------|---|---|--|---|---|---|
| | | | recompense. Debe devolverlo y no a escondidas para no quedarse con el pensamiento de tomar algo que no es suyo. | | | | apoyó y aconsejó como buena amiga. |
| 6 | 11 7/12 | A | Robar es malo y si no lo devuelve se va a sentir culpable. Que lo devuelva. | Si no le dice que lo devuelva la perjudica y va a ser peor. | Decir la verdad para no sentirse culpable. No volverlo a hacer para no sentirse mal otra vez. | No, porque al devolverlo se arrepintió, se "confesó". | No, se arrepintió, se disculpó. Seguir aconsejándola si lo vuelve a hacer. |
| 7 | 12 2/12 | B | Devolverlo al dueño y decir que no era su intención tomarlo para que no la castiguen y no meterse en cosas que están mal. | Si lo devuelve no pasa otra cosa. | Decir a sus papás lo que sucedió. | Si confiesa la verdad no merece castigo, si hubiera hecho algo "peor" sí. | No porque soy su amiga de confianza y le aconsejaría sólo cosas buenas y no malas. |
| 10 | 11 10/12 | B | Hablar con ella. Tarde o temprano todo se regresa de alguna manera. Mientras no lo regrese tendrá un | No está bien agarrar lo que no es suyo, no le gustaría que le hicieran lo mismo. | Devolverlo para no tener "cargos de conciencia" Resistir las tentaciones malas que tenemos. Hay que | Llevarla a la dirección, expulsarla y hablar con sus papás. Debe ir con un psicólogo. | Si no la aconseja bien, no sería la persona "honesta y amable" que es. Sí cambiaría, dejaría de |

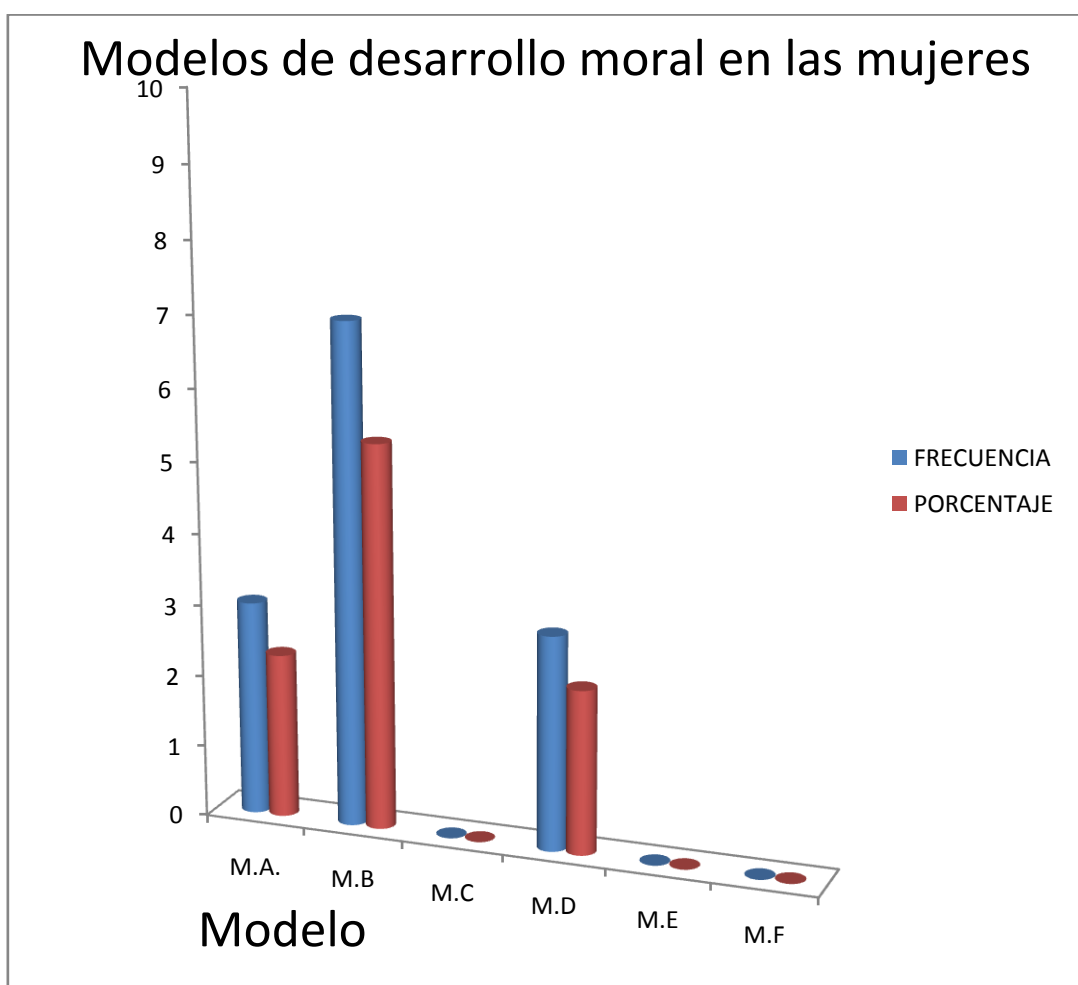
| | | | | | | | |
|--------|-------------|---|---|--|---|--|---|
| | | | “cargo de conciencia” . Una persona normal no roba. | | resignarse a no tener las cosas que queremos, ser buenas personas para ser mejor recibidas. | | ser mi amiga, no es buena influencia, puede volverse también una ratera. Quiero ser una persona en la que se pueda confiar. |
| 1 1 | 12 4/12 | B | Que lo devuelva, algún día tendrá dinero para comprar-se. Si no lo hace tendrá problemas. | Ocultar la verdad trae consigo problemas. | Pedir disculpas. Hablar con la verdad, arrepentir-se. | No, ya la devolvió, se disculpó y se arrepintió. | No, al contrario, porque no la dejó sola; le dice qué está bien o mal para que no cometa errores, se ayudan. |
| 1 3 | 12 2/12 | D | No se deben tomar las cosas que no son tuyas. Puede dañar a otras personas. Es una cosa mala. | Juzgar a la gente no va, fue una mala decisión que puede dañar a la persona dueña del bolígrafo. | Decirle a la maestra que ella lo tomó. | No, aceptó su error y entendió su mala decisión. | Necesita apoyar a su mejor amiga. Fue una decisión incorrecta. |
| 1 7 | 11 10/12 | B | Le aconsejaría para que reflexionara y se sintiera bien. Debe devolverlo. | Lo hizo por su deseo y desesperación. Hizo algo mal sin pensar. Le ganó la | Devolverlo y pedir perdón. Pensar que hay cosas más importantes que lo | No, le ganó la tentación. | No, como amiga la entiendes y no la juzgas. Le ayudas diciéndole que no |

| | | | | | | | |
|----|---------|---|--|---|------------------------------------|--|--|
| | | | No volverlo a hacer y si lo hace darle "unos pesos" para poder comprarse uno. | tentación al no tener dinero. | material. | | haga eso. |
| 19 | 11/6/12 | D | No agarrarlo porque no es de ella, lo robó. | Lo agarró porque ella lo quería aunque no era de ella. | No debe agarrarlo | Sí, porque robó | Sí, no le gusta que su amiga robara. |
| 20 | 11/6/12 | D | Devolverlo. Tal vez la niña se sienta mal al extraviar su bolígrafo. | Se obsesionó con el bolígrafo, tenía curiosidad de quedarse con el bolígrafo. | Pedir una disculpa y devolverlo. | No, fue curiosidad, una obsesión. | No, es su amiga y necesita su ayuda, no la dejaría sola. |
| 22 | 11/9/12 | | Es malo robar, la otra persona se puede sentir triste al no encontrar su bolígrafo. No pensó que fuera malo tomarlo sin que nadie se enterara pero luego se sintió mal por tomar lo que no le correspondía a ella. | Si a su amiga le pasara lo mismo se sentiría "terrible" de no encontrar lo que perdió, se pondría triste. | Regresarle puede pasarle lo mismo. | No, no lo hizo "mala gana" sino porque nunca tendría uno. No sabía de quien era. | No, no sabía de quien era. Merece otra oportunidad. |

| | | | | | | | |
|--------|------------|---|--|--|--|---|--|
| 2 4 | 11 7/12 | A | No es bueno tomar lo que no era suyo. Regresar al dueño o dejarlo donde lo encontró. Eso que siente quizá no le gustó. | No es bueno haberlo tomado. Se "dejó llevar" | Regresar mañana. Pedir una disculpa (puede hacerlo) No volverá a hacerlo porque lo que siente quizá no le gustó. | No, lo regresará y si no lo hace sí. Merece una oportunidad más. | No, le di un buen consejo. Todos cometemos errores, "estoy casi segura que no volverá a hacerlo" |
| 2 5 | 11 6/12 | A | Le ayudaría a resolver el problema diciéndole que lo devuelva. Se siente culpable de haberlo hurtado. | Es un "problema". Deseaba tanto la pluma que dejó que "lo malo hablara por ella". Es una buena chica. Pudo más la avaricia de tenerlo. | Devolverlo, llevarlo a la mesa donde "lo encontró". | Sí, por tomar cosas que no son de ella. | No, su amiga se siente culpable y buscó una solución con ella. |
| 2 6 | 12 1/12 | B | Entregar el bolígrafo a la maestra. Sabe que su amiga, "lo que le gusta" puede tomarlo sin pensarlo. | Es un problema Cada "cosa" tiene su consecuencia. No pensó con claridad la consecuencia de sus actos. | Decirle a la maestra. Pedir una disculpa al dueño. | Sí, la "regañiza" de sus papás y escribir "no debo tomar lo que no es mío". | Sí, tendrá menos confianza en ella, puede tomar otra cosa. |

Ahora se presentan los resultados ya cuantificados y graficados en el grupo de mujeres.

| GRUPO DE MUJERES | | |
|------------------|------------|------------|
| MODELO | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
| M.A. | 3 | 23.08 % |
| M.B | 7 | 53.85 % |
| M.C | 0 | 0 % |
| M.D | 3 | 23.08 % |
| M.E | 0 | 0 % |
| M.F | 0 | 0 % |



Se observa que el **Modelo B** abarca el mayor porcentaje de respuestas tanto en varones (53.33 %) como en mujeres (53.85%) con una diferencia poco significativa.

En donde se observan diferencias es en los **Modelos A y D**, ya que en el resto de la población masculina, se registra una mayor respuesta en el **Modelo D** (33.33%), mientras que las mujeres restantes se distribuyen equitativamente en ambos (23.08%). Como se registró en la investigación española, no hubo respuesta en los **Modelos E y F**, que corresponde a chicos de mayor edad.

Comparando los datos de acuerdo a la edad (11 o 12 años) y el género, se observa que a los doce años ninguno de los sujetos respondió de acuerdo al **Modelo A**, a los once años aún se muestran respuestas en base a este modelo, independientemente del género. El siguiente cuadro muestra la distribución de las respuestas.

| CUADRO COMPARATIVO POR EDAD Y GÉNERO | | | |
|---|---------------|----------------|----------------|
| | <i>MODELO</i> | <i>11 AÑOS</i> | <i>12 AÑOS</i> |
| <i>MUJERES</i> | A | 3 | 0 |
| | B | 4 | 3 |
| | C | 0 | 0 |
| | D | 2 | 1 |
| | E | 0 | 0 |
| | F | 0 | 0 |
| <i>HOMBRES</i> | A | 2 | 0 |
| | B | 4 | 4 |
| | C | 0 | 0 |
| | D | 3 | 2 |
| | E | 0 | 0 |
| | F | 0 | 0 |

De acuerdo a los datos obtenidos se aprecia que no hay diferencias porcentuales significativas de género, en relación a las respuestas obtenidas. Ante estos hallazgos, puede decirse que se rechaza la hipótesis planteada para este estudio

CONCLUSIONES

A partir de los resultados anteriormente descritos y a los modelos organizadores descritos en el Capítulo III se presentan las siguientes conclusiones.

1. Se observan diferencias en el nivel de respuestas entre la investigación española y la realizada en una población mexicana. Los Modelos organizadores B, C y D registraron respuestas en el estudio original. En la investigación realizada para esta tesis, se registran datos en los modelos A,B,C y D. Como describe Santrock (2006), la adolescencia abarca una serie de cambios físicos y corporales, pero también se presentan procesos en su desarrollo psicosocial influidos por la cultura (Papalia, 2004). Es importante tomar en cuenta que en España existe una situación social, económica y cultural diferente a la nuestra y que la manera en que se vive la adolescencia es diferente, es aquí más abierta y libre, por lo que los chicos pueden presentar rasgos de la adolescencia en un rango de edad menor al nuestro. Esto puede explicar por qué en España ningún adolescente en el rango de estudio analizado respondiera en base al modelo A, mientras que en México las mujeres consideraron en mayor porcentaje que los varones entregar el objeto y mantener la tranquilidad emocional. En este resultado, es de considerar la diferencia de género en el desarrollo social, ya que a las mujeres se les exige más el cumplimiento de las normas sociales y vivenciar más el sentimiento de culpa.
2. En el estudio original, se concluyó que existían diferencias significativas entre hombres y mujeres al responder ante un conflicto hipotético pues en la población de estudio (de los 6 a los 21 años) se concentró un mayor porcentaje de respuestas en el Modelo C y D, concluyendo que las chicas son más proclives a quedarse con el objeto y evitar el castigo mientras que varones tienden a actuar con una moral más heterónoma. En la investigación

llevada a cabo en México, no se observan diferencias significativas en las respuestas presentadas por los examinados ya que un poco más del 50% de ellos, independientemente del género, se clasificaron en el Modelo B, es decir, proponen devolver el objeto para evitar el castigo, presentando sentimiento de culpa, temor a las figuras de autoridad y miedo al castigo. En el estudio original, el 20% de las mujeres y el 10% de hombres de 12 años dieron respuestas de acuerdo al Modelo B. En este modelo se busca devolver el objeto y así evitar el castigo. Tanto en los hombres como en las mujeres en este rango, es mayor el miedo al castigo que el vivir en base a normas morales que impliquen la responsabilidad y el sentido de justicia. Los resultados obtenidos en esta investigación nos presentan adolescentes cuyo nivel de desarrollo moral se encuentra aún en el estadio convencional descrito por Dewey (Dewey, 2004) y por Kohlberg (Hersh, 2012) respectivamente. Su conducta se basa en modelos establecidos, en adecuarse a la moral del grupo. Por el nivel de respuesta se puede apreciar que aún no hay rasgos de una ética de justicia o una ética de cuidado en los datos, se actúa más como obligación (Simón, 1999) que por conciencia moral (Munich G., 2009)). El miedo al castigo es el motor de su respuesta, tal vez por el modelo educativo aprendido tanto en casa como en la escuela o bien por concepción religiosa que se les ha inculcado desde pequeños. Ya ha sido motivo de estudio cómo el miedo puede determinar la conducta humana.

3. En esta investigación el Modelo A obtuvo el 13.33% en varones y el 23.07% en mujeres. En ellos se registra el devolver el objeto para sentirse bien y evitar así el sentimiento de culpa. Los investigadores españoles no registraron respuestas en chicos de esta edad. Es probable que las diferencias culturales influyan en la decisión de actuar de acuerdo a este modelo. Aunque nuestras raíces culturales cuentan con una influencia española, la historia ha sido diferente en ambos países. Europa ejerce una gran influencia en la cultura y la moral española. Son más liberales en sus ideas respecto a la idea de familia y

la escuela y los valores transmitidos por ellas. La cultura y el origen etnográfico son factores importantes en el desarrollo humano, incluyendo el que se refiere a la moral. La familia, en un inicio, marca los modelos de conducta, las normas a seguir, los valores que se consideran más importantes y la consecuencia en un acto trasgresor (culpa). Posteriormente, la escuela y el ambiente social reafirman o modifican estos aprendizajes. México es un país, todavía, con una fuerte identificación con la familia y los modelos parentales, de hecho, se promueve la permanencia de los hijos aún cuando sean mayores de edad. No así en España, donde su educación y dependencia a la familia es menos “afectiva” o dependiente, además de que la consecuencia ante actos trasgresores es vivida con menos culpa, por ejemplo en el uso de drogas , el desapego religioso, una vida sexual menos restringida, etc.

4. Ninguno de los sujetos se ubica en el Modelo C, es decir, ni los hombres ni las mujeres objeto de esta investigación propusieron quedarse con el objeto a la vez que evitarían el castigo. En este caso, el deseo de poseer el objeto hubiera podido más que el temor a las figuras de autoridad o el temor al castigo. En el estudio original, el 30% de la población se ubicó en este modelo y correspondían al género masculino. Tal vez influye en esta decisión, el hecho de estudiar en una escuela con valores católicos. A diferencia de España, en México la influencia religiosa aún es un factor importante en el comportamiento. En parte de la población, el elegir una educación católica es una manera de reforzar en los niños lo aprendido en casa en lo que se refiere a los valores religiosos, que en algunas personas, determinan sus valores morales. Esta educación religiosa está basada en gran medida en el temor al castigo, en el miedo a la autoridad (ya sea dios o quien sustente el poder) y en el hecho de que todo lo que hagan, “dios los ve”. A este respecto, Borgna (1988) habla de la culpa religiosa que siente la persona al no haber respetado las normas relacionadas con su religión. Los chicos que participaron en este

estudio reciben dos veces a la semana clases de formación religiosa (sobre religión católica) y participan en los ritos religiosos propios de ésta: asistir a misas, comulgar, confesarse. No hay que olvidar que las familias de ellos también dicen profesarla. En México, la religión católica promueve el manejo de la culpa con la idea de que si se actúa mal, Dios no estará contento y si es muy grave la falta “irán al infierno”. Varios niños expresaron que robar es un “pecado” y tal vez otros lo consideraron así aunque no lo escribieran en sus opiniones. En contraste, en España, la educación es más liberal y la influencia de la religión católica, como en el resto de Europa va disminuyendo significativamente, lo que tal vez explique el por qué algunos sujetos prefieren quedarse con el objeto buscando la manera de evitar el castigo, así como no sentir culpa al hacerlo.

5. En cuanto al Modelo D, el 33.33% de varones optaron por esta opción así como el 23.08% de las mujeres. Los sujetos que actúan en base a este modelo devuelven el objeto para actuar correctamente teniendo en cuenta valores y normas ante el conflicto trasgresor y evitar así el sentimiento de culpa. En la investigación referida, los hombres españoles contestaron en un 30% en base a este modelo y las muchachas en un 10%, observándose en ambos estudios una diferencia en la respuesta entre hombres y mujeres. En ambos casos, se observa que los varones tienden a devolver el objeto de acuerdo a valores morales en mayor porcentaje que las mujeres. Es posible que parte de la explicación sea el tipo de educación en cuanto al género, ya que ésta puede verse influida por la desigualdad social. Aún no hay iguales oportunidades de educación para las mujeres en el mundo, por lo que la respuesta moral ante un conflicto moral puede estar determinada también por esta situación.

Sería importante conocer cómo la educación de hombres y mujeres difiere o no en ambas culturas pues en ambos estudios, los varones mostraron mayor

tendencia a este modelo. Si bien es cierto que el tipo de formación difiere en ambos países, también es cierto que a nivel mundial persisten diferencias de género en las que a las mujeres aún se les discrimina o limita su desarrollo. De hecho, fue ésta la motivación de Carol Gilligan (1977). Ella no estuvo de acuerdo en la premisa con la que se desarrollaron las teorías del desarrollo moral previas a su teoría: considerar al hombre como “modelo único” para explicar este proceso.

6. Ninguna de las personas que participaron en este estudio (sujetos de 11 y 12 años) contestaron de acuerdo al Modelo E y F, coincidiendo con el modelo de investigación retomado en esta tesis. En el estudio de referencia, se aplicó el instrumento de investigación a alumnos de hasta 21 años, registrando que un 45% de estos chicos de nivel universitario estaban dispuestos a trasgredir la norma y neutralizar el sentimiento de culpa mientras que un 40% estaba dispuesto a devolverlo actuando en base a valores morales y la autoimagen: “lo que soy para mí, lo que los demás dicen que soy y lo que yo desearía ser” de acuerdo a Ercikson (1968) y su “nivel de autonomía”, actuar de acuerdo a su nivel de pensamiento” según Dewey (2004).

Otras conclusiones que podemos desprender de esta investigación son:

1. En cuanto a la percepción del hecho trasgresor se observan diferencias en la manera en que lo abordan hombres y mujeres. Tomando como referencia los conceptos utilizados por los niños y las niñas del estudio se aprecia una diferencia en el manejo de los mismos al describir sus respuestas. Los varones generalmente definen el hecho trasgresor como un robo, no así las mujeres, ya que ellas lo definen como “un problema”, “una mala decisión”, “una obsesión”, “un deseo”. Es probable que la empatía sentida ante la

trasgresora (es “su amiga” quien comete el acto trasgresor), del deseo de “cuidarla”, (Bonilla B., 2005) y el percibirla como “buena” (conciencia moral “optimista”: son buenas por naturaleza, a pesar de tomar un objeto que no es suyo) sean elementos que influyan en esta percepción.

2. Ante la posibilidad planteada de que el hecho no moral influyera en la relación de amistad, no se encuentran diferencias significativas en relación al género. En general, tanto hombres como mujeres están de acuerdo en mantener la amistad, la decisión de tomar un objeto que no les pertenece de su amigo o amiga respectivamente, no afecta la decisión de seguir con la relación de amistad. En ambos casos recurren a los valores de amistad, como son: aconsejar, apoyar, dar oportunidad de cambio para continuar con la cofraternidad. Es entendible si consideramos que en esta etapa del desarrollo es muy importante la identificación con los pares.

3. En cuanto a la culpa y si merece un castigo o no, la mayoría de los hombres investigados refiere que sí lo merece (61.54 %) mientras que contrariamente, la mayoría de las mujeres (66.66%) expone que no lo merece. Tal parece que en los varones, como menciona Kohlber (2012) es más importante la “ética de justicia”, mientras que en las mujeres, es más importante la “ética del cuidado” como lo describe Gilligan (1977) y posiblemente, como ella lo refiere, el desarrollo moral en las mujeres está más retrasado que en los hombres.

4. Si bien es cierto que la mayoría de los jóvenes de una u otra manera refieren que el hecho trasgresor no es una conducta aceptable, es importante mencionar que un sujeto puede “saber” lo que es moralmente correcto, pero actuar de una manera diferente. Esta realidad es la que hace complejo el

predecir la respuesta moral, no es posible conocer cuál será la decisión que tomará la persona ante una situación que implique un acto moral. Actualmente somos testigos de muchas situaciones en las que vemos que se piensa moralmente de una manera y se actúa de otra, lo que se llama “doble moral” Sin embargo sería recomendable desarrollar más estudios sobre este tema que permitan un mayor conocimiento dentro de la psicología moral.

5. Finalmente, sería conveniente ampliar el estudio del desarrollo moral considerando nuevas variables como el nivel sociocultural, la religión, la educación laica o religiosa, discapacidades, el origen etnográfico etc. Contar con un estudio más amplio que permita ir comprendiendo mejor la psicología moral de una manera integral y tal vez ir estandarizando algunas de las conductas morales, permitiría desarrollar nuevos modelos educativos aplicables tanto en el ámbito familiar como en el social. Éste avance, tal vez favorecería lograr personas con menos culpa y más capaces de decidir con libertad y conocimiento así como una sociedad más sana en su convivencia.

A N E X O S

ANEXO A. Conflicto hipotético presentado a los varones.

ESCUELA _____

Fecha _____

N.L. _____

LEE LA SIGUIENTE HISTORIA CON ATENCIÓN.

CONTESTA LAS PREGUNTAS DETALLANDO TUS RESPUESTAS LO MEJOR QUE PUEDAS.

“Hacía tiempo que Ricardo quería tener un bolígrafo que le gustaba mucho pero que era de una marca demasiado cara para él. Hoy, cuando no había nadie en clase, ha visto uno igual al que él quería encima de la mesa, lo ha cogido y se lo ha quedado. Ahora Ricardo está encantado de tener el bolígrafo pero al mismo tiempo se siente culpable de haber robado y está intranquilo; por esta razón Ricardo explica su problema a un buen amigo, Sergio.

1. “¿Qué harías tú si fueras el amigo de Ricardo?
2. ¿Por qué harías esto y no otra cosa?
3. ¿Ricardo merecería un castigo? En caso afirmativo, ¿qué castigo?; en caso negativo, ¿por qué no lo merecería?
4. Ante esta situación, ¿cambiará la amistad de Sergio con Ricardo?

ANEXO B. Conflicto hipotético presentado a las mujeres.

ESCUELA_____

Fecha_____

N.L._____

LEE LA SIGUIENTE HISTORIA CON ATENCIÓN.

CONTESTA LAS PREGUNTAS DETALLANDO TUS RESPUESTAS LO MEJOR QUE PUEDES.

“Hacía tiempo que Sonia quería tener un bolígrafo que le gustaba mucho pero que era de una marca demasiado cara para ella Hoy, cuando no había nadie en clase, ha visto uno igual al que ella quería encima de la mesa, lo ha cogido y se lo ha quedado. Ahora Sonia está encantada de tener el bolígrafo pero al mismo tiempo se siente culpable de haber robado y está intranquila; por esta razón Sonia explica su problema a una buena amiga, Laura.

1. “¿Qué harías tú si fueras la amiga de Sonia?
2. ¿Por qué harías esto y no otra cosa?
3. ¿Sonia merecería un castigo? En caso afirmativo, ¿qué castigo?; en caso negativo, ¿por qué no lo merecería?
4. Ante esta situación, ¿cambiará la amistad de Laura con Sonia?

BIBLIOGRAFIA

- Abbassi, V. (Agosto de 1998). *El crecimiento y la pubertad normal*. Recuperado el 28 de abril de 2013, de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9685454>
- Academia Gauss. (s.f.). *Diccionario de Términos de Psicología*. Recuperado el 4 de marzo de 2013, de <http://www.academiagauss.com/diccionarios/diccionario.htm>
- Ansermet, F. M. (2006). *A cada cual su cerebro: plasticidad neuronal e inconsciente*. Buenos Aires: Katz.
- Bonilla B., Á. R. (2005). *Análisis comparativo de cinco Teorías sobre el Desarrollo Moral*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cano de Faroh, A. (julio-diciembre de 2007). *Cognición del adolescente según Piaget y Vigotski. ¿Dos caras de la misma moneda?* Recuperado el 17 de marzo de 2013, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=94627214>
- Coleman, J. C. (1984). *Psicología del desarrollo*. Madrid: Morata.
- Craig, G. J. (2009). *Desarrollo Psicológico*. México: Pearson.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. España: Morata.
- Elkind, D. (1978). *Niños y adolescentes*. España: Oiko-Tau SA.
- Erickson, E. (1968). *Identidad, juventud y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de Psicología*. México: Siglo XXI.
- Gessell, A. (1967). *El niño de 15 a 16 años*. Buenos Aires: 1967.
- Guilligan, C. (1977). In a different voice: woman's conceptions of self and of morality. *Harvard Educational Review*, 481-517.
- Hersh, R. (2012). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. España: Narcea .
- Hierro, G. (1993). *Ética de la libertad*. México: Torres asiados.
- Jiménez, B. (29 de enero de 2010). *Ateísmo positivo*. Recuperado el 18 de abril de 2013, de www.ateismopositivo.com.ar: http://www.uclm.es/profesorado/bjimenez/NIVELES_MORALES_KOHLBERG.pdf
- Laorden G., C. (1995). *El desarrollo moral del niño y del preadolescente: razonamiento, emoción y conducta. Tesis doctoral*. Madrid: Universidad Complutense.
- Lehalle, H. (1990). *Psicología del adolescente*. México: Grijalbo.

- Marín, G. (1993). *Asamblea de Dones d'Eix*. Recuperado el 12 de abril de 2013, de <http://www.nodo50.org/doneselx/assemblea/etica.htm>
- Martínez Borayo, J. G. (octubre de 2012). *Teoría Neurohormonal de la Orientación Sexual*. Recuperado el 29 de abril de 2013, de <http://revistareplicante.com/teoria-neurohormonal-de-la-orientacion-sexual/>
- Morales, J. (2004). *Dewey, moralista en acción*. Recuperado el 2 de abril de 2013, de Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53700515>
- Munich G., L. (2009). *Ética y valores*. México: Trillas.
- Niveles de identidad, adolescencia*. (8 de diciembre de 2012). Recuperado el 26 de febrero de 2014, de <http://www.psicopsi.com/Niveles-de-identidad-adolescencia>
- Papalia, D. (2004). *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hills, Interamericana.
- Piaget, J. (1978). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Barral.
- Piaget, J. C. (1935). *El juicio moral en el niño*. España: Francisco Beltrán.
- Piaget, J. I. (s.f.). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: ensayo sobre la construcción de las estructuras formales*. España: Paidós.
- Prada Talledo, V. (2 de octubre de 2009). *Teoría de Jean Piaget*. Recuperado el 29 de abril de 2013, de slideshare: <http://www.slideshare.net/vilmaprada/teora-de-piaget>
- Puig Rovira, J. M. (s.f.). *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 24 de abril de 2013, de Construcción dialógica de la personalidad moral: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie08a04.htm>
- Rey, C. (2003). *La medición de la empatía en preadolescentes y adolescentes varones: adaptación y validación de una escala*. Recuperado el 20 de marzo de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80535206>
- Santín, L. J. (1995). *El cerebro sexual. Simón Levay*. Recuperado el 17 de abril de 2013, de <http://estudiosterritoriales.org/articulo.oa?id=7270722>
- Santrock, J. W. (2006). *Psicología del desarrollo. Ciclo vital*. España: McGraw Hills, Interamericana.
- Sastre, G. (2003). La construcción del razonamiento moral. *Anuario de Psicología*, 191-201.
- Simón, R. (1999). *Moral. Curso de Filosofía Tomista*. España: Herder.
- Tronto, J. C. (1987). *Más allá de las diferencias de género. Hacia una teoría del cuidado*. Estados Unidos: Universidad de Chicago.

Ward, D. (1995). Esuchando voces. Crítica a Guilligan. El mito de los juicios de género. *Psicología Política*, 63-86.

Winnicott, D. (1981). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Laia.