



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**  
**PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO**

**“VALIDACIÓN DE UN MODELO DE CREENCIAS MOTIVACIONALES  
ALREDEDOR DE LA TOMA DE DECISIONES MORALES”**

**TESIS**  
**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:**  
**DOCTOR EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:**  
**LAURA INÉS RAMÍREZ HERNÁNDEZ**

**TUTOR PRINCIPAL:**  
**DRA. SANDRA CASTAÑEDA FIGUEIRAS, Facultad de Psicología, UNAM.**

**COMITÉ TUTORAL:**  
**DRA. SYLVIA MARGARITA ROJAS RAMÍREZ, Facultad de Psicología, UNAM.**  
**DR. EDUARDO PEÑALOSA CASTRO, Programa de maestría y doctorado en Psicología**  
**DR. IGNACIO MÉNDEZ RAMÍREZ, Programa de maestría y doctorado en Psicología.**  
**DR. DANIEL GONZÁLEZ LOMELÍ, Programa de maestría y doctorado en Psicología.**

**MÉXICO, D.F. DICIEMBRE DE 2015.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

A Laura Hernández y Arturo Ramírez, mis amados padres, por enseñarme que el amor incondicional existe, por acompañarme en cada decisión tomada y por hacer de mi vida una experiencia maravillosa.

A la Dra. Sandra Castañeda Figueiras por abrirme las puertas de la Universidad Nacional Autónoma de México, romper mis creencias y cambiar mi vida para siempre... pero sobre todo por convertirse en familia.

A la Dra. Sylvia Rojas por su disposición a revisar y retroalimentar constantemente este trabajo de investigación, lo cual generó una visión más humana del mismo.

Al Dr. Ignacio Méndez, por su generosidad inmensa al compartir su vida y saberes con aquellos que apenas empezamos en la academia, ojalá un día seamos dignos representantes de su trayectoria.

Al Dr. Eduardo Peñalosa, por representar todo lo que moralmente admiro: inteligencia, gratitud, gentileza, generosidad. Gracias por darme la oportunidad de trabajar con usted y aprender.

Al Dr. Daniel González, porque su amplia trayectoria y sobre todos su disposición, amabilidad, paciencia y claras sugerencias enriquecieron incomparablemente este trabajo.

A la familia García- Martínez: Sandra, Raúl y Sandy, quienes sin conocerme me adoptaron y brindaron años de apoyo, cuidado y cariño constante.

A las integrantes del laboratorio de Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje Complejo (UNAM), las licenciadas Lourdes Pinedo y Norma Romero por los años de apoyo y amistad.

A mis compañeros de formación y amigos entrañables: Fernando Austria, Tania Gómez, Enrique Torres, J. Manuel Meza, Dafne Ortiz, Rodrigo Peña, Iván Pérez y Sergio Fuentes, porque sin ustedes estos años no hubieran sido tan enriquecedores, nos queda mucho trabajo por realizar (es amenaza).

A mis roomies: Ana Lucía Jiménez, Benjamín González y San Juana Aguilera, gracias por el cariño, por los cuidados, por recordarme que Aguascalientes es y siempre será mi hogar.

A mis amigos: David Ortiz, Daniela Fuentes, Victoria Tapia y Donovan Hernández, porque su ética personal construye mi vida e impide que me rinda ante los retos.

A Askari Mateos, quien sin saberlo, es la semilla que dio vida a este trabajo de investigación.

A los integrantes no humanos de mi familia por enseñarme valores fundamentales: lealtad y gratitud.

Finalmente un agradecimiento especial al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por permitirme realizar los estudios de Posgrado con la beca No. 172096.

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b>	1
<b>INTRODUCCIÓN</b>	3
<b>CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	
- La toma de decisiones morales, definición de constructo.	8
- Nociones centrales sobre la toma de decisiones morales	19
- Elementos críticos para el estudio de la toma de decisiones morales	21
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO</b>	
- Descripción de los modelos teóricos antecedentes	29
- Delimitación del Modelo Teórico Integrado	35
<b>CAPÍTULO III. MÉTODO</b>	
Tipo de estudio	58
Participantes	58
Criterios de selección y exclusión	59
Diseño	59
Instrumentos y materiales	59
Procedimiento	61
Análisis Estadístico	64
<b>CAPÍTULO IV. RESULTADOS</b>	
Validación interjueces	65
Análisis factorial exploratorio de la escala Conductas Motivadas	67
Análisis factorial exploratorio de la escala Atribuciones	70
Análisis factorial exploratorio de la escala Valor de la tarea	72
Análisis factorial exploratorios de la escala Orientación a Metas	74
Proceso de calibración	77

Análisis factorial confirmatorio de la escala Conductas Motivadas	83
Análisis factorial confirmatorio de la escala Atribuciones	87
Análisis factorial confirmatorio de la escala Valor de la tarea	90
Análisis factorial confirmatorio de la escala Orientación a Metas	93
Análisis factorial confirmatorio del instrumento completo	97
<b>CAPÍTULO V. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES</b>	101
<b>REFERENCIAS</b>	108
<b>ANEXOS</b>	125

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Modelo de medición. Componentes motivacionales de la toma de decisiones morales	47
<b>Tabla 2.</b> Distribución de los estudiantes de la muestra	59
<b>Tabla 3.</b> Juicio intersubjetivo (W de Kendall)	65
<b>Tabla 4.</b> Relación de factores y pesos factoriales de la escala Conductas Motivadas	68
<b>Tabla 5.</b> Relación de factores y pesos factoriales de la escala Atribuciones	71
<b>Tabla 6.</b> Relación de factores y pesos factoriales de la escala Valor de la Tarea	73
<b>Tabla 7.</b> Relación de factores y pesos factoriales de la escala Orientación a Metas	75
<b>Tabla 8.</b> Índices derivados de la calibración de la escala Conductas Motivadas	78
<b>Tabla 9.</b> Índices derivados de la calibración de la escala Atribuciones	79
<b>Tabla 10.</b> Índices derivados de la calibración de la escala Valor de la tarea	80
<b>Tabla 11.</b> Índices derivados de la calibración de la escala Orientación a Metas	81

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Modelo teórico propuesto	43
<b>Figura 2.</b> Modelo teórico de la escala Conductas Motivadas	84
<b>Figura 3.</b> Análisis factorial confirmatorio de la escala Conductas Motivadas	85
<b>Figura 4.</b> Modelo teórico de la escala Atribuciones	87
<b>Figura 5.</b> Análisis factorial confirmatorio de la escala Atribuciones	89
<b>Figura 6.</b> Modelo teórico de la escala Valor de la Tarea	91
<b>Figura 7.</b> Análisis factorial confirmatorio de la escala Valor de la Tarea	92
<b>Figura 8.</b> Modelo teórico de la escala Orientación de Metas	94
<b>Figura 9.</b> Análisis factorial confirmatorio de la escala Orientación de Metas	95
<b>Figura 10.</b> Análisis factorial confirmatorio del instrumento completo	97

## RESUMEN

La toma de decisiones morales ha sido investigada desde hace más de treinta años bajo la perspectiva cognitivo – evolutiva, lo que parece haber orientado su desarrollo empírico a la construcción de instrumentos y programas de fomento fundamentados en ideales éticos, que muchas veces resultan abstractos y descontextualizados para los participantes. Identificada la necesidad de generar otro tipo de investigación, este trabajo tuvo como objetivo proponer y validar un modelo de creencias motivacionales en la toma de decisiones morales con estudiantes de bachillerato. Así, el trabajo realizado tuvo tres objetivos particulares: a) incluir componentes de marcos teóricos cognitivos actuales, relevantes para la construcción teórica de la toma de decisiones morales desde una perspectiva no normativa, b) poner a prueba algunos componentes que han mostrado influir en otros procesos decisionales como: las Creencias Motivacionales (VanderStoep & Pintrich, 2008), los componentes cognitivos y de autorregulación involucrados en el desarrollo del Sentido de Agencia (Castañeda, 2013) y los de Orientación a Metas (Pintrich, 2000); y c) construir un instrumento para evaluar la autovaloración que los estudiantes de bachillerato construyen sobre dichos componentes.

La investigación aquí descrita, constituye un estudio no experimental, de validación de constructo. Los participantes fueron 443 estudiantes de bachillerato de una institución pública ubicada en el Distrito Federal. Para el logro de los objetivos establecidos, se diseñaron los modelos de observación y medición de cuatro bancos de reactivos, los que fueron validados por un grupo de expertos y por un grupo de estudiantes (validación de facie). Posteriormente, los bancos de reactivos se aplicaron a la muestra predeterminada; y con la información recabada, se elaboró una base de datos que sería utilizada para ejecutar los análisis correspondientes: análisis factoriales exploratorios, calibración de reactivos fundamentada en la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) y análisis factoriales confirmatorios por modelamiento estructural (AFC) para cada uno de los bancos de reactivos y un análisis final en el que se integraban todos los bancos.

Los análisis generaron evidencia suficiente acerca de la validez y confiabilidad de cada reactivo, de cada escala Conductas Motivadas ( $X^2= 27.38$ ,  $gl= 28$ ,  $P=0.04$ ,  $CFI=0.97$ ;  $RMSEA=0.04$ ); Atribuciones ( $X^2=333.69$ ,  $gl=28$ ,  $P=0.25$ ,  $CFI=0.958$ ;  $RMSEA=0.042$ ); Valor de la tarea ( $X^2=16.37$ ,  $gl=15$ ,  $P=0.049$ ,  $CFI=0.965$ ;  $RMSEA=0.046$ ); y Orientación a Metas ( $X^2=20.91$ ,  $gl=45$ ,  $p=0.02$ ,  $CFI=0.96$ ;  $RMSEA=0.50$ ) y del instrumento en general ( $X^2=139.44$ ,  $gl=91$ ,  $P=0.000$ ,  $CFI=0.90$ ;  $RMSEA=0.050$ ). Estos análisis también permitieron conocer cómo cada factor y escala, se relacionan entre sí y en qué medida contribuyen a la explicación de la toma de decisiones morales: Conductas Motivadas y Atribuciones (96.9%) y Valor de la tarea (52.9%).

Si bien, este estudio *carece de las condiciones de aleatoriedad y representatividad de la muestra* para generalizar los resultados a la población objetivo, permite construir y desarrollar medidas que acercan al conocimiento de componentes motivacionales alrededor de la toma de decisiones morales en estudiantes de bachillerato.

**Palabras claves:** toma de decisión moral, creencias, motivación, atribución, sentido de agencia, adolescente.



## ABSTRACT

Moral decision-making has been researched for the traditional cognitive evolutive perspective since thirty years ago, which seems to have its empirical development oriented to build instruments and development programs grounded in ethical ideals that are often abstract and decontextualized for participants. Having identified the need for a different kind of research, this study aimed to propose and validate a model of motivational beliefs around of Moral decision-making in high school students. Thus, the work had three specific objectives: a) to include components that could be relevant to the theoretical construction of Moral decision-making from a non normative perspective, b) to test some components that have been shown to influence others decision-making processes as Motivational Beliefs (VanderStoep & Pintrich, 2008), cognitive and self-regulatory components involved in developing the Sense of Agency (Castañeda, 2013) and Goal Orientation (Pintrich, 2000); and c) build a self-assessment tool to evaluate high school students build on these components.

This research is a non-experimental study, specifically construct validation. Participants were 443 high school students from a public institution located in the Federal District, México.

To achieve the objectives of this research were designed observing and measuring models for four items banks, which were validated by experts and a group of students (facie 's validation process). Subsequently, items banks were applied to the predetermined sample; and the information gathered, it was developed a database that would be used for performing the corresponding analysis: exploratory factor analysis (EFA), calibration items based on the Item Response Theory (IRT) and confirmatory factor analysis for Structural Modeling (CFA) to each one of the items bank 's and a final analysis in which all banks were integrated.

The analysis generated enough evidence about the validity and reliability of each item bank: Motivated Behavior Scale ( $X^2= 27.38$ ,  $DF= 28$ ,  $P=0.04$ ,  $CFI=0.97$ ;  $RMSEA=0.04$ ); Attributions Scale ( $X^2=333.69$ ,  $DF=28$ ,  $P=0.25$ ,  $CFI=0.958$ ;  $RMSEA=0.042$ ); Task Value Scale ( $X^2=16.37$ ,  $DF=15$ ,  $P=0.049$ ,  $CFI=0.965$ ;  $RMSEA=0.046$ ); and Goals Orientation Scale ( $X^2=20.91$ ,  $gl=45$ ,  $p=0.02$ ,  $CFI=0.96$ ;  $RMSEA=0.50$ ) and Overall Instrument ( $X^2=139.44$ ,  $DF=91$ ,  $P=0.000$ ,  $CFI=0.90$ ;  $RMSEA=0.050$ ). These analyzes also allowed to know how each scale contribute to the explanation of Moral decision-making: Motivated Behavior Scale and Attributions Scale (96.9%); and Task value Scale (52.9%).

And while this study lacks the conditions of randomness and representativeness of the sample to generalize the results to the target population, it is also true that it can contribute to build and develop measures to increase the knowledge of motivational components around the Moral decision-making in high school students.

**Keywords:** Moral decision-making, Motivation, Beliefs, Attribution, Sense of agency, teenagers.

## INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea caracterizada por una acelerada y constante serie de cambios económicos, políticos, sociales y valórales, exige la transformación y adecuación de sus instituciones (Castañeda, 2006; Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014). En este sentido, la escuela como institución social requiere ajustar su funcionamiento ante los retos actuales, donde el desarrollo científico y tecnológico ha impactado no sólo el conocimiento existente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también sobre los diversos modos de convivencia humana, en los que la regulación social -tanto en la evaluación como en el fomento- constituyen un desafío pendiente por atender.

En este contexto, una encomienda actual e ineludible de la escuela -en todos sus niveles y tipos- es el desarrollo de la *autonomía* en los estudiantes. Formar individuos críticos, capaces de tomar decisiones y actuar con base en un sistema de creencias y conocimientos fundamentados, más allá de las normas que les son transmitidas socialmente, quienes también reconozcan y ejerzan su capacidad agentiva; es decir, la facultad para apropiarse activamente de los contenidos culturales y recrearlos no sólo para la convivencia sino para el cuestionamiento y la construcción de nuevas formas de interacción social (Bandura, 2001; Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014).

El reto educativo pareciera entonces estar planteado: fomentar en los estudiantes la capacidad para tomar decisiones que contribuyan a optimizar su acción en sociedad. Aspecto sobresaliente, considerando que las sociedades actuales exigen cada vez más que los individuos decidan sobre asuntos colectivos tales como: discriminación, sexualidad,

seguridad, violencia, cultura de la legalidad, derechos humanos, interculturalidad, entre otros temas de relevancia social (UNESCO, 2009; Alba et al., 2011).

Ante la complejidad de estos desafíos, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009, p.2), señala que la educación postsecundaria tiene “la responsabilidad social de hacer avanzar la comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como mejorar nuestra capacidad de hacerles frente...”.

De esta manera, se espera que los centros de educación postsecundarios –centros de educación media superior en el caso de México– proporcionen a los educandos, las habilidades necesarias para enfrentar el mundo actual y contribuir al desarrollo humano sostenible. Entre las pericias mencionadas, se destaca: el pensamiento crítico, la formación de la ciudadanía activa, la educación para la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia, entre otros.

Esta organización (*ibíd.*), enfatiza que en los últimos diez años se han realizado grandes esfuerzos por parte de los Estados miembros para garantizar el cumplimiento de los objetivos planteados; así, como miembro de dicha organización el Sistema Educativo Mexicano (SEM) se ha sumado a estos objetivos educativos, no sin antes reconocer que pese a haber mejorado las condiciones de acceso, cobertura y equidad educativa, todavía se ubica lejos de alcanzar toda “su potencialidad para contribuir a la formación de individuos críticos, propositivos y éticos que representen una sociedad más justa, educada y próspera” (SEP, 2006a, p.3).

Ante la necesidad de lograr los objetivos antes mencionados y retomando los aportes derivados de aproximaciones teóricas con suficiente evidencia empírica -que han mostrado ser las causantes o por lo menos las mejores predictoras- de procesos psicológicos como el

aprendizaje, la solución de problemas y la toma de decisiones, en lo que se refiere a sus componentes cognitivos, afectivos y motivacionales, por lo que en este trabajo se tuvo como objetivo general proponer y validar un modelo de creencias motivacionales en la toma de decisiones morales con estudiantes de bachillerato del Distrito Federal.

Así, el trabajo realizado en esta investigación se guió por tres objetivos particulares: a) incluir componentes de marcos teóricos cognitivos actuales, b) poner a prueba aquellos componentes *cognitivo-afectivos-motivacionales* en la toma de decisiones; y c) construir un instrumento para evaluar la autovaloración que los estudiantes de bachillerato construyen acerca de los componentes cognitivo – afectivo – motivacionales que utilizan para la toma de decisiones morales.

Para el logro de los objetivos establecidos, en el Capítulo I se analizaron las principales tendencias en el estudio del dominio de la toma de decisiones desde una perspectiva psicológica cognitiva y social. Con base en las nociones socio - cognitivas y autorregulatorias identificadas en este análisis, se derivó la propuesta teórica sobre los componentes considerados críticos en el estudio de la motivación moral.

En el Capítulo II, se integró un modelo teórico que fue puesto a prueba para evaluar el papel que ejercen las creencias alrededor de la toma de decisiones. Así, se retomaron los componentes de Conductas motivadas y Valor de la Tarea del modelo de creencias motivacionales de VanderStoep & Pintrich (2008); las nociones de Autoeficacia, Contingencia Interna, Aprobación Externa, Autonomía y Pensamiento Estático-Dinámico del modelo de Castañeda (2013) y los componentes de aproximación - evitación a la maestría y a la ejecución del modelo de Pintrich (2000).

A partir de estas nociones, en el Capítulo III, se describe cómo se diseñaron los modelos de observación y medición utilizados para construir cuatro bancos de reactivos, que fueron validados intersubjetivamente por un grupo de expertos y por un grupo de estudiantes (validación de facie). También se describe, que posteriormente, los bancos de reactivos fueron aplicados a la muestra predeterminada; y con la información recabada en esta aplicación, se elaboró una base de datos que sería utilizada para ejecutar los análisis correspondientes: análisis factoriales exploratorios, calibración de reactivos fundamentada en la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) y análisis factoriales confirmatorios por modelamiento estructural (AFC) para cada uno de los bancos de reactivos y otro análisis donde se integraban todos los bancos.

En el Capítulo IV, se muestra como los análisis factoriales exploratorios (AFE) permitieron conocer la organización de los reactivos por su asociación en grupos, lo que facilitó su comparación respecto al modelo teórico planteado previamente. Así, una vez realizados los AFE se pudieron redefinir algunos factores y agrupar algunos reactivos de acuerdo a su asociación empírica y a su pertinencia teórica. De igual manera, los AFE realizados también brindaron información para eliminar aquellos reactivos que no presentaran pertinencia empírica y/o teórica con los factores originalmente planteados para esta investigación.

Una vez redefinidos los factores pertinentes para el estudio, se seleccionaron los reactivos que cumplían con índices adecuados y se procedió a realizar la calibración de los mismos. El proceso de calibración determinó cuáles reactivos poseían índices de funcionalidad (dificultad y discriminación) más adecuados y el mejor ajuste general con el

modelo. Con esta información, fue posible realizar una nueva selección de reactivos que integrarían la versión final de los bancos a utilizar en esta investigación.

Una vez integrada la versión final de los bancos de reactivos, se recolectó la información con los participantes, tanto la contemplada en el cuestionario de datos sociodemográficos como la derivada de los cuatro bancos de reactivos; y posteriormente, se procedió a vaciar esa información en una base de datos que pudiera ser analizada.

Para realizar la validación de los bancos de reactivos, se efectuaron análisis factoriales confirmatorios (AFC) por modelamiento estructural con los cuatros bancos específicos y otro más para el modelo integral; estos análisis generaron evidencia suficiente acerca de la validez y confiabilidad de cada reactivo, de cada escala y del instrumento en general. Además estos análisis permitieron conocer cómo cada factor y escala, se relacionan entre sí y en qué medida contribuyen a la explicación de la toma de decisiones morales.

Finalmente, en el Capítulo V, se discute como sólo a partir de la implementación de una serie de estrategias de control metodológico y validaciones empíricas, es que en este estudio se pudo aportación evidencia empírica relacionada con: la pertinencia de la incorporación de componentes cognitivos, afectivos y motivacionales en el estudio de la toma de decisiones morales, la funcionalidad de los instrumentos construidos, las implicaciones y derivaciones de este estudio; y las recomendaciones sobre la continuidad y optimización para esta línea de investigación en general.

## CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### **Toma de decisiones morales: definición de constructo.**

En la literatura especializada una definición utilizada de manera frecuente sobre la *toma de decisiones* refiere al proceso cognitivo de elegir un curso de acción sobre otro. En este sentido, se considera que el individuo posee varias opciones para actuar y que está en capacidad de evaluar la viabilidad de cada curso de acción, al confrontarlo con su sistema de creencias, valores y motivación -de manera tal- que pueda elegir una opción (Hastie, 2001; Wang & Guenthe, 2007; Bennet & Bennet, 2008).

Así entendido, la toma de decisiones morales implica un proceso cognitivo y motivacional, en el que entra en juego la *elección* entre un curso de acción moral que se considera más adecuado y otras opciones. En este contexto y en vías de conocer cuáles son los *componentes* que orientan este proceso y cómo es que se relacionan entre sí, se presenta una revisión teórica de los principales modelos que han analizado el tema desde la *psicología cognitiva y socio - cognitiva*.

Uno de los primeros modelos propuestos fue el piagetiano (1967), en el cual se afirma que el desarrollo cognitivo orienta el desarrollo moral del individuo, permitiéndole *transitar* de un estado de egocentrismo, manifiesto en la incapacidad del individuo para ver el punto de vista de los demás, hacia un proceso de descentración y de habilitación para identificar la postura personal y conjugarla con la de otros. De esta manera, la evolución en la toma de decisiones morales del individuo se complejiza a través de dos estadios: el heterónomo y el autónomo.

En la moralidad heterónoma, el individuo posee una noción de la regla como algo que se encuentra ya construido; es decir, como algo externo a él, así que no posee una conciencia sobre su origen ni sobre sus posibles modificaciones y/o reinterpretaciones. En este nivel de desarrollo el pensamiento del individuo se caracteriza por el egocentrismo, por el sometimiento ante la *autoridad externa* por miedo al castigo, y por el *juicio de los actos según las consecuencias* que éstos provocan y no por la evaluación de la acción moral. Por lo contrario, en el nivel de moral autónoma, el individuo concientiza que las reglas se originan, transforman y reinterpretan con base en el consenso social; es decir, que las reglas están construidas *por y para* la convivencia de los grupos sociales y no como una mera *imposición externa y estática de la autoridad*. De esta manera, el individuo comprende que el mundo se rige bajo ciertos conjuntos de reglas que tienen como fin organizar su relación con la sociedad, en otras palabras, promover su propia convivencia.

A pesar de que este modelo fue promotor en el estudio de la toma de decisiones morales, su descripción con base en dos estadios propició que los expertos del tema se cuestionaran acerca de la existencia de un gradiente más diversificado en el desarrollo moral. Bajo este contexto de cuestionamiento, surgió el modelo kohlbergiano, el cual considera la toma de decisiones como un proceso que se desarrolla de manera paralela al razonamiento moral, pero incorpora a su teoría un mayor gradiente de estadios evolutivos respecto al modelo piagetiano.

Así, el modelo propuesto por Kohlberg (1975, 1992) se fundamenta en la teoría del juicio moral, misma que contempla un continuo evolutivo a través de tres niveles y seis estadios por los que el individuo incrementa su razonamiento moral; y en consecuencia, es



capaz de tomar decisiones de manera cada vez más *autónoma* y controlada por el propio individuo.

Para delimitar cada nivel de razonamiento moral, este modelo considera tres aspectos fundamentales: a) lo que el individuo supone que está bien hacer, a) la razón para mantener ese bienestar, y a) la perspectiva social que corresponde a cada estadio. A continuación se describen los tres niveles propuestos por el Kohlberg (1975):

*a) Preconvencional.* En este nivel de desarrollo, los individuos *consideran que lo que está bien hacer* es seguir las normas culturales, interpretándolas en términos de las consecuencias físicas que de ellas se obtiene. La *razón* para mantener el bienestar es la evitación del castigo, la búsqueda de recompensa, el intercambio de favores, entre otros. Se considera una moralidad de *perspectiva* egocéntrica, debido a que los individuos elaboran juicios con base en las consecuencias que los hechos tienen para sí mismos.

*b) Convencional.* En este nivel, los individuos *consideran que lo que está bien hacer* es actuar de manera leal al orden social. La *razón* para mantener el bienestar, es el grado de conformidad que tienen los individuos respecto a las normas sociales. Se considera una moralidad de *perspectiva* socio-céntrica, dado que los individuos elaboran juicios con base en consecuencias personales y sociales, por lo que las expectativas mutuas son importantes.

*c) Postconvencional.* Considerado también como el nivel de mayor autonomía, los individuos *consideran que lo que está bien hacer* es actuar conforme a principios de justicia, democracia, equidad, reciprocidad, igualdad de derechos humanos. La *razón* para mantener el bienestar, es la búsqueda de la dignidad de los seres humanos. La *perspectiva* social contempla el ir más allá de la normatividad, pues el individuo se orienta por principios y

valores morales sin considerar la autoridad o grupo que los mantienen y aun a pesar de su propia identificación con esos grupos.

Las investigaciones derivadas del modelo kohlbergiano han recibido *múltiples críticas* respecto a: a) la noción de secuencia en el desarrollo, b) la universalidad de los principios morales, c) la estructura jerárquica del modelo; y d) la sobrestimación del razonamiento moral frente a otros componentes importantes para la toma de decisiones morales, entre otros aspectos (Rest, 1979, Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 2000; Narvaez, 2005c).

No obstante estos argumentos, la crítica más fuerte hacia el modelo, se relaciona con su afinidad a supuestos filosóficos kantianos, aspecto que parece haber limitado su posterior *desarrollo empírico* (Narvaez & Lapsley, 2010). A partir de las críticas realizadas al modelo kohlbergiano, Rest (1979) propuso un modelo multifactorial sobre la toma de decisiones morales constituido por cuatro componentes: *sensibilidad, juicio, motivación y carácter*.

Este modelo, denominado neo- kohlbergiano, es conceptualizado como un conjunto multidimensional de elementos, en el cual cada componente afecta la decisión de actuar de manera moral, por lo que se reconoce la existencia de interacciones entre todos los componentes (*loops*); aunque, bajo este esquema no existe una presunción temporal o procesual respecto los componentes.

Por su parte, los componentes considerados en el modelo son: a) *la sensibilidad moral*, que representa la capacidad del individuo para reconocer tres aspectos generales de una situación: el contenido moral, los involucrados en la situación y las condiciones contextuales del problema; b) *el juicio moral*, que implica la capacidad del individuo para justificar una situación como moral o no moral con base en su sistema de experiencia previa; c) *la motivación moral*, que representa tanto la *intencionalidad para* decidir y/o actuar de manera

moral, así como la habilidad para *persistir y sobreponerse* a los obstáculos que implica el tomar una decisión y/o acción de esta naturaleza; y d) el *carácter moral*, que implica la ejecución de la decisión y/o acción de forma consistente en la vida del individuo (Bebeau, 2002, Endicott, Bock & Narvaez, 2003, Lapsley & Narvaez, 2004, Narvaez 2005, Lapsley & Narvaez, 2005).

Un aspecto importante de mencionar es que el modelo neokohlbergiano es el *más referido* en la literatura especializada; de él se han derivado múltiples investigaciones relacionadas con los diversos componentes que lo integran; sin embargo, entre sus principales críticas se encuentra que se continua enfatizando al componente de juicio moral sobre los otros componentes; y que, a pesar de que este modelo renuncia a una explicación “desarrollista” a través de la secuenciación por etapas y estadios, su teoría fundamentada en *esquemas flexibles* no marca una diferencia significativa respecto a otras teorías derivadas de la tradición piagetiana (Bebeau 2002; Narvaez, 2010).

Ahora bien, si el modelo representó en su origen, un avance teórico y empírico en el campo de la investigación sobre el desarrollo de la moralidad, parece que en la actualidad resulta necesario *articularlo* con aportaciones derivadas de *la psicología cognitiva*, sobre todo en lo referente al análisis de componentes desde perspectivas teóricas con suficiente evidencia empírica acerca de los procesos motivacionales, autorregulatorios, de resolución de problemas, toma de decisiones y *creencias* que influyen en los diversos contenidos de aprendizaje entre los cuales podemos ubicar la moralidad (Bock, 2002; Narvaez, 2004; Narvaez, 2005; Narvaez & Lapsley, 2010).

Así por ejemplo, en un intento por contrarrestar la perspectiva organicista de los modelos kohlbergiano y neokohlbergiano, Jones (1991) desarrolló un *modelo de*

*contingencia moral (Issue Contingent Moral Model)*. En esta propuesta se retoman los cuatro componentes señalados por Rest (1979) pero se enfatiza la influencia de seis aspectos, que en su conjunto son denominados *intensidad moral*, y que se afirma influyen en el proceso de toma de decisiones morales.

Las seis características que integran el constructo denominado intensidad moral señalado por Jones son: a) *la magnitud de consecuencias*, que implica que existe una mayor valoración de un acto debido al número de afectados, b) *el consenso social*, que significa que un acto moral se configura dentro de la normatividad de un grupo de referencia, c) *la probabilidad del efecto*, refiere que mientras más probable resulta un acto hay una mayor valoración sobre su posible beneficio/daño; d) *la inmediatez temporal*, que implica que aquellos eventos más cercanos se conciben con mayor intensidad; e) *proximidad* o afinidad con el problema; y f) *concentración del efecto*, refiere a las consecuencias de un acto cuando éstas se distribuyen entre varios involucrados, por lo que el acto tiende a no percibirse.

Respecto a la influencia de este modelo, se ha encontrado que existen algunos estudios sobre los componentes de la toma de decisiones y el constructo de intensidad moral (May, 2002; Reynolds, 2006; McMahon & Harvey, 2006; Tsalikis, Seaton & Sheperd, 2008; Seiler, 2010). Aunque la mayor parte de la investigación sobre este modelo, evalúa exclusivamente alguno de los seis componentes involucrados en la intensidad moral (Butterfield, Trevino & Weaver, 2000; Chia & Mee, 2000; May & Pauli, 2002).

De manera posterior, Haidt (2001) propuso un modelo denominado *intuicionista social (Social Intuitionist Model)*, en el que afirma que las emociones orientan las decisiones morales. En este modelo, el primer componente para tomar una decisión moral es la percepción de un evento social relevante, en el que posteriormente las intuiciones -de manera

espontánea- emiten una respuesta a la situación de relevancia moral. Estas intuiciones no requieren de ningún tipo de juicio especial sino que deben ser entendidas como reacciones afectivas: enfado, disgusto, agrado, entre otras (Haidt, 2001; Green, 2002; Haidt, 2007).

Así ante una situación normal en la cual el sujeto no requiere hacer ningún tipo de justificación, *la toma de decisiones* se fundamentará en sus intuiciones morales iniciales; mientras que por lo contrario, si es necesario que el individuo justifique un proceso de razonamiento, se suscitará de manera posterior el juicio que corresponde a éste.

La estructura del modelo intuicionista social se compone por una serie de vínculos (*links*) que ocurren durante el proceso de toma de decisiones morales. En términos generales, los vínculos propuestos son: a) *juicio intuitivo*, en el que las valoraciones morales son resultado de intuiciones frente a la situación de conflicto moral; b) *el razonamiento posterior*, en el que se elaboran argumentos sobre la postura del individuo frente a la situación que le causa conflicto moral; c) *la persuasión razonada*, vínculo en el que se expone verbalmente la justificación de una decisión moral; y d) *la persuasión social*, vínculo en el que se señala la influencia social directa sobre la toma de decisiones del individuo (Haidt, 2001).

Estos cuatro vínculos integran el eje central del modelo, el cual otorga al juicio moral *un rol causal en la toma de decisiones*, pero lo hace -exclusivamente- cuando el razonamiento se elabora en relación a otras personas. En este sentido, para Haidt (2001) la razón se vuelve *secundaria* dado que los individuos -rara vez- validan sus juicios iniciales y se cuestionan sobre sus propias actitudes o creencias, es decir, considera que más bien los individuos actúan de manera intuitiva en estas condiciones.

Así en este modelo, se analiza cómo los individuos elaboran sus juicios privados y orientan sus decisiones e incluso se proponen otras dos formas de vínculos. El primer

vínculo, denominado *del juicio razonado*, implica que los individuos elaboran juicios lógicos en los que se anulan las intuiciones iniciales –situación presente cuando la intuición inicial es débil y la capacidad de razonamiento es alta-; y el segundo vínculo, denominado *de la reflexión privada*, implica el que una persona puede activar de manera espontánea una nueva intuición que contradice el juicio intuitivo inicial.

Un aspecto importante de señalar es que con el planteamiento de estos dos vínculos, el autor apunta hacia el método más discutido para desencadenar nuevas intuiciones: *a través de la capacidad de asumir diferentes roles sociales*. Esta capacidad se encuentra relacionada con la empatía y con la emisión de respuestas emocionales vicarias que impactan *la toma de decisiones*, lo que le permite al individuo experimentar cuáles son las *creencias* de otras personas o grupos sociales (Haidt, 2001; Haidt & Green, 2002; Haidt, 2007).

Como se puede observar hasta este momento, en la revisión de modelos relacionados con la toma de decisiones morales parece haber un factor constante: *la búsqueda de modelos explicativos de naturaleza más holística*. Así, entre los modelos que buscan equilibrar aspectos de la teoría cognitiva, con aspectos intuitivos y de interacción social, se encuentra el modelo del proceso de interacción dual (*Interaccional Dual Process*, Seiler, 2010).

Este modelo se integra por cinco componentes generales: a) *la percepción moral*, que implica la capacidad del individuo para poder reconocer e interpretar información que constituye una situación de conflicto moral, b) *el proceso interno*, que implica la interacción entre elementos lógicos considerados por el individuo a través del razonamiento moral y elementos de índole intuitiva que también influyen en el juicio moral, c) *el juicio moral y la decisión*, componente en el que se considera que una vez que el individuo elabora un juicio moral, la decisión se encuentra ya configurada y lista para ser ejecutada; d) *el razonamiento*

*reflexivo*, en el cual se ajusta o apoya el juicio moral antes realizado; y finalmente: e) la interacción social, momento en que se comparte con otros la decisión moral tomada.

Es importante señalar que el modelo del proceso de interacción dual (*Interaccional Dual Process*) no se fundamenta en una simple consecución de fases sino que es un modelo en el cual los elementos se encuentran en constante interacción. Así, se afirma que siendo percibido el conflicto moral comienza el proceso *dual* entre el juicio y la intuición, generando una interacción fluctuante entre el razonamiento reflexivo y la influencia social de otros, y dado que esta interacción es repetitiva, se conserva hasta la configuración de una decisión, decisión que puede ser nuevamente sometida a un juicio reflexivo para ser examinada una y otra vez hasta el momento en que el individuo se sienta satisfecho con la decisión.

Hasta aquí se han presentado algunos de modelos explicativos más reconocidos – o cuando menos aquellos más citados en la literatura especializada- sobre la toma de decisiones morales; y si bien cada uno de ellos representa y enfatiza una serie de componentes, estructuras y dinámicas diferentes, se puede afirmar lo siguiente:

- Existe un factor que se mantiene constante en todos los modelos revisados y consiste en la consideración de la toma de decisiones morales como un *acto intencional por parte del individuo*, en el que la percepción de las condiciones bajo las cuales se tiene que tomar la decisión moral es un elemento fundamental para orientar la intención de la acción.

- Todos los modelos citados de manera previa, incluyen elementos de naturaleza *cognitiva y social*, lo que permite explicar y predecir el fenómeno moral a través de un gradiente amplio de variables cognitivas, metacognitivas, motivacionales, de autorregulación y de regulación social (Pintrich, 1998, 2000; Chong, 2005; Podolsky, 2007).

- A pesar de la diversidad teórica y conceptual existente, se presenta una consistencia en la caracterización del fenómeno, entendiéndolo como: *un proceso de naturaleza compleja* (cfr. Kohlberg, 1968, 1975, 1992; Rest 1979; Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 2000), *de estructura multifactorial* (cfr. Jones, 1991; Rest, 1979; Narvaez & Lapsley 2010), cuya funcionalidad tiene *evidentes implicaciones en la formación, desarrollo y fomento de conductas sociales* (cfr. Krebs, 2007, Seiler, 2010).

Por otra parte, los modelos explicativos sobre la toma de decisiones morales presentan -también- de manera conjunta algunas limitantes:

La primera limitante identificada corresponde a la existencia de un marco referencial dominante durante más de treinta años; siendo la consecuencia principal de este dominio el fomento de una serie de investigaciones fundamentadas en una teoría normativa, lo que no permite evaluar la moralidad tal y cómo se presenta en las interacciones entre el individuo y su contexto; sino que se establece con base en nociones sobre el “*deber ser*” kantiano, lo que restringe la aportación de la teoría más a la creación de modelos ideales a “alcanzar” o “desarrollar”, que a un modelo explicativo del comportamiento del individuo (cfr. Kohlberg, 1968, 1992; Rest, 1979; Rest, Narvaez & Bebeau, 1999; Narvaez, 2004).

La segunda limitante radica en que, el dominio de este marco referencial también fomentó que gran parte de la producción en la investigación sobre la toma de decisiones morales, se focalizara en el estudio exhaustivo de un solo componente: *el juicio moral*; y desde una sola perspectiva: *desarrollista*. Esto se destaca dada la diversidad de temáticas o vínculos existentes entre la moralidad y otros componentes de naturaleza afectiva, social y comportamental (Duncan, 2001; Bergman, 2002; Brugman & Aleva, 2005; Boom, Hans & Keller, 2007, Collins, 2008; Posada & Wainryb, 2008).



La tercera limitante enfatiza el hecho de que algunos modelos explicativos, en realidad consisten más en una *revisión o propuesta de índole teórica –metodológica y pocos llegan al punto de la validación empírica* (Dill, 2000; Fiske, 2003; Friday, 2004; Carr, 2005; Cushman, Knobe & Sinnott-Armstrong, 2008, Narvaez, 2010). Asimismo, se destaca que las investigaciones orientadas hacia la *innovación o validación de la teoría* constituyen una minoría (Eisenberg, 2000; Eisenberg, 2001; Lind, 2002; Turiel 2004; Evans; 2008; Feigenberg, Steel, Barr & Selman, 2008; Frimer, & Walker, 2008). En este sentido, se considera que existe la necesidad de generar más estudios que permitan explicar del proceso de la toma de decisiones pero a través de la recolección de datos *empíricos* que nos permitan aprobar o refutar las hipótesis generadas para diversas poblaciones y contextos.

La quinta limitante señala que la evaluación derivada de estos modelos explicativos, se fundamenta principalmente en instrumentos de orientación teórica cognitivo - evolutivo, cuyas críticas se han señalado de manera previa. Y en el caso específico de México, los trabajos realizados en estas áreas corresponden esencialmente a traducciones, adaptaciones y validaciones de modelos universalistas de desarrollo, los cuales *no enfatizan los contextos, normas y/o convenciones propias* (Barba 2002; Muñoz, 2002; Romo, 2005; Zerpa, 2007).

Finalmente, ante las limitantes antes planteadas, se cuestiona la necesidad de fomentar nuevos tipos de acercamientos y/o metodologías que vayan más allá del análisis documental de la información, el cual si bien es útil para la generación de modelos teóricos, también resulta insuficiente para la integración de modelos explicativos cuyos objetivos se orientan hacia la generación de teoría a través del proceso de validación de datos empíricos.

Si se considera que el uso de modelos explicativos validados empíricamente, es el medio por el cual se puede *producir mayor evidencia* a favor o en contra de los marcos

referenciales existentes e innovar en la teoría; parecería clara la pertinencia de incorporar *nuevas técnicas de análisis de orden más cuantitativo*. Sobre todo si se considera que las propuestas de análisis actuales; por ejemplo el modelamiento de ecuaciones estructurales, es una técnica de análisis funcional para estudiar fenómenos complejos, al permitir conocer tanto la dirección como la potencia de las relaciones entre factores involucrados.

Partiendo de esta precisión y a modo de conclusión se quiere enfatizar la necesidad que existe en el campo de la toma de decisiones morales, de investigaciones que *fortalezcan la validación empírica de la evidencia y que –a través de esa validación- puedan aportar explicaciones sobre las relaciones existentes entre los diversos componentes que configuran la toma de decisiones morales*.

*En esta investigación se considera que es en este sentido y no en otro, como se puede ir delimitando el quehacer psicológico dentro de este campo temático, dado que al realizar evaluaciones válidas y pertinentes, es posible recolectar y analizar la información pertinente para generar explicaciones sobre las creencias que guían las nuevas pautas de comportamiento social, y de esta manera saber cómo fomentarlas o modificarlas.*

### **Nociones centrales sobre la toma de decisiones morales**

La moral puede concebirse como *el conjunto de creencias que regula la forma en que los individuos desarrollan su vida, particularmente, la manera en que interactúan y conviven con los demás, resultado de un proceso de socialización que se orienta hacia la adquisición y el mantenimiento de las normas culturales que se consideran valiosas por los diversos grupos sociales* (Rest, 1979; Bandura, 1999; Nucci, 2001 y García, 2010).

En este sentido, un proceso de toma de decisiones morales hace referencia a un proceso psicológico superior que:

-Implica el uso de conocimientos previos, conocimientos tales como las pautas de conducta aceptadas por determinados grupos sociales (normas sociales), lo que permite al individuo orientar su conducta, construir nuevos conocimientos personales y sociales que tienen como fin último, su mejor adaptación posible ante el contexto social.

- Enfatiza el papel dinámico del tomador de decisiones al considerarse el individuo como un *constructor activo* de conocimientos y significados tanto personales como sociales.

- Enfatiza también la *capacidad agentiva* del tomador de decisiones, es decir, que éste cuente con las estrategias cognitivas – afectivo – motivacionales y sociales; la flexibilidad de modificar sus propias creencias y con la disposición personal para ajustarse a los diversos contextos sociales, en búsqueda de mejores condiciones de interacción (aspectos de autorregulación).

Si se considera la moral, como el conjunto de creencias que regulará la conducta social del individuo, resulta necesario profundizar en el análisis de éstas, desde su construcción durante la infancia y su re-construcción a través de todo el proceso de desarrollo del individuo (Nucci, 2001, Eisenberg, 2001, 2005; García, 2010).

Para el estudio de la toma de decisiones morales, resulta imprescindible el hecho de que el individuo sea capaz de interiorizar, comportarse, cuestionar e incluso modificar sus creencias culturales; es decir, que sea el propio individuo quien evalúe cuál considera que es la forma más adecuada en que los miembros de un grupo social deberían comportarse.

Dado que socialmente existe el interés para que las nuevas generaciones sean capaces de realizar juicios, tomar decisiones, ejecutar acciones morales y prosociales; tanto como

modificar y mejorar su conducta ante condiciones sociales que afectan a los individuos (UNESCO, 2009), es que se considera pertinente investigar el papel que juegan *las creencias* motivacionales, atribucionales y la autorregulación sobre las interacciones individuales dentro de los diversos grupos sociales

En este sentido, García (2010) encontró evidencia de que en sociedades caracterizadas por el individualismo y el incumplimiento de las normas colectivas, se forman ciudadanos que buscan la satisfacción personal pero que no desarrollan preocupación por los demás. Por lo contrario, en una orientación de comunidad en conjunto, se promueve la conducta moral y prosocial e influye en la implementación de conductas sociales dirigidas hacia metas en común (*corregulación social*), mismas que facilitan las interacciones sociales efectivas; y promueven el desarrollo de la autorregulación y de la cooperación con los otros.

Según esta evidencia, se podría destacar que *la motivación y la regulación moral* de los individuos resultan aspectos fundamentales por investigar, dado que aún se desconoce mucha información sobre el papel que ejercen ambos componentes en la posible inhibición de conductas inadecuadas y en el fomento de conductas que se consideran prosociales.

### **Elementos críticos para el estudio de la toma de decisiones morales**

Como se indicó anteriormente, *la toma de decisiones morales* fue entendida en esta investigación como un proceso cognitivo – motivacional complejo que implica la elección de un curso de acción a realizar (Hastie, 2001; Wang & Guenthe, 2007; Bennet & Bennet, 2008). Así, se considera que el individuo posee varias opciones para actuar ante una situación de conflicto moral y selecciona alguna de estas opciones considerando su sistema de

creencias, valores y motivación, así como su capacidad de autorregularse y corregularse socialmente.

De esta manera, para que el individuo tome una decisión moral es necesario, en primer lugar, que éste sea capaz de *reconocer* el contenido moral de una acción y lo interprete como una situación de conflicto, con base en sus conocimientos previos y su sistema de creencias (Rest, 1979; Haidt, 2001; Seiler, 2010). Solo así, el individuo es capaz de juzgar moralmente una situación, orientar su decisión y dirigir su conducta hacia acciones específicas.

En este punto resulta conveniente hacer una distinción conceptual entre dos tipos de conocimientos que tiene el individuo: el conocimiento fáctico y las creencias.

El conocimiento fáctico se fundamenta en hechos y es sistemáticamente organizado. En el caso de la moralidad, se puede ejemplificar con el establecimiento de reglas: una regla es una pauta de conducta que socialmente ha sido aceptada, que debe respetarse y los miembros de un determinado grupo social lo saben. Y en el caso del incumplimiento de la regla, el individuo es capaz de predecir que existirá una consecuencia.

En oposición, las creencias *no necesariamente tienen un fundamento fáctico; es decir, no requieren fundamentarse en una convención social real- pero constituyen también* un tipo de conocimiento a través del cual, el individuo es capaz de representar y explicarse el mundo (Festermacher, 1994, Hoffer y Pintrich, 2002). Por ejemplo, el individuo puede poseer una creencia sobre su habilidad para afrontar problemas –autoeficacia-; y esta percepción puede ser o no acertada; sin embargo, independientemente de si la percepción es acertada o no, ésta influirá en la manera en que el individuo interpreta, se explica y reacciona ante el mundo.

Se parte entonces de la premisa de que para *reconocer un contenido moral*, es necesario que el individuo posea cierto grado de conocimiento moral y creencias que lo predispongan

a actuar moralmente. Ambos elementos, son adquiridos a través los procesos de socialización y regulación que se establecen con diversas *agencias sociales* de referencia.

Por su parte, *el conocimiento moral* implica la construcción activa de significados, los cuales son elaborados por el individuo con base en la interacción existente entre su experiencia previa, la información que recibe y las creencias morales que posee. Así los individuos construyen su propio conocimiento al ligar la nueva información con experiencias pasadas, mediante la elaboración de significados que le permite diferenciar, de manera progresiva, comprensiones cada vez más complejas (Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014).

En este contexto, identificar un contenido moral implica que en el tomador de decisiones se genere una disonancia cognitiva entre las condiciones que destaca su criterio moral y aquellas que se fomentan en un determinado contexto social en el que el individuo actúa. En otras palabras, el individuo confronta una situación (lo que es) respecto a lo que él considera como adecuado o no adecuado con base en sus creencias morales (criterio personal) y lo que conoce acerca de la normatividad social del grupo de pertenencia (criterio social).

El proceso de identificación del problema moral, incluye la habilidad del individuo para interpretar los sistemas de regulación de códigos y normas que deben ser reconocidos y aplicados para interactuar de manera adecuada dentro del grupo social de referencia (Bebeau, 2002). De esta manera, se podrá interpretar que existe un conflicto moral, cuando dentro de un marco de normatividad se reconoce alguna infracción en estos tres contextos: *conflictos de intereses, transgresión de reglas o daño a otros*.

Así, la interpretación de un conflicto moral incorporará no sólo las creencias personales de los individuos sino también las creencias culturales de un determinado grupo social, constituyendo así los patrones conductuales que caracterizan la forma en que es preferible se

comporten los miembros de un cierto grupo social. Las creencias influyen también en la manera en que las *agencias* socializadoras realizan las prácticas de socialización y enseñanza, siendo una relación de influencia recíproca entre el individuo y el grupo social (Yau & Smetana, 2003; García 2010).

Respecto al proceso de identificación de un problema moral, es importante señalar que en la mayoría de las investigaciones sobre toma de decisiones morales, la información es recolectada a través de entrevistas, instrumentos o experimentos que implican el planteamiento de historias de conflicto o dilemas ante las cuales hay que reconocer un contenido moral (Kohlberg, 1975; Rest, 1979; Eisenberg, 2001; Eisenberg & Carlo, 2002). Sin embargo, esta metodología parece evaluar más ciertos “ideales filosóficos” que conductas o creencias electas de manera más cotidiana por los miembros de un grupo social, aspecto que llevaría a reconocer porqué el individuo elige ciertas opciones y no otras, no tanto desde la argumentación lógica sino a través del factor afectivo – motivacional.

El desarrollo de esta capacidad *cognitiva-afectiva-motivacional* resulta primordial pues tal y como señala Hoffman (2000), los principios morales abstractos aprendidos en contextos *-en frío-* que en el caso de las investigaciones previas corresponden a situaciones enajenadas del contexto de los adolescente, carecen de fuerza motivacional. Dado que, como se sabe, la *motivación* se encuentra ligada con procesos de reflexión, ponderación de las consecuencias y capacidad para integrar las propias acciones (aspectos altos en motivación).

Por su parte, Eisenberg (2000) señala que la motivación moral implica también la capacidad para experimentar emociones y realizar conductas que reflejen preocupación por los demás tales como: compartir, ayudar, estimular, mostrar una conducta altruista, ser tolerante y tener voluntad de respetar las normas sociales.

Así, para que los individuos orienten sus decisiones morales deben adquirir las siguientes capacidades morales y sociales: adoptar y comprender lo que distingue a una conducta aceptada de una rechazada, desarrollar interés, consideración y un sentido de responsabilidad por el bienestar y los derechos de los demás, así como la capacidad para *experimentar emociones tales como*: vergüenza, culpa, indignación, temor y desprecio ante la violación de las normas morales.

Por su parte, Tangney, Stuewig & Mashek (2007) señalan que las emociones morales contribuyen a un mayor nivel de razonamiento y comportamiento moral, ya que ayudan a los individuos a distinguir características morales en contextos específicos, a la par que *motivan* el comportamiento moral, frenan el comportamiento indeseable o inmoral, y desempeñan un rol comunicativo al revelar las preocupaciones frente a sí mismo y a los demás.

De acuerdo con Haidt (2003), las emociones morales pueden ser tanto negativas (vergüenza, remordimiento, culpa, entre otras), como positivas (empatía y simpatía), siendo ambos tipos fundamentales para la toma de decisiones morales. Dado que como plantea el autor, estas emociones se presentan ante el rompimiento de ciertos códigos morales; y son las responsables tanto de las conductas egoístas como de las prosociales.

Para el enfoque neokohlbergiano (Rest, 1979; Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 2000) la motivación moral implica el grado de compromiso que tiene el individuo para seguir un curso de acción conforme a sus principios morales y la capacidad para ser *persistente* en ellos. De ahí que para este enfoque, surja el interés por un conjunto de habilidades –*skills*– que permiten al individuo adherirse a sus principios morales y actuar con base en ellos (Narvaez, Bock, Endicott y Mitchell, 2001c). Como puede verse en esta reconceptualización de la motivación moral, *se insertan aspectos volitivos como es la persistencia* para estudiar la toma de decisiones morales, lo que abre la puerta a la inclusión de otros componentes no normativos pero si psicológicos como es la personalidad.



La importancia de la motivación moral es tal, que Blasi (1995) sugiere que la construcción de la identidad moral implica principios morales, metas y compromisos que son integrados en un sistema afectivo-motivacional, que también incluye la responsabilidad como base para la construcción del autoconcepto e identidad; y destaca tres componentes de esenciales: los juicios de responsabilidad, la intención de ser moral y la consistencia. Sin embargo, en el caso de los adolescentes el autor señala que la moralidad no se motiva por la identidad –aspecto aún en construcción- sino por el deseo *de apegarse a principios morales*.

Walker (2002) señala que la motivación moral es una disposición individual para apegarse a principios morales *y priorizar la acción sobre ciertos objetivos* e incluso sobre necesidades propias. Así, una motivación sólo será definida como moral, si el juicio del individuo contiene alguna reflexión sobre su carácter; es decir, sobre la *intención* del individuo de orientar su actuar conforme a lo que él considera es correcto hacer a pesar de los costos personales (Eisenberg, 1991; Eisenberg, 2000; Eisenberg & Carlo, 2001).

Con respecto a lo anterior, para Narvaez (2004), una de las características principales de la motivación moral es que el individuo *sea persistente y capaz de sobreponerse a las distracciones y a los obstáculos* para realizar sus metas. También se asume que el individuo posee metas definidas así como la *disciplina y el control personal* para lograrlas.

Desde una perspectiva cognitiva más actual, se considera la motivación como *el proceso psicológico que dirige al individuo hacia la realización de su objetivo o al alcance de sus metas* (Pintrich & Schunk, 2006). Desde esta perspectiva, se defiende la idea de que *son los pensamientos de los individuos, sus creencias y emociones* los factores que más influyen en la motivación hacia el logro de objetivos o metas; es decir que, la motivación es *el componente que instiga y mantiene la conducta*.

Como se ha visto hasta aquí, en el estudio de la toma de decisiones morales ha habido dominio de un marco teórico (cognitivo – evolutivo), el cual ha permeado no sólo el tipo de estudios usualmente realizados (investigaciones cualitativas) sino también el tipo de técnicas de recogida de investigación (dilemas morales de contenido abstracto), aspectos que finalmente han impactado en los niveles de explicabilidad del fenómeno (la mayoría de los estudios son planteamientos no validaciones empíricas; y en el caso de éstas, los niveles de explicabilidad reportados no exceden el 10%) (Barba, 20004).

Dado estas condiciones antecedentes, *el objetivo general de esta investigación consistió* en proponer y validar un modelo de creencias motivacionales en la toma de decisiones morales con estudiantes de bachillerato del Distrito Federal. Así, el trabajo realizado se guó por tres objetivos particulares:

a) Incluir componentes de marcos teóricos cognitivos actuales, con basta evidencia empírica, que fueran relevantes a la construcción teórica del dominio sobre la toma de decisiones morales desde una perspectiva no normativa, donde el papel que ejercen las creencias motivacionales, los componentes cognitivos y de autorregulación, así como la orientación a la meta fuera explicado.

b) Poner a prueba aquellos componentes que han mostrado influir sobre la toma de decisiones y cuya naturaleza toma en cuenta las Creencias Motivacionales (VanderStoep & Pintrich, 2008), los componentes cognitivos y de autorregulación involucrados en el desarrollo del Sentido de Agencia (Castañeda, 2013) y los de la Orientación a Metas (Pintrich, 2000). Si bien, el dominio en el que han sido utilizados es el del aprendizaje académico, en esta investigación interesó aportar evidencia en el dominio de la toma de decisiones morales.

c) Construir un instrumento para evaluar la autovaloración que los estudiantes de bachillerato construyen acerca de los componentes cognitivo – afectivo – motivacionales que utilizan para la toma de decisiones morales. Así, en esta investigación se realizó el diseño, la construcción y validación de cuatro bancos de reactivos que permitieron instrumentar una evaluación, confiable y válida, de componentes cognitivo – motivacionales alrededor de la toma de decisiones morales.

## **CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL**

### **Descripción de los modelos teóricos antecedentes**

Como señala Zimmerman al hacer mención de los procesos de control ejecutivo como el autocontrol, la autoinstrucción y la orientación a metas (entre otros); en este estudio, se considera que la toma de decisiones morales refiere a un proceso que está compuesto “por pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados que se planifican y son cíclicamente adaptados a la consecución de objetivos personales” (Zimmerman, 2000, p.13).

Y tal, como esta definición, se da en términos de acciones y procesos encubiertos cuya presencia y calidad depende más de las creencias y los motivos personales del tomador de decisiones, que de otro tipo de factores que hacen hincapié en rasgos singulares, en capacidades o en etapas de desarrollo.

Así, los constructos incorporados en el estudio parten de los siguientes supuestos teóricos: a) los individuos son constructores de sus propios significados, metas y estrategias a partir de la información disponible en su medio ambiente; b) los individuos pueden potencialmente monitorear, controlar y regular aspectos de su propia cognición, motivación y conducta, así como también algunos rasgos de su medio ambiente; c) existe un tipo de criterio estándar (valor de referencia) contra los cuales se elaboran comparaciones para evaluar si el proceso de toma de decisiones debe continuar o debe haber un cambio; y d) las actividades de autocontrol son mediadoras entre las características de la persona y el contexto, aunque también de la ejecución de la tarea.

Dadas estas asunciones es posible concebir la toma de decisiones morales como un proceso activo-constructivo en la que los tomadores de decisiones establecen sus metas

personales y sociales; y entonces hacen esfuerzos por monitorear, controlar y regular su cognición, afecto y comportamiento en relación con sus metas y las características contextuales del ambiente.

Como se señaló con anterioridad, el marco teórico de este estudio retomó varios componentes de diferentes marcos de trabajo; por citar: los componentes de conducta motivada y valor, del Modelo de Creencias Motivacionales (VanderStoep & Pintrich, 2008); algunos constructos de agencia académica como Autoeficacia, Contingencia Interna, Autonomía y Aprobación Externa (Castañeda, 2013 y Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014); así como los componentes del modelo de la Orientación a Metas (Pintrich, 2000). A continuación se describen cada uno de los modelos base:

#### **A. Modelo de Creencias Atribucionales (VanderStoep & Pintrich, 2000).**

Este modelo hace referencia a las creencias atribucionales que desempeñan un papel en el aprendizaje académico. Así, los componentes del modelo son: conductas motivadas, expectativas y el componente de valor de la tarea.

Respecto al componente de *Conductas Motivadas*, éste se integra por las variables:

a) Elección: La conducta motivada se refleja en el tipo de actividades preferidas sobre otras. En este sentido, la elección refleja la creencia que posee el individuo acerca de que determinadas opciones son preferibles a otras, para el logro o la consecución de sus metas.

b) Esfuerzo: Se refiere a la creencia que motiva el que el individuo sea capaz de mantener su interés en una actividad a pesar de que no le sea grata inmediatamente. Así, niveles altos de esfuerzo en el estudiante, resulta predictor de buen desempeño académico.

c) Persistencia: Aunque se relaciona mucho con la variable Esfuerzo, involucra

también el apegarse a algo hasta que se logre. Así, la tarea a realizar puede ser retadora o carente de interés, pero los estudiantes persistentes continuarán realizándola hasta completarla. No obstante, los estudiantes autorregulados también saben cuándo dejar de persistir y pedir ayuda a otras personas.

d) Satisfacción: Se refiere al agrado existente con el desempeño en la tarea. Los estudiantes con buenos desempeños en clases obtienen mejores notas, aprenden el material y desarrollan más herramientas de las que han aprendido en el context académico; a diferencia de los estudiantes que no están satisfechos, queien prefieren no dedicar ni tiempo ni esfuerzo a seguir habilitándose.

Respecto al componente de expectativas, se encontró que el modelo considera dos variables: Autoconcepto y Autoeficacia. En el caso de la variable Autoconcepto, ésta hace referencia a las creencias que evalúan lo que el individuo percibe como atributos personales y que se relaciona de manera muy cercana con la valía que se otorga el mismo individuo (autoestima). Por su parte, la Autoeficacia, hace referencia a las creencias que posee el individuo en relación a sus capacidades para resolver situaciones específicas.

En relación al componente de Valor de la tarea, el modelo integra tres variables: Utilidad, Razones Extrínsecas y Razones Extrínsecas. En el caso de la variable Utilidad, se ha encontrado que las personas que se orientan su aprendizaje, definen la importancia o practicidad para las actividades para el logro de sus metas.

De igual manera, respecto al valor que presenta una tarea (en este modelo aprendizaje) hay dos maneras interpretarlo: a) la tarea es valiosa porque en algún momento retribuirá al bienestar social, económico, intelectual del estudiante (Razón Extrínseca); y b) es valiosa po sí misma, lo que resulta motivante y orienta al individuo a desarrollarse (Razón Intrínseca).

## **B. Componentes de Agencia Académica (Castañeda, 2013; Castañeda, Peñalosa, Austria, 2014).**

El modelo teórico se constituye por trece dimensiones. Las primeras seis refieren a estrategias cognitivas y metacognitivas con las que el estudiante intenta satisfacer las demandas de la construcción del conocimiento académico pues le permiten al estudiante adquirir, transformar, recuperar, transferir y aplicar conocimientos para resolver problemas en un contexto organizado (Estrategias: selectivas, generativas, de recuperación ante tareas, de recuperación ante exámenes, de procesamiento convergente y divergente). *Ninguna de estas dimensiones fue considerada para el presente estudio.*

En cambio, las últimas siete dimensiones pertenecen a las estrategias autorregulatorias de Persona, Tarea y Materiales. La dimensión Persona integró variables afectivo – motivacionales y de creencias atribucionales tales como Eficacia percibida, Contingencia interna, Autonomía percibida y Orientación a la aprobación externa. Castañeda, Peñalosa y Austria (2014) señalan que tales estrategias pueden energizar o bloquear la actividad cognitiva constructiva con la que los estudiantes construyen conocimientos.

Así, la *Autoeficacia* (eficacia percibida), refiere a la creencia que posee el individuo sobre su propia habilidad para desempeñarse adecuadamente ante una situación determinada; por otro lado, la *Contingencia interna* (Castañeda, 2013), refiere la creencia del individuo de que la causa del comportamiento se puede adjudicar a factores internos y no externos o azarosos; en este sentido, la *Autonomía percibida* refiere a la creencia que posee el individuo sobre su capacidad para actuar de acuerdo a un criterio interno propio; mientras que la

*Aprobación externa*, es la creencia que posee el individuo acerca de que una acción es correcta o adecuada con base en la opinión de otros individuos

En lo que refiere a las estrategias autorregulatorias de tarea, éstas trabajan sobre el contexto en el que se da el aprendizaje, como son la Orientación a la tarea en sí misma y la Orientación a las metas que se persiguen en una tarea. Por su parte, la dimensión Materiales se compone por variables autorregulatorias relacionadas con la Utilidad de los materiales. *Ninguna de estas dimensiones fue considerada para el presente estudio.*

### **C. Modelo de Orientación a la Meta (Pintrich, 2000)**

Las investigaciones reportan que el modelo de Orientación a Metas determina tanto las reacciones afectivas de la persona ante los posibles resultados de éxito o fracaso, así como la calidad de sus ejecuciones (Ames & Archer, 1988, Ames, 1992; Ross et al., 2002; Kohler y Reyes, 2010). En este sentido, el modelo permite explorar el interés de los estudiantes en su formación, dado que refleja las razones que poseen para realizar las tareas académicas e implementar conductas dirigidas al logro en contextos académicos.

Las orientaciones de meta han sido descritas en diferentes términos, ya sea como meta de aprendizaje (orientadas al dominio) o como metas de ejecución (orientadas al rendimiento). Y en dos sentidos: el de aproximación (cuando el individuo se impulsa a aprender o realizar una tarea) o el de evitación (cuando el individuo se niega a aprender o a realizar la tarea definida).

En este sentido, se ha encontrado que cuando los estudiantes se orientan por metas de aprendizaje, se encuentran preocupados por incrementar la comprensión del material de estudio, es decir, por incrementar su conocimiento y por desarrollar nuevas habilidades a



partir del esfuerzo personal. No obstante, cuando los estudiantes tienen dificultades, buscan ayuda en otros o son capaces de persistir en el esfuerzo (aprendizaje autorregulado).

Es decir que estos estudiantes son impulsados por la creencia de que el esfuerzo es valioso y de que los beneficios producto del trabajo realizado se reflejarán en el futuro; en otras palabras, este tipo metas se fundamenta en el significado intrínseco y personal que el estudiante tiene de la tarea a desempeñar.

La orientación de meta de ejecución, por lo contrario, representa el interés por obtener valoraciones sociales favorables y evitar juicios negativos sobre la propia competencia. En este sentido, los estudiantes con metas de rendimiento se encuentran motivados por tener un desempeño superior que los demás y mostrar de este modo su capacidad; es decir, la evaluación de su actuación se basa en la comparación social y el reconocimiento público.

Sin embargo, en ocasiones cuando los estudiantes orientados a metas de ejecución se enfrentan a tareas que consideran superan su capacidad para resolverlas, pueden producirse situaciones afectivas negativas y comportamientos que pueden resultar desadaptativos (Ross et al., 2005). Por lo que, en muchos casos, los estudiantes prefieren recibir una valoración positiva sobre una tarea relativamente fácil antes que correr el riesgo de recibir una valoración negativa sobre una tarea más desafiante y significativa para su ejecución.

## **Delimitación del Modelo Teórico Integrado**

*La motivación* está relacionada con las decisiones y opciones que hace el individuo respecto a su vida. Sin embargo, resulta conveniente señalar que, como proceso, la motivación *no puede ser observada directamente* sino que se tiene que inferir a partir de otros componentes; para esta investigación –como se ha señalado previamente- se consideraran cuatro componentes que se describen a continuación:

**a) *Componente conductas motivadas.*** La mayoría de los expertos están de acuerdo en que se puede inferir la presencia de motivación a partir de una serie de indicadores del comportamiento tales como: *la elección de tareas, el esfuerzo, la persistencia y la satisfacción de logro* (Pintrich & Schunk, 2006; VanderStoep & Pintrich, 2008, p. 40-43).

Así por ejemplo, la *elección* hace referencia a la *selección de* acciones específicas que dirigen al individuo hacia el cumplimiento de sus metas (VanderStoep & Pintrich, 2008, p.40). En el caso que interesa para esta investigación, la definición se contextualizó al ámbito de la toma de decisiones morales, donde es posible establecer que la *Elección Moral* es la creencia que hace posible seleccionar una acción específica sobre otra(s). Actividad que le permite al individuo orientar su toma de decisiones.

De la misma manera, si se considera que *Esfuerzo* es aquella creencia del individuo que le permite superar obstáculos y orientarse adecuadamente a sus metas (VanderStoep & Pintrich, 2008, p.40); contextualizarla al ámbito de la toma de decisiones morales, hace posible establecer que el *Esfuerzo Moral* es aquella creencia del individuo que le permite superar las convenciones sociales, orientarse con base en sus propios principios morales y ejecutar la toma de decisiones morales con base en esos principios.

Por su parte, la *Persistencia* representa la creencia del individuo que le permite adherirse a una tarea hasta que es capaz de completarla (VanderStoep & Pintrich, 2008, p.41). En este sentido, si la definición se contextualiza al ámbito moral se establece que la *Persistencia Moral* representa aquella creencia del individuo que le permite adherirse y mantenerse en concordancia con su sistema de principios y valores hasta la toma de decisiones.

Finalmente, la *Satisfacción* representa aquella creencia que posee el individuo para reconocer su agrado o falta de agrado ante las acciones realizadas previamente (Pintrich, 2006, p.15). De esta manera, si la definición anterior se contextualiza al ámbito de la toma de decisiones moral, se establece que la *Satisfacción moral* refleja la creencia que posee el individuo en relación con su agrado o falta de agrado ante las acciones morales que ha realizado de manera previa en su vida.

**b) Componente atribuciones.** Por su parte, las *Atribuciones* son creencias mediante las cuales, el individuo justifica el éxito o el fracaso que ha obtenido en su desempeño (Deci & Ryan, 2000; VanderSoep & Pintrich, 2008; Castañeda, 2010; Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014). Por su parte, si se define *Atribución moral*, podría afirmarse que ésta es la creencia mediante la cual, el individuo localiza el éxito o fracaso en su desempeño moral.

No obstante que es importante señalar que las atribuciones de causalidad varían dependiendo de la cultura, del grupo social, de la persona y de la tarea, es también necesario señalar que éstas pueden ser comparadas con base en sus propiedades subyacentes: *locus, estabilidad y control* (Graham, 2004; Castañeda, Peñalosa y Austria, 2012).

En la propiedad *Control*, se consideran creencias que posee el individuo respecto a situaciones que le resultan conflictivas y el grado de resolución o manejo que él mismo

percibe tener; es decir, las creencias de control indican que tanta *governabilidad* ejerce un individuo sobre una condición o circunstancia que parece no serle favorable (Weiner, 1986; Pintrich & Schunk, 2006; Castañeda, 2013; Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014).

Por ejemplo, en este tipo de creencias se encuentra la *Autoeficacia* (eficacia percibida), la cual refiere a la creencia que posee el individuo sobre su propia habilidad para desempeñarse adecuadamente ante una situación determinada (VanderStoep & Pintrich, 2008). Si se contextualiza al ámbito de la toma de decisiones morales, se establece que la *Autoeficacia moral* es la creencia que tiene el individuo sobre su capacidad para actuar de manera moral ante una situación que le resulta dilemática.

Algo importante de señalar para esta investigación es que la autoeficacia es una creencia que potencia o fomenta el que el individuo desarrolle estrategias y habilidades para salir adelante en situaciones que le resultan conflictivas. Así, la Autoeficacia implica cierto grado de conocimiento de sí mismo y de la propia potencialidad, lo que se considera un elemento afectivo – motivacional determinante en la conducta humana (Bandura, 1977; Castañeda, 2013; Castañeda y Peñalosa, 2012; Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014).

Otra de las creencias que integran la propiedad Control es la *Contingencia interna* (Castañeda, 2013), que corresponde a la creencia del individuo de que la causa del comportamiento se puede adjudicar a factores internos y no externos. Así, cuando la fuente es interna, las ejecuciones se perciben como realizadas independientemente del azar o de la influencia de otros poderosos, dado que el individuo tiene el control de su comportamiento.

De esta manera, una alta *Contingencia interna* evidencia una atribución personal sobre la consecuencia de los actos y una elevada capacidad de control. Si se contextualiza esta definición al ámbito de la toma de decisiones morales, se afirma que cuando hay altos niveles

de *Contingencia interna moral*, el individuo reconoce las consecuencias de sus decisiones y/o acciones morales como efecto de una decisión personal y no como resultado de otros factores externos como pudieran ser la suerte, el destino o la voluntad divina.

Por otra parte, en las creencias cuya propiedad es el *locus o lugar*, se puede observar cómo las causas que impactan la realización de una decisión y/o acción pueden adjudicarse a factores fuera o dentro del individuo (Deci & Ryan, 2000; Castañeda, 2013; Castañeda y Peñalosa; Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014), así por ejemplo:

La *Aprobación externa*, es la creencia que posee el individuo acerca de que una acción es correcta o adecuada con base en la opinión de otros individuos; es decir, consiste en la importancia que se le asigna a un criterio externo del individuo y no al propio criterio (Deci & Ryan, 2000; Castañeda, 2013; Castañeda y Peñalosa, 2010; Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014). Si se contextualiza esta definición al ámbito de la toma de decisiones morales, entonces se establece que la Aprobación moral externa representa la importancia que se otorga al criterio moral de otros individuos y el grado en qué éste puede impactar en la toma de decisiones morales personal (en oposición a utilizar el criterio del individuo).

En contraparte, la *Autonomía percibida* refiere a la creencia que posee el individuo sobre el control que ejerce sobre su propio comportamiento, es decir, en su capacidad para actuar de acuerdo a un criterio interno propio (Deci & Ryan, 2000; Castañeda y Peñalosa, 2010; Castañeda, 2013; Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014). En el caso del ámbito de la toma de decisiones, se afirma que la Autonomía moral percibida corresponde a la creencia que tiene el individuo para poder elaborar una decisión con base en su criterio personal más que con un criterio convencional (costumbres, valores de otros, entre otros ejemplos).

Por su parte, la *dimensión de estabilidad* refiere al tipo de creencias que posee el individuo en relación a lo estable e inestable que considera la causa que influye en una acción; es decir, la creencia de que la(s) causa(s) de un acontecimiento pueda variar respecto al tiempo (Castañeda, 2010; Castañeda y Peñalosa; Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014).

En este sentido, si se realiza la contextualización al ámbito de la toma de decisiones morales, se afirma que lo estable es un criterio valorativo para la toma de decisiones morales se relacionaría con un conjunto “estático” de principios y valores; mientras que el aspecto “inestable” se relacionaría con la propiedad de cambiar o dinamizar ese conjunto de principios y valores a través del tiempo.

*Las creencias atribucionales definidas* hasta el momento hacen referencia sólo al individuo, no obstante, no es el único factor que afecta la toma de decisiones morales, también existen otros componentes como son la tarea o actividad a realizar y su(s) contenido(s). De esta manera, *la tarea específica que se realiza y el valor que se le otorgue* (VanderStoep & Pintrich, 2008) resultan componentes fundamentales en la incidencia del comportamiento del individuo.

En el caso de la toma de decisiones morales, se asume que si un individuo tiene una creencia favorable sobre la utilidad de la tarea, su disposición afectiva y personal respecto a la toma de decisiones e implementación de una acción moral tiende a ser más favorable y tenderá a generalizarse con mayor facilidad. A continuación se describe el componente:

*c) Componente de valor de la tarea.* Este componente se integra por el conjunto de creencias que justifica la razón del por qué es importante realizar una tarea encomendada (VanderStoep & Pintrich, 2008, Castañeda, 2013; Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014). La

evidencia derivada de investigaciones, sugiere que existen dos tipos principales de justificación: *Razones extrínsecas* y *Razones intrínsecas*.

Las *Razones extrínsecas*, corresponden al tipo de justificación en la cual, las consecuencias de la ejecución de la tarea constituyen el principal factor de motivación para su realización; en otras palabras, consecuencias tales como el reconocimiento social, económico, académico (entre otros) son el principal factor para realizar una tarea.

Si se contextualiza esta definición al ámbito de la toma de decisiones morales, entonces se afirma que las *Razones morales extrínsecas* representa el tipo de argumentación que justifica la toma de decisiones, no por los contenidos morales de la situación frente a la cual hay que elegir sino por el beneficio personal que se tiene como resultado de la elección (reconocimiento social, estatus, entre otros).

Por lo contrario, las *razones intrínsecas* corresponden al tipo de justificación en la cual, los contenidos que integran la ejecución de la tarea constituyen el principal factor de motivación para su realización; es decir, que el beneficio de realizar la tarea se encuentra implícito, es interno. Así, al contextualizar la definición al ámbito de la toma de decisiones morales, se establece que las Razones morales intrínsecas corresponden al tipo de argumentación que justifica una toma de decisión por el contenido moral de la elección, porque independientemente de cuál pueda ser la consecuencia, el individuo se mantiene congruente con sus principios y actúa conforme a ellos. Por ejemplo, Allison (1983), Timberlake (1984) y Alcántara (2011) encontraron evidencia de que, cuando existe una alta justificación intrínseca, la propia ejecución conductual tiene características reforzantes, y no se requiere apelar a ninguna otra contingencia externa para orientarse al logro de metas.

Además del estudio de los tres componentes motivacionales señalados de manera previa, se consideró importante para esta investigación la inclusión de otro componente: *la Orientación a metas*, a partir de la propuesta realizada por Pintrich (2000), donde se consideran las siguientes variables de interés:

La *Aproximación a la maestría*, se refiere al tipo de creencias que posee el individuo y que lo orientan a dominar una tarea, aprenderla y entenderla. Para el caso que concierne a esta investigación, se hizo referencia al tipo de creencia que fomenta que el individuo se involucre en la toma de decisiones morales, al buscar incrementar su conocimiento sobre la situación de conflicto moral.

En oposición, la *Evitación de la maestría*, se refiere al conjunto de creencias que posee el individuo y que lo orientan a evitar el mal entendimiento de la tarea. En el caso de esta investigación, al contextualizarse la definición, se considera que el tomador de decisiones se aleja (evita) aquellos factores sociales y morales que pudieran influir en él y sesgar su toma de decisiones.

Por su parte, la *Aproximación a la ejecución*, hace referencia a la creencia del individuo que le permiten orientarse a la acción y desempeñar de manera sobresaliente una tarea. Así en el ámbito de la toma de decisiones morales, se considera que la aproximación a la ejecución moral hace referencia a la creencia que le permite al individuo poder realizar una toma de decisión moral que lo haga destacar.

En oposición, la *Evitación de la ejecución*, hace referencia a la creencia del individuo que le permiten evitar el mal desempeño en la tarea a realizar. Para el caso que aquí interesa, la Evitación de la ejecución implicaría que el individuo se niegue a tomar decisiones morales que le causen incomodidad o que impliquen un desempeño no moral.



En síntesis, los procesos motivacionales hasta aquí planteados, establecen expectativas, atribuciones y afectos que funcionan como facilitadores o no de diversos tipos de comportamiento moral. Y en este sentido, pueden influir sobre el qué, el cuándo y cómo se aprende lo que se considera socialmente moral (Schunk, 1991).

*A modo de conclusión*, es posible derivar del resumen de los constructos hasta aquí revisados, que en el campo de la toma de decisiones morales se reconoce un fuerte componente cognitivo (como lo es el juicio y su desarrollo); y un abanico de creencias motivacionales y atribucionales referidas al sentido de justicia, al seguimiento de reglas, a una posición personal ante la autoridad, ante el control personal y ante la sensibilidad moral, entre otras, que resultan componentes fundamentales para el estudio integral de la toma de decisiones morales.

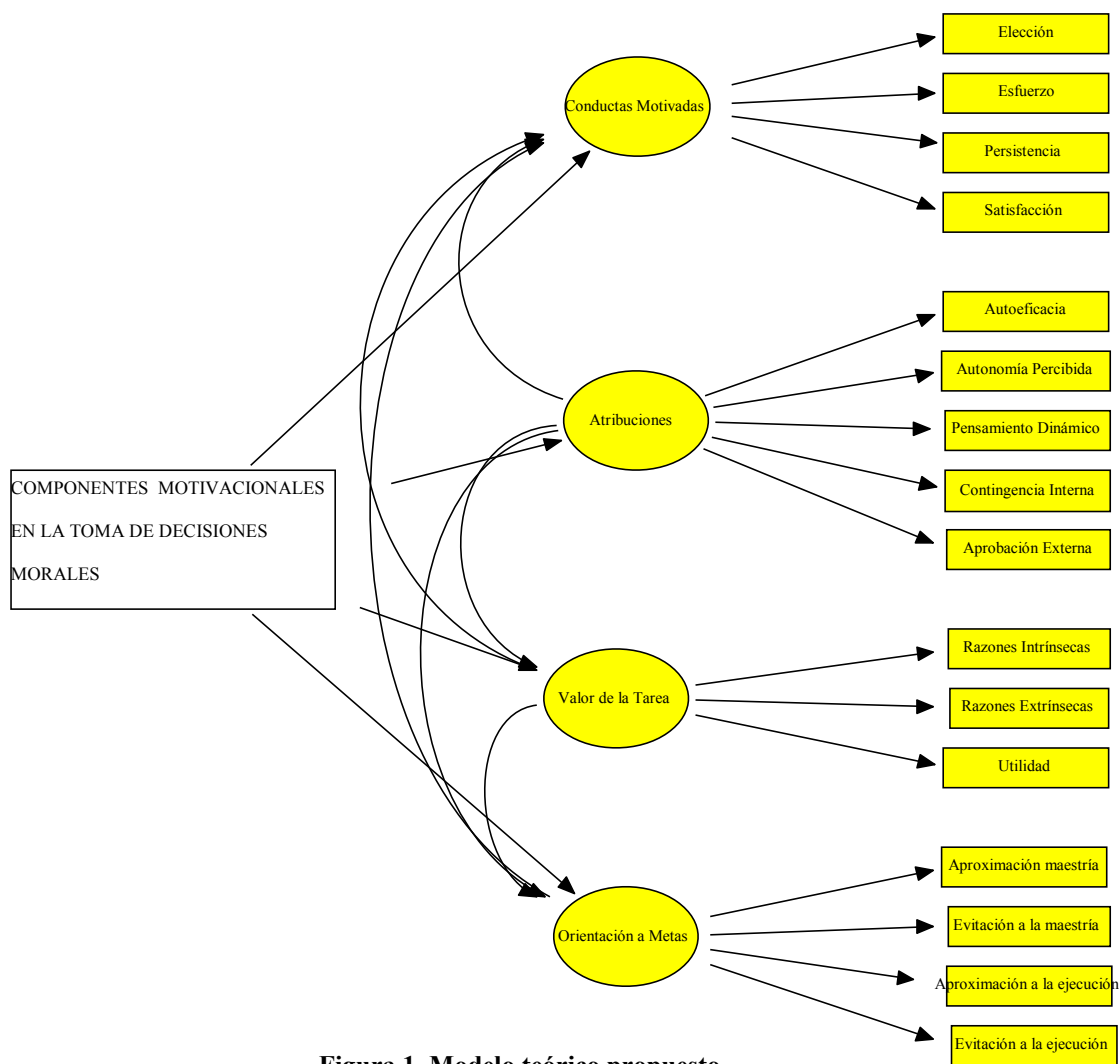
Y, bajo este contexto, es precisamente la teoría socio - cognitiva el enfoque dónde se encuentra una fuente importante de constructos, que permitió representar; por un lado, las creencias atribucionales y motivacionales que el individuo pone en juego durante la toma de decisiones morales; y por el otro, la influencia que el valor de la tarea y la orientación a metas tienen en las decisiones morales.

Dadas estas asunciones es posible concebir la toma de decisiones morales como un proceso activo-constructivo en la que los tomadores de decisiones establecen sus metas personales y sociales; y entonces hacen esfuerzos por monitorear, controlar y regular su cognición, afecto y comportamiento en relación con sus metas y las características contextuales del ambiente.

Como se señaló con anterioridad, el marco teórico de este estudio retomó varios marcos de trabajo; por citar: el modelo de creencias motivacionales, que incorpora el estudio de la

conducta motivada y el componente de valor de la tarea (VanderStoep & Pintrich, 2008); algunos constructos de agencia académica como Autoeficacia, Contingencia Interna, Autonomía y Aprobación Externa (Castañeda, 2013 y Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014); así como los componentes del modelo de la Orientación a metas (Pintrich, 2000).

En vías de satisfacer el primer objetivo particular de este trabajo, se integró un modelo teórico que incluyó las nociones hasta ahora establecidas. Y su integración quedó estructurada como se muestra en la Figura 1.



**Figura 1. Modelo teórico propuesto**

Como se ve en la Figura 1, el modelo consta de cuatro constructos de primer orden que configuran los componentes motivacionales relacionados con la toma de decisiones morales. Estos son: conductas motivadas, atribuciones, valor de la tarea y orientación a metas.

A su vez, cada uno de los constructos está conformado por variables: Conductas Motivadas (Elección, Esfuerzo, Persistencia y Satisfacción), Atribuciones (Autoeficacia, Contingencia Interna, Autonomía y Aprobación Externa); Valor de la Tarea (Utilidad, Razones Extrínseca y Razones Intrínseca), Orientación a Metas (Aproximación / Evitación de la maestría y Aproximación / Evitación a la ejecución).

En la Figura 1, también se pueden apreciar las relaciones directas que existen entre cada variable con su factor y entre factores. Dada esta conceptualización, para la construcción del instrumento y los reactivos se considero que en la literatura especializada se ha encontrado una diferencia en el desempeño de los individuos dependiendo de la tarea a la que son expuestos. De esta manera, aunque diversas evaluaciones sobre componentes de la toma de decisiones morales puedan compartir objetivos, dependiendo de las tareas específicas y del *tipo* de contenido de éstas, se logrará un mayor o menor nivel de precisión en la evaluación.

En este sentido, una de las principales críticas realizadas a las evaluaciones fundamentadas en la perspectiva cognitivo - evolutiva, es que se confronta al individuo -particularmente a los adolescentes y jóvenes- ante tareas de contenido muy abstracto y descontextualizado de su realidad.

Por lo que se asume que estos contenidos *hipotéticos*, no representan una situación ante la cual los individuos pudieran contemplar –cuando menos- enfrentarse en la vida real, lo que podría generar un sesgo en la evaluación que difícilmente podría ser ponderado. De ahí, que

se argumente la necesidad de realizar *evaluaciones contextualizadas* (Greene, Nystrom, Engell, Darley & Cohen, 2004, Monin, Pizarro & Beer, 2007).

Para poder realizar evaluaciones contextualizadas, el punto de partida es la *problematización* de lo que definimos como moral. En este sentido, es importante señalar que se entiende por *problema* a aquella entidad que resulta *desconocida* dentro de un contexto específico y que marca la diferencia entre un *estado meta* y un estado actual. Sin embargo, para que una situación desconocida pueda considerarse como un problema, debe ser percibida por algún agente como una situación que posee *importancia* social, cultural o intelectual (Jonassen, 1997).

Así, un *problema moral* se genera dentro de un contexto social de interacción cuando, al intentar definir un acto como “correcto” o “incorrecto”, el propio individuo cuestiona la información, conocimientos y preferencias que posee. Es pertinente señalar que la importancia social, cultural o intelectual que cada problema presenta, es *valorada* de manera diferente debido a las *características* del *individuo*, del *grupo* social de referencia y del *momento histórico* que se viva -todos los elementos mencionados anteriormente, influyen en las *creencias atribucionales* que cada individuo posee-.

En este trabajo de investigación, el proceso de toma de decisiones morales fue conceptualizado como un *problema de contingencia* ante el cual el individuo tiene una función agentiva (Jones, 1991, Bandura, 1999). Por otro lado, los *problemas* no difieren sólo en el tipo de *atributos* que evalúan sino también en los gradientes de habilidad que se necesitan para ser resueltos así como en *los procesos* subyacentes.

En la mayoría de la investigación y teoría contemporánea acerca de la resolución de problemas, se señala la *utilidad* del uso de dominios y contextos específicos; es decir, de que

las actividades para resolver problemas dependen de la naturaleza del contexto o del dominio del conocimiento. Así, los reactivos desarrollados para esta investigación, fueron planteadas en un *contexto específico de interacción: el escolar*.

Un aspecto sobresaliente en este apartado de consideraciones generales, fue el reconocer que las operaciones cognitivas son específicas del dominio y que se debe tener precaución al extrapolar contenidos a otros dominios (Mayer, 1992; Sternberg y French, 1991). No obstante, como afirma Jonassen (2002) *pensar es una actividad internalizada* cuando orienta hacia la solución de problemas y toma de decisiones, ya que conocimiento y la actividad son procesos interdependientes y recíprocos.

Así, para construir el instrumento de interés a este estudio, se partió de la recomendación realizada por Castañeda (2006) que señala los siguientes elementos: a) establecer universo de contenido; b) seleccionar tareas que elicitaban las conductas a ser evaluadas; c) establecer reglas de elaboración de tareas y reactivos que den oportunidad de mostrar el nivel de logro deseable en lo que se evalúa; d) revisar técnicamente los reactivos elaborados y e) estructurar y asignar puntuaciones del instrumento.

Asimismo, para poder llevar a cabo este procedimiento, se utilizó la técnica denominada Análisis Cognitivo de Tareas (Castañeda, 1993, Castañeda, 2002, Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014), la cual parte de la identificación de elementos macro de contenido a partir de los cuales se derivan competencias y se realiza un análisis micro de los componentes cognitivos involucrados en la construcción de los atributos relevantes para la medición y el fomento. Siguiendo este esquema de trabajo, el diseño de medición quedó estructurado de la siguiente manera:

**Tabla 1. Modelo de medición. Componentes motivacionales de la toma de decisiones morales**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>COMPONENTE</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>REACTIVOS</b>
<p><b>A.</b></p> <p><b>MOTIVACIÓN</b></p> <p>Proceso que dirige al individuo hacia un objetivo o meta de una actividad y que la mantiene e instiga (Pintrich, 2006).</p>	<p><b>A.1</b></p> <p><b>Conductas Motivadas</b></p>	<p><b>A.1.1</b></p> <p><b>Elección.</b> Creencia del individuo que le permite <i>seleccionar las acciones</i> específicas que lo orientan a sus metas (VanderStoep y Pintrich, 2008, p.40).</p> <p><b>Elección moral.</b> Creencia del individuo que le permite <i>seleccionar las acciones</i> específicas que lo orientan hacia una toma de decisión moral</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir de los valores que se requieren para resolver un problema dado, elijo como actuar.</li> <li>- Sé elegir qué acciones tomar ante una situación moral y una no moral.</li> <li>- Me es complicado elegir qué hacer ante una situación que considero injusta (ítem inverso).</li> <li>- Ante una situación polémica (por ejemplo matrimonio entre <i>gays</i>), me es difícil tomar una postura personal (ítem inverso)</li> </ul>
<p><b>A.</b></p> <p><b>MOTIVACIÓN</b></p> <p>Proceso que dirige al individuo hacia un objetivo o meta de una actividad y que la mantiene e instiga (Pintrich, 2006).</p>	<p><b>A.1</b></p> <p><b>Conductas Motivadas</b></p>	<p><b>A.1.2</b></p> <p><b>Esfuerzo.</b> Creencia del individuo que le sirve para <i>sobrepasar obstáculos</i> y orientarse adecuadamente a metas (VanderStoep y Pintrich, 2008, p.40).</p> <p><b>Esfuerzo moral.</b> Habilidad del individuo para lograr <i>sobrepasar obstáculos</i> y orientarse hacia sus ideales morales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A pesar de los obstáculos, me mantengo firme en creencias y valores.</li> <li>- No me importan las críticas y el rechazo que reciba, cuando defiendo mis valores.</li> <li>- No me importa que se cometa una injusticia siempre que no me afecte (ítem inverso).</li> <li>- Ante una situación de moralidad polémica, me mantengo al margen (ítem inverso)</li> </ul>

**Tabla 1. Modelo de medición. Componentes motivacionales de la toma de decisiones morales. Continuación**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>COMPONENTE</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>REACTIVOS</b>
<p><b>A.</b></p> <p><b>MOTIVACIÓN</b></p> <p>Proceso que dirige al individuo hacia un objetivo o meta de una actividad y que la mantiene e instiga (Pintrich, 2006).</p>	<p><b>A.1</b></p> <p><b>Conductas motivadas</b></p>	<p><b>A.1.3</b></p> <p><b>Persistencia.</b> Habilidad del individuo que le permite adherirse a una tarea hasta que la completa (VanderStoep y Pintrich, 2008, p.41).</p> <p><b>Persistencia moral.</b> Habilidad del individuo para adherirse a su sistema de creencias hasta que completa la toma de decisión moral.</p>	<p>- Aun cuando me haya equivocado al tomar una decisión, me mantengo firme a mis valores.</p> <p>-A pesar de los obstáculos, termino mi actividad conforme a mis creencias morales ales.</p> <p>- A mí no me gustan los compromisos morales (ítem negativo).</p> <p>- Realmente me enoja tener compromisos morales (ítem negativo)</p>
		<p><b>A.1.4</b></p> <p><b>Satisfacción.</b> Creencia del individuo que le permite reconocer su agrado o desagrado ante acciones realizadas previamente (Pintrich, 2006).</p> <p><b>Satisfacción moral.</b> Creencia del individuo que le permite reconocer su agrado o desagrado ante sus acciones morales realizadas previamente</p>	<p>-Considero que he tomado decisiones morales adecuadas en mi vida.</p> <p>-Al tomar decisiones que podían influir en otros creo he hecho lo correcto.</p> <p>-Me arrepiento de ciertas decisiones que tomé porque afecté a otras personas (ítem inverso).</p> <p>-Me siento inconforme de haber tomado decisiones sin considerar cómo afectaba a otras personas (ítem inverso).</p>

**Tabla 1. Modelo de medición. Componentes motivacionales de la toma de decisiones morales. Continuación**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>COMPONENTE</b>	<b>SUBCOMPONENTE</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>REACTIVOS</b>
<p><b>A.</b></p> <p><b>MOTIVACIÓN</b></p> <p>Proceso que dirige al individuo hacia un objetivo o meta de una actividad y que la mantiene e instiga (Pintrich, 2006).</p>	<p><b>A.2.</b></p> <p><b>Atribuciones</b></p> <p>Creencias mediante las cuales el individuo justifica el éxito o fracaso en su desempeño (VanderStoep y Pintrich, 2008, p.43).</p> <p><b>Atribuciones morales.</b></p> <p>Creencias mediante las cuales el individuo justifica el éxito o fracaso en su actuar moral</p>	<p><b>A.2.1</b></p> <p><b>Expectativas</b></p> <p>Creencias sobre la propia capacidad del individuo y sobre el control que tiene este ante las situaciones (VanderStoep y Pintrich, 2008, p.41)</p>	<p><b>A.2.1.1</b></p> <p><b>Autoeficacia.</b></p> <p>Creencia del individuo sobre su propia capacidad para desempeñarse en una situación específica (VanderStoep y Pintrich, 2008, p.41).</p> <p><b>Autoeficacia moral.</b> Creencia del individuo sobre su propia capacidad para actuar moralmente ante una situación específica.</p>	<p>-Sé elegir qué acciones realizar para tomar una mejor decisión moral.</p> <p>-Soy hábil para tomar decisiones en un contexto social, incluso bajo presión.</p> <p>-Considero que no soy hábil para tomar decisiones cuando influyo en otros.</p> <p>-Me considero poco capaz cuando me enfrento a problemas sociales y tengo que tomar una postura (ítem inverso).</p>



Tabla 1. Modelo de medición. Componentes motivacionales de la toma de decisiones morales. Continuación

DIMENSIÓN	COMPONENTE	VARIABLES		REACTIVOS
<p><b>A.</b></p> <p><b>MOTIVACIÓN</b></p> <p>Proceso que dirige al individuo hacia un objetivo o meta de una actividad y que la mantiene e instiga (Pintrich, 2006).</p>	<p><b>A.2.</b></p> <p><b>Atribuciones</b></p> <p>Creencias mediante las cuales el individuo justifica el éxito o fracaso en su desempeño (VanderStoep y Pintrich, 2008, p.43).</p> <p><b>Atribuciones morales:</b></p> <p>Creencias mediante las cuales el individuo justifica el éxito o fracaso en su actuar moral</p>	<p><b>A.2.2</b></p> <p><b>Lugar de la causa</b></p> <p>Creencia del individuo en relación a cómo este percibe una causa dentro del continuo interno/externo (Pintrich y Schunk, 2006).</p>	<p><b>A.2.2.1</b></p> <p><b>Aprobación Externa</b></p> <p>Creencia del individuo acerca de que una acción es correcta o adecuada con base en criterios de otros y no propios (Deci y Ryan, 2000).</p>	<p>-Por miedo a la crítica, evito comentar a los demás cuáles son mis opiniones sobre situaciones controversiales.</p> <p>-Me siento mal ante los demás cuando mis creencias son muy diferentes a las de ellos.</p> <p>-Prefiero sentirme aceptado por los demás aunque para lograrlo no exprese lo que creo realmente.</p> <p>-Yo no actúo en contra de los valores de mi comunidad, aunque no los comparta.</p>

**Tabla 1. Modelo de medición. Componentes motivacionales de la toma de decisiones morales. Continuación**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>COMPONENTE</b>	<b>SUBCOMPONENTE</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>REACTIVOS</b>
<p><b>A.</b></p> <p><b>MOTIVACIÓN</b></p> <p>Proceso que dirige al individuo hacia un objetivo o meta de una actividad y que la mantiene e instiga (Pintrich, 2006).</p>	<p><b>A.2</b></p> <p><b>Atribuciones</b></p> <p>Creencias mediante las cuales el individuo justifica el éxito o fracaso en su desempeño (VanderStoep y Pintrich, 2008, p.43).</p> <p><b>Atribuciones morales:</b></p> <p>Creencias mediante las cuales el individuo justifica el éxito o fracaso en su actuar moral</p>	<p><b>A.2.2</b></p> <p><b>Lugar de la causa</b></p> <p>Creencia del individuo en relación a cómo este percibe una causa dentro del continuo interno/ externo (Pintrich y Schunk, 2006).</p>	<p><b>A.2.2.2.</b></p> <p><b>Autonomía percibida</b></p> <p>Creencia sobre el control que percibe el propio individuo <i>sobre su comportamiento</i> y autorregulación (Deci y Ryan, 2000).</p>	<p>-Requiero que alguien me ayude a tomar decisiones ante alguna situación controversial.</p> <p>-Cuando tomo una decisión moral no recurro a nadie para que me ayude a decidir.</p> <p>-Cuando tengo que tomar una decisión moral, prefiero hacerlo con base en mi propia opinión.</p> <p>-Cuando alguien intenta imponer su opinión sobre la mía, me mantengo firme.</p>

Tabla 1. Modelo de medición. Componentes motivacionales de la toma de decisiones morales. Continuación

DIMENSIÓN	COMPONENTE	VARIABLES		REACTIVOS
<b>A.</b>  <b>MOTIVACIÓN</b>  Proceso que dirige al individuo hacia un objetivo o meta de una actividad y que la mantiene e instiga (Pintrich, 2006).	<b>A.2</b>  <b>Atribuciones</b>  Creencias mediante las cuales el individuo justifica el éxito o fracaso en su desempeño (VanderStoep y Pintrich, 2008, p.43).	<b>A.2.3</b>  <b>Estabilidad de la causa</b>  Creencia del individuo en relación a cómo este percibe una causa dentro del continuo dinámico/ estático externo (Pintrich y Schunk, 2006).	<b>A.2.3.1</b>  <b>Estático.</b>  Creencia del individuo acerca de que el conocimiento moral no cambia.	-De ninguna manera la estabilidad de los valores depende de quien lo interprete.  -Yo no creo que es adecuado cuestionar los valores vigentes de una sociedad.  -Las creencias de las personas son dinámicas y pueden variar a lo largo de su vida.  -Los valores morales cambiar con el tiempo.
	<b>Atribuciones morales.</b>  Creencias mediante las cuales el individuo justifica el éxito o fracaso en su actuar moral		<b>A.2.3.2</b>  <b>Dinámico.</b>  Creencia del individuo acerca de que el conocimiento moral cambia.	

**Tabla 1. Modelo de medición. Componentes motivacionales de la toma de decisiones morales. Continuación**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>COMPONENTE</b>	<b>SUBCOMPONENTE</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>REACTIVOS</b>
<p><b>A.</b></p> <p><b>MOTIVACIÓN</b></p> <p>Proceso que dirige al individuo hacia un objetivo o meta de una actividad y que la mantiene e instiga (Pintrich, 2006).</p>	<p><b>A.2</b></p> <p><b>Atribuciones</b></p> <p>Creencias mediante las cuales el individuo justifica el éxito o fracaso en su desempeño (VanderStoep y Pintrich, 2008, p.43).</p> <p><b>Atribuciones morales:</b></p> <p>Creencias mediante las cuales el individuo justifica el éxito o fracaso en su actuar moral</p>	<p><b>A.2.4</b></p> <p><b>Control de la causa</b></p> <p>Creencia relativa a cómo el individuo percibe el control de la causa en el continuo personal/ ajeno (Pintrich y Schunk, 2006)</p>	<p><b>A.2.4.1</b></p> <p><b>Contingencia Interna</b></p> <p>Creencia sobre la relación que existe entre la conducta motivada y la causa que la refuerza o la mantiene.</p>	<p>-Independientemente de lo que piensen los demás, tengo control de mi toma de decisiones morales</p> <p>-Puedo dejar de lado mi beneficio personal y buscar una decisión que beneficie a la mayoría de los involucrados.</p> <p>-Cuando tengo que tomar una decisión moral controlo las emociones o conductas que pueden afectarme.</p> <p>-Aunque me sienta presionado (a) al tomar una decisión que influye en otros, sé controlarme y lograr lo que busco</p>

**Tabla 1. Modelo de medición. Componentes motivacionales de la toma de decisiones morales. Continuación**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>COMPONENTE</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>REACTIVOS</b>
<p><b>A.</b></p> <p><b>MOTIVACIÓN</b></p> <p>Proceso que dirige al individuo hacia un objetivo o meta de una actividad y que la mantiene e instiga (Pintrich, 2006).</p>	<p><b>A.3 Valor de la tarea</b></p> <p>Creencias que justifican el por qué realizar una tarea (VanderStoep y Pintrich, 2008, p.49)</p>	<p><b>A.3.1</b></p> <p><b>Utilidad.</b> Creencia del individuo sobre la importancia que tiene la tarea en el logro de metas.</p> <p><b>Utilidad moral.</b></p> <p>Creencia del individuo sobre la importancia que tiene una tarea moral (en este caso la toma de decisiones).</p>	<p>-Para tomar una decisión moral es importante que identifique quién y cómo se podrían ver afectados.</p> <p>-Analizar las posibles consecuencias de una decisión, es un aspecto importante al momento de decidir.</p> <p>-Para tomar una decisión moral, es útil considerar la mayor cantidad de opciones disponibles.</p> <p>-Tener claros mis creencias y valores, es útil para tomar una decisión ante un problema moral.</p>
<p><b>A.</b></p> <p><b>MOTIVACIÓN</b></p> <p>Proceso que dirige al individuo hacia un objetivo o meta de una actividad y que la mantiene e instiga (Pintrich, 2006).</p>	<p><b>A.3</b></p> <p><b>Valor de la tarea</b></p> <p>Creencias que justifican el por qué realizar una tarea (VanderStoep y Pintrich, 2008, p.49)</p>	<p><b>A.3.2</b></p> <p><b>Razones intrínsecas</b></p> <p>Creencias del individuo que justifican su agrado por realizar la tarea encomendada (VanderStoep y Pintrich, 2008, p.50)</p> <p><b>Razones morales intrínsecas.</b> Creencia del individuo que justifica una toma de decisión con base en su contenido moral</p>	<p>-Me satisface tomar decisiones que sean benéficas para la mayoría de los involucrados porque considero que es lo correcto.</p> <p>-Con base en lo que es más equitativo para todos, sé cómo orientar mi toma de decisiones.</p> <p>-Creo que es importante para el funcionamiento social, que los individuos sepamos tomar decisiones justas.</p> <p>-No me importa ser reconocido por otros con tal de hacer lo que yo considero es correcto</p>

**Tabla 1. Modelo de medición. Componentes motivacionales de la toma de decisiones morales. Continuación**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>COMPONENTE</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>REACTIVOS</b>
<p><b>A.</b></p> <p><b>MOTIVACIÓN</b></p> <p>Proceso que dirige al individuo hacia un objetivo o meta de una actividad y que la mantiene e instiga (Pintrich, 2006).</p>	<p><b>A.3</b></p> <p><b>Valor de la tarea</b></p> <p>Creencias que justifican el por qué realizar una tarea (VanderStoep y Pintrich, 2008, p.49)</p>	<p><b>A.3.3</b></p> <p><b>Razones extrínsecas</b></p> <p>Creencias del individuo sobre posibles recompensas que tiene el realizar la tarea (VanderStoep y Pintrich, 2008, p.49)</p> <p><b>Razones morales extrínsecas.</b></p> <p>Creencia del individuo sobre las posibles recompensas sociales que tiene el realizar su toma de decisiones morales.</p>	<p>-Considero que el obtener una recompensa es el motivo más importante al tomar una decisión moral.</p> <p>-Si hago algo en favor de otra persona, creo que ella debería ser equitativa conmigo y hacer algo en mi favor después.</p> <p>-Al decidir moralmente, tomo en cuenta cómo ésta decisión podría afectar mi reputación ante otras personas.</p> <p>-Ser reconocido socialmente porque actué correctamente, es lo más importante para mí al tomar una decisión moral.</p>

**Tabla 1. Modelo de medición. Componentes motivacionales de la toma de decisiones morales. Continuación**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>COMPONENTE</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>REACTIVOS</b>
<p><b>A.</b></p> <p><b>MOTIVACIÓN</b></p> <p>Proceso que dirige al individuo hacia un objetivo o meta de una actividad y que la mantiene e instiga (Pintrich, 2006).</p>	<p><b>A.4 Orientación a metas</b></p> <p>Creencias que orientan al individuo hacia un enfoque de aprendizaje-dominio de la(s) tarea(s) establecidas (Pintrich, 2000)</p>	<p><b>A.4.1</b></p> <p><b>Aproximación a la maestría</b> Creencias del individuo que lo orientan a dominar una tarea moral, aprenderla y entenderla.</p> <p><b>Aproximación a la maestría en toma de decisiones morales.</b></p> <p>Creencia del individuo que le permiten prepararse para una mejor toma de decisiones moral.</p>	<p>- Identifico cuáles son mis objetivos al tomar una decisión moral para resolver mejor la situación.</p> <p>-Cuando tomo una decisión que afecta a otros, analizo la situación para considerar la mejor opción disponible.</p> <p>-Puedo cambiar lo que se necesite, si es necesario para tomar una decisión que sea más justa para todos.</p> <p>-Planeo mi toma de decisiones de acuerdo con las ventajas y desventajas de las opciones disponibles</p>
<p><b>A.</b></p> <p><b>MOTIVACIÓN</b></p> <p>Proceso que dirige al individuo hacia un objetivo o meta de una actividad y que la mantiene e instiga (Pintrich, 2006).</p>	<p><b>A.4 Orientación a metas</b></p> <p>Creencias que orientan al individuo hacia un enfoque de aprendizaje-dominio de la(s) tarea(s) establecidas (Pintrich, 2000)</p>	<p><b>A.4.2</b></p> <p><b>Evitación de la maestría</b></p> <p>Creencias del individuo que lo orientan evitar el mal entendimiento, evitando aprender /dominar una tarea.</p> <p><b>Evitación de la maestría en toma de decisiones morales.</b> Creencia del individuo que le motiva a alejarse o evitar prepararse para una mejor toma de decisiones morales.</p>	<p>-Cuando no tengo los elementos necesarios para analizar un problema moral, prefiero no tener que tomar una postura.</p> <p>-Cuando al tomar una decisión moral me siento inseguro sobre el posible resultado, prefiero posponerlo hasta sentirme seguro</p> <p>-Cuando no entiendo bien un problema moral, evito involucrarme en decisiones</p> <p>-Cuando no he tomado una postura ante un problema moral, prefiero no decidir qué hacer.</p>

**Tabla 1. Modelo de medición. Componentes motivacionales de la toma de decisiones morales. Continuación**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>COMPONENTE</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>REACTIVOS</b>
<p><b>A.</b></p> <p><b>MOTIVACIÓN</b></p> <p>Proceso que dirige al individuo hacia un objetivo o meta de una actividad y que la mantiene e instiga (Pintrich, 2006).</p>	<p><b>A.4 Orientación a metas</b></p> <p>Creencias que orientan al individuo hacia un enfoque de aprendizaje-dominio de la(s) tarea(s) establecidas (Pintrich, 2000)</p>	<p><b>A. 4.3 Aproximación a la ejecución.</b> Creencias del individuo orientado a desempeñarse moralmente mejor que otros.</p> <p><b>Aproximación a la ejecución de la toma de decisiones morales.</b></p> <p>Creencia del individuo que lo orienta a desempeñarse mejor que otros en su toma de decisiones morales.</p>	<p>-Ante un problema moral en la escuela (por ejemplo discriminación) demuestro que soy más justo que mis compañeros.</p> <p>-Tengo un correcto comportamiento en clases para que el profesor tenga una imagen positiva de mí.</p> <p>-Me comporto como se me pide en clases para obtener buenas notas.</p> <p>-Soy prudente moralmente para que otras personas me acepten.</p>
<p><b>A.</b></p> <p><b>MOTIVACIÓN</b></p> <p>Proceso que dirige al individuo hacia un objetivo o meta de una actividad y que la mantiene e instiga (Pintrich, 2006).</p>	<p><b>A.4 Orientación a metas</b></p> <p>Creencias que orientan al individuo hacia un enfoque de aprendizaje-dominio de la(s) tarea(s) establecidas (Pintrich, 2000)</p>	<p><b>A. 4.4 Evitación de la ejecución.</b> Creencias del individuo que lo orientan evitar el mal desempeño, evitando aprender o dominar una tarea moral.</p> <p><b>Evitación de la ejecución de la toma de decisiones morales.</b> Creencia del individuo que lo orienta a evitar su mal desempeño en alguna toma de decisión moral.</p>	<p>-Trato de evitar que los demás se den cuenta de que no cómo actuar frente a una situación social que puede ser polémica (por ejemplo cuando me piden mi opinión frente al aborto)</p> <p>-Cuando tengo que definir mi postura moral frente a otros, prefiero no participar.</p> <p>-No tomo decisiones morales, para que mis compañeros no me critiquen.</p> <p>- Aunque no sepa qué hacer, evito pedir ayuda al tomar una decisión moral.</p>



## CAPÍTULO III. MÉTODO

La presente investigación respondió al objetivo general de construir un instrumento de medición válido y confiable acerca de las creencias motivacionales alrededor de la toma de decisiones morales en adolescentes. Para ello se consideraron variables del estudiante, variables del contenido de la tarea y variables del contexto social.

Para cumplir con el objetivo, fue necesario implementar un método delimitado y secuenciar las actividades que se necesitaban realizar en varios momentos. A continuación se describe este proceso:

### **Tipo de estudio.**

Esta investigación corresponde a un estudio confirmatorio, de tipo transversal, de validación de constructo.

### **Participantes**

En esta investigación se trabajó con una muestra de 443 estudiantes de bachillerato, pertenecientes a una institución pública, ubicada en el Distrito Federal. El tipo de muestreo implementado fue intencional –por conveniencia- y de naturaleza no probabilística, dirigido a estudiantes de nivel medio superior.

Los criterios de inclusión implementados fueron: ser estudiante regular de educación media superior, acceder a participar de manera voluntaria; y en el caso de los estudiantes menores de edad, se consideró también el consentimiento informado (debidamente firmado por los padres o tutores legales). En contraparte entre los criterios de exclusión se consideró:

el no ser estudiante regular de educación media superior, el rechazar la participación de manera voluntaria; y en el caso de los menores de edad, el no contar o no entregar el consentimiento informado. En la Tabla 2, se muestra de los estudiantes de la muestra.

**Tabla 2. Distribución de los estudiantes de la muestra**

Semestre	Participantes	Porcentaje proporcional en la muestra
Segundo	182	41.1
Cuarto	139	31.4
Sexto	122	27.5
<b>Total</b>	<b>443</b>	<b>100.0</b>

### **Diseño de la investigación**

Consistió en la *observación pasiva* de las variables de interés tal cual se presentan en su contexto natural, sin la manipulación experimental de alguna variable independiente (Cook & Campbell, 1979).

### **Instrumentos y materiales**

Para construir el instrumento de interés a este estudio, se partió de la recomendación realizada por Castañeda (2006) que señala los siguientes elementos: establecer universo de contenido; seleccionar tareas que elicitaban las conductas a ser evaluadas; establecer reglas de elaboración de tareas y reactivos que eliciten el nivel de logro deseable en lo que se evalúa; revisar técnicamente los reactivos elaborados; y estructurar y armar el instrumento.

Siguiendo este esquema de trabajo, y dado que el presente estudio pretendió *elicitar comportamientos* más acordes a las situaciones sociales que los adolescentes vivían con su pareja, con su profesor, con sus compañeros de escuela, entre otros. Se decidió realizar la creación de *micromundos*, en los cuales los individuos podían ver reflejadas situaciones

cotidianas en las que era muy factible que se hubieran enfrentado previamente y que pudieran ser fuente de dilema moral. Así, para lograr el propósito general de la investigación, se diseñaron y construyeron cuatro bancos de reactivos (escalas) sobre creencias motivacionales alrededor de la toma de decisiones morales, mismas que se mencionan a continuación:

- **Conductas motivadas.** Es una escala de tipo Likert cuya función es identificar cuáles son las creencias del individuo respecto a conductas que eliciten su motivación hacia la toma de decisiones morales. En este sentido se indaga las creencias relacionadas con conductas tales como: la elección ante diversas opciones morales, el esfuerzo presente ante la toma de decisiones morales, la persistencia que refiere poseer el individuo al tomar una decisión moral y la satisfacción que el individuo manifiesta ante las decisiones morales tomadas. Esta escala está diseñada para un formato base de lápiz y papel; y se dirige a adolescentes escolarizados que pertenecen a un sistema de educación de modalidad regular (no especial).

- **Atribuciones.** Es una escala de tipo Likert cuya función es identificar cuáles son las creencias atribucionales que posee el individuo en relación con su toma de decisiones morales. En este sentido la escala mide que tan eficaz se percibe el propio individuo al tomar decisiones morales, qué tan autónomo realiza este proceso decisional, qué tan dependiente es el individuo de la aprobación externa al tomar una decisión moral o por el contrario qué tanto control personal posee al hacer; y de la misma manera evalúa el dinamismo del pensamiento en contenidos morales. Esta escala está diseñada para un formato base de lápiz y papel; y se dirige a adolescentes escolarizados que pertenecen a un sistema de educación de modalidad regular (no especial).

- **Valor.** Es una escala de tipo Likert cuya función es identificar cuáles son las creencias relacionadas con la importancia - valía que para el individuo tiene la toma de decisiones

morales. En este sentido la escala mide el tipo de justificación que el individuo prioriza al tomar una decisión: intrínseca (por el propio contenido de la situación moral) o extrínseca (por beneficios personales que conlleva la decisión moral. Asimismo en esta escala se mide la utilidad percibida por el individuo de su proceso decisional. La escala está diseñada para un formato base de lápiz y papel; y se dirige a adolescentes escolarizados que pertenecen a un sistema de educación de modalidad regular (no especial).

- ***Orientación a metas***. Es una escala de tipo Likert cuya función es identificar cuáles son las creencias sobre la adquisición y/o evitación relacionadas con el aprendizaje y dominio de la toma de decisiones morales. Es decir, la escala mide el tipo de estrategia que prefiere implementar el individuo para afrontar una toma de decisión moral: la aproximación o evitación. Esta escala está diseñada para un formato base de lápiz y papel; y se dirige a adolescentes escolarizados que pertenecen a un sistema de educación de modalidad regular (no especial).

## **Procedimiento**

En un primer momento se crearon los modelos de observación y medición de las escalas propuestas para medir diferentes componentes de la motivación moral a saber: conductas motivadas, atribuciones, valor de la tarea y orientación a metas. Así, a través de la implementación del Análisis Cognitivo de Tarea (ACT) y de la minuciosa examinación de ahí derivada, se pudieron definir los contenidos a ser evaluados y elaborar los reactivos correspondientes.

Una vez elaborados los reactivos, se procedió a realizar la validación por jueces. Para ello, se diseñó un protocolo de calificación para que los expertos evaluaran las escalas con

base en los siguientes criterios: a) Pertinencia, se refiere a que no exista confusión entre el constructo, sus dimensiones y los reactivos elaborados para cada dimensión; b) Suficiencia, se refiere al grado de representación que tienen el constructo y sus dimensiones en el banco de reactivos; y c) Adecuación, se refiere a si los reactivos miden lo que pretenden medir.

Con base en estos criterios, cada reactivo fue sometido a valoración. En la evaluación, se consideraron cuatro niveles de acuerdo: muy de acuerdo, de acuerdo, desacuerdo y muy en desacuerdo. Además de la validación con expertos, se realizó también una *validación de facie* con tres integrantes de un laboratorio cognitivo.

Para realizar la validación de facie cada reactivo fue leído a los participantes, se realizó una breve explicación sobre lo que se pretendía medir; y después se registró la valoración de cada juez. En caso de que algún participante no estuviera de acuerdo con el contenido o estructura de un reactivo, se pidió que especificara sugerencias para una posterior modificación.

Una vez realizadas las valoraciones de los instrumentos -expertos y facie-, se estimaron los índices de confiabilidad interjueces. Y a partir de las indicaciones derivadas de las evaluaciones, se realizaron modificaciones al instrumento, estructurando una versión *preliminar* lista para la aplicación a una muestra de estudiantes de educación media superior.

Aplicados y recogidos los instrumentos, se elaboró una base de datos en el programa estadístico SPSS<sub>21</sub> (IBM Corp. Released, 2012). La base de datos fue revisada dos veces por personas diferentes, para asegurar que la información contenida se encontraba - en la medida de lo posible- libre de errores derivados del vaciado de la información.

Con la base de datos ya limpia y lista para ser utilizada, se decidió probar en un primer momento la unidimensionalidad de los reactivos respecto a su factor de origen. Así, se

decidió realizar un análisis factorial exploratorio (AFE), el cual daría información pertinente respecto a la distribución empírica de los reactivos examinados. A partir de la información recabada de los AFE, se pudo tomar la decisión eliminar o redefinir reactivos, de acuerdo con su asociación al factor de origen o a otros factores. Una vez definidos los reactivos y su pertenencia empírica a ciertas categorías, se pudo realizar el proceso de calibración.

Para realizar la calibración, se elaboró una nueva base de datos, la cual se encontraba organizada por componentes, dimensiones, sub-dimensiones y reactivos, en un formato del programa Excel (archivo en terminación *.csv*) para que pudiera ser procesada por calibrador IRTPRO<sub>2.1</sub> (*Scientific Software International*, 2011). El proceso de calibración reportó información útil para identificar aquellos reactivos que presentaron mejores índices de discriminación y dificultad; y por ende un mejor ajuste con el modelo general. Con el resultado obtenido, fue posible seleccionar los reactivos con mejor funcionamiento y asegurar la validez de la medición realizada por cada escala.

Con la selección de los reactivos más funcionales, y con la integración de la versión final de cada escala (banco de reactivos), se realizó el proceso de validación de constructo. La validación se realizó a través de análisis factoriales confirmatorios (AFC), un análisis por cada escala; y en las cuatro escalas, fue posible validar los modelos teóricos antes propuestos.

Finalmente, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) para las cuatro escalas a saber: conductas motivadas, atribuciones, valor de la tarea y orientación a metas. Así en este último análisis, fue posible validar el modelo teórico que dio origen al instrumento de creencias motivacionales alrededor de la toma de decisiones morales.

### **Análisis estadísticos.**

Para realizar el análisis de confiabilidad entre expertos se utilizó el coeficiente W de Kendall en el instrumento desarrollado, así como el Coeficiente de confiabilidad de Rho conocer la consistencia interna de cada una de las escalas específicas, y es utilizado cuando hay pocos reactivos por escala.

Para comprobar la unidimensionalidad de los reactivos, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) para cada escala. Este análisis se realizó a través del programa SPSS<sub>21</sub> (IBM Corp. Released, 2012) y fue implementado bajo el modelo de rotación *Promax*, ya que permite que los factores estén correlacionados, además de ser útil con grandes grupos de datos.

Respecto a la calibración, esta fue realizada a través del programa IRTPRO<sub>2.1</sub> (*Scientific Software International*, 2011), bajo el modelo de Respuesta Graduada de Samejima (1969). Considerando dos parámetros: a) el parámetro A, que corresponde a la discriminación del reactivo, en el que se consideró como valor adecuado puntuaciones mayores a 1; y b) el parámetro B, que corresponde al grado de dificultad del reactivo, en el que se consideró como adecuado el rango de puntuación (-3 a +3).

Finalmente, se realizaron análisis factoriales confirmatorios (AFC) a través del modelamiento de Ecuaciones Estructurales (MEE) para las cuatro escalas específicas y para el instrumento en general. Para estos análisis se consideraron como adecuados índices de bondad de ajuste del modelo con los siguientes valores ( $CFI \geq 0.90$ ;  $RMSEA \leq 0.08$ ;  $p \leq 0.05$ ).

## CAPÍTULO IV. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en esta investigación se presentan según la implementación de actividades señaladas de manera previa el procedimiento, dado este orden se muestra: el proceso de validación intersubjetiva realizado por expertos, la realización de análisis factoriales exploratorios, el proceso de calibración de reactivos; el análisis factorial confirmatorio para cada escala; el cálculo de la confiabilidad de cada escala del instrumento; y el análisis factorial confirmatorio para las cuatro escalas (todo el instrumento).

### **Validación interjueces**

Para la validación de las cuatro escalas o bancos de reactivos, se contó con la participación de tres jueces con las siguientes características: a) Nivel de escolaridad: dos doctores y un maestro en Psicología y b) Enfoque teórico: Psicología Cognitiva.

A los expertos que participaron en la validación, se les entregó un formato para que pudieran evaluar cada uno de los reactivos con base en tres criterios definidos previamente:

a) *Pertinencia*. Se refiere a que no exista confusión teórica sobre los constructos que se pretenden medir. Este rubro asume congruencia entre la definición del constructo, las dimensiones que lo componen, sus sub-dimensiones y los reactivos elaborados.

b) *Suficiencia*. Se refiere al grado de representación que tienen el constructo, sus dimensiones y las sub-dimensiones establecidas en el banco de reactivos diseñado.

c) *Adecuación*. Se refiere a si los reactivos miden lo que originalmente pretenden medir.

Con base en estos criterios, cada reactivo fue sometido a valoración. En la evaluación, se consideraron cuatro niveles de acuerdo (muy de acuerdo, de acuerdo, desacuerdo y muy



en desacuerdo). Además de la validación con expertos, se realizó también una *validación de facie* con tres integrantes de un laboratorio cognitivo. De las validaciones de expertos y de facie, se pudo obtener la siguiente información:

**Tabla 3. Juicio intersubjetivo (W de Kendall)**

<b>Número de ítems</b>	64
<b>Coefficiente de Kendall</b>	.851
<b>Sig.</b>	.000

Se puede señalar que pese a que el coeficiente W de Kendall fue satisfactorio, también resultó necesario implementar algunos cambios sugeridos por los evaluadores. Las modificaciones realizadas al instrumento, se orientaron hacia la adecuación del formato de impresión (tipo y tamaño de letra, maximización del espacio, entre otros aspectos) así como a simplificar la redacción (definir mejor las instrucciones, enfatizar ciertos criterios, utilizar palabras más accesibles para la muestra objetivo, entre otros).

Sin embargo no fue necesario incorporar ningún cambio profundo en relación con el contenido de instrumento; es decir, con la adecuación de los constructos utilizados, con la organización de las dimensiones y sub-dimensiones o con la pertinencia de los reactivos.

El no haber realizado una modificación profunda de contenido es un aspecto a resaltar en esta investigación, dado que el presente estudio no solo buscó integrar componentes de varios modelos cognitivos sino que también extrapoló los constructos de dichos modelos hacia un nuevo dominio, lo que evidentemente generó el riesgo de no hacer un “mapeo” adecuado de los procesos y tareas involucradas. No obstante, según la retroalimentación de los expertos, la extrapolación y contextualización de los constructos al dominio de la toma de decisiones morales fue adecuada.

### **Análisis de la unidimensionalidad de reactivos (análisis factorial exploratorio)**

Para comprobar la unidimensionalidad de los reactivos, se realizó un análisis factorial exploratorio, que es una técnica multivariada empleada para la reducción de información dado que asume la existencia de intercorrelaciones ( $r > .300$ ) estadísticamente significativas ( $p \leq .050$ ) entre las variables empíricas medidas en la muestra (Morales, 2013).

A través de este análisis se buscó verificar si los factores propuestos de manera teóricamente eran validados empíricamente. Sin embargo, antes de aplicar esta técnica fue necesario comprobar su viabilidad, revisando las siguientes condiciones (Nunnally & Bernstein, 1994; Kline, 1998; Hair, 1999): a) una muestra mínima de doscientos participantes y/o de ser posible una proporción de diez casos por reactivo; b) índice aceptable en la prueba de adecuación muestral de Kaiser- Meier-Olkin (KMO); c) el índice determinante de la matriz aceptable; y d) prueba de Esfericidad de Bartlett significativa. A continuación se presentan los resultados de los análisis factorial realizados con cada escala del instrumento.

### **Análisis factorial exploratorio de la sub-escala Conductas Motivadas**

La revisión de las condiciones que evalúan la posible aplicación del análisis factorial fue satisfactoria: se tuvo una muestra de 443 participantes, la prueba de adecuación muestral Kaiser –Meier -Olkin presenta un índice adecuado (KMO=.663), el determinante encontrado difiere de cero ( $d=.081$ ); y la prueba de esfericidad de Bartlett, es óptima (Sig.=0.000).

El modelo teórico propuesto para el banco de reactivos de *Conductas Motivadas*, puso a prueba la existencia de cuatro factores de primer orden: *Elección, Esfuerzo, Persistencia y Satisfacción* (definidos en el primer capítulo).

Teóricamente los factores: *Elección*, *Esfuerzo* y *Persistencia* se asocian de manera positiva, mientras que el factor *Satisfacción* puede no asociarse o hacerlo de manera negativamente con los tres factores antes mencionados.

Por su parte, el modelo empírico se integró por cinco factores que explican el 54.21% de la varianza total, en la Tabla 4 se observa la relación de factores y pesos de la escala.

**Tabla 4. Relación de factores y pesos factoriales de la escala Conductas Motivadas**

<b>Factor</b>	<b>Reactivo</b>	<b>Carga factorial</b>	<b>Varianza explicada</b>	<b>Factor original de pertenencia</b>
1	40. Me siento inconforme de haber tomado decisiones sin considerar cómo afectaba a otras personas	.909	16.96	Satisfacción
	39. Me arrepiento de ciertas decisiones que tomé porque afecté a otras personas.	.709		Satisfacción
2	37. A mí no me gustan los compromisos morales.	.997	12.49	Persistencia
	38. Realmente me enoja tener compromisos morales.	.574		Persistencia
3	6. A pesar de los obstáculos, termino mi actividad conforme a mis creencias morales.	.558	10.56	Persistencia
	3. A pesar de los obstáculos, me mantengo firme en creencias y valores.	.545		Esfuerzo
	4. No me importan las críticas y el rechazo que reciba, cuando defendiendo mis valores.	.466		Esfuerzo
	5. Aun cuando me haya equivocado al tomar una decisión, me mantengo firme a mis valores.	.444		Persistencia
4	33. Me es complicado elegir qué hacer ante una situación que considero injusta.	.565	7.58	Elección
	34. Ante una situación polémica (por ejemplo el matrimonio entre <i>gays</i> ), me es difícil tomar una postura personal.	.559		Elección
	35. No me importa que se cometa una injusticia siempre que no me afecte.	.464		Esfuerzo
5	7. Considero que he tomado decisiones morales adecuadas en mi vida.	.689	6.61	Satisfacción
	2. Sé elegir qué acciones tomar ante una situación moral y una no moral	.430		Elección
	8. Al tomar decisiones que podían influir en otros creo he hecho lo correcto	.420		Satisfacción
	1. A partir de los valores que se requieren para resolver un problema dado, elijo como actuar.	.312		Elección

Una vez analizada la distribución de los factores y el modelo teórico, se hizo una redefinición de los factores, obteniendo las siguientes dimensiones:

Factor 1: Satisfacción baja

- Factor 2: Esfuerzo

- Factor 3: Persistencia

- Factor 4: Elección

- Factor 5: Satisfacción

Los reactivos presentados en la Tabla 4, fueron sometidos nuevamente a un proceso de evaluación teórica para determinar si existe un ajuste con los factores derivados del análisis factorial exploratorio (AFE). En este sentido, sólo fueron admitidos reactivos cuyos pesos factoriales eran mayores de 0.30 y cuya coherencia con la teoría se pudiera definir.

A través del análisis factorial exploratorio, se encontró que los factores propuestos se conservaron e incluso se derivó un factor más: *Satisfacción baja*, el cual se integra por los reactivos propuestos originalmente para evaluar el poco atributo de Satisfacción.

En cuanto a los reactivos, se encontró que dos de ellos (reactivo 35 y reactivo 1) no presentaban un ajuste teórico satisfactorio con el factor derivado empíricamente y fueron eliminados; así como el reactivo 36, el cual no se asoció en ningún conglomerado. El conjunto restante de reactivos fue sometido a calibración (13 reactivos).

### **Análisis factorial exploratorio de la escala Atribuciones**

La revisión de las condiciones que evalúan la posible aplicación del análisis factorial exploratorio fue adecuada: se tuvo una muestra de 443 participantes, la prueba de adecuación muestral Kaiser –Meier -Olkin presentó un índice adecuado ( $KMO=.712$ ), el determinante de la matriz encontrado difiere de cero ( $d=.069$ ); y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó óptima ( $Sig.=0.000$ ).

El modelo teórico planteado para la escala de atribuciones, se integró por cinco factores de primer orden: Autoeficacia, Autonomía Percibida, Pensamiento Estático- Dinámico, Contingencia Interna y Aprobación Externa.

Teóricamente Autoeficacia, Autonomía Percibida, Pensamiento Estático- Dinámico, Contingencia Interna se encuentran asociados positivamente. Por su parte, el factor Aprobación Externa puede no asociarse o hacerlo de manera negativa a los factores previamente mencionados.

El modelo empírico que se muestra en la Tabla 5, se integró por seis factores que explican el 55.91% de la varianza total.

**Tabla 5. Relación de factores y pesos factoriales de la escala Atribuciones**

Factor	Reactivo	Carga factorial	Varianza explicada	Factor inicial
1	13. Requiero que alguien me ayude a tomar decisiones ante alguna situación controversial.	.739	15.69	Autonomía
	42. Me considero poco capaz cuando me enfrento a problemas sociales y tengo que tomar una postura.	.552		Autoeficacia
	41. Considero que no soy hábil para tomar decisiones cuando influyo en otros.	.332		Autoeficacia
2	50. Aunque me sienta presionado (a) al tomar una decisión que influye en otros, sé controlarme.	.389	9.54	Contingencia Interna
	10. Soy hábil para tomar decisiones en un contexto social, incluso bajo presión.	.493		Contingencia Interna
	49. Cuando tengo que tomar una decisión moral controlo emociones/ conductas que pueden afectarme.	.339		Contingencia Interna
3	43. Prefiero sentirme aceptado por los demás aunque para lograrlo no exprese lo que creo realmente.	.399	7.27	Aprobación Externa
4	16. Los valores morales cambiar con el tiempo.	.366	6.92	P. Dinámico
	15. Las creencias de las personas son dinámicas y pueden variar a lo largo de su vida.	.316		P. Dinámico
5	46. Cuando alguien intenta imponer su opinión sobre la mía, me mantengo firme.	-.322	5.82	Autonomía
	45. Cuando tengo que tomar una decisión moral, prefiero hacerlo con base en mi propia opinión.	-.424		Autonomía
6	18. Los valores morales no cambian con el tiempo	-.379	5.43	Estático

Los reactivos presentados en la Tabla 5, fueron sometidos nuevamente a una evaluación teórica para determinar que los factores derivados del análisis factorial exploratorio (AFE) fueran significativos. De esta forma, fueron admitidos reactivos cuya inclusión fuera teóricamente plausible y además dichos reactivos contaran con pesos factoriales mayores de 0.30.

En este orden de ideas, se encontró que ocho reactivos de esta escala no mostraron asociación con su factor de origen (reactivos: 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17 y 44). El resto (doce reactivos) si se organizaron entre los factores propuestos e incluso se derivó un factor más: *Estático*, integrado solo por el reactivo 15 (puntaje bajo del factor Pensamiento Dinámico).

En conclusión, las dimensiones derivadas fueron:

- Factor 1: Autoeficacia
- Factor 2: Contingencia Interna
- Factor 3: Aprobación Externa
- Factor 4: Pensamiento Dinámico
- Factor 5: Autonomía Percibida
- Factor 6: Pensamiento Estático

Es importante señalar, que el factor 6 (*Pensamiento Estático*), fue eliminado antes del proceso de calibración debido a que se integró por solo un reactivo y se podía generar sub-representación de constructo, lo mismo ocurrió con el factor *Aprobación Externa* (reactivo 43). Por lo contrario, los diez reactivos restantes de la escala, fueron sometidos a calibración.

### **Análisis factorial exploratorio de la escala Valor de la tarea**

La revisión de las condiciones que evalúan la aplicación del análisis factorial fue adecuada: se tuvo una muestra de 443 participantes, la prueba de adecuación muestral de Kaiser –Meier -Olkin fue adecuada ( $KMO=.705$ ), aunque el determinante de la matriz no difirió de cero ( $d=0.000$ ); la prueba de esfericidad de Bartlett fue óptima ( $Sig.=0.000$ ).

El modelo teórico planteado para la escala de Valor, se integró por tres factores de primer orden: *Utilidad*, *Razones Intrínsecas* y *Razones Extrínsecas*. Teóricamente los factores: Razones Intrínsecas y Extrínsecas se asocian negativamente; es decir a medida que uno de los atributos crece el otro disminuye. El factor de *Utilidad*, por su parte, presenta una asociación positiva con el factor *Razones Extrínsecas*.

De esta manera, la escala Valor, se integró empíricamente por cuatro factores que explicaban el 52.97% de la varianza total (véase Tabla 6).

**Tabla 6. Relación de factores y pesos factoriales de la escala Valor de la tarea**

Factor	Reactivo	Carga factorial	Varianza explicada	Factor inicial
1	53. Es importante para el funcionamiento social, que los individuos sepamos tomar decisiones justas.	.603	19.45	Razones Intrínsecas
	54. Independientemente de lo que digan los demás, tomo decisiones morales que respetan a otros.	.590		Razones Intrínsecas
	22. Me gusta tomar una postura justa ante un problema social.	.555		Razones Intrínsecas
	21. Tomo decisiones que sean benéficas para la mayoría de los involucrados porque considero que es lo correcto.	.471		Razones Intrínsecas
2	20. Para tomar una decisión moral no me importa que no se obtenga ninguna utilidad.	.999	15.95	Utilidad
3	52. Aunque no sea útil para el logro de mis metas, tomo decisiones morales.	.305	9.03	Utilidad
	51. Sólo tomo decisiones morales cuando lo considero útil para el logro de mis metas.	.547		Utilidad
	24. Si hago algo en favor de otra persona, creo que ella debería ser equitativa conmigo y hacer algo en mi favor después.	.408	Razones Extrínsecas	
4	23. Considero que el obtener una recompensa es el motivo más importante al tomar una decisión moral.		8.53	Razones Extrínsecas
	56. Ser reconocido socialmente porque actué correctamente, es lo más importante para mí al tomar una decisión moral.	.317		Razones Extrínsecas
	55. Al decidir moralmente, tomo en cuenta cómo ésta decisión podría afectar mi reputación ante otras personas.	.606		Razones Extrínsecas

Los reactivos presentados en la Tabla 6, fueron sometidos nuevamente a evaluación teórica para determinar su ajuste respecto a los factores derivados del AFE. Sólo fueron admitidos reactivos cuyos fundamentación teórica lo permitiera y cuyos pesos factoriales fueran mayores de  $\geq 0.30$ . Así, se encontró que los factores previamente propuestos se



conservaron y se derivó un factor más: *Importancia*, el cual se integró solo por el reactivo 20 y dado a que no se quería incurrir en sub-representación de constructo se eliminó.

Las dimensiones derivadas fueron:

- Factor 1: Razones Intrínsecas
- Factor 2: Importancia.
- Factor 3: Utilidad
- Factor 4: Razones Extrínsecas

Los reactivos presentados en la Tabla 6 se sometieron posteriormente al proceso de calibración; salvo el reactivo 20, el cual fue eliminado por las razones antes citadas.

### **Análisis factorial exploratorio de la escala Orientación a Metas**

La revisión de las condiciones que evalúan la posible aplicación de un análisis factorial fueron adecuadas: se tuvo muestra de 443 participantes, la prueba de adecuación muestral Kaiser–Meier-Olkin fue adecuada (KMO=.655), el determinante encontrado difiere de cero ( $d=.268$ ); y finalmente, la prueba de esfericidad de Bartlett, también fue óptima (Sig.=.000).

El modelo teórico planteado para la escala de Orientación a la Metas se integró por cuatro factores de primer orden: *Aproximación a la Maestría*, *Evitación a la Maestría*, *Aproximación a la Ejecución* y *Evitación de la Ejecución*. Teóricamente los factores de *Aproximación* presentan una misma orientación aunque en dominios diferentes, uno referido al proceso de aprendizaje (maestría) y otro al desempeño sobresaliente, pero ambos consisten en creencias que orientan al individuo a aprender y/o habilitarse en la toma de decisiones morales. Por lo contrario, los factores de evitación orientan al individuo a alejarse del mal aprendizaje o desempeño, impidiendo acercarse al ejercicio de la toma de decisiones morales.

En la Tabla 7, se observa el modelo empírico de Orientación a metas, integrado por seis factores que explican el 55.91% de la varianza total.

**Tabla 7. Relación de factores y pesos factoriales de la escala Orientación a Metas.**

Factor	Reactivo	Carga factorial	Varianza explicada	Factor inicial
1	61. Me comporto como se me pide en clases para obtener buenas notas.	.761	17.29	Aproximación a a la ejecución
	30. Tengo un correcto comportamiento en clases para que el profesor tenga una imagen positiva de mí.	.714		Aproximación a a la ejecución
	62. Soy prudente moralmente para que otras personas me acepten	.432		Aproximación a a la ejecución
2	59. Cuando no entiendo bien un problema moral, evito involucrarme en decisiones.	.755	12.61	Evitación de la maestría
	60. Aunque me sienta presionado (a) al tomar una decisión que influye en otros, sé controlarme y lograr lo que busco.	.738		Evitación de la maestría
	27. Cuando no tengo los elementos necesarios para analizar un problema moral, prefiero no tener que tomar una postura.	.364	Evitación de la maestría	
3	58. Los antecedentes de una decisión moral carecen de importancia.	.850	10.81	Aproximación a la maestría.
	57. Las consecuencias carecen de importancia al tomar una decisión moral	.683		Aproximación a la maestría.
4	32. Cuando tengo que definir mi postura moral frente a otros, prefiero no participar.	.792	7.61	Evitación de la ejecución.
	31. Trato de evitar que los demás se den cuenta de que no cómo actuar frente a una situación social que puede ser polémica (por ejemplo cuando me piden mi opinión frente al aborto).	.633		Evitación de la ejecución.
	64. Aunque no sepa qué hacer, evito pedir ayuda al tomar una decisión moral.	.364		Evitación de la ejecución
5	63. No tomar decisiones morales, para que mis compañeros no me critiquen.	.999	6.39	Evitación de la ejecución
6	28. Cuando al tomar una decisión moral me siento inseguro sobre el posible resultado, prefiero posponerla hasta sentirme seguro.	.470	5.78	Evitación de la maestría
	25. Lo más importante al tomar una decisión moral es el dominio de sus posibles consecuencias.	.432		Aproximación a la maestría
	26. Para tomar una decisión moral, lo más importante es el dominio sobre sus antecedentes.	.383		Aproximación a la maestría

Los reactivos presentados en la Tabla 7, fueron sometidos nuevamente a evaluación teórica para determinar su ajuste respecto a los factores derivados del AFE; y sólo fueron admitidos reactivos cuya fundamentación teórica fuera coherente y cuyos pesos factoriales fueran mayores de 0.30. De esta manera se encontró que los factores propuestos se conservaron e incluso se derivaron dos factores más: *Dominio* y *Falta de dominio*. Así, las dimensiones derivadas fueron:

- Factor 1: Aprox. a la Ejecución
- Factor 2: Evitación a la Maestría
- Factor 3: Dominio
- Factor 4: Evitación a la Ejecución
- Factor 5: Falta de Dominio
- Factor 6: Aprox. a la Maestría

Los reactivos presentados en la Tabla 7 se sometieron posteriormente al proceso de calibración; salvo el reactivo 63, que al ser el único que integra el Factor 5 *Falta de dominio*, fue eliminado para no incurrir en la sub-representación del constructo.

### **Conclusiones del análisis factorial exploratorio**

De los sesenta y cuatro reactivos construidos originalmente para las cuatro escalas, quince de ellos fueron eliminados por tres causas principales: a) porque los reactivos no obtuvieron pesos factoriales mayores a 0.30, lo que significa que no mostraron validez convergente con su factor de origen; b) porque un factor se integraba de manera exclusiva por un reactivo, lo que implica un evidente riesgo de sub-representar al constructo; c) porque la asociación empírica de los reactivos no tiene una fundamentación teórica.

Finalmente, del conjunto inicial de sesenta y cuatro reactivos, *solo cuarenta y nueve de ellos fueron sometidos al proceso de calibración* bajo el modelo de Respuesta Graduada (MRG) de Samejima (1969).

### **Proceso de calibración de reactivos**

Como se mencionó anteriormente, se realizó una calibración con los cuarenta y nueve reactivos seleccionados. La calibración implementada fue específica para reactivos politómicos y se utilizó el programa IRTPRO<sub>2.1</sub> (*Scientific Software International, 2011*), bajo el Modelo de Respuesta Graduada (MRG) de Samejima (1969).

Este modelo de análisis (MRG), asume que cada reactivo discrimina distintos niveles de atributo de la variable latente así como de su dificultad, por lo que la finalidad de este análisis consiste en identificar las propiedades psicométricas de cada reactivo y del instrumento en general, para confirmar la hipótesis de que los instrumentos son lo suficientemente sensibles para identificar con precisión y discriminar adecuadamente el objeto de interés.

Los reactivos que presentaron índices de ajuste inadecuados fueron eliminados. En el caso del *índice de discriminación (parámetro A)* se eliminaron reactivos con valores menores a 0.65, mientras que en el *índice de dificultad (parámetro B)* se eliminaron los reactivos que se encontraran fuera del rango de valores permitidos (-3 a +3).

A continuación, en la Tabla 8 se presentan los índices de discriminación derivados de la calibración de la escala de Conductas Motivadas

**Tabla 8. Índices derivados de la calibración, escala Conductas Motivadas**

Dimensión	Subdimensión	Reactivo	Peso en el factor	D. estándar	Índice Discriminación a	Índices de dificultad			Observaciones
						b1	b2	b3	
C O N D U C T A S M O T I V A D A S	Satisfacción baja RMSEA=.10	39. Me arrepiento de ciertas decisiones que tomé porque afecté a otras personas.	.77	.05	2.06	-1.7	-.81	.68	Se conserva el reactivo.
		40. Me siento inconforme de haber tomado decisiones sin considerar cómo afectaba a otras personas	1.	.00	28.8	-1.4	-.60	.69	Se conserva el reactivo.
	Esfuerzo RMSEA= .00	37. A mí no me gustan los compromisos morales.	.73	-.05	1.81	-1.02	.81	2.13	Se conserva el reactivo.
		38. Realmente me enoja tener compromisos morales.	1	.00	27.5	-.49	.79	1.52	Se conserva el reactivo.
	Persistencia RMSEA= .01	3. A pesar de los obstáculos, me mantengo firme en creencias y valores.	.56	.11	1.14	-.22	2.30	3.94	Se conserva el reactivo.
		4. No me importan las críticas y el rechazo que reciba, cuando defendiendo mis valores.	.55	.12	1.13	.68	2.73	2.99	Se conserva el reactivo.
		5. Aun cuando me haya equivocado al tomar una decisión, me mantengo firme a mis valores.	.55	.11	1.12	-.80	1.74	2.76	Se conserva el reactivo.
		6. A pesar de los obstáculos, termino mi actividad conforme a mis creencias morales.	.63	.11	1.39	-.69	1.75	1.94	Se conserva el reactivo.
	Elección RMSEA= .05	33. Me es complicado elegir qué hacer ante una situación que considero injusta.	.66	.13	1.50	-.66	.91	2.31	Se conserva el reactivo.
		34. Ante una situación polémica (por ejemplo el matrimonio entre gays), me es difícil tomar una postura personal.	.69	.12	1.61	-.19	1.29	2.37	Se conserva el reactivo.
	Satisfacción RMSEA= .04	2. Sé elegir qué acciones tomar ante una situación moral y una no moral.	.43	.17	.82	-.85	4.27	6.13	Se conserva el reactivo.
		7. Considero que he tomado decisiones morales adecuadas en mi vida.	.84	.28	2.60	-.62	1.16	2.58	Se conserva el reactivo.
		8. Al tomar decisiones que podían influir en otros creo he hecho lo correcto.	.49	.12	.95	-1.68	1.00	3.28	Se conserva el reactivo.

Tras realizar la calibración de la escala *Conductas motivadas*, se encontró que exclusivamente el reactivo 2 sería eliminado, dado que no cumplió con los índices acordados para el Parámetro B (dificultad) y su puntuación sobrepasa lo deseable.

A continuación se presentan los índices de discriminación derivados de la calibración de la escala de Atribuciones.

**Tabla 9. Índices de derivados de la calibración, escala Atribuciones**

Dimensión	Subdimensión	Reactivo	Peso en el factor	Desv. estándar	Índice Discriminación a	Índices de dificultad			Observaciones
						b1	b2	b3	
A T R I B U C I O N E S	Autoeficacia RMSEA= 0.04	13. Requiero que alguien me ayude a tomar decisiones ante alguna situación controversial	.49	.12	.96	-1.3	.61	3.15	Se conserva el reactivo.
		41. Considero que no soy hábil para tomar decisiones cuando influyo en otros.	.56	.12	1.16	-1.8	.41	2.26	Se conserva el reactivo.
		42. Me considero poco capaz cuando me enfrento a problemas sociales y tengo que tomar una postura.	.71	.14	1.70	-.83	.84	2.27	Se conserva el reactivo.
	Autonomía Percibida RMSEA= 0.05	45. Cuando tengo que tomar una decisión moral, prefiero hacerlo con base en mi propia opinión	.66	.13	1.51	-2.1	2.07	2.96	Se conserva el reactivo.
		46. Cuando alguien intenta imponer su opinión sobre la mía, me mantengo firme	.74	.13	1.86	-1.0	1.74	2.89	Se conserva el reactivo.
		47. De ninguna manera la estabilidad de los valores depende de quien lo interprete.	.47	.11	-0.89	3.4	1.30	-1.5	<b>Se elimina el reactivo</b>
	Contingencia Interna RMSEA= 0.05	10. Soy hábil para tomar decisiones en un contexto social, incluso bajo presión.	.45	.09	.85	-1.7	.92	4.3	Se conserva el reactivo.
		50. Aunque me sienta presionado (a) al tomar una decisión que influye en otros, sé controlarme y lograr lo que busco.	.57	.09	1.19	-1.0	1.46	3.20	Se conserva el reactivo.
		49. Cuando tengo que tomar una decisión moral controlo las emociones o conductas que pueden afectarme.	.91	.04	3.85	-.65	.97	2.04	Se conserva el reactivo.
	Dinámico – Estático RMSEA= 0.07	15. Las creencias de las personas son dinámicas y pueden variar a lo largo de su vida.	.79	.09	2.20	-.33	1.53	2.45	Se conserva el reactivo.
16. Los valores morales cambian con el tiempo.		.37	.13	.67	-1.8	.86	2.88	Se conserva el reactivo	

Como se observa en la tabla anterior, en la escala de atribuciones solo un reactivo que pertenece al *Autonomía Percibida* (reactivo 47) no cumplió satisfactoriamente con los criterios y fue eliminado tras el proceso de calibración. Así nueve reactivos de este factor mostraron índices adecuados para ser incluidos en la lista final de reactivos.

A continuación se presentan los índices derivados del proceso de calibración de la escala Valor de la tarea.

**Tabla 10. Índices derivados de la calibración, escala Valor de la tarea**

Dimensión	Subdimensión	Reactivo	Peso en el factor	Desv. estándar	Índice Discriminación	Índice de dificultad			Observaciones
						b1	b2	b3	
VALOR	Utilidad RMSEA=.06	24. Si hago algo en favor de otra persona, creo que ella debería ser equitativa conmigo y hacer algo en mi favor después	.39	.15	.72	-3.3	-1.0	1.41	Se elimina el reactivo
		51. Sólo tomo decisiones morales cuando lo considero útil para el logro de mis metas.	.78	.23	2.13	-1.0	0.17	1.91	Se conserva el reactivo
		52. Aunque no sea útil para el logro de mis metas, tomo decisiones morales.	.35	.14	.64	-4.4	-1.6	2.14	Se elimina el reactivo
	Razones Extrínsecas RMSEA=.04	23. Considero que el obtener una recompensa es el motivo más importante al tomar una decisión moral.	.43	.25	.82	-3.3	-1.1	.91	Se elimina el reactivo
		55. Al decidir moralmente, tomo en cuenta cómo ésta decisión podría afectar mi reputación ante otras personas.	.47	.28	.90	-1.9	.29	2.20	Se conserva el reactivo
		56. Ser reconocido socialmente porque actué correctamente, es lo más importante para mí al tomar una decisión moral.	.80	.55	2.27	-1.3	-.24	.85	Se conserva el reactivo
	Razones Intrínsecas RMSEA=.05	21. Tomo decisiones que sean benéficas para la mayoría de los involucrados porque considero que es lo correcto.	.52	.10	1.02	-.63	1.93	3.14	Se conserva el reactivo
		22. Me gusta tomar una postura justa ante un problema social	.68	.09	1.58	.04	2.30	3.14	Se conserva el reactivo
		53. Es importante para el funcionamiento social, que los individuos sepamos tomar decisiones justas.	.72	.09	1.77	.27	2.54	2.45	Se conserva el reactivo
		54. Independientemente de lo que digan los demás, tomo decisiones morales que respetan a otros.	.72	.08	1.75	-.01	2.00	2.43	Se conserva el reactivo

Respecto a la escala de Valor, se encontró que de los tres factores y nueve reactivos que integran esta escala, por coherencia teórica y por la búsqueda de un modelo empírico más parsimonioso, se decidió considerar exclusivamente dos factores: Razones Extrínsecas y Razones Intrínsecas. Los reactivos del factor Utilidad (reactivo 20, 24 y 52) no presentaron índices adecuados y fueron eliminados. Por último, se presentan los índices derivados del proceso de calibración de la escala Orientación a metas

**Tabla 11. Índices de discriminación derivados de la calibración, escala Orientación a metas**

Dimensión	Categoría	Reactivo	Peso en el Factor	Desv. Estándar	Índice de discriminación a	Índice de dificultad			Observaciones
						b1	b2	b3	
A C I O N E S	Aproximación Ejecución RMSEA=.10	30. Tengo un correcto comportamiento en clases para que el profesor tenga una imagen positiva de mí.	.70	.06	1.65	-1.1	1.22	-2.84	Se conserva el reactivo.
		61. Me comporto como se me pide en clases para obtener buenas notas.	.99	.00	14.2	-.69	.66	1.75	Se conserva el reactivo.
		62. Soy prudente moralmente para que otras personas me acepten	.46	.08	.87	-2.5	-.11	2.47	Se conserva el reactivo.
	Dominio RMSEA=.11	57. Las consecuencias carecen de importancia al tomar una decisión moral.	.70	.05	1.68	-1.0	.31	1.63	Se conserva el reactivo
		58. Los antecedentes de una decisión moral carecen de importancia.	1	.00	27.8	-.86	.47	1.35	Se conserva el reactivo
	Evitación de la ejecución RMSEA=.11	31. Trato de evitar que los demás se den cuenta de que no cómo actuar frente a una situación social que puede ser polémica (por ejemplo cuando me piden mi opinión frente al aborto)	.69	.10	1.62	-2.1	-.88	.84	Se conserva el reactivo
		32. Cuando tengo que definir mi postura moral frente a otros, prefiero no participar.	.90	.09	3.46	-2.1	-.93	.46	Se conserva el reactivo
		64. Aunque no sepa qué hacer, evito pedir ayuda al tomar una decisión moral.	.30	.10	.70	-3.1	-1.46	1.58	Se conserva el reactivo
	Evitación de la maestría RMSEA=.07	27. Cuando no tengo los elementos necesarios para analizar un problema moral, prefiero no tener que tomar una postura.	.80	.08	2.26	-1.2	.23	1.69	Se conserva el reactivo.
		50. Aunque me sienta presionado (a) al tomar una decisión que influye en otros, sé controlarme y lograr lo que busco.	.09	.12	-.16	6.26	-9.33	-22.0	<b>Se elimina el reactivo</b>
		59. Cuando no entiendo bien un problema moral, evito involucrarme en decisiones.	.44	.12	.93	-2.0	1.04	3.58	Se conserva el reactivo
	Aproximación a la maestría RMSEA=.07	25. Lo más importante al tomar una decisión moral es el dominio de sus posibles consecuencias.	.88	.04	3.19	-.41	1.38	2.2	Se conserva el reactivo
		26. Para tomar una decisión moral, lo más importante es el dominio sobre sus antecedentes.	.51	.10	1.01	-1.6	1.12	3.1	Se conserva el reactivo
		28. Cuando al tomar una decisión moral me siento inseguro sobre el posible resultado, prefiero posponerla hasta sentirme seguro.	.21	.11	.37	-2.5	2.7	6.7	<b>Se elimina el reactivo</b>



Respecto a la escala de Orientación a Metas, se encontró que en varios factores había reactivos que presentaron valores no adecuados y era necesario eliminarlos para evitar –en lo posible- un mayor error de medición. De esta manera, los reactivos eliminados fueron: el número 62 (Aproximación a la Ejecución), el número 23 (Evitación a la Ejecución), el número 50 (Evitación de la Maestría) y el número 28 (Dominio).

### **Conclusiones derivadas del proceso de calibración**

El proceso de calibración aportó información pertinente en dos aspectos principales: el primero, corresponde a la discriminación que tiene el atributo que se mide; y el segundo, hace referencia al grado de dificultad que ese reactivo posee. Así con un conocimiento más concreto sobre la funcionalidad de los reactivos, se tomó la decisión de eliminar doce de los cuarenta y nueve reactivos sometidos originalmente al proceso de calibración.

De esta manera, *al eliminar los reactivos que no presentan índices de ajuste adecuados con los modelos específicos de las escalas, se buscó disminuir –en la medida de posible- el error asociado a la medición.* Los reactivos eliminados tras la calibración corresponden a las escalas: Conductas Motivadas (tres reactivos), escala Atribuciones (dos reactivos), escala Valor (tres reactivos) y escala Orientación a Metas (cuatro reactivos).

De los 37 reactivos que obtuvieron índices adecuados en los análisis factoriales exploratorios y en el proceso de calibración, se hizo una selección de aquellos que presentaban mejor ajuste general con el modelo para poder realizar la validación empírica de los modelos. A continuación se presentan los análisis factoriales confirmatorios (AFC) realizados con cada escala, con la finalidad de validar empíricamente los modelos teóricos planteados.

### **Análisis factoriales confirmatorios para validación de las escalas.**

Tras el proceso de calibración, se contaba con treinta y siete reactivos funcionales que podrían integrar las cuatro escalas diseñadas. Sin embargo, para integrar una versión final dichas escalas, se consideraron dos criterios: incluir aquellos reactivos que calibraron satisfactoriamente e incluir un número homogéneo de reactivos por escala.

Una vez que se logró integrar una versión más o menos homogénea de reactivos que presentaran índices aceptables, se procedió a validar cada una de las escalas a través de un análisis factorial confirmatorio (AFC) por modelamiento estructural.

A continuación se presentan los resultados de los análisis efectuados.

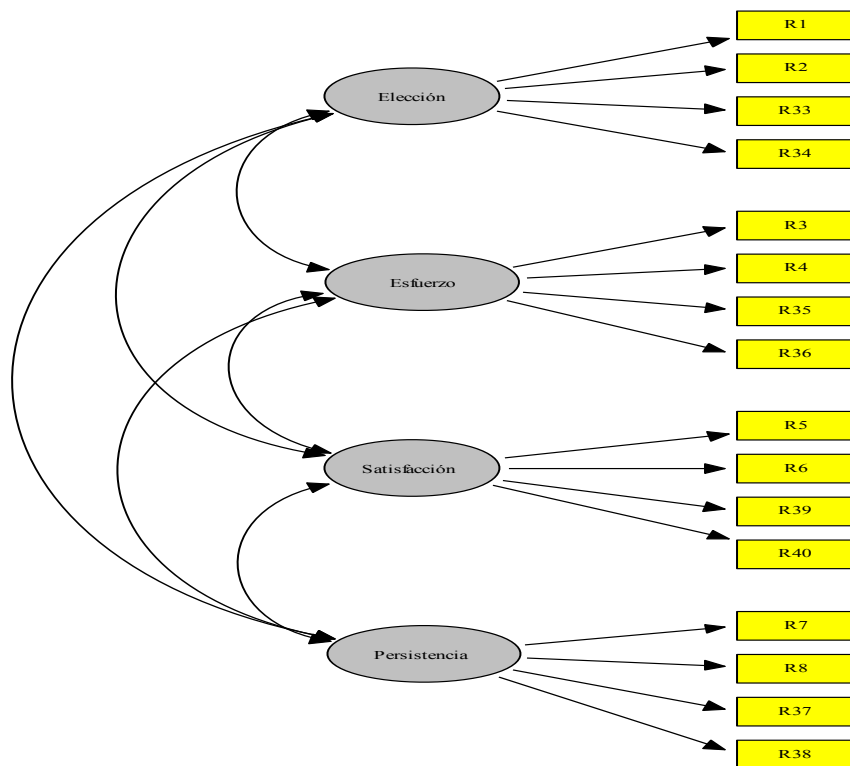
### **Análisis factorial confirmatorio de la escala Conductas Motivadas**

El modelo teórico propuesto para la escala de Conductas Motivadas, se integraba por cuatro factores principales: Elección, Esfuerzo, Persistencia y Satisfacción.

Bajo este modelo, se asume que la conducta *Elección* influye positivamente en las conductas de *Persistencia* y *Satisfacción*, las cuales se correlacionan positivamente. Es decir, que cuanto más facilidad posea un individuo para de *elegir* una acción a realizar, es más factible es que experimente una mayor satisfacción con su toma de decisiones morales y que sea capaz de *persistir* más, aspecto contrario a lo esperado en la conducta de esfuerzo (tenderá a disminuir).

En el caso opuesto, cuanto menor facilidad posea un individuo para elegir una acción a realizar, es más probable que experimente insatisfacción personal y que su capacidad para persistir decaiga. Así también a menor capacidad de *Elección* por parte del individuo, mayor Esfuerzo requerirá para poder tomar decisiones morales.

El modelo teórico planteado se representa gráficamente en la Figura 2.



**Figura 2. Modelo teórico de la escala Conductas Motivadas**

Después del análisis de unidimensionalidad y del proceso de calibración, la escala *Conductas Motivadas*, contaba con diez reactivos disponibles para ser utilizados, siendo cada factor conformado por dos reactivos (cinco factores, dos reactivos cada uno). Sin embargo, el factor Satisfacción (baja) no fue utilizado para la validación del modelo porque no ajustaba satisfactoriamente en el modelo general del instrumento. Así que, el modelo final quedó integrado exclusivamente por cuatro factores: *Esfuerzo*, *Persistencia*, *Elección* y *Satisfacción*; siendo ocho reactivos en total los utilizados.

Por su parte, en el modelo empírico (véase Figura 3), se encontraron pesos factoriales altos en las variables observadas, lo que permite afirmar que las dimensiones del banco se encuentran bien representadas y explicadas por el conjunto de reactivos seleccionados; y se

concluye que a pesar de poseer pocos reactivos, el banco es adecuado para medir los factores teorizados previamente, es decir, esta escala sí cuenta con validez convergente.

Aun cuando el ajuste estadístico entre el modelo teórico y el empírico muestra diferencias significativas, es factible pensar que esto se debe al tamaño de la muestra (N=443). En cuanto al ajuste empírico los índices son por demás adecuados [ $\chi^2= 27.38$ ,  $gl= 28$ ,  $P=0.04$ , CFI (Índice Comparativo de Ajuste)=0.97; IFI (Índice de Ajuste Bollens)=0.97; RMSEA (Aproximación a la Raíz Media de los Cuadrados)=0.04; Intervalo de confianza del RMSEA= (0.010 - 0.065)].

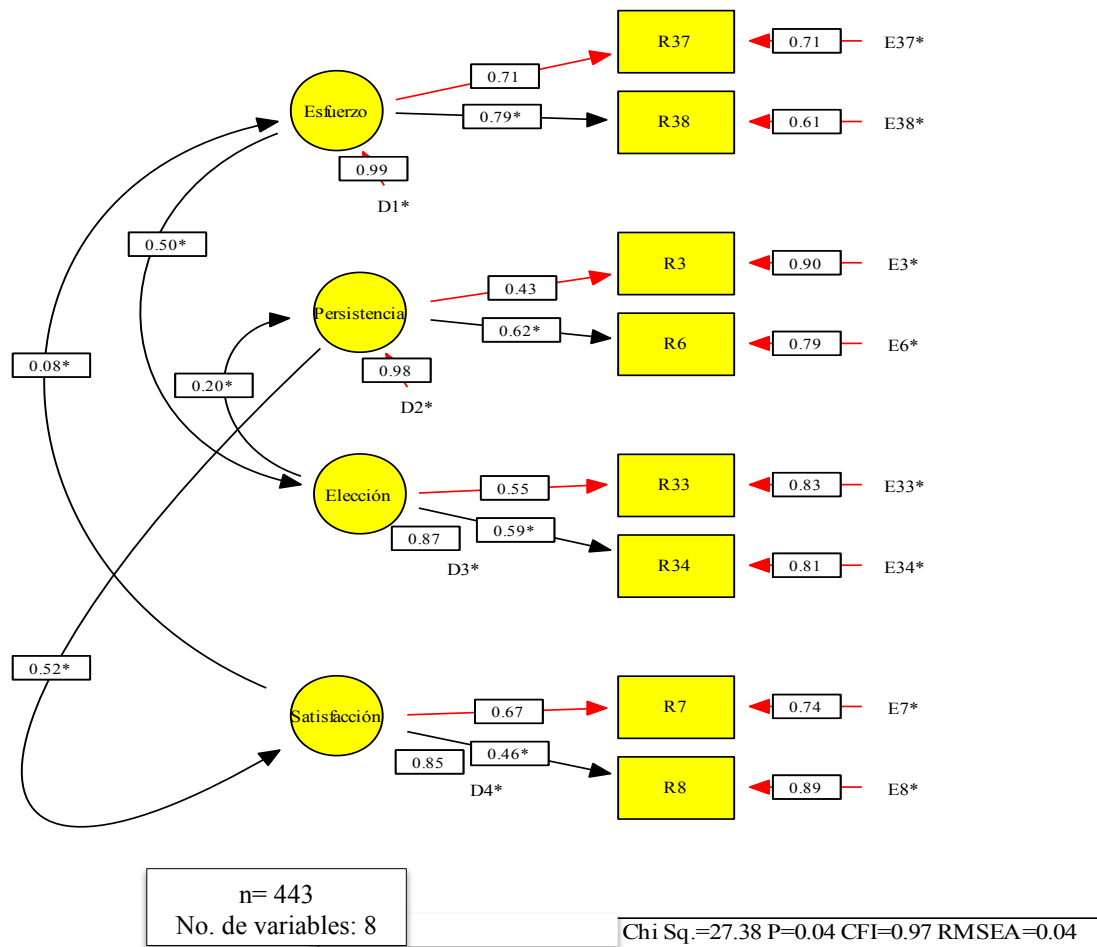


Figura 3. Análisis factorial confirmatorio de la escala Conductas Motivadas

Como se puede observar, el modelo empírico validado muestra -en términos generales- que la validez divergente es aceptable aun cuando se recomienda disminuir la asociación entre los reactivos de Esfuerzo – Elección y en Persistencia - Satisfacción.

En las relaciones encontradas en este modelo empírico, se resalta no solo la dirección de la relación entre los factores Persistencia y Satisfacción sino también su intensidad (+0.52). Este tipo de relación implica que, a medida que el individuo percibe que es capaz de resistir los obstáculos y persistir en sus principios y valores para poder realizar una toma de decisiones morales, mayor satisfacción moral experimenta.

La relación antes citada, es entendible dado que, a medida que el individuo se perciba capaz de resistir determinadas condiciones que afectan/ influyen sobre sus principios y valores y por ende en su toma de decisiones morales, con más elementos cuenta para sentirse Satisfecho con las decisiones implementadas.

Por otra parte, también existe una fuerte relación del factor Esfuerzo hacia el factor Elección (.50); lo cual evidencia que, mientras mayor sea el esfuerzo percibido por el tomador de decisiones morales (al encontrarse ante una condición dilemática), parece que también le es más factible elegir como decisión o actuar moralmente.

Esta asociación es entendible también resulta esperable, dado que a medida que el tomador de decisiones es confrontado ante una situación que pareciera quebrantar fuertemente sus principios y valores, más radical le parecería la situación y podría tomar una decisión con base en esa contingencia y con el orden preestablecido de sus propios valores.

Finalmente se encontró un Coeficiente de Rho= 0.68, lo que se considera un valor adecuado, sobre al tomar en cuenta que la escala cuenta con un bajo número de reactivos.

### Análisis factorial confirmatorio de la escala Atribuciones

El modelo teórico propuesto para la escala de Atribuciones, se integró originalmente por cinco factores: Autoeficacia, Autonomía, Pensamiento Dinámico, Contingencia Interna y Aprobación Externa. En la concepción de este modelo, los primeros cuatro factores establecen relaciones positivas; es decir, a medida que cualquiera de estos atributos incrementa, los demás también lo hacen. En el caso contrario, el factor Aprobación Externa, establece relaciones en sentido inverso con el resto de factores; así a medida que la Aprobación Externa aumenta, la Autoeficacia, la Autonomía y la Contingencia Interna suelen disminuir. El modelo teórico planteado se representa gráficamente en la Figura 4

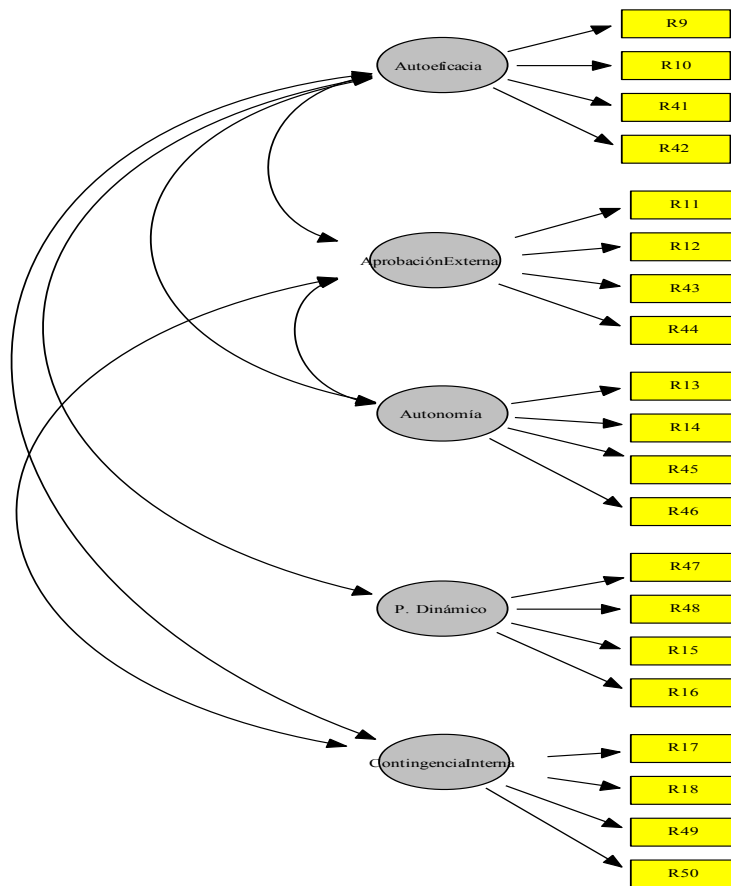


Figura 4. Modelo teórico de la escala Atribuciones

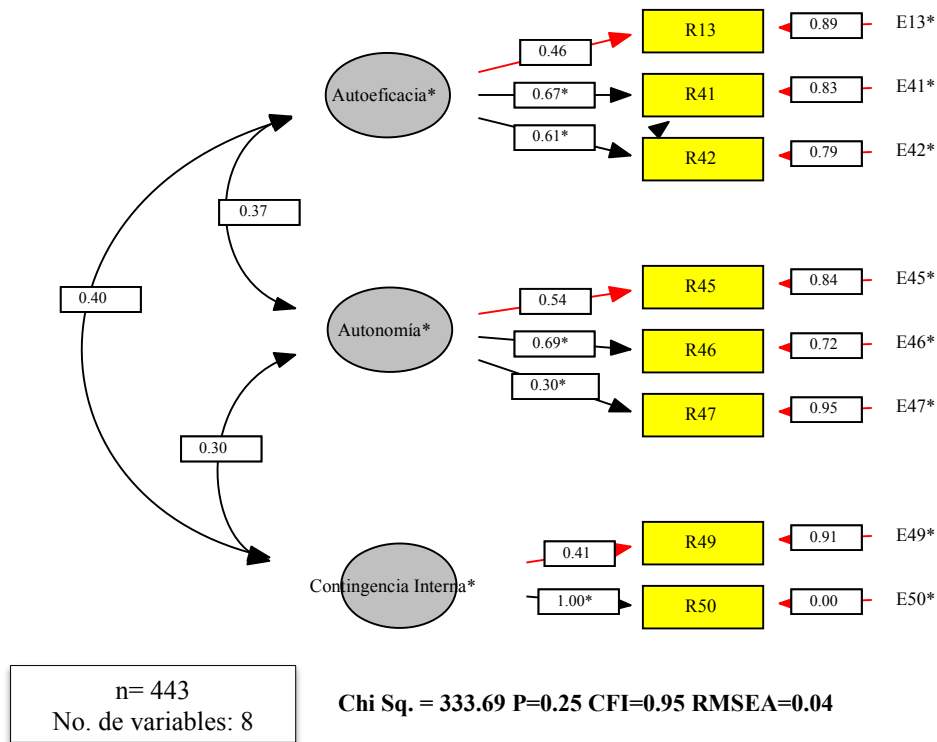
Después de realizar el análisis de unidimensionalidad y el proceso de calibración de reactivos, la escala de *Atribuciones* quedó conformada exclusivamente por tres factores: Autoeficacia Percibida, Autonomía Percibida y Contingencia Interna, así como por nueve reactivos disponibles para su integración.

No obstante, el mejor ajuste del modelo en esta escala fue integrado con ocho reactivos. Los reactivos provienen de los siguientes factores: Autoeficacia (3 reactivos), Autonomía (3 reactivos) y Contingencia Interna (2 reactivos).

Así, en el modelo empírico se aprecia que se encontraron pesos factoriales altos, lo que permite interpretar que las dimensiones de la escala se encuentran bien representadas y explicadas por el conjunto de reactivos seleccionados, y se concluye que la escala a pesar de contener pocos reactivos, posee validez convergente.

Por su parte, en el ajuste estadístico entre el modelo teórico y el empírico, se observan diferencias significativas, lo que es factible atribuir al tamaño de la muestra (N=443). En cuanto al ajuste empírico los índices son por demás adecuados [ $\chi^2=333.69$ , gl=28, P=0.25, CFI (Índice Comparativo de Ajuste)=0.958; IFI (Índice de Ajuste Bollen)=0.96; RMSEA (Aproximación a la Raíz Media de los Cuadrados)=0.042; Intervalo de confianza del RMSEA= (0.01-0.06)].

En el modelo validado de la dimensión Atribuciones mostrado en la Figura 5, se aprecia que la validez divergente se encuentra bien al presentar pesos factoriales satisfactorios.



**Figura 5. Análisis factorial confirmatorio de la escala Atribuciones**

En este estudio se encontró un alto grado de asociación positiva entre los factores Autoeficacia-Autonomía (.37), Autoeficacia-Contingencia Interna (.30) y Autonomía-Contingencia Interna (.40), como se hipotetizaba en el modelo teórico.

Esta alta asociación entre *Autoeficacia* y *Autonomía* probablemente se encuentre vinculada al hecho de que una persona que se considere *Autoeficaz* para tomar decisiones morales es factible que también posea un alto grado de *Autonomía* respecto a fuentes *externas de autoridad* y que esta “libertad” que experimenta el individuo, queda evidenciada en su toma de decisiones, dado que fomenta la autoevaluación por parte de quien toma decisiones.

De igual manera, se puede interpretar la relación entre *Autoeficacia* – *Contingencia Interna*, dado a que una persona que se considere Autoeficaz, parece serlo a pesar de las



consecuencias que tenga para sí optar por determinadas decisiones; y para que el individuo sea capaz de sobrellevar dichas consecuencia se requiere un fuerte control interno.

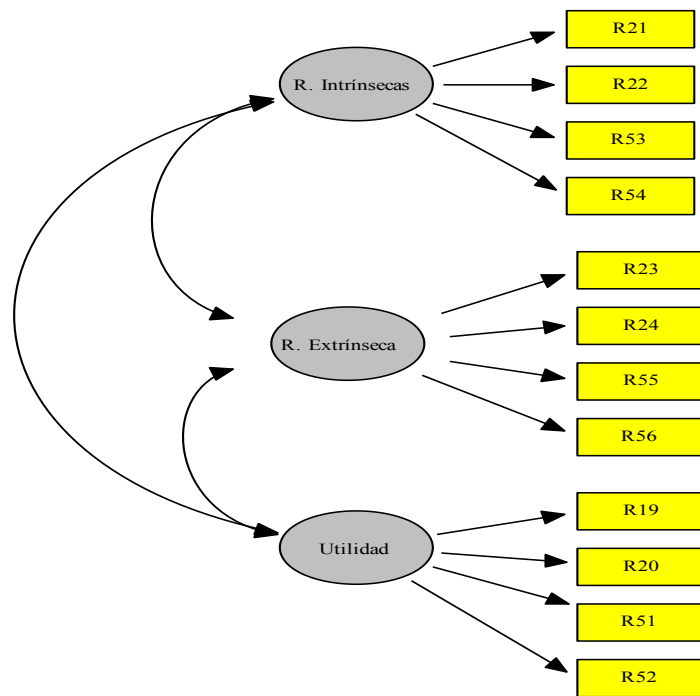
Respecto a la asociación que existe entre *Autonomía - Contingencia Interna*, se entiende la cercanía entre ambos factores dado que una persona que es autónoma reconoce cuáles son sus creencias acerca de una situación dilemática y organiza su acción con base en ella, y todos estos procesos requieren de la capacidad de controlarse a sí mismo.

Si bien, estas asociaciones entre factores son altas y se tendrían que cuidar en versiones posteriores de la escala para que no haya una confusión entre ellos, en el caso del presente análisis, los pesos factoriales altos entre los factores y sus reactivos nos permite asegurar que se tratan de constructos (factores) diferentes entre sí.

Finalmente se encontró un Coeficiente de Rho = 0.63, el cual al tratarse de un estudio inicial en la línea de investigación, se considera un valor adecuado. Al igual que con la escala pasada, es importante considerar que este coeficiente se puede ver afectado por el bajo número de reactivos que integran la escala.

### **Análisis factorial confirmatorio de la escala Valor de la tarea**

Originalmente esta escala estaba diseñada bajo un modelo teórico que señalaba la integración de tres factores principales: *Razones Extrínsecas*, *Razones Intrínsecas* y *Utilidad*. La relación planteada entre los factores *Razones Extrínsecas - Razones Intrínsecas* era negativa; mientras que el factor *Utilidad* podía asociarse positivamente con el factor *Razones Extrínsecas* pero no podía asociarse den el mismo sentido con el factor de *Razones Intrínsecas*.



**Figura 6. Modelo teórico de la escala Valor de la tarea**

Sin embargo, para la validación se tomó la decisión de que la escala de *Valor* quedó conformada sólo por dos factores: *Razones Extrínsecas* y *Razones Intrínsecas*, dado a que el factor *Utilidad* se conformó exclusivamente por un reactivo y dejar esta dimensión con esta estructura, es riesgo inminente de sub-representación del constructo, por lo cual eliminó.

La escala de Valor se integró finalmente por seis reactivos (tres reactivos correspondientes a Razones Extrínsecas y tres reactivos correspondientes al factor Razones Intrínseca), siendo así la escala con el menor número de reactivos en este estudio.

En el modelo empírico se aprecian pesos factoriales altos, lo que permite interpretar que las dimensiones se encuentran bien representadas y explicadas por el conjunto de reactivos seleccionados, y se concluye que la escala posee validez convergente. Incluso

cuando el ajuste estadístico entre el modelo teórico y el empírico mostró diferencias significativas, lo que puede ser atribuible al tamaño de la muestra (N=443).

En cuanto al ajuste empírico los índices son por demás adecuados [ $X^2=16.37$ ,  $gl=15$ ,  $P=0.04$ , CFI (Índice Comparativo de Ajuste)=0.965; IFI (Índice de Ajuste Bollen)=0.966; RMSEA (Aproximación a la Raíz Media de los Cuadrados)=0.046; Intervalo de confianza del RMSEA= (0.002 - 0.080)]. El modelo empírico validado se muestra en la Figura 7.

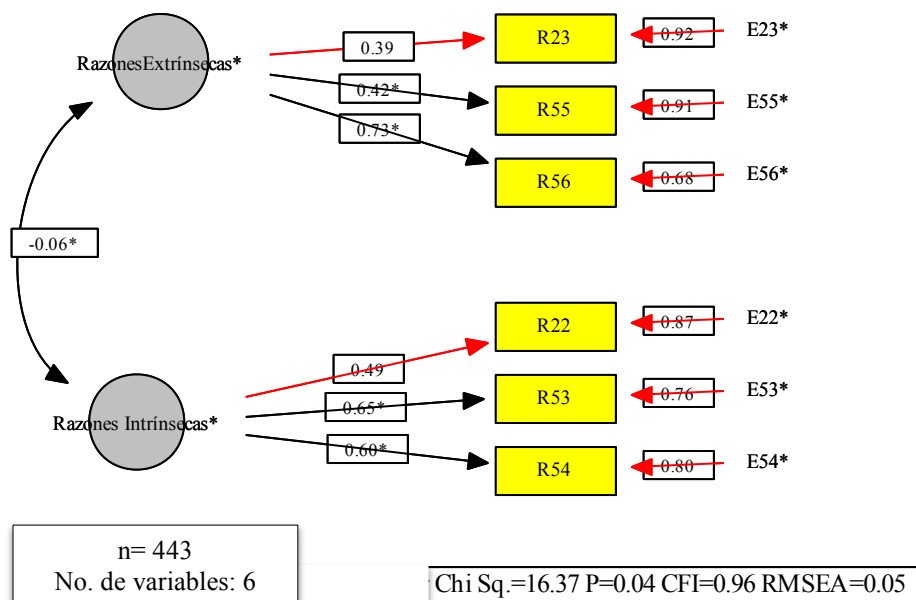


Figura 7. Análisis factorial confirmatorio de la escala Valor de la tarea

Es importante señalar que la *relación significativa y negativa* que se encontró en el modelo empírico entre los factores Razones Extrínsecas y Razones Intrínsecas (-0.06), aunque es pequeña, comprueba que los reactivos diseñados para cada factor sí dan cuenta de las formas antagónicas en que se puede *valorar* una situación dilemática moral.

En este orden de ideas, la asociación negativa entre los factores *Razones Extrínsecas e Intrínsecas*, lleva a cuestionar los dos tipos de justificaciones morales que pueden emplear

los individuos. Por un lado, las justificaciones extrínsecas corresponden a una ideología pragmática, que busca la solución concreta de la situación sin una reflexión profunda, sino más bien fundamentada en una solución lo menos costosa posible para el individuo; es decir, que el contenido de la situación dilemática no importa en sí mismo, sino sólo en función de dar una solución beneficiosa.

Por lo contrario, la justificación intrínseca no sólo considera el contenido de la situación dilemática, sino que busca también una cierta funcionalidad pero no a costo del bienestar de la mayoría, sino que busca rescatar de la situación - problema aquellos elementos que puedan ser retomados para una solución más equilibrada para todos los involucrados.

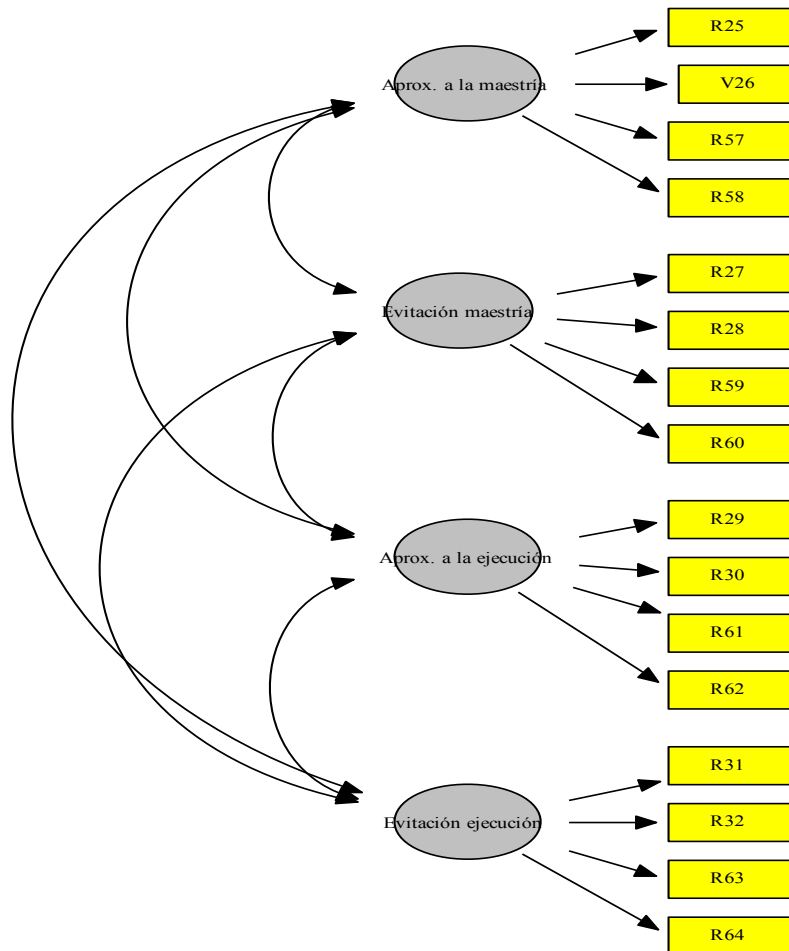
Finalmente se encontró un Coeficiente de Confiabilidad  $Rho=.65$ , el cual es un valor bajo pero adecuado dado el número de reactivos; aunque se considera conveniente aumentar el número de reactivos de esta escala para futuras versiones y volverla más equitativa respecto a las otras escalas presentadas.

### **Análisis factorial confirmatorio de la escala Orientación a Metas**

Originalmente esta escala estaba diseñada bajo un modelo teórico que señalaba cuatro factores principales: *Aproximación a la Maestría*, *Aproximación a la Ejecución*, *Evitación de la Maestría* y *Evitación de la Ejecución*. Las relaciones existentes entre variables indican que Aproximación a la maestría y Aproximación a la ejecución, se encuentran asociadas de manera positiva debido a que ambas buscan mejorar el aprendizaje o ejecución de los estudiantes en este caso, aunque en tareas diferentes.

El mismo tipo de asociación se encontraría entre las variables Evitación a la maestría y Evitación a la ejecución, pues ambas variables tienen como finalidad impedir un mal

aprendizaje o un mal desempeño en la toma de decisiones morales del estudiante. Así, es entendible, que la relación existente entre las dos variables de la orientación Aproximación y las dos variables de Evitación, sostengan una relación negativa.



**Figura 8. Modelo teórico de la escala de Orientación a metas.**

Sin embargo después de análisis de la unidimensionalidad y del proceso de calibración, la escala de *Orientación a metas* quedó conformada por cinco factores, agregándose el factor denominado *Dominio* y contando con diez reactivos en total (dos por cada factor).

Por su parte para el modelo empírico validado, no se consideró el factor Dominio, primero por la falta de teorización sobre él y por su poco ajuste con el modelo general. En el modelo empírico validado, se aprecian pesos factoriales altos, lo que permite interpretar que las dimensiones del banco se encuentran bien representadas y explicadas por el conjunto de reactivos seleccionados, y se concluye que el banco de reactivos posee validez convergente. Y también se puede apreciar que la validez divergente de la escala es adecuada, lo que queda manifiesto al observar el peso de las relaciones entre los factores.

En cuanto al ajuste empírico los índices son por demás adecuados [ $X^2=20.91$ ,  $gl=45$ ,  $p=0.02$ , CFI (Índice Comparativo de Ajuste)=0.96; IFI (Índice de Ajuste Bollen)=0.98; RMSEA (Aproximación a la Raíz Media de los Cuadrados)=0.050; Intervalo de confianza del RMSEA= (0.000 - 0.054)].

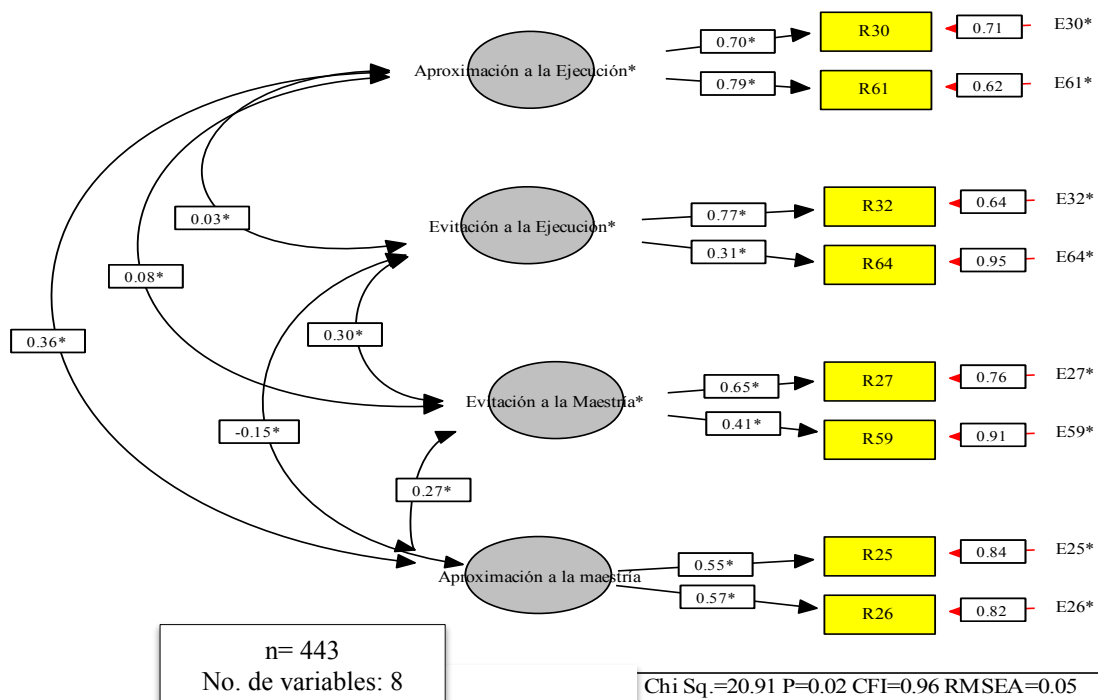


Figura 9. Análisis factorial confirmatorio de la escala de Orientación a Metas

La relación *Aproximación a la ejecución y Aproximación a la maestría* presentan una alta asociación (.36). Esto es entendible dado que ambos factores buscan que el individuo mejore su toma de decisiones, en el caso de la *maestría*, mejorando sus habilidades para tomar decisiones y en el caso de la ejecución optimizando el resultado de las decisiones.

Asimismo, es entendible también que los factores de *Evitación a la Ejecución y Evitación a la Maestría*, se encuentren asociados de manera significativa (.30). Aquí la explicación radicaría en que en el caso de Evitación a la Ejecución, el individuo busca no actuar de una manera moral inadecuada porque eso va en contra de su imagen personal e intención; a la vez que en la Evitación a la Maestría, lo que busca el individuo es no-aprender a tomar inadecuadas decisiones morales.

La relación encontrada entre el factor Aproximación a la Maestría y Evitación de la Ejecución (-0.15) evidencia que, ambos tipos de orientación son opuestos. Así, en la medida en que un individuo se niegue a aprender o a mejorar sus habilidades para tomar decisiones morales, se aleja de la posibilidad de tener un desempeño sobresaliente en dicha tarea.

Finalmente se encontró un Coeficiente de Rho=.62, el cual es un valor satisfactorio dado el bajo número de reactivos que integran la escala.

### **Conclusiones derivadas de los análisis factoriales confirmatorios (AFC)**

Hasta aquí se presentan los datos derivados del proceso de validación a través de análisis factoriales confirmatorios. Se puede concluir que el uso de esta técnica estadística es de gran ayuda pues permite conocer no sólo la orientación sino también la fuerza de las relaciones establecidas entre factores y variables. En este sentido, la técnica utilizada permitió “darle voz” a las relaciones existentes entre variable en los datos recogidos.

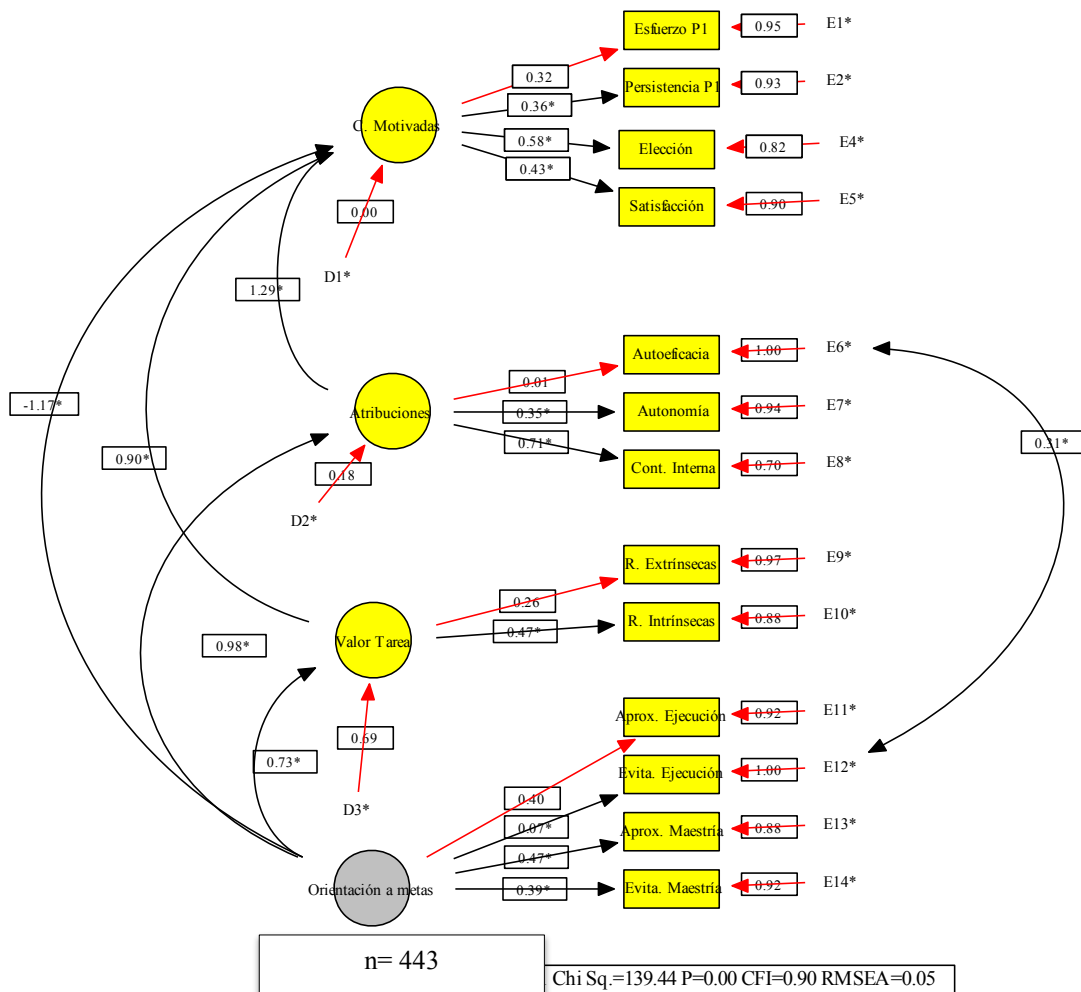
A partir de la información recolectada de estos análisis, es que se puede tomar decisiones finales acerca de la estructura de las escalas propuestas, para poder integrar con los mejores reactivos una versión optimizada del instrumento que permita realizar la validación del constructo general de toma de decisiones morales. A continuación se presenta el análisis factorial que integra las cuatro escalas y valida el instrumento en general.

### **Análisis factorial confirmatorio del instrumento completo**

En el modelo empírico validado, se aprecian pesos factoriales altos, lo que permite interpretar que las dimensiones del instrumento se encuentran bien representadas y explicadas por el conjunto de factores seleccionados, y se concluye que el instrumento posee validez convergente. También se puede apreciar que la validez divergente del instrumento es adecuada, aunque se pueden mejorar algunos pesos en las relaciones entre factores.

En cuanto al ajuste empírico los índices son por demás adecuados [ $\chi^2=139.44$ ,  $gl=91$ ,  $P=0.000$ , CFI (Índice Comparativo de Ajuste)=0.90; IFI (Índice de Ajuste Bollen)=0.91; RMSEA (Aproximación a la Raíz Media de los Cuadrados)=0.052; Intervalo de confianza del RMSEA= (0.041 - 0.064)].





**Figura 10. Análisis factorial confirmatorio del Instrumento Completo**

### Conclusiones del Análisis Factorial Confirmatorio del Instrumento

Respecto a la información que se obtuvo sobre el componente **Conducta Motivadas**, se encontró que existen dos factores que aportan información de manera significativa; el primero de ellos es el factor *Elección*, el cual tiene un nivel de explicabilidad del 33.3% de toda la escala; y el segundo factor corresponde a *Satisfacción* con un nivel de explicabilidad

de 18.2%. Los factores restantes *Persistencia* y *Esfuerzo* presentan aportaciones menos fuertes, aunque muy similares entre sí (12.8% y 10.5% respectivamente).

Con base en estos resultados, se puede observar como prácticamente las creencias que tenga desarrollado el individuo sobre su conducta de *Elección* en situaciones de conflicto moral y el grado de *Satisfacción* que ha construido (experiencia previa) son los dos grandes factores que influyen para el individuo pueda emitir o no una conducta motivada a la toma de decisiones morales.

En el caso del componente **Atribuciones**, se encontró que también existen dos factores que reportan niveles de explicación importantes, el primero de estos factores corresponde a *Contingencia Interna* con un nivel de explicabilidad del 51%; y el segundo factor es *Autonomía* con una aportación del 12.5%.

Este resultado se considera sobresaliente, dado que uno de los principales argumentos que en este trabajo se ha sostenido es la necesidad que existe de educar a los jóvenes en aspectos de regulación emocional (en este caso moral) para promover conductas de orientación prosocial. En el que, aspectos como el control interno, resultan fundamentales. Asimismo, otro aspecto fundamental de análisis es el de la Autonomía, aspecto del desarrollo humano que resulta necesario trabajar, sobre todo con poblaciones que se encuentran en el rango de edad como la muestra de este estudio.

Por su parte, en el componente de **Valor de la tarea**, se encontró que Razones Extrínsecas es tan sólo un 6.7% del factor completo; mientras que Razones extrínsecas aporta un 21.8% de explicabilidad. Dada la importancia que juega la practicidad y la deseabilidad social en estos procesos de interacción social, se considera que es sobresaliente este resultado

pues sugiere que los estudiantes de bachillerato priorizan el contenido moral de un problema que sus posibles implicaciones sociales.

En el caso del componente **Orientación a metas**, se encontró que los factores que más contribuyen a la explicación son Aproximación a la maestría con un 22.3% y Aproximación a la Ejecución con un 16.2%. En este sentido, se observa como la estrategia con mayor influencia en el grupo poblacional (adolescentes) es la experimentación (aproximación) a diversas situaciones. Este dato resulta sobresaliente porque indica una disposición favorable de los estudiantes respecto a la toma de decisiones morales, lo que resulta fundamental para su posterior desarrollo.

Respecto a los niveles de explicabilidad que cada escala reporta al instrumento general, se encontró que son dos los componentes que aportan niveles más altos de explicabilidad en el proceso de toma de decisiones morales con la muestra estudiada: el componente Conductas Motivadas y Atribuciones (96.9%), mientras que Valor de la tarea puede aportar hasta un (52.9%).

A modo de conclusión, en los párrafos anteriores se ha discutido sobre los resultados generales encontrados en el instrumento. En este mismo orden de ideas, resulta fundamental considerar que los porcentajes aquí expresados sobrepasan el 100% del nivel de explicabilidad y esto es debido al porcentaje correspondiente al error sistemático que comparten los factores del estudio. Se enfatiza este hecho para futuras las discusiones y acotaciones.

## CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Para satisfacer el objetivo planteado en esta investigación, fue necesario construir y validar un modelo teórico que integró componentes cognitivos, afectivos y motivacionales alrededor de la toma de decisiones morales. En vías de establecerlo, se propuso y validó un modelo teórico compuesto por cuatro factores: Conductas Motivadas, Atribuciones, Valor de la tarea y Orientación a Metas.

El modelo fue validado por Modelamiento de Ecuaciones Estructurales (EQSv6.2) y sus valores de ajuste mostraron que el modelo teórico y el modelo empírico aunque diferían estadísticamente ajustaban prácticamente.

Cada uno de los cuatro componentes que conformaban el modelo a ser probado, a su vez, se integró por variables latentes y por reactivos que representaban a dichas variables: Conductas Motivadas (4 variables, 8 reactivos), Atribuciones (3 variables, 6 reactivos), Valor de la tarea (3 variables, 12 reactivos) y Orientación a Metas (4 variables, 16 reactivos).

Los reactivos diseñados para medir estos dieciséis factores fueron evaluados en un primer momento por tres expertos en cognición, quienes confirmaron que los reactivos eran pertinentes, suficientes y actuales para hacer una recolección de información válida. Además de la valoración de los jueces, éstos realizaron sugerencias respecto al formato de impresión y a la redacción de algunos reactivos en específico, por lo que se decidió realizar cambios para mejorar las escalas diseñadas.

Elaborados los cambios sugeridos por los expertos, se tuvo una versión preliminar de las cuatro escalas, versión que fue presentada posteriormente a tres elementos que colaboran en un laboratorio de psicología cognitiva para que pudieran realizar una validación de facie

y sugirieran modificaciones antes de la aplicación de los instrumentos. En esta evaluación también se obtuvo una valoración positiva por parte jueces, quienes hicieron comentarios pertinentes acerca de la redacción de los reactivos con el fin de volverlos más claros y entendibles para la población a la que va dirigida (alumnos de bachillerato).

Los primeros análisis estadísticos realizados fueron de naturaleza descriptiva, los cuales permitieron conocer con mayor certeza a la muestra estudiada. En este sentido, se encontró que 55% de la muestra seleccionada corresponde al sexo femenino y el 45% restante al sexo masculino. También se encontró que la edad promedio de la población es de 16.5 años; respecto a los antecedentes familiares educativos y sociales, se encontró que el 69% de los padres y el 74% de las madres de los estudiantes evaluados tiene como grado máximo de estudios el bachillerato.

Posteriormente, se realizaron análisis factoriales exploratorios, se encontró evidencia de la existencia de veintiún factores (5 factores más de los propuestos originalmente), aunque algunos de estos factores (4 factores) tuvieron que ser eliminados por no contar con los reactivos necesarios para no incurrir en la sub-representación de constructo, quedando un total de diecisiete factores y cincuenta y tres reactivos.

Derivados del proceso de análisis factoriales exploratorios, se encontró que de los sesenta y cuatro reactivos propuestos originalmente, sólo cuarenta y nueve satisficieron los criterios de unidimensionalidad y fueron sometidos posteriormente al proceso de calibración. En este sentido, los resultados derivados del proceso de calibración identificaron que treinta y siete reactivos mostraron valores psicométricos adecuados. Para hacer la selección final de los reactivos, se seleccionaron treinta reactivos con mejores índices psicométricos:

Conductas Motivadas (8 reactivos), Atribuciones (8 reactivos), Valor (6 reactivos) y Orientación a Metas (8 reactivos).

En el proceso de validación de cada una de las escalas, se encontraron índices de ajuste empírico satisfactorio, aunque también se encontraron índices de ajuste práctico que evidencian diferencias entre los modelos teóricos y empírico ajustado, lo cual se atribuye -principalmente- al tamaño de la muestra.

Respecto al proceso de validación de todo el instrumento, se encontró que el modelo general también obtuvo índices de ajuste empírico satisfactorio. Además de que en el modelo empírico validado, se aprecian pesos factoriales altos, lo que permite interpretar que las dimensiones del instrumento se encuentran bien representadas y explicadas por el conjunto de factores seleccionados, y se concluye que el instrumento posee validez convergente.

De igual manera, también se encontró que la validez divergente del instrumento es adecuada, aunque sería recomendable trabajar la relación existente entre algunos factores. En este sentido, para futuras versiones del instrumento, se sugiere elaborar un número mayor de reactivos por escala, atributo que a su vez, puede ayudar a mejorar los coeficientes de confiabilidad.

En relación al instrumento desarrollado, se encontró que existen dos factores que aportan mayores porcentajes de explicabilidad sobre la toma de decisiones morales: Conductas Motivadas y Atribuciones (96.9%), aunque Valor de la Tarea reporta un (52.9%). Dado los altos porcentaje de explicabilidad que reportan estas escalas (aún con el error sistemático que comparten) sería conveniente replantearse el probar modelos alternos integrados solo con estas 3 dimensiones y dejar la cuarta escala Orientación a Metas como un instrumento aparte.

Por el momento, la aportación del trabajo aquí presentado radicó en integrar un modelo teórico para la toma de decisiones en el adolescente, fundamentado en componentes cognitivos derivados de otros modelos y dominios (VanderStoep & Pintrich, 2008; Castañeda, 2013, Pintrich, 2000), el cual fue extrapolado y contextualizado para poder mapear las funciones y tareas necesarias para poder llevar a cabo el diseño de un instrumento de medición, que permitiera la validación empírica del constructo.

Y es justamente, este proceso de instrumentalización y validación, lo que marca la diferencia de esta investigación con otros estudios realizado. En este sentido, es importante señalar que la mayoría de las investigaciones sobre toma de decisiones morales muestran ser estudios de revisión teórica más que estudios que generen evidencias empíricas, debido –principalmente- a que el enfoque metodológico predominante ha sido el cualitativo y, a que cuando los estudios son de naturaleza cuantitativa, los análisis psicométricos realizados pertenecen al modelo de teoría clásica –con sus respectivas limitantes-.

De esta manera, los productos de esta investigación constituyen cuatro escalas calibradas y validadas empíricamente, que son difícilmente identificables en el dominio de la moralidad –en general- y las creencias motivaciones en la toma de decisiones morales – en lo particular. En el cual, cada componente y su banco de reactivos correspondiente, mostró ser sensible y pertinente a las variaciones individuales de los estudiantes al respecto de los constructos hipotetizados, todo dentro de un deseable contexto de medición donde el error aleatorio fue controlado en lo posible.

La validación de estas escalas, posibilita la recolección posterior de más datos empíricos, gracias a los que se podrá establecer la *significancia* de cada constructo *para diferentes poblaciones, contextos*, etc. En este sentido, *será posible avanzar el desarrollo*

*teórico –técnico* de la fenomenología de las creencias afectivo - motivacionales en la toma de decisiones morales.

Un aspecto importante de enfatizar es que esta investigación representa una aproximación novedosa en el área de Moralidad en tres sentidos:

1. *En el aspecto teórico*, porque no existen muchas investigaciones orientadas hacia componentes motivacionales de la toma de decisiones morales y menos desde una teoría que no corresponde al enfoque cognitivo-evolutivo.

2 *En el aspecto metodológico*, dado que en los estudios psicométricos la mayoría de los trabajos corresponden al enfoque de teoría clásica de los tests, a diferencia de este estudio donde se trabajó desde la teoría de respuesta al ítem (TRI).

3 *En el nivel de análisis estadístico*, debido a que este trabajo incorporó la utilización de técnicas multivariadas para análisis más complejos.

No obstante que se encuentran significativos aportes derivados de esta investigación, se considera pertinente delimitar el impacto de los resultados obtenidos y su posible generalización y derivaciones prácticas, pues si bien en este estudio se buscó el mayor control metodológico posible, se trata de un estudio sólido pero aún preliminar dentro de la línea general de investigación.

Dadas estas condiciones, se considera que el enfoque teórico socio - cognitivo adoptado en la investigación, permitió avanzar el conocimiento sobre componentes afectivos – motivacionales relacionados en la toma de decisiones morales.

Por otra parte, la metodología utilizada en este trabajo fue lo suficientemente fuerte para generar datos duros y evidencias confiables que pueden orientar más evaluación al respecto, así como también *cursos de acción formativa y de desarrollo moral*. Así, realizar



más investigaciones sobre componentes motivacionales en la toma de decisiones morales, puede beneficiar no sólo al campo de la evaluación, sino sobre todo al de fomento y desarrollo de habilidades requeridas en las sociedades complejas que se viven actualmente.

Dado que las sociedades actuales demandan la participación activa de sus ciudadanos, se considera crítico investigar constructos diferentes a los tradicionales de manera tal que puedan enriquecer el entendimiento de cómo los individuos construyen la dimensión moral-social, sobre todo, al considerar las implicaciones prácticas.

En este sentido es importante considerar que si bien, la medición de autovaloraciones es un aspecto fundamental para conocer como los individuos construyen sus creencias afectivo – motivacionales, es necesario utilizar otro tipo de medición (conductual, por ejemplo) para complementar la información recolectada y eliminar sesgos de deseabilidad social entre las mediciones.

A pesar de que este estudio *carece de las condiciones de aleatoriedad y representatividad de la muestra* para poder generalizar los resultados a la población objetivo, también es cierto que *posee una exigencia teórico, metodológica, psicométrica y estadística* que permite construir y desarrollar medidas que acercan al conocimiento de los componentes motivacionales en la toma de decisiones morales en estudiantes de bachillerato.

Finalmente, se señala que el tipo de análisis y el nivel de especialización de las escalas desarrolladas, asegura su calidad psicométrica, lo que implica que estos instrumentos fueron ajustados para poder ser utilizados en contextos de investigación, evaluación y fomento en ámbitos educativos; y generar mediciones precisas sobre la autovaloración en los componentes motivacionales que participan en la toma de decisiones morales.

Sin embargo, existe mucho trabajo pendiente por atender en esta incipiente línea de investigación, sobre todo en estudios que se relacionen con los componentes afectivos motivacionales alrededor de la toma de decisiones morales con otros tipos de componentes afectivos – motivacionales como: el impacto de las creencias epistemológicas en el dominio moral, el uso de heurísticos en la toma de decisiones morales; la influencia de variables de la personalidad; los mecanismos de regulación emocional y su relación con la conducta moral; la autorregulación y corregulación social, entre otros aspectos.

Se espera que en un futuro no lejano, estudios incipientes como el aquí presentado retribuyan socialmente no sólo en la búsqueda de nuevas evidencias de investigación –las que sin duda son importantes-, sino a través de formas activas de evaluación y fomento de habilidades y estrategias de índole cognitivo – social, que pudieran influir en la reducción de la desigualdad social y educativa entre poblaciones, a través de la identificación y modificación de elementos que faciliten, promuevan u obstaculicen el bienestar de las mayorías.

## REFERENCIAS

- Alba, A. et al (2011). *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades del contexto de la sociedad globalizada*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Alcántara, Li. (2011). *Diseño y validación de una interfase autorregulatoria en docentes de educación superior*. Tesis de doctorado no publicada. México: UNAM.
- Allison, G. (1983). Public and private management: Are they Fundamentally Alike in All Unimportant Respects. En J. L. Perry and K. L. Kraemer, eds. *Public Management: Public and Private Perspectives*, California: Mayfield.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267
- Anderson, C., Narvaez, D., Bock, T., Endicott, L. y Lies, J. (2004). *Minnesota Community Voices and Character Education: Final Report and Evaluation*. Roseville, MN: Minnesota Department of Children, Families and Learning.
- Aquino, K. y Reed, A. (2003). Moral identity and the expanding circle of moral regard toward out-groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(6), 1260-1286.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3 (3), 193-209.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2002a). Selective Moral Disengagement in the exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31 (2), 101-119.
- Bandura, A. (2002b). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 259-290.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., y Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374.
- Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (13), 501-523.
- Barba, B. (2002a). Influencia de la edad y la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2). Recuperado el 1 de noviembre de 2002, de: <http://reide.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-barba.html>
- Barba, B. (2002b). Niveles de razonamiento moral en adolescentes de Aguascalientes. *Caleidoscopio*, 6 (11), 73-99.
- Barriga, A. et al (2001). *How I Think (HIT) Questionnaire Manual*. Champaign, IL: Research Press.
- Bebeau, M. (2002). The Defining Issues Test and the Four Component Model: contribution to professional education. *Journal of Moral Education*, 31 (3), 271-295.
- Bebeau, M., Rest, J. y Narvaez, D. (Eds.) (1994). *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*. NJ: Erlbaum.
- Bennet, A. y Bennet, D. (2008). The Decision Making Process for complex situations in a complex environment. En F. Burstein y C. Holsapple. *Handbook of decision Support system*: New York. Springer.
- Bentler, P. (2006). EQS 6.1 for Windows (Programa computacional). California: Multivariate Software Inc.
- Bergman, R. (2002). Why Be Moral? A Conceptual Model from Developmental Psychology. *Human Development*, 45, 104-124.
- Blasi, A. (1984). Moral Identity: It's Role in Moral Functioning. En W. M. Kurtines y J. J. Gewirtz (Eds.), *Morality, Moral Behavior and Moral Development*, (pp. 128–139). NY: John Wiley y Sons.
- Blasi, A. (1985). The Moral Personality: Reflections for Social Science and Education. En M.W. Berkowitz y F. Oser (Eds.), *Moral Education: Theory and Application* (pp. 433–443), NY: Wiley.

- Blasi, A. (1989). Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral: una revisión crítica de la literatura. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comps.), *El mundo social en la mente infantil*, Madrid: Alianza Psicología.
- Bock, T. y Narvaez, D. (2003). Guide for using the Multicultural Experiences Questionnaire (MEQ) For College Students and Adults, Haggard Hall: Notre Dame.
- Bollen, K. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. NY: Wiley.
- Boom, J., Hans, W. y Keller, M. (2007). A cross-cultural validation of stage development: A Rasch re-analysis of longitudinal socio-moral reasoning data. *Cognitive Development*, 22, 213-229.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brugman, D. y Aleva, E. (2005). Developmental delay or regression in moral reasoning by juvenile delinquents? *Journal of Moral Education*, 33 (3), 321-348.
- Butterfield, K., Treviño, L. y Weaver, G. (2000). Moral awareness in business organizations. Influences of issue related and social context factors. *Human relations*, 53, 981-1018.
- Carlo, G., Ginley, M., Roesch, S. y Kaminski, J. (2008). Measurement invariance in a measure of prosocial moral reasoning to use with adolescents from USA and Brazil. *Journal of Moral Education*, 37 (4), 485-502.
- Carr, D. (2005). On the contribution of literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion. *Journal of Moral Education*, 34 (82), 137-151.
- Carr, D. (2006). The roots of citizenship: reconciling principle and character in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35 (2), 443-453.
- Castañeda, S. (1993). *Procesos Cognitivos y Educación Médica*. México: UNAM.
- Castañeda, S. (2004). *Educación, Aprendizaje y Cognición*. Teoría en la práctica. México: UNAM, U. de G. y Manual Moderno.
- Castañeda, S. (2006). *Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario: Elaboración de exámenes y reactivos objetivos*. México: UNAM.
- Castañeda, S. (2013). Agencia académica en educación superior. Memorias 1 Congreso de Transformación Educativa. Del 3 al 5 de octubre. Ixtapan de la Sal, México.  
ISBN: 978-607-7506-10-2

- Castañeda, S. y Peñalosa, E. (2012). Identificación de predictores para el aprendizaje efectivo en línea. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (52).
- Castañeda, S., Peñalosa, E. y Austria, F. (2014). *Perfiles agentivos y no agentivos en la formación de psicólogos*. México: UNAM-CONACyT. ISBN-e 978-607-02-5996-8.
- Castañeda, S., Pineda, M., Gutiérrez, E.; Romero, N. y Peñalosa, E. (2010). Construcción de instrumentos de estrategias de estudio, autorregulación y epistemología personal. Validación de constructo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27 (1), 77-84.
- Chadwick, R., Bromgrad, G., Bromgard, I. y Trafimow, D. (2006). An index of specific behaviors in the moral domain. *Behavior Research Methods*, 38 (4), 692-697.
- Chia, A. y Mee, L. (2000). The effects of issue characteristics on the recognition of moral issues. *Journal of Business Ethics*, 27, 255-269.
- Collins, D. (2008). A model of moral stages. *Journal of Moral Education*, 37 (3), 357-376.
- Cook, T. y Campbell, D. (1979). *Quasi-experimentation. Design and Analysis Issues for Field Settings*. USA: Rand McNally College Publishing Company.
- Cushman, F., Knob, J. y Sinnott-Armstrong, W. (2008). Moral appraisals affect doing/allowing judgment. *Cognition* 108, 281-289.
- Deci, E. y Ryan R. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well Being. *American Psychologist*. 55(1), 68-78.
- Dill, J. (2000). Durkheim and Dewey and the challenge of contemporary moral education. *Journal of Moral Education*, 36 (2), 221-237.
- Duncan, p. (2001). Educating for Moral Ability: reflections on moral development based Vygotsky's theory of concept formation. *Journal of Moral Education*, 30 (2), 113-140.
- Eccles, J. y Wingfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J., Wingfield, A. y Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. En W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5<sup>th</sup> ed., pp. 1017–1095). New York: Wiley.

- Eisenberg, N., Guthrie, I., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q., y Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, pp. 993-1006
- Eisenberg, N. (2001). Brazilian Adolescent's Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relation to Sympathy, Perspective Taking, Gender-role Orientation and Demographic Characteristics. *Child Development*, 72(2), 518-534.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N. et al (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8, 141-162.
- Eisenberg, N. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27(5), 849-857.
- Endicott, L., Bock, T. y Narvaez, D. (2003). Moral Reasoning, intercultural development, and multicultural experiences: relations and cognitive underpinnings. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 403-419.
- Evans, J. (2008). Dual Processing Accounts of Reasoning, Judgement and Social Cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 253-278.
- Fagemaum, G., Castorina, J., Helman, M. y Clemente, F. (2003). El enfoque piagetiano en la investigación del juicio moral: alternativas frente al naturalismo y relativismo. *Estudios en Psicología*, 24 (2), 205-222.
- Feigenberg, L., Steel, M., Barr, D. y Selman, R. (2008). Belonging to and exclusion from the peer group in schools: influences on adolescents's moral choices. *Journal of Moral Education*, 37 (2), 165-184.
- Fenstermacher, G. (1994): The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. En L. DARLING-HAMMOND (Ed.). *Review of Research in Education*, 20, 3-56. A.E.R.A., Washington, D. C.
- Fishbein, M. et al (1990). The Role of Desires, Self-Predictions and Perceived Control in the Prediction of Training Session Attendance. *Journal of Applied Social Psychology*, 20(3), 173-198.
- Fiske, S. (2003). *Social beings*. New York: Wiley.

- Friday, J. (2004). Educating in moral theory and the improvement of moral thought. *Journal of Moral Education*, 33 (1), 23-34.
- Frimer, J. y Walker, L. (2008). Towards a new paradigm of moral personhood. *Journal of Moral Education*, 37 (3), 333-356.
- García, B. (2010). Razonamiento y emoción moral: su vinculación con la conducta pro-social en la etapa preescolar. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 21-30.
- Gibbs, J., Basinger, K., Grime, R. y Snarey, J. (2007). Moral judgment development across cultures: Revisiting Kohlberg's universality claims. *Developmental Reviews*, 27, 443-500.
- Gibbs, J. (2003). *Moral development and reality: Beyond the theories Of Kohlberg And Hoffman*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1988). Two moral orientations. *Merrill-Palmer Quarter*, 34, pp. 223-237.
- Gobel, P. y Mori, S. (2007). Success and failure in EFL classroom. Exploring student's attributional beliefs in language learning. *Eurosla Yearbook*, 7, 149-169.
- González, D., Castañeda, S. y Maytorena, M. (2006). *Estrategias referidas al aprendizaje, la instrucción y la evaluación*. México: Universidad de Sonora.
- Graham, S. (1991). A Review of Attribution Theory of Achievement Contexts. *Educational Psychological Review*, 3(1), 5-25.
- Guerra, M. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en Guzmán y Saucedo (2004). Introducción: La investigación sobre estudiantes en México. En C. Guzmán y C. Saucedo. *La investigación sobre estudiantes en México: Recuento de una década (1992-2002)*. México: COMIE, SEP, CESU.
- Guerrero, G. (2000). Elección de teoría, juicios de valor y racionalidad en Kuhn. *Éndoxa: Series Filosóficas* 13, pp.15-32. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Greene, J. y Haidt, J. (2002). How (and where) does moral Judgment work? *Trends in Cognitive Sciences*, 6(12), 514-523.



- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108 (4), 814-834.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En R. Davidson, K. R. Scherer y H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences*. Oxford: Oxford University Press. (pp. 852-870).
- Haidt, J. (2007). The new synthesis in moral psychology. *Science*, 316, 998-1002.
- Hart, D. y Carlo, G. (2005). Moral Development in Adolescents. *Society for Research in Adolescence*, 15(3), 223-233.
- Hart, D. y Fegley, S. (1995). Prosocial behavior and caring in adolescence: relations to self-understanding and social judgment. *Child Development*, 66(5), 1346-1359.
- Hastie, H. y Abrahams, S. (2008). Morality, culture and the dialogic self: taking cultural pluralism seriously. *Journal of Moral Education*, 37 (3), 377-394.
- Hastie, R. (2001). Problems for Judgment and Decision Making. *Annual Review of Psychology*, 52, 653-683.
- Hofer, B. y Pintrich, P. (2002). *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hofer, B., (2001). Personal epistemology research: implications for learning and instruction. *Educational Psychology Review*, 13 (4), 353-382.
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and Moral Development. Implications for caring and justice*. NY: Cambridge University Press.
- Hofmann, N. (2007). Do students' values change in different types of schools? *Journal of Moral Education*. 36 (4), 453-473.
- Hooge, I., Zeelenberg, M. y Breugelmans, S. (2007). Moral Sentiments and cooperation: Differential Influences of Shame and Guilt. *Cognition and Emotion*, 21(5), pp.1025-1042.
- IBM Corp. Released (2012). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. España: Paidós
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. (2009). Avances y transformaciones en la educación media superior. Información recolectada el día 19 de octubre de 2010, del

sitio de Internet:

<http://www.inee.edu.mx/images/stories/notices/2009/octubre/estepais.pdf>

- Jonassen, D. (1997). Instructional design model for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology: Research and Development*, 45 (1), pp. 65-95.
- Jonassen, D. (2002). Engaging and supporting problem solving in online learning. *Quarterly Review of Distance Education*, 3 (1), pp.1-13.
- Jones, T. (1991). Ethical Decision Making in organizations: An Issue Contingent Model. *Academy of Management Review*, 16 (2), 366-395.
- Kiembaum, J. y Wilkening, F. (2009). Children's and adolescents intuitive judgments about distributive justice: Integrating need, effort, and luck. *European Journal of Developmental Psychology*, 6 (4), 481-989.
- Kohler, J. y Reyes, M. (2010). Teoría de orientación a la meta: hallazgos y aplicaciones en la Educación física, *Cultura*, 24. Recuperado de:  
[http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU\\_24\\_1\\_teor%C3%ADa-de-orientacion-a-la-meta-hallazgos-y-aplicaciones-en-la-educacion-y-la-educacion-fisica.pdf](http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_24_1_teor%C3%ADa-de-orientacion-a-la-meta-hallazgos-y-aplicaciones-en-la-educacion-y-la-educacion-fisica.pdf)
- Kohlberg, L. (1975). Desarrollo moral. En D. Sills, (Ed.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. (Vol. 7, pp. 222-232). España: Aguilar.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. The cognitive developmental approach. En T. Lickona (Eds.), *Moral development and behavior Theory, research and social issues*, NY: Winston.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. España: Descleé de Brower.
- Kohlberg, L. y Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. En W. Kurtines y J. Gewirtz (eds.), *Morality, moral behavior and moral development*. NY: Wiley.
- Kohlberg, L., Power, F.C., y Higgins, A. (1998). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. España: Gedisa.
- Lapsley, D. (2008). On dual processing and heuristic approaches to moral cognition. *Journal of Moral Education*, 37(3), 313-332.

- Lapsley, D. y Hill, P. (2005). On dual processing and heuristic approaches to moral cognition. *Journal of Moral Education*, 34 (3), 313-332.
- Lapsley, D. y Narvaez, D. (2004). A social-cognitive view of moral character. In D. Lapsley y D. Narvaez (Eds.), *Moral development: Self and identity* (pp. 189-212). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lapsley, D., y Narvaez, D. (2005). Moral psychology at the crossroads. In D. Lapsley y Power, C. (Eds.), *Character Psychology and Character Education* (pp. 18-35). University of Notre Dame Press.
- Lapsley, D. y Power, F. Clark (2005). *Character psychology and character education*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Lind, G. (2002). *Psicología de la moral y la democracia, y educación*. Recuperado el 25 de mayo de 2010, de: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/about-span.htm>
- Lind, G. (2007). La moral puede enseñarse. Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática. México: Trillas.
- Matsuba, M. y Walker, L. (2004). Extraordinary Moral Commitment: Young Adults Involved in Social Organizations. *Journal of Personality*, 72(2), 413-436.
- Mayer, R. (1992). Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84,405-412.
- May, D. y Paul, K. (2002). The role of moral intensity in Ethical Decision Making. A review and investigation of moral recognition, evaluation and intervention. *Business Society*, 41(1), 84-117.
- McMahon, J. y Harvey, R. (2006). The effect of moral Intensity. *Journal of Business Ethics*, 72, 335-357.
- Monin, B., Pizarro, D. y Beer, J. (2007). Deciding vs. reacting: Conceptions of moral judgment and the reason-affect debate. *Review of General Psychology*, 11, 99-111.
- Monroe, L. (2004). How identity and perspective constrain moral choice. *International Political Science Review*, 24, 405-424.
- Moñivas, A. (1996). *La conducta prosocial*. Cuadernos de Trabajo Social, 9. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Mudrack, P. y Mason, E. (1996). Individual ethical beliefs and perceived organizational interests. *Journal of Business Ethics*, 15(8), 851-861.
- Muñoz, G. (2002). *Desarrollo moral en estudiantes de escuelas secundaria de Aguascalientes*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Narvaez, D. (2001). Moral Text Comprehension: implications for education and research. *Journal of Moral Education*, 30 (1), 43-55.
- Narvaez, D. (2002). The expertise of moral character. *Education Matters*, 8 (6).
- Narvaez, D. (2005). The Neo-Kohlbergian Tradition and Beyond: Schemas, Expertise and Character. En G. Carlo y C. Pope-Edwards (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation, Vol. 51: Moral Motivation through the Lifespan* (pp. 119-163). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Narvaez, D. (2006). Integrative Ethical Education. In M. Killen y J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 703-733). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Narvaez, D. (2008). Triune ethics: The neurobiological roots of our multiple moralities. *New Ideas in Psychology* 26, 95-119.
- Narvaez, D., Bock, T., Endicott, L., y Mitchell, C. (2001b). *Nurturing character in the middle school classroom: Ethical Judgment*. St. Paul: Minnesota Department of Children, Families and Learning.
- Narvaez, D., Bock, T., Endicott, L., y Mitchell, C. (2001a). *Nurturing character in the middle school classroom: Ethical Sensibility*. St. Paul: Minnesota Department of Children, Families and Learning.
- Narvaez, D., Bock, T., Endicott, L., y Mitchell, C. (2001b). *Nurturing character in the middle school classroom: Ethical Judgment*. St. Paul: Minnesota Department of Children, Families and Learning.
- Narvaez, D., Bock, T., Endicott, L. y Mitchell, C. (2001c). *Nurturing character in the middle school classroom: Ethical Motivation*. St. Paul: Minnesota Department of Children, Families and Learning.
- Narvaez, D., Bock, T., Endicott, L., y Mitchell, C. (2001d). *Nurturing character in the middle school classroom: Ethical Action*. St. Paul: Minnesota Department of Children, Families and Learning.

- Narvaez, D. y Bock, T. (2002). Moral Schemas and Tacit Judgment of How the Defining Issues Test is supported by Cognitive Science. *Journal of Moral Education*, 31 (2), 297-315.
- Narvaez, D., Bock, T. y Endicott, L. (2003). Who should I become? Citizenship, goodness, human flourishing, and ethical expertise. En *Teaching in Moral and Democratic Education*, W. Veugelers y F. Oser, B. Switzerland: Peter Lang Publishers, 43–63.
- Narvaez, D., Bock, T., Endicott, L. y Lies, J. (2004). Minnesota's Community Voices and Character Education Project. *Journal of Research in Character Education*, 2, 89-112.
- Narvaez, D., Herbst, R., Hagele, S. y Gomberg, S. (2003b). Nurturing peaceful character. *Journal of Research in Education*, 13, 41–50.
- Narvaez, D., y Lapsley, D. (2005). The psychological foundations of everyday morality and moral expertise. In D. Lapsley y Power, C. (Eds.), *Character Psychology and Character Education* (pp. 140-165). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Narvaez, D. y Lapsley, D. (2010). La psicología moral en la encrucijada. *Postconvencionales*, 1, pp. 98-115.
- Narvaez, D., Lapsley, D., Hagele, S., y Lasky, B. (2005). Moral chronicity and social information processing: Tests of a social cognitive approach to the moral personality. *Journal of Research in Personality*, 40, 966–985.
- Narvaez, D. y Rest, J. (1995). The four components of acting morally. In W. Kurtines y J. Gewirtz (Eds.), *Moral behavior and moral development: An introduction* (pp. 385-400). New York: McGraw-Hill.
- Narvaez, D. y Vaydich, J. (2008). Moral development and behavior under the spotlight on the neurobiological sciences. *Journal of Moral Education*, 37 (3), 289-312.
- Nucci, L. (2001). The promise and limitation of the moral self-construct. Presidential address delivered at the thirtieth annual meeting of the Jean Piaget Society, Montreal, <http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles/nuccipromise.html>.
- Nucci, L. (2002). Goethe's Faust Revisited: lessons from DIT research. *Journal of Moral Education*, 31 (3), 315-324.

- Nucci, L. (2003). Morality, Religion and Public Education in Pluralist Democracies a reply to Kunzman, 32 (3), 262-270.
- Nucci, L. P. (2004). Social interaction and the construction of moral and social knowledge. En J. I. M. Carpendale (Ed.), *Social interaction and the development of knowledge* (pp. 195–213). NY: Lawrence Earlbaum Associates.
- Nucci, L. y Narvaez, D. (2008). *Handbook of moral and character education*. NY: Routledge.
- Nucci, L., Camino, C. y Sapiro, C. (1996). Social class effects on Northeastern Brazilian children's conceptions of areas of personal choice and social regulation. *Child Development*, 67, 1223–1242.
- Piaget, J. (1967). *Seis estudios de psicología*. España: Seix Barral.
- Piaget, J. (1973). *Psicología de la inteligencia*. Argentina: Psiqué.
- Piaget, J. (1985). *El criterio moral en el niño*. Madrid: Roca.
- Pintrich, P. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92–104.
- Pintrich, P. (1998). El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado. En S. Castañeda, Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias artes y técnicas. Perspectiva en el umbral del siglo XXI. México: Porrúa.
- Pintrich, P. (2000). Multiples goals, multiples pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research y Applications*, NJ: Prentice-Hall.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). Motivación en contextos educativos. *Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid. Pearson.
- Posada, R. y Wainryb, C. (2008). Moral Development in a Violent Society: Colombian Children's Judgments in the Context of Survival and Revenge. *Child Development*, 79 (4), 882-898.

- Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University Minnesota Press.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. y Thoma, S. (1999). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rest, J., Narvaez, D. y Bebeau, M. (1999b). Beyond the promise: a perspective on research in moral education. *Educational research*, 28 (4), 18-26.
- Rest, J., Narvaez, D., Thoma, S. y Bebeau, M. (2000). A Neo-kohlbergian Approach to Morality Research. *Journal of Moral Education*, 29 (4), 381-393.
- Rest, S. y Rosenbaum, R. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. NJ: General Learning Press.
- Reynolds, S. (2006). Moral awareness and ethical predispositions: Investigating the role of individual difference in Recognition of Moral Issues. *Journal of applied Psychology*, 91(1), 233-243.
- Romo, M. (2008). Desarrollo de juicio moral en bachilleres de Aguascalientes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), 43-66.
- Ross, M.; Shannon, D.; Salisbury-Glennon, J. & Guarino, A. (2002). The Patterns of Adaptive Learning Survey: A Comparison across Grade Levels. *Educational and Psychological Measurement*, 62; 483 – 497. Recuperado desde: <http://epm.sagepub.com/cgi/content/abstract/62/3/483>.
- Ross, M.; Blackburn, M. & Forbes, S. (2005). Reliability Generalization of the Patterns of Adaptive Learning Survey Goal Orientation Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 65; 451 – 464. Recuperado desde: <http://epm.sagepub.com/cgi/content/abstract/65/3/451>
- Ruegger, D. y King, E. (1992). A study of the effect of age and gender upon student business ethics. *Journal of Business Ethics*, 11, 179-186.
- Schommer, M. (2002). An Evolving Theoretical Framework for an Epistemological Belief System. En B. Hofer, y P. Pintrich (eds.), *Personal Epistemology*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 103-118.
- Schunk, D. (1991). *Learning theories. An educational perspective*. New York: McMillan.

- Schunk, D. y Ertmer, P. (2000). Self-Regulation and Academic learning. Self-Efficacy enhancing Interventions. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner. Handbook of Self-Regulation. San Diego: Academic Press.
- Scientific Software International (2011). IRTPro<sub>2.1</sub>. Flexible Professional Item Response Theory Modeling for Patient-Reported Outcomes. Scientific (Programa computacional) Software International, Inc.
- Secretaría de Educación Pública, (2006a). Subsecretaría de Educación Media Superior. “Congreso sobre el bachillerato”. Cocoyoc, Morelos (1982). Información recuperado el día 21 de septiembre de 2006, del sitio de internet:  
<http://dgb1.sep.gob.mx/DGB.php?DGBOPC00001yDGBSOPC=000005yDGBOPCD=0000035>
- Secretaría de Educación Pública, (2006b). *Educación Media*. Información recuperado el día 21 de septiembre de 2006, del sitio de internet:  
[http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_Educación\\_Media\\_Superior](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Educación_Media_Superior)
- Seiler, S., Fischer, A. y Voegtli, S. (2011): Developing Moral Decision-Making Competence: A Quasi-Experimental Intervention Study in the Swiss Armed Forces, *Ethics y Behavior*, 21 (6), 452-470.
- Seiler, S., Fischer, A. y Yoon, O. (2010). An Interaccional Dual Process Model of Moral Decision Making to Guide Military Training, *Military Psychology*, 22, 490-509.
- Selman, R. (1971a). Taking another's perspective: role-taking development in early childhood. *Child Development*, 42, 1721–1734.
- Selman, R. (1971b). The relation of role taking to the development of moral judgment in children. *Child Development*, 42, 79–91.
- Smetana, J. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, 1333–1336.
- Smetana, J. (1984). Toddlers social interactions regarding moral and conventional transgressions. *Child Development*, 55, 1767–1776.
- Selman, R. (1989). El desarrollo sociocognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica. En E. Turiel, I. Enesco y J. L. Linaza (Comps.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 101–123). España: Alianza Editorial.



- Smetana, J. (2006). Social–cognitive domain theory: consistencies and variations in children moral and social judgments. En M. Killen y J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 119–153). NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smetana, J., Schlagman, N. y Walsh, P. (1993). Preschool children’s judgments about hypothetical and actual transgressions. *Child Development*, 64, 202–214.
- Smetana, J., Killen, M. y Turiel, E. (1991). Children’s reasoning about interpersonal and moral conflicts. *Child Development*, 62, 629–644.
- Stemberg, R. y French, P. (1991). *Complex problem solving*. NJ.: Earlbaum.
- Tsalikis, J., Seaton, B. y Sheperd, P. (2008). Relative importance measurement of the moral intensity dimension. *Journal of Business Ethics*, 80(3), 613-626.
- Turiel, E. (2005). Resistance and subversion in everyday life. En: Nucci, L. *Conflict, contradiction, and contrarian elements in moral development and education*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Turiel, E. (1998). Moral development. En Eisenberg, N. (Ed.). *Social, emotional, and personality development*, Handbook of child psychology. New York: Wiley.
- Turiel, E. (2000). Social Lives in Cultures: Judgments, conflicts and subversion. *Child Development*, 71 (1), 250-256.
- Turiel, E. (2003a). Resistance and Subversion in Everyday Life. *Journal of Moral Education*, 32, 2, 115-130.
- Turiel, E. (2003b). Striving for justice, equality, and decent lives. Essay review of women and human development: capabilities approach. *Human Development*, 46, 363-368.
- Turiel, E. y Perkins, S. (2007). To lie or Not to Lie: To Whom and Under What Circumstances. *Child Development*, 78 (2), 609-621.
- Turiel, E. y Perkins, S. (2004). Flexibilities of Mind: Conflicts and Culture. *Human Development*, 47, 158-178.
- Turiel, E., Veronikas, S. y Shaughnessy, M. (2004a). An interview with Elliot Turiel. *North American Journal of Psychology*, 6, 275-280.
- Turner, V. y Berkowitz, M. (2005). Scaffolding morality: Positioning a sociocultural construct. *New ideas in Psychology*, 23, 174-184.

- Turner, V. y Chambers, E. (2006). The social mediation of a moral dilemma: appropriating the moral tools of others. *Journal of Moral Education*, 35 (3), 353-368.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior- 2009: La nueva dinámica de la Educación Superior y para el cambio social y el desarrollo*. Información recuperada el día 27 de diciembre de 2009, del sitio de internet: <http://www.unesco.org/es/wche2009/>.
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Ampliación de la educación básica*. Información recuperada el día 27 de diciembre de 2009, del sitio de internet: <http://www.unesco.org/es/secondary-education/expansion-of-basic-education/>
- VanderStoep, S. y Pintrich, P. (2008). Learning to learn. The skill and will of college success. NJ: Prentice Hall.
- Vélez, A. y Ostrosky, F, (2006). From morality to moral emotions. *International Journal of Psychology*, 41 (5), 348-354.
- Walker, L. (2002). The model and the Measure: an appraisal of the Minnesota approach to moral development. *Journal of Moral Education*, 31, (3), 353-368.
- Wang, Y. y Guenthe, R. (2007). The cognitive process of decision making. *Journal of cognitive informatics and Natural Intelligence*, 1 (2), 73-85.
- Wark, G. y Krebs, D. (2000). The Construction of Moral Dilemmas in Everyday Life. *Journal of Moral Education*, 29 (1), 5-21.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. NY: Springer.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- White, F. (1997). Measuring the content of moral judgment development: The revised Moral Authority Scale (MAS-R). *Social Behavior and Personality*, 25(4), 321-334.
- Yau, J. y Smetana, J. G. (2003). Conceptions of moral, social-conventional, and personal events among Chinese preschoolers in Hong Kong. *Child Development*, 74 (3), 647-658.

- Zerpa, C. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. *Revista de Educación*, 13 (23), 137-157.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining Self-Regulation a Socio Cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner. *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.

## ANEXO A.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**  
**COORDINACIÓN DE LA MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**

*Con el objetivo de conocer la manera en que los alumnos de bachillerato toman decisiones estamos realizando una investigación de la cual forma parte este instrumento.*

Como el propósito de estas preguntas es conocer: (a) cómo justificas tus decisiones y (b) qué te motiva a actuar. Nos parece sería de gran utilidad el conocer tu afinidad con algunas afirmaciones que se presentan a continuación.

Es importante señalar, que en este cuestionario **no hay respuestas correctas o incorrectas**, sólo deseamos conocer cómo piensas acerca de diversas situaciones, así que **por favor contesta todas las preguntas de manera veraz.**

**La información recabada en este cuestionario tendrá un carácter estrictamente confidencial y de uso exclusivo para este estudio**, así que no se relacionará de ninguna manera con tus evaluaciones personales dentro de tu institución educativa (no afecta tus calificaciones).

*Te agradecemos de antemano el apoyo que prestes a la presente investigación.*

**Instrucciones:** A continuación se te presenta una serie de afirmaciones con diversas opciones de respuesta, elige la que mejor describa tu forma de pensar.

Afirmación	Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. A partir de los valores que se requieren para resolver un problema dado, elijo como actuar.				
2. Sé elegir qué acciones tomar ante una situación moral y una no moral.				
3. A pesar de los obstáculos, me mantengo firme en creencias y valores.				
4. No me importan las críticas y el rechazo que reciba, cuando defendiendo mis valores.				
5. Aun cuando me haya equivocado al tomar una decisión, me mantengo firme a mis valores.				
6. A pesar de los obstáculos, termino mi actividad conforme a mis creencias morales.				
7. Considero que he tomado decisiones morales adecuadas en mi vida.				
8. Al tomar decisiones que podían influir en otros creo he hecho lo correcto.				
9. Sé elegir qué acciones realizar para tomar una mejor decisión moral.				
10. Soy hábil para tomar decisiones en un contexto social, incluso bajo presión.				
11. Por miedo a la crítica, evito comentar a los demás cuáles son mis opiniones sobre situaciones controversiales.				
12. Me siento mal ante los demás cuando mis creencias son muy diferentes a las de ellos.				
13. Requiero que alguien me ayude a tomar decisiones ante alguna situación controversial.				
14. Cuando tomo una decisión moral no recurro a nadie para que me ayude a decidir.				
15. Las creencias de las personas son dinámicas y pueden variar a lo largo de su vida.				
16. Los valores morales cambian con el tiempo.				
17. Independientemente de lo que piensen los demás, tengo control de mi toma de decisiones morales.				
18. Puedo dejar de lado mi beneficio personal y buscar una decisión que beneficie a la mayoría de los involucrados.				
19. Para tomar una decisión moral lo más importante es identificar su utilidad en el logro de lo que deseo.				

Afirmación	Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Muy en desacuerdo
20. Para tomar una decisión moral no me importa que no se obtenga ninguna utilidad.				
21. Tomo decisiones que sean benéficas para la mayoría de los involucrados porque considero que es lo correcto.				
22. Me gusta tomar una postura justa ante un problema social.				
23. Considero que el obtener una recompensa es el motivo más importante al tomar una decisión moral.				
24. Si hago algo en favor de otra persona, creo que ella debería ser equitativa conmigo y hacer algo en mi favor después.				
25. Lo más importante al tomar una decisión moral es el dominio de sus posibles consecuencias.				
26. Para tomar una decisión moral, lo más importante es el dominio sobre sus antecedentes.				
27. Cuando no tengo los elementos necesarios para analizar un problema moral, prefiero no tener que tomar una postura.				
28. Cuando al tomar una decisión moral me siento inseguro sobre el posible resultado, prefiero posponerla hasta sentirme seguro.				
29. Ante un problema moral en la escuela (por ejemplo discriminación) demuestro que soy más justo que mis compañeros.				
30. Tengo un correcto comportamiento en clases para que el profesor tenga una imagen positiva de mí.				
31. Trato de evitar que los demás se den cuenta de que no cómo actuar frente a una situación social que puede ser polémica (por ejemplo cuando me piden mi opinión frente al aborto)				
32. Cuando tengo que definir mi postura moral frente a otros, prefiero no participar.				
33. Me es complicado elegir qué hacer ante una situación que considero injusta.				
34. Ante una situación polémica (por ejemplo el matrimonio entre gays), me es difícil tomar una postura personal.				
35. No me importa que se cometa una injusticia siempre que no me afecte.				
36. Ante una situación de moralidad polémica, me mantengo al margen.				
37. A mí no me gustan los compromisos morales.				
38. Realmente me enoja tener compromisos morales.				
39. Me arrepiento de ciertas decisiones que tomé porque afecté a otras personas.				
40. Me siento inconforme de haber tomado decisiones sin considerar cómo afectaba a otras personas.				
41. Considero que no soy hábil para tomar decisiones cuando influyo en otros.				
42. Me considero poco capaz cuando me enfrento a problemas sociales y tengo que tomar una postura.				

Afirmación	Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Muy en desacuerdo
43. Prefiero sentirme aceptado por los demás aunque para lograrlo no exprese lo que creo realmente.				
44. Yo no actúo en contra de los valores de mi comunidad, aunque no los comparto.				
45. Cuando tengo que tomar una decisión moral, prefiero hacerlo con base en mi propia opinión.				
46. Cuando alguien intenta imponer su opinión sobre la mía, me mantengo firme.				
47. De ninguna manera la estabilidad de los valores depende de quien lo interprete.				
48. Yo no creo que es adecuado cuestionar los valores vigentes de una sociedad.				
49. Cuando tengo que tomar una decisión moral controlo las emociones o conductas que pueden afectarme.				
50. Aunque me sienta presionado (a) al tomar una decisión que influye en otros, sé controlarme y lograr lo que busco.				
51. Sólo tomo decisiones morales cuando lo considero útil para el logro de mis metas.				
52. Aunque no sea útil para el logro de mis metas, tomo decisiones morales.				
53. Es importante para el funcionamiento social, que los individuos sepamos tomar decisiones justas.				
54. Independientemente de lo que digan los demás, tomo decisiones morales que respetan a otros.				
55. Al decidir moralmente, tomo en cuenta cómo ésta decisión podría afectar mi reputación ante otras personas.				
56. Ser reconocido socialmente porque actué correctamente, es lo más importante para mí al tomar una decisión moral.				
57. Las consecuencias carecen de importancia al tomar una decisión moral.				
58. Los antecedentes de una decisión moral carecen de importancia.				
59. Cuando no entiendo bien un problema moral, evito involucrarme en decisiones.				
60. Cuando no he tomado una postura ante un problema moral, prefiero no decidir qué hacer.				
61. Me comporto como se me pide en clases para obtener buenas notas.				
62. Soy prudente moralmente para que otras personas me acepten				
63. No tomar decisiones morales, para que mis compañeros no me critiquen.				
64. Aunque no sepa qué hacer, evito pedir ayuda al tomar una decisión moral.				