

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

RELACIÓN ENTRE RAZONAMIENTO MORAL, EMPATÍA,
RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL Y
CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES CÍVICAS EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA Y
PRIVADA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N

INGRID ESTRELLA ALVARADO TAPIA
ISRAEL HARO SOLÍS

DIRECTORA: DRA. BENILDE GARCÍA CABRERO
REVISORA: MTRA. SUSANA EGUÍA MALO



México, D. F.

Septiembre 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Dedicatorias de Israel Haro Solís

A mi eterno e incondicional amigo y guía, que ha estado conmigo en los momentos más difíciles y exitosos de mi vida, brindándome serenidad, paz y tranquilidad, sabiduría y fe.

A mis padres, María Solís Espíndola y Salvador Haro Terán, quienes me han heredado un inefable tesoro que jamás pierde valor y dura toda la vida, la educación. Se las dedico con el mismo respeto y el gran amor que me han transmitido a diario, y por el esfuerzo que han desempeñado por hacer de mí un hombre de bien. Y fundamentalmente, por brindarme el don de la vida y la oportunidad de decir con enorme orgullo soy su hijo y ustedes mis padres.

A mis hermanos, Anélida y Salvador, quienes me han enseñado los aciertos y errores de la vida, y sobre todo por ser quienes son, mi familia.

A mi compañera de tesis, Estrella Alvarado Tapia por haberme mostrado que todo trabajo debe realizarse no sólo con responsabilidad y disciplina, sino que también hay cabida para la alegría y el buen humor. Asimismo, le agradezco por re-enseñarme a entusiasarme por cada meta conquistada, aunque ésta sea mínima y valorar los esfuerzos invertidos en ellas. Finalmente, por darme la oportunidad de construir y compartir este éxito y crecer con él.

Dedicatorias de Ingrid Estrella Alvarado Tapia

A ese gran amigo que me ama de manera incondicional, que siempre me ha sostenido entre sus brazos cuando por el camino desfallezco, llenando nuevamente de fuerza, esperanza, valor, paciencia y optimismo mi espíritu, permitiéndome continuar adelante, sin importar los miles de obstáculos que por el sendero de mi vida me pueda encontrar; sé que él siempre estará allí conmigo ayudándome a ser una mejor persona. Este amigo a quien me refiero y que también es el mejor padre que he podido tener, tiene un nombre muy pequeño, pero de un amor infinito para quienes creen en él, su nombre es **Dios**. Y por todo esto, deseo de todo corazón y de la manera más humilde, brindarle esta tesis, que de no haber sido por él, jamás se hubiera podido consumir. ¡Gracias Dios por jamás haberte olvidado de mi, aún cuando en ocasiones yo lo hacía contigo!

A mis padres **Anita y Felipe**, quienes me acompañaron de manera incondicional desde mi nacimiento hasta hoy con mano firme y con gran amor, quienes participaron de mis desvelos por cada letra que estudiaba, quienes sufrieron cada uno de mis tropiezos y gozaron con cada uno de mis éxitos, quienes hicieron un gran sacrificio personal para apoyarme económicamente en mis estudios, ellos que me inculcaron los principales valores que hoy me están ayudando a extender mis alas con responsabilidad y libertad para así pronto llegar a las cumbres más altas, ellos que hoy me heredan algo más valioso que el oro y más necesario para salir adelante en la vida: La educación. Definitivamente una vida no me alcanzaría para agradecerles todo lo que han hecho de mi y por mi, por lo que deseo con mi corazón en la mano y mis sentimientos más hermosos hacia ellos, regalarles un poco de lo que me han obsequiado, compartirles un éxito más en mi vida, simplemente dedicarles esta tesis de la cual ellos fueron partícipes activos. Sólo doy honor a quienes honor merecen.

A un buen compañero de trabajo, **Israel Haro Solís**, quien a pesar de nuestras diferencias, con su inteligencia aportó cosas valiosísimas a este trabajo, dándole el toque de excelencia que tiene. Gracias a su carácter firme y racional logró siempre mantener el barco a flote, apoyándome en todos aquellos momentos en que la desesperación me traicionaba y hacía desear lanzarme de la popa. Por todo esto y, aunque de manera muy sutil me dejó ver a la persona sensible que es al mostrarme su amistad con consejos provechosos, respaldo cuando no podía presentarme a trabajar y un chiste de humor negro que siempre me ponían de un buen ánimo, te brindo este trabajo y el resultado del mismo, deseando que todo lo que emprendas de aquí en adelante tenga consecuencias magníficas en tu vida tanto personal, como profesional.

A mis hermanos de sangre **Cintha Ivonne, Juana Edith y Juan Gerardo**, quienes a pesar de la distancia física siempre los sentí muy dentro de mi corazón, que pudieron darme su comprensión en aquellos momentos donde toda la familia se reunía menos yo, pues me encontraba trabajando en la tesis, o donde llegaba a casa cansada y de mal humor sin tomarlos en cuenta y aún así ellos siempre hacían algo para demostrarme lo mucho que me amaban y que se preocupan por mi. Entonces, por todo este apoyo que en cada momento me dieron, especialmente en aquellos días complicados, quiero dedicarles esta tesis para que consideren que valió la pena tanto sacrificio, y que se sientan orgullosos de mí como yo ya me siento de ellos.

A **Alfredo Bautista, Andreas Ilg, Arcelia Márquez, Cecilia Arredondo, Elsa González, Hugo Heredia, Israel Servín, Miguel Dorantes, Patricia Mena y Susana Gallón**, de quienes aprendí y conocí el verdadero sentido de la amistad bajo la delicadeza de la comprensión, la tolerancia, el apoyo y el cariño, quienes siempre, y a pesar de que en ocasiones no podíamos reunirnos, sabía que podía contar con cada uno de ellos en situaciones problemáticas y en momentos de diversión, y sé, que aunque ya cada quien está tomando su camino, siempre seguiremos siendo amigos, porque la amistad no se mide por la distancia que nos separa, sino por el corazón que nos une y la bendita tecnología de la comunicación como la Internet. Por tales motivos, deseo dejar escrito en estas primeras hojas lo que pretendo nos quede a todos marcado con tinta indeleble en nuestras mentes y corazones: Que les brindo con gran entusiasmo este trabajo, pues de no haber sido por su apoyo, difícilmente habría llegado a la meta y agradecerles su amistad que tanto bien me ha hecho.

Agradecimientos

Hacemos un reconocimiento personal a la **Dra. Benilde García Cabrero** por su infinito apoyo, paciencia, asesoría, dedicación, por compartir su experiencia y conocimientos académicos durante la realización de este trabajo, por brindarnos la oportunidad de convivir con ella tanto a nivel académico como personal y por facilitarnos las herramientas y el espacio óptimos e imprescindibles para la consolidación de esta meta profesional.

Un especial agradecimiento a la **Mtra. Susana Eguía Malo**, a la **Mtra. Marquina Terán Guillén** y a la **Licenciada Alejandra Valencia** por orientarnos generosamente en la realización de la tesis y retroalimentarnos académicamente en un marco de confianza, cordialidad y respeto.

Asimismo, queremos agradecer al **Mtro. Gilberto Ramón Guevara Niebla** por brindarnos la oportunidad de participar en esta investigación, la cual representó nuestro primer acercamiento formal a la investigación y desde ahora forma parte de nuestro plan de vida.

Dejamos constancia de nuestro agradecimiento al **CONACYT** por el financiamiento otorgado para la realización de esta investigación a través del Proyecto "El desarrollo de la personalidad moral y el comportamiento cívico de profesores y alumnos de educación básica y de estudiantes de educación normal", con clave: SEPSEBYN-2004-C01-59/A-1.

Consideramos un deber moral agradecer al **Mtro. José Luis Reyes**, quien a pesar de no participar directamente en este proyecto, se apartó un momento de sus actividades para hacer importantes aportaciones a este estudio, además de habernos brindado su amistad y apoyo incondicional.

A mis padres, **María Solís Espíndola** y **Salvador Haro Terán** por apoyarme incondicionalmente y confiar en mí todo el tiempo, agradecimiento que la vida misma resulta insuficiente para retribuir.

A mis padres **Anita** y **Felipe** deseo agradecerles su paciencia, confianza y apoyo económico que me brindaron en el transcurso de todo este tiempo.

Agradecemos a Patricia Barranco por su amistad, solidaridad y tiempo que nos brindó cuando la necesitamos.

También queremos agradecer a **María Eugenia del Ángel Linares** por compartir su buen humor y aligerar las horas extenuantes de trabajo, así como su constante disponibilidad a ayudarnos. Y sobre todo, por ser una gran amiga.

ÍNDICE

Resumen.....	1
Introducción.....	1
Capítulo 1. Educación Cívica y Ética: Hacia una formación integral.....	3
1.1. Importancia de la Formación Cívica y Ética.....	3
• La crisis de valores.....	3
• Educar para la democracia.....	4
• Educar para la ciudadanía.....	5
• La necesidad de una formación en valores.....	8
1.2. Fundamentación del Plan y Programa de Estudio de Formación Cívica y Ética de 1999.....	9
1.3. Objetivos de la asignatura Formación Cívica y Ética de 1999.....	11
1.4. Estrategias y Pautas didácticas.....	12
1.5. Contenido programático de la asignatura Formación Cívica y Ética de 1999.....	13
1.6. Evaluación.....	14
1.7. Deficiencias del Plan y Programa de Estudios de Formación Cívica y Ética de 1999.....	15
• Deficiencias de carácter lógico.....	15
• Deficiencias de carácter filosófico.....	16
• Deficiencias de carácter curricular.....	16
• Deficiencias de carácter pedagógico.....	17
1.8. Enfoques en la asignatura Formación Cívica y Ética.....	21
• La inculcación.....	22
• El relativismo.....	22
• Enfoque vivencial.....	22
• La educación moral como desarrollo.....	23
• La educación moral como construcción de la personalidad.....	23

Capítulo 2. Ética, Moral y Psicología.....	25
2.1. Origen y significado de los términos Ética y Moral.....	25
2.2. Principales corrientes éticas en Grecia.....	26
• La Ética socrática.....	26
• Los socráticos menores.....	27
• La Ética de Platón.....	29
• La Ética de Aristóteles.....	30
• La Ética de Epicuro.....	30
• La Ética Estoica.....	31
2.3. Filosofía Moral Moderna.....	32
2.4. La Ética desde la perspectiva psicológica.....	36
Capítulo 3. Psicología Moral.....	40
3.1. Psicología y Moral.....	40
3.2. Enfoque Cognitivo-Evolutivo.....	41
3.2.1. John Dewey.....	41
3.2.2. Jean Piaget y la Moral Heterónoma y Autónoma.....	42
3.2.3. Lawrence Kohlberg y el desarrollo del Juicio Moral.....	43
3.3. Críticas al modelo estructural de Kohlberg.....	48
3.3.1. Críticas Conceptuales.....	49
• La universalidad de los Estadios Morales.....	49
• La exclusión de la influencia del Medio Ambiente.....	50
• Omisión de la importancia del papel de las Emociones.....	50
3.3.2. Críticas Metodológicas.....	52
3.4. Enfoque Afectivo.....	52
3.4.1. Empatía y principios morales.....	53
3.5. Razonamiento moral prosocial.....	55
3.5.1. Categorías para codificar el razonamiento prosocial de los niños pequeños.....	56
3.5.2. Categorías de razonamiento prosocial para niños mayores y adolescentes.....	57

Capítulo 4. El razonamiento moral, el razonamiento moral prosocial, la empatía, los conocimientos y las actitudes cívicas	60
4.1. Razonamiento moral y razonamiento moral prosocial.....	60
4.1.1. Relación entre razonamiento moral y empatía.....	62
4.1.2. El razonamiento moral y su relación con el sexo de los individuos.....	63
4.1.3. La edad como factor influyente en el razonamiento moral.....	64
4.1.4. Religión y moral en el contexto de la psicología cognitiva.....	68
4.2. Razonamiento moral prosocial y empatía.....	71
4.2.1. Razonamiento moral prosocial y su relación con el sexo de los individuos.....	72
4.2.2. La edad como factor influyente en el razonamiento moral prosocial.....	73
4.3. La empatía y su relación con la edad y el sexo de los individuos.....	74
4.4. Conocimientos y actitudes cívicas.....	76
4.5. Hallazgos principales de las investigaciones sobre el razonamiento moral, el razonamiento moral prosocial, la empatía, los conocimientos y las actitudes cívicas.....	84
Método.....	88
• Objetivo general.....	88
• Objetivos específicos.....	88
• Planteamiento y justificación del problema.....	88
• Preguntas de Investigación.....	90
• Hipótesis.....	90
• Variables.....	91
• Definición de las variables independientes.....	91
• Definición de las variables dependientes.....	91
• Participantes.....	92
• Elección de la Muestra.....	94
• Escenarios.....	94
• Tipo de Estudio.....	94
• Tipo de Diseño.....	94
• Instrumentos de Medición.....	94

- Procedimiento.....100
- Análisis estadístico de los datos.....102

Resultados.....105

Discusión.....168

Conclusiones.....185

Referencias.....190

Anexos

- A** (Prueba de Definición de Criterios; Barba, 2001)
- B** (Índice de Reactividad Interpersonal; Mestre y Pérez-Delgado, 1999)
- C** (Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial para Adultos; Mestre y Pérez-Delgado, 1999)
- D** (Cuestionario de Actitudes y Conocimientos Cívicos; Guevara Niebla y Tirado, 2004)

Resumen

En el presente trabajo se analiza la influencia del *sexo, edad, religión, desempeño académico y escuela de procedencia* sobre los niveles de *razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial y conocimiento y actitudes cívicas* de estudiantes de segundo y tercero grados de secundaria. Se utilizó una muestra de 311 estudiantes (158 hombres y 153 mujeres) de 12 a 16 años de edad de dos secundarias públicas y dos privadas. En general, se observa que la perspectiva moral más utilizada por los alumnos evaluados corresponde al Estadio 4 del razonamiento moral y que la perspectiva moral de principios más utilizada es la correspondiente al subestadio 5A. Los resultados revelan que son las mujeres quienes se muestran más empáticas, más predispuestas a la conducta de ayuda y poseen mayores conocimientos cívicos. En todos los alumnos, independientemente de si profesan o no alguna religión (católica, atea y otra religión) predomina la respuesta de ayuda. Los ateos, los de mayor edad y los que tienen un desempeño académico alto, son quienes obtienen el mayor puntaje de aciertos en conocimientos cívicos. En cuanto a las actitudes cívicas, por un lado, se observa que los escolares se muestran a favor de la equidad de género y a los derechos indígenas, expresan una afiliación de identidad nacional, así como una actitud positiva hacia lo que su escuela les ha enseñado y han aprendido en ella. Y por otro, comparten la percepción de falta de legitimidad de las acciones de los gobernantes, al estimar a la corrupción como una de las principales causantes de la pobreza en México, de igual manera, expresan una pérdida de confianza hacia las instituciones, los gobiernos, los tribunales de justicia, la policía y los partidos políticos.

Introducción

En las últimas décadas la formación en valores ha llegado a constituir un tema de gran interés y preocupación para los investigadores, educadores y maestros de diversos niveles educativos como consecuencia del surgimiento de circunstancias de diversa índole que han dado lugar a una creciente preocupación por fomentar aspectos como la conciencia ecológica, el respeto a los derechos humanos, la igualdad de género, la educación para la paz, la tolerancia, el respeto a la pluriculturalidad de la sociedad, entre otros (Buxarra, 1997). De igual manera, Sastre, Moreno y Timón (1998) consideran que la crisis de valores de las sociedades occidentales ha puesto de relieve la necesidad de impulsar cambios curriculares susceptibles de otorgar a la formación moral mayor importancia de la que se le ha concedido hasta ahora.

Por su parte, García-Cabrero y Díaz-Barriga (1999) señalan que una de las causas que obligan a ocuparse de la formación moral se encuentra en el hecho de que hoy en día los conflictos más significativos a que se enfrenta la sociedad, no son problemas que únicamente tengan una solución *“técnico-científica”*, sino que además requieren de *“una reorientación ética de los principios que la regulan”*.

De aquí que sea apremiante promover acciones que permitan frenar o mitigar esta tan compleja como preocupante problemática. Una de las acciones que desempeña un rol fundamental es la formación cívica, en tanto ésta debe promover el comportamiento civilizado y ético de las personas, desarrollar el sentido de la democracia, educar a una ciudadanía que promueva la convivencia y la cohesión social indispensables para una vida civilizada. La educación cívica y la formación ética forman parte de un proceso complejo, puesto que se manifiestan en el ambiente familiar y social, en la escuela, en todos los ámbitos en que acontece la actividad humana y forman parte de la cultura nacional (Tirado y Guevara Niebla, 2004).

No obstante, como señala García-Cabrero (2007) “...la escuela constituye una institución que específicamente debe atender esta responsabilidad, puesto que es ahí donde se desarrollan en mayor medida los procesos de socialización, en los que existe la posibilidad de promover el razonamiento, la empatía y la conducta prosocial, componentes de la personalidad moral, así como el conocimiento y las actitudes cívicas necesarios para desarrollar una sociedad justa, participativa, equitativa e influyente” (s/p).

Tomando en consideración los retos que impone la sociedad actual a todos los sistemas educativos del mundo occidental y la necesidad de proporcionar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar herramientas para enfrentar los retos de una sociedad dinámica y compleja, y superar las condiciones internas y externas que afectan el trabajo de la escuela secundaria, en los países latinoamericanos, particularmente en México se han emprendido iniciativas curriculares, como la ocurrida en 1993 y en 1999 con la inclusión de la asignatura de *Formación Cívica y Ética* al currículo de la secundaria y, el inicio en el año 2002 de la Reforma de la Educación Secundaria, en las que se consideran diversos aspectos, tales como: el desarrollo de habilidades prácticas, actitudes y valores, cuya intención es lograr que el alumno se comporte de forma responsable dentro de la sociedad actual y futura (Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética, 2006).

No obstante, como señala García-Cabrero (2007) los avances logrados en esta materia, y en vista de las problemáticas sociales existentes y desde la perspectiva de su agudización en el corto plazo, resulta todavía necesario otorgar un impulso más decidido a la formación cívica y ética, particularmente al análisis de cómo es que se promueve el desarrollo de una personalidad moral y sus componentes, y de una persona cívica.

En el presente trabajo, el cual forma parte del proyecto CONACYT SEPSEBYN-2004-C01-59/A-1: “El desarrollo de la personalidad moral y el comportamiento cívico de profesores y alumnos de educación básica y de estudiantes de educación normal”, se adoptan las contribuciones emprendidas en el campo de la psicología moral del desarrollo, particularmente de aquellas propuestas integradoras de los planteamientos cognitivos del desarrollo moral y los que mantienen la importancia del afecto y la empatía en el razonamiento moral y la conducta moral prosocial (Sigel, 1986; Rest, 1983; Gibbs, 1991 y Mestre y Pérez-Delgado, et al., 1999). Igualmente, se considera relevante la reflexión de la evidencia disponible en torno a las diferencias que existen en los procesos arriba citados, en función del sexo, la edad y la religión (Pérez-Delgado, Mestre y Llorca, 1995; Pérez-Delgado, 1995; Karniol, Gabay, Ochion y Harare, 1998; Mestre, Pérez Delgado, Tur, Díez, Soler y Samper, 1999; Mestre y Pérez Delgado, 1999; Pérez-Delgado, Mestre, Fuentes, Soler y Tur, 1999; García Alandete y Pérez-Delgado, 2002 y , Retuerto, 2004) para contar con los elementos sólidos, en los cuales fundamentar el análisis del impacto de las propuestas curriculares vigentes en la actualidad, sobre el razonamiento moral, la empatía, la conducta prosocial, así como en los conocimientos y actitudes cívicas.

En consecuencia, los objetivos de la presente investigación fueron los siguientes:

1. Analizar la influencia que desempeñan el sexo, la edad, la religión, el desempeño académico en la asignatura Formación Cívica y Ética y la escuela de procedencia (pública y privada) sobre los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial y el conocimiento y actitudes cívicas de estudiantes de secundaria de 2º y 3º grados de dos escuelas públicas y privadas.
2. Identificar si existen diferencias entre sexo, edad, religión, el desempeño académico en la asignatura Formación Cívica y Ética y la escuela de procedencia (pública y privada) en los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial y el conocimiento y actitudes cívicas.
3. Establecer si existe relación entre los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial y el conocimiento cívico.

Capítulo 1. Educación Cívica y Ética: Hacia una formación integral

1.1. Importancia de la Formación Cívica y Ética

Tal y como se expone en *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética* (2006) la formación cívica y ética ha llegado a constituir en las últimas décadas un tema de gran interés y preocupación para los investigadores, educadores y maestros de diversos niveles educativos como consecuencia del surgimiento de circunstancias de diversa índole que han dado lugar a una creciente preocupación por fomentar aspectos como la conciencia ecológica, el respeto a los derechos humanos, la igualdad de género, la educación para la paz, la tolerancia, el respeto a la pluriculturalidad de la sociedad, entre otros. Según se asienta, dicha inquietud ha permeado prácticamente a todos los sistemas educativos del mundo occidental, teniendo una creciente repercusión en los países latinoamericanos, particularmente en México.

Algunas de las situaciones sociales que han propiciado este auge de la educación moral o formación cívica y ética, son las siguientes:

- **La crisis de valores**

Según Puig Rovira y Martín García (1998) uno de los motivos que permiten explicar la recuperación de la educación moral – o formación cívica y ética como se le denomina en México, acorde con Campos (2003) - como elemento importante en la educación escolar es la denominada *crisis de valores*. Para tales autores, esta crisis puede entenderse como una situación de duda sobre qué valores defender, como un desconocimiento del contenido que se les puede dar y como la inseguridad respecto a la manera de aplicarlos. Es decir, la crisis es *vacilación y confusión*, y surge cuando se desdibujan las creencias; los argumentos y los valores que aportan soluciones y seguridad ante los dilemas y conflictos morales. Son situaciones en las cuales la manera de vivir no convence y las maneras de justificar las formas de vida no parecen razonables.

Esta postura es compartida por Sastre, Moreno y Timón (1998) quienes plantean que la *crisis de valores* de las sociedades occidentales ha puesto de relieve la necesidad de impulsar cambios curriculares susceptibles de otorgarle mayor importancia a la educación moral de la que se le ha concedido hasta ahora. Tales cambios estriban en la introducción de modificaciones en las técnicas experimentales de investigación y en los enfoques teóricos a la educación, con el objetivo por un lado, de profundizar en el análisis de las relaciones entre el desarrollo moral y los contextos sociales e interpersonales implicados en los conflictos y, por otra parte, para analizar y explicar cómo las personas van disociando, desarrollando y coordinando aspectos como el razonamiento y la afectividad, entre otras cuestiones más.

Desde el punto de vista de Buxarrais (1999) estos problemas que afectan a la humanidad es imprescindible que se solucionen por medio de una *“reorientación ética de los principios que las regulan”*. Entre los problemas que destaca se encuentran: las relaciones del hombre consigo mismo y con los demás pueblos, razas o confesiones; del hombre con su entorno natural y urbano; o del hombre con su propio sustrato biológico, etc. Todos ellos, escenarios que, para la autora, se convierten en problemas de orientación y de valor que exigen del sujeto y de la escuela un esfuerzo de construcción de criterios morales propios, razonados, solidarios, que no estén sujetos a exigencias heterónomas y una temprana concesión de atención en la educación de los alumnos, respectivamente.

Del mismo modo, Ortega y Minguez (2001) destacan que el problema que subyace a la *crisis de valores* es la pérdida de las tradiciones comunes que en tiempos pasados ofrecían valores compartidos de referencia y, que al desaparecer tales creencias universales comunes, resulta difícil encontrar una nueva base general de orientación que constituya el punto de encuentro en la construcción de la sociedad. Así, ambos autores expresan que esta crisis afecta a todas las estructuras de acogida del ser humano como la familia, la comunidad y la sociedad, y que incide

en todas las relaciones fundamentales que el individuo mantiene con la naturaleza y consigo mismo.

Sin embargo, tal y como afirma Alvarado (como se cita en Ortega y Mínguez, 2001) “... los efectos de la crisis no sólo son materiales, sino también psicológicos. Estos últimos se traducen en una mayor inseguridad general, sobre todo de las generaciones jóvenes respecto del futuro, y en una sensación de pesimismo que alienta fenómenos tan perversos como el tribalismo, el racismo, la xenofobia, el nacionalismo esencialista. El vacío dejado por los criterios ilustrados está siendo ocupado por los viejos principios esencialistas de contenido irracional que, al mezclarse con la fe en la ciencia y en la técnica, dan lugar a manifestaciones ideológicas sincréticas” (p. 20).

Por todo lo anterior, Ortega y Mínguez (2001) sostienen que es importante tomar conciencia de la naturaleza obsoleta de las fórmulas para conducir la propia vida, así como de los modelos de valores absolutistas y relativistas, y que es inaplazable la búsqueda de soluciones que respeten la autonomía de cada persona y a la vez tengan presente el punto de vista y la situación de los distintos implicados en las situaciones controvertidas. Lo cual, sin lugar a dudas, representa un gran reto para la educación moral o formación cívica y ética.

• Educar para la democracia

Una segunda razón que justifica la necesidad de una educación moral, según Puig Rovira y Martín García (1998) radica en que ésta es entendida como *educación para la democracia*. En este contexto, los autores plantean que dado que la naturaleza de las sociedades es cada vez más abierta y plural, así como la diversidad de culturas, creencias, valores, ideologías y maneras de pensar van en aumento sin cesar, y los cambios sociales se producen a un ritmo tan acelerado que es imposible establecer períodos de estabilidad, resulta imprescindible que el individuo elabore su propio proyecto de vida y construya una escala de valores que le permita orientarse en una realidad tan compleja y cambiante.

Es precisamente en esta situación, caracterizada por un importante grado de inestabilidad y por la convivencia de diversos modelos de vida legítimos, que ambos autores reconocen la importancia y la necesidad de emprender esfuerzos individuales y colectivos con la intención de idear y construir formas de vida que garanticen la justicia y hagan posible los ideales de felicidad de cada persona y contribuyan a mantener, profundizar y ampliar la *democracia* como práctica que abarque desde las expresiones interpersonales hasta la dimensión política. En este terreno, los autores consideran que la educación moral queda justificada por su aportación a la formación de una personalidad moral autónoma y dialógica, que al ser fiel a los propios principios no se desentiende de las necesidades y los intereses de los demás.

Buxarrais (1999) por su parte, apunta que desde sus vertientes político-institucionales hasta sus manifestaciones interpersonales, *la democracia* es un procedimiento de fuerte contenido moral que permite plantear de forma justa los conflictos de valor que genera la vida colectiva y, por tanto, constituye un procedimiento *dialógico* que coadyuva a tratar conflictos y adoptar principios y normas y, representa un valor moral fundamental, cuya persecución justifica sobradamente la preocupación por la educación moral.

Conciente de los cambios vertiginosos en la sociedad y sus efectos en la perspectiva que tienen las personas y los grupos sobre sí mismos y sobre su lugar en la sociedad, la *Secretaría de Educación Pública* (SEP) pretende brindar a los jóvenes una *formación cívica y ética* que les permita valorar a México como un país multicultural, que logren identificar los rasgos que comparten con otras personas y grupos y, que reconozcan el respeto a las diferencias y a la pluralidad como principios fundamentales para una convivencia democrática en sociedades multiculturales.

Del mismo modo, busca que a través de ésta los educandos desarrollen actitudes de rechazo ante acciones que violen los derechos de las personas; respeten los compromisos adquiridos consigo mismos y con los demás, valoren su participación en asuntos de interés personal y colectivo para la vida democrática, y tengan la capacidad de resolver conflictos sirviéndose del diálogo y el establecimiento de acuerdos.

Finalmente, pretende contribuir a que los jóvenes escolares identifiquen las características de la democracia en un Estado de derecho; comprendan el sentido democrático de la división de poderes, el federalismo y el sistema electoral; conozcan y asuman los principios que dan sustento a la democracia, esto es, justicia, igualdad, libertad, solidaridad, legalidad y equidad; comprendan los mecanismos y procedimientos de participación democrática, y reconozcan el apego a la legalidad como un componente imprescindible de la democracia que garantiza el respeto de los derechos humanos (Educación Secundaria. Formación Cívica y Ética. Programas de Estudio, 2005).

• Educar para la ciudadanía

Uno de los objetivos que persigue la educación moral no sólo es ayudar a los educandos a que elaboren racional, dialógica y responsablemente principios de valor que rijan sus decisiones y den sentido a su vida, sino también contribuir a su formación como ciudadanos y que sean capaces de percibirse como agentes de cambio y mejoramiento de su entorno social.

Tal formación resulta trascendental puesto que tal y como asientan García Cabrero y Bustos (1998) en la actualidad resulta cada vez más evidente la importancia de fortalecer la *ciudadanía* para garantizar el funcionamiento eficaz de las sociedades democráticas. Asimismo, señala que la existencia de un orden político democrático no es garantía de la supervivencia de la sociedad democrática, sino que se requiere además, de la participación de una ciudadanía responsable y activa.

La noción de *ciudadanía*, de acuerdo con Nie, Junn y Stehlik (Como se cita en García Cabrero y Bustos, 1998) comprende dos dimensiones que representan condiciones necesarias para el mantenimiento de la democracia. La primera dimensión la constituye la *participación democrática*, que representa la capacidad de los ciudadanos para autorregularse, e incluye conductas y cogniciones necesarias para identificar preferencias políticas, comprender la política y promover la consecución de sus propias metas en el ámbito político. La segunda dimensión: *la conciencia ciudadana*, significa la comprensión de las reglas de la democracia a través del conocimiento y la aceptación de las normas y procedimientos de la democracia.

Partiendo de estas premisas, García Cabrero y Bustos (1998) aseguran que se requiere de una formación cívica que vaya más allá de la simple definición de los derechos y responsabilidades del ciudadano, y más bien se oriente hacia el logro de una *identidad ciudadana* cuyo componente esencial sea la adquisición de una conciencia de los problemas que aquejan al medio en el que se desenvuelve el individuo: comunidad, municipio, delegación, la entidad o el país en general. Esta toma de conciencia, según las autoras, debe estar acompañada por la adquisición de *nociones, actitudes y prácticas cívicas* dentro de un marco plural que contribuya a que los sujetos convivan en una sociedad cultural, política, religiosa e ideológicamente heterogénea.

De esta manera, la *identidad, la conciencia y ética ciudadana*, figuran para dichas investigadoras, como componentes fundamentales de la formación de los jóvenes y futuros ciudadanos, que deben abordarse para garantizar así que los *ámbitos privados* (familia, pareja), *semiprivados* (como los salones de clase, escuelas, instituciones), *semipúblicos* (entre ellos, calles, comunidades, delegaciones, municipios, ciudades) y *públicos* (civiles, parlamentarios) se constituyan como espacios de convivencia respetuosa, tolerante, plural y democrática.

De igual manera, Guevara Niebla (1998) plantea que la formación ciudadana implica el fomento de una cultura política que estimule la participación cívica y civilizada, así como el respeto a los derechos humanos, a las diferentes culturas y a las minorías, tanto en el ámbito público como privado, en un marco de justicia y libertad. Para ello, afirma el autor, es tarea esencial de la educación, ya sea formal o informal, proveer a la población tanto del conocimiento de los principios que dan forma a la democracia, sus valores, su evolución histórica, como de habilidades y destrezas que estimulen su disposición a participar y a involucrarse en los asuntos públicos.

Siguiendo en este contexto, el autor añade que a través de la *educación* se configuran en los *ciudadanos* los valores democráticos que orientan su conducta y definen su posición frente a realidades concretas. Entre los valores que destaca se encuentran: el reconocimiento de la dignidad humana propia y de los demás, la aceptación de la diversidad, la tolerancia, la igualdad, la honestidad, la responsabilidad y la participación. Valores que, para este teórico, son producto del aprendizaje social, que al entenderlos, aceptarlos y tomarlos para sí, se convierten en pautas de conducta que propician una mayor práctica y demanda de democracia. Así, para Guevara Niebla (1998) la educación resulta clave en la consolidación y perfeccionamiento de la democracia y la ciudadanía.

En el mismo tema, Puig Rovira y Martín García (1998) sostienen que la necesidad de una intervención educativa dirigida a la formación de ciudadanas y ciudadanos comprometidos con los ideales democráticos es una preocupación continua en la educación moral. Al igual que los autores citados previamente, consideran que la democracia es un estado que no sólo se debe mantener, sino también mejorar y profundizar. Por lo que afirman que resulta imprescindible que los individuos que conforman la sociedad estén preparados para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales y que sus relaciones se basen en hábitos de democracia y de respeto mutuo. Por ello, insisten en que la presencia de la educación moral en las aulas debe asegurar la formación plena de los individuos, la cual a su vez, debe apuntar al desarrollo de la capacidad del sujeto para ejercer, de manera crítica, la tolerancia, la libertad y la solidaridad en una sociedad pluralista.

En concordancia con los autores arriba mencionados, Kymlicka (2003) plantea que la emergencia de ciertos eventos políticos y el surgimiento de tendencias como la apatía política, entre otros, son una clara manifestación de que la salud y la estabilidad de una *democracia* moderna depende, no sólo de la justicia de su estructura básica, sino también de las *cualidades y las actitudes* de sus ciudadanos, tales como su sentido de la identidad y de cómo comprendan las formas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa que potencialmente puedan entrar en competencia; su capacidad para tolerar y trabajar junto a otras personas diferentes; su deseo de participar en el proceso político con el fin de promocionar el bien público y pedir cuentas a las autoridades políticas; su disposición a mostrar autocontrol y ejercer su responsabilidad personal en las exigencias económicas y en las elecciones personales que afecten a su salud y al medio ambiente. En ese sentido, asegura que una de las tareas básicas de la escuela consiste en preparar a los miembros de cada nueva generación para las responsabilidades que tendrán como *ciudadanos*, dado que sin ciudadanos que posean estas cualidades, las democracias se vuelven difíciles de gobernar e incluso inestables.

Sin embargo, precisa que la educación para la ciudadanía no incluye de manera exclusiva las clases de *educación cívica* y tampoco estriba meramente en aprender los hechos básicos relacionados con las instituciones y los procedimientos de la vida política; sino que también implica, de manera preponderante, la adquisición de una serie de disposiciones, virtudes y lealtades que están íntimamente ligadas a la práctica de la ciudadanía democrática. De igual manera, apunta que la adquisición de estas virtudes y lealtades, así como la formación ciudadana atañe a todas las asignaturas, entre ellas, la educación cívica, lo mismo que a la manera en que se enseñan y el ambiente o espacios escolares diseñados o destinados para ello. Lo que genera que la educación para la ciudadanía no figure como un subconjunto aislado del currículo, sino más bien actúe como un eje o principio ordenador que configura la totalidad del currículo.

Ahora bien, como se aludió previamente, Kymlicka (2003) sugiere que el ejercicio de la ciudadanía requiere de ciertas virtudes, entre las que destaca:

- La injerencia en asuntos públicos, incluyendo la habilidad para evaluar el desempeño de los que gobiernan y la voluntad para involucrarse en el discurso público.
- Un cierto sentido de la justicia y la capacidad de discernir y respetar los derechos de los demás, unida a la de moderar correspondientemente las propias reclamaciones.

- Civilidad y tolerancia.
- Un sentimiento compartido de solidaridad o lealtad.

La importancia que reviste la primera de estas virtudes, siguiendo al autor, radica en el hecho de que en una democracia representativa los individuos eligen a las personas que gobiernan en su nombre, lo que conduce a la responsabilidad de los ciudadanos en monitorear a los funcionarios electos y juzgar su conducta. En lo que toca a la necesidad de *involucrarse en el discurso público*, ésta surge del hecho de que las decisiones del gobierno en una democracia deben tomarse de forma pública, mediante un debate libre y abierto.

Sin embargo, como acota Kymlicka (2003) la *virtud del discurso público* implica que los ciudadanos en una democracia proporcionen razones para sustentar sus exigencias políticas y no se limiten a participar en la política y afirmar sus preferencias o a proferir amenazas. Tales razones tienen que ser de carácter público, en el sentido de que deben ser capaces de persuadir a personas de diferentes credos y nacionalidades. De esta manera, los ciudadanos justifican sus exigencias políticas en unos términos que sus conciudadanos puedan entender y aceptar como coherentes con su condición de ciudadanos libres e iguales. Dicha virtud, también es denominada *moderación pública*.

La segunda de las virtudes mencionadas, *sentido de justicia*, significa por un lado, no hacer daño o explotar de forma activa a los demás. Y por otro, comprende la tarea de prevenir la injusticia, creando y sosteniendo para ello instituciones justas. Esta virtud se pone de manifiesto, como indica el autor, cuando los ciudadanos, al percibir que en la sociedad hay serias injusticias, reconocen la obligación de protestar contra éstas y rectificarlas por medio de la acción política. Asimismo, cuando las instituciones políticas no están funcionando, sea debido a excesivos niveles de apatía o al abuso del poder, el sentido de justicia se expresa cuando los ciudadanos ejercen el derecho y la obligación de proteger esas instituciones para evitar que sean socavadas.

Finalmente, la *civilidad* y el *sentido de solidaridad y lealtad* constituyen virtudes, que no sólo deben tener cabida en el ámbito de la actividad política, sino también en las acciones cotidianas, en la calle, en el barrio, en las tiendas, en las instituciones y foros diversos de la sociedad civil. Tales virtudes, suponen para este teórico tratar a otros como iguales con la condición de que ellos mismos le concedan a uno el reconocimiento del cual son objeto. Es decir, implican sostener normas de igualdad dentro de la vida pública, y por tanto, mantener valores liberales esenciales.

En resumen, la *educación ciudadana*, supone para este autor, no sólo una cuestión de conocimientos de las instituciones políticas o la Constitución, sino que es también un asunto que se refiere a cómo se piensa acerca del gobierno y cómo se actúa respecto a las otras personas, particularmente aquellas que son diferentes a uno mismo en raza, religión, clase, etc. Al mismo tiempo, exige cultivar el hábito de la civilidad y la capacidad de moderación pública en la interacción con otros. Son estos hábitos y capacidades los que Kymlicka (2003) afirma se necesita aprender en la escuela, pues considera que es poco probable que se aprendan en otro lugar como las asociaciones, la familia, el barrio, la iglesia, etc. Instituciones todas ellas cuya base étnica y creencias religiosas son homogéneas. De este modo, la escuela desempeña un papel inevitable en la formación ciudadana mientras que otras instituciones juegan un rol complementario en la promoción de las virtudes cívicas.

En definitiva, como se plantea en Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética (2006), las nuevas necesidades de participación colectiva – generadas por el reconocimiento de intereses compartidos–, así como la capacidad de los individuos para organizarse colectivamente en un marco de respeto a la diversidad, la necesidad de garantizar el respeto a los derechos humanos, la equidad de género, el desarrollo sustentable y la educación intercultural, constituyen nuevas demandas a la formación cívica y ética que se promueve en la educación secundaria. En dicho documento se asienta que a fin de satisfacer cada una de ellas es necesario superar un concepto eminentemente jurídico de la formación cívica y ética y avanzar hacia una noción de ciudadanía que incluya: en primer término, la singularidad y la libertad responsable de los individuos; en segundo, una amplia capacidad para

responder a los conflictos éticos y sociales de la vida diaria, en forma comprometida; y tercero, el desarrollo de una perspectiva ética desde la cual valores como la igualdad, la libertad, la solidaridad, la justicia y el aprecio a la dignidad humana adquieran forma y presencia en actitudes y comportamientos concretos.

• La necesidad de una formación en valores

A partir de las situaciones previamente aludidas, se torna aún más patente la preocupación por asegurar un desarrollo integral de los alumnos que no se limite a la adquisición de conceptos y conocimientos académicos vinculados a la enseñanza tradicional, sino que incluya otros aspectos que contribuyan al desarrollo de las personas, como son las habilidades prácticas, las actitudes y los valores.

En este sentido, Puig Rovira y Martín García (1998) plantean que entender que la escuela es responsable del proceso formativo de sus alumnos supone el reconocimiento de que su papel no puede limitarse a la simple transmisión o a la enseñanza de ciertas destrezas y adquisiciones intelectuales. Si no más bien, implica concebir la educación mucho más que una mera instrucción instrumental, por importante que ésta sea. Por ello, los autores aseveran que no se puede olvidar el trabajo escolar sobre otros aspectos importantes, a saber: el desarrollo de las capacidades de juicio y acción moral, la adquisición de hábitos de convivencia respetuosos con los demás, la apropiación de valores o la construcción de la autonomía personal, entre otros. Sin embargo, advierten que si bien es cierto que todos ellos se deben tratar de forma integrada y generalizada en el conjunto de la vida escolar, la educación en valores deberá tener una relevancia especial y se tendrán que aportar estrategias específicas, contenidos y planteamientos para la consecución de tales objetivos.

Del mismo modo, Ortega y Mínguez (2001) plantean que al igual que se transmiten otros saberes a través de las distintas disciplinas que configuran el currículum, la institución escolar, debe también enseñar valores, los cuales constituyen contenidos inevitables en todo proyecto educativo, y añaden que los valores son lo que le da sentido y orientación a la acción educativa, y lo que la constituye como tal. En ese sentido, Ortega y Mínguez (2001) exponen que es de vital importancia establecer el aprendizaje de valores al mismo nivel de exigencia que los denominados contenidos instructivos, lo cual supone poder defender que no es menos importante para la formación de los educandos, la apropiación de los valores morales como el respeto a uno mismo y a los demás, al medio ambiente, la justicia, la igualdad, la solidaridad, etc. Puesto que se asume que el ser educado requiere, también, ser justo, responsable, tolerante, respetuoso con el medio ambiente, y no sólo culto o instruido.

De esta forma, se hace énfasis en la necesidad de una formación integral del educando, que contemple las distintas dimensiones de la personalidad, junto con la importancia de una educación atenta a la adquisición y el desarrollo de valores individuales y colectivos.

Tomando en consideración cada una de las situaciones arriba descritas, así como la demanda que suponen de proporcionar una educación que promueva el desarrollo de los alumnos como personas libres y responsables de las acciones y decisiones individuales que aplican en las relaciones que establecen con los demás y formar ciudadanos que participen de manera activa en la sociedad, la cual demanda su intervención comprometida, para mejorar y enriquecerse, a principios de 1999 la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció la introducción de la asignatura Formación Cívica y Ética en los tres grados de secundaria, en sustitución de las materias de Civismo y Orientación Educativa.

La inclusión de esta asignatura representó una apertura franca a la *reflexión ética* como un contenido explícito en los programas y como complemento del *civismo* que se venía impartiendo en este nivel. Con esta medida se buscó rescatar y apuntalar la función formativa de la escuela y fortalecer en los estudiantes el desarrollo de su capacidad crítica, con referencia a los principios que la humanidad ha conformado a lo largo de su historia y sentar las bases para reconocer la importancia de la actuación libre y responsable para el desarrollo personal pleno y la participación en el mejoramiento de la vida social.

A partir de este avance, los contenidos de *Formación Cívica y Ética* plantearon una serie de retos para promover conocimientos, habilidades y actitudes de manera articulada, y superar un manejo eminentemente informativo de los temas (*Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética*, 2006) que imperaban hasta antes de la Reforma educativa de 1999.

1.2. Fundamentación del Plan y Programa de Estudios de Formación Cívica y Ética de 1999

En *Formación Cívica y Ética. Libro para el maestro. Educación secundaria (2000)* se establece que uno de los compromisos fundamentales de la *educación pública* es propiciar el desarrollo armónico e integral de los jóvenes. Se reconoce la necesidad de ofrecer a los estudiantes los elementos que les ayuden a conocerse a sí mismos, así como a comprender y valorar su participación en los distintos grupos a los que pertenecen, desde la familia hasta la nación. Del mismo modo, se menciona que la *educación*, basada en el principio de laicidad establecido en el artículo tercero constitucional, apunta hacia el desarrollo de la libertad del ser humano y a las formas de convivencia que posibilitan el conocimiento y la práctica de los valores, los cuales a su vez, contribuyen a enriquecer el marco de libertad y justicia para todos.

En ese sentido, la formulación de la asignatura *Formación Cívica y Ética* tiene como objeto dar respuesta a los retos y necesidades que la complejidad del mundo moderno impone a la educación, y contribuir a que los jóvenes estén en condiciones de fortalecer su identidad, de mejorar sus posibilidades de convivencia, de tener un marco de conocimientos y nociones que los habiliten para situarse en el contexto social y para que se desarrollen en el ejercicio responsable de su libertad, así como a coadyuvar a sentar las bases de la extensión de una cultura política que dé sustento a la democracia e impulse el desarrollo político y social de la nación.

En este mismo documento, se plantea que los cursos de *Formación Cívica y Ética* pretenden fomentar en los educandos los *valores individuales y sociales* que consagra la Constitución, particularmente los del *artículo 3º*. Así, la responsabilidad, la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, el respeto al estado de derecho, el amor a la Patria y la democracia como forma de vida, son valores que figuran en primera instancia. Además, se enfatiza en la necesidad de consolidar en los educandos una formación ciudadana.

Del mismo modo, se establece que esta asignatura tiene como objetivo general "...proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y discusión necesaria para que puedan tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad" (como se cita en *Formación Cívica y Ética. Educación secundaria. Libro para el maestro, 2000, p. 9*). Se busca también que los alumnos aprendan a considerar y asumir su entorno social como un ambiente propicio para el ejercicio de actitudes comunitarias y cívicas.

Así, para cumplir con estos objetivos, se propone que el trabajo en el salón de clases brinde oportunidades para que los estudiantes logren:

- Conocerse a sí mismos
- Conocer su sociedad
- Comprender la interacción de ambas esferas
- Aplicar los contenidos a la vida personal

En este ámbito, en *Formación Cívica y Ética. Libro para el maestro. Educación secundaria (2000)* se considera que todo individuo, para poder constituirse como persona y como miembro de su sociedad, requiere conocerse a sí mismo, tener una visión clara de la sociedad en la que vive y estar conciente de que posee un potencial personal que puede desarrollar en varias direcciones, las cuales deben ser compatibles con los valores de su sociedad para que éstas resulten viables. Es por ello, que en este libro para el maestro se afirma que toda nación necesita dar a cada uno de sus miembros una idea, lo más sólida posible, de las aspiraciones comunes y de los derechos de todos, de las obligaciones de cada quien, así como de las

responsabilidades que enlazan a los miembros de la sociedad. De manera paralela, se concibe que para fomentar el mejoramiento de las condiciones en las que se desarrollan los individuos, se deben ensanchar los márgenes de libertad en que éstos se desenvuelven, lo cual requiere, para ejercerse responsablemente, educación y, en particular, de la *formación cívica y ética*.

En este mismo documento la Formación Cívica se define “...como un proceso de desarrollo personal mediante el cual los individuos introyectan valores, forman concepciones, desarrollan actitudes e inclinaciones, asumen prácticas y forman hábitos, adquieren conocimientos y desarrollan habilidades y destrezas que los llevan a concebirse a sí mismos como miembros de la comunidad política y social, a ejercer y hacer valer en el Estado la calidad ciudadana que les otorga la Constitución, mediante el ejercicio de derechos, el cumplimiento de obligaciones y el apego a responsabilidades en el marco de las instituciones políticas y sociales que se ha dado la comunidad en un proceso histórico; además, es un proceso en el cual se desarrolla la capacidad de conocer, analizar y evaluar acontecimientos o situaciones de carácter comunitario o público, y a incorporarse de manera activa, informada, comprometida, productiva, responsable y selectiva en acciones y procesos políticos y sociales dirigidos a hacer valer derechos e intereses, o a construir el bienestar colectivo al interior de las diversas comunidades a las que pertenecen, desde el nivel más básico hasta los de alcance nacional e internacional” (p. 9).

Por su parte, la Formación Ética es definida como “...un proceso de desarrollo humano en el cual se adquiere y se forma un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que faculta al individuo para conocerse a sí mismo y a reconocer a los demás como iguales en dignidad y en derechos; también faculta al individuo a reconocer las implicaciones de elegir, de acuerdo con valores, entre diversas opciones, y lo ayuda a asumir responsablemente esas consecuencias. Aprender a escoger un modo de vida entre los muchos que se abren al ser humano; prepararse para formarse criterios con los cuales ser el crítico más exigente y a la vez más interesado de la propia actuación; saber servirse del diálogo como herramienta para conocer, comprender y actuar, son beneficios que cabe esperar de la formación ética” (pp. 9-10).

De manera más concreta, en el documento referido se establece que en la *secundaria*, la *Formación Cívica* constituye aquel proceso mediante el cual los estudiantes adquieren un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permite conocer la sociedad a la que pertenecen, así como los derechos que les asisten y las responsabilidades que los obligan; también se asevera que dicha disciplina contribuye a que el alumnado se reconozca como miembro de una comunidad, de unas tradiciones y de una historia que definen en parte su identidad y, de manera especial, que se vayan formando como ciudadanos de su país al desarrollar su amor por él. Sin embargo, se afirma que esta asignatura pretende ir más allá de la mera transmisión de conocimientos al procurar que el alumno sea capaz de formarse criterios con los cuales esté facultado para apreciar, juzgar y en su caso modificar el rumbo que han ido tomando los diversos grupos a los que pertenece -desde los más íntimos como el de su familia hasta los más amplios como son su país y la humanidad entera-, y que sepa contribuir con sus actos al estado de derecho y fomentar así la seguridad jurídica de todos. Finalmente, se apunta que esta asignatura busca brindar oportunidades para que los estudiantes desarrollen capacidades que los habiliten para trabajar conjuntamente con otros en pos del beneficio común.

En cuanto a la *Formación Ética*, en la educación secundaria ésta pretende fortalecer la capacidad de decisión de los jóvenes al ampliar su conciencia de los nexos que los unen con los demás y al mostrar las responsabilidades que dichos nexos conllevan. Al mismo tiempo, quiere ayudar al estudiante a profundizar en el conocimiento de sí mismo y a comprenderse a la luz de los valores que la sociedad mexicana juzga dignos de ser suscritos por todos. Sobra decir que tales valores son los que establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Así, en la asignatura Formación Cívica y Ética se combinan las perspectivas individual y social; se estudian las relaciones entre las esferas de lo individual y lo colectivo; se contribuye a preparar a los jóvenes para que sepan aprovechar las oportunidades de desarrollo individual que les ofrece su sociedad y se les muestra que su participación es importante para mejorarla.

Partiendo de las metas que se persiguen en este nivel educativo, la asignatura Formación Cívica y Ética adopta un enfoque:

Formativo, en cuanto busca incidir en el carácter del educando, en sus valores, en su práctica social, en sus actitudes, en sus destrezas, en la amplitud de sus perspectivas, y en el conocimiento de sí mismo. En particular se procura que los estudiantes adquieran conciencia de sus derechos y de que compartan la responsabilidad de hacerlos cumplir; asimismo, que el cumplimiento de sus obligaciones posibilita la realización de los derechos ajenos.

Laico y no doctrinario, en cuanto se apega a los principios del artículo 3º. Constitucional.

Democratizador, en cuanto busca propiciar el desarrollo de una cultura favorable al diálogo a partir del respeto, la equidad y la tolerancia como condiciones de la convivencia.

Nacionalista, en cuanto finca un vínculo común de pertenencia a la Nación, basado en la identidad nacional, en la conciencia de la pluralidad cultural, y en el orgullo de ser mexicanos.

Universal, en cuanto alimenta la conciencia de pertenencia a la humanidad y de responsabilidad con el entorno, y en cuanto fomenta el sentido de respeto, colaboración y reciprocidad entre los individuos y las naciones.

Preventivo, en cuanto brinda la información necesaria para que los estudiantes anticipen las consecuencias de sus actos y tengan mayor capacidad para elegir un estilo de vida sano, pleno, responsable, apegado a la legalidad y confianza en sus propias potencialidades.

Comunicativo, en cuanto propicia y enfatiza el diálogo, y busca desarrollar habilidades y destrezas que faciliten la comunicación humana (Plan y Programa de Estudios de Formación Cívica y Ética, 1999).

1.3. Objetivos de la asignatura Formación Cívica y Ética de 1999

Tal y como se plantea en el *Plan y Programa de Estudio de Formación Cívica y Ética de 1999*, la *formación ética* es un componente clave de la educación integral y se modifica según la edad y las responsabilidades del educando. Así, los objetivos particulares de la asignatura tienen distintos énfasis y diferentes matices en cada uno de los grados de educación secundaria.

En *primer grado*, a partir de un análisis acerca de la naturaleza humana, se pretende que los estudiantes reflexionen sobre su identidad personal, la etapa de desarrollo en la que se encuentran y las relaciones sociales en las que participan, todo lo cual define su identidad individual y colectiva. Además, se busca proporcionar al alumno los elementos para que se inicie en el conocimiento de sí mismo.

En *segundo grado*, tomando como punto de partida las posibilidades de solución colectiva de problemas sociales, se tiene la finalidad de que los estudiantes reflexionen en torno de las normas de convivencia y las distintas formas de organización para lograr el bienestar colectivo. El curso concluye con un ejercicio de análisis en el que los estudiantes revisan su participación en cada una de las instancias sociales.

Finalmente, en *tercer grado*, a partir de un acercamiento a las leyes, a las formas de gobierno del país y de una reflexión sobre los valores que constituyen a una democracia, se tiene como meta principal que los estudiantes desarrollen su capacidad para analizar valores, elegir las vías que les permitan transformarse y mejorar su vida y el entorno social en el que se desenvuelven. El curso finaliza con un ejercicio que consiste en la elaboración de un proyecto de participación social.

1.4. Estrategias y pautas didácticas

De acuerdo con lo planteado en *Formación Cívica y Ética. Libro para el maestro. Educación secundaria* (2000) la *Formación Cívica y Ética* de un individuo es un proceso en el cual intervienen numerosos factores, que van desde los familiares hasta los sociales. En la educación básica, y en particular en la escuela secundaria, esta formación asume rasgos específicos. Según se acota en este documento, por un lado, se tiene el *Plan de Estudios*, que organiza y da coherencia a los aprendizajes que los alumnos adquieren en este periodo. Los *libros de texto* brindan también un apoyo indispensable tanto a los maestros como a los alumnos.

Por otro lado, los *foros* o *espacios* compartidos, como son el salón de clase o el patio de recreo, las áreas de servicio, las ceremonias escolares y todas las actividades en las que los alumnos y los maestros conviven, ofrecen oportunidades para esta formación.

Empero, como se enfatiza en el libro de apoyo para el maestro, lo que sucede en el *salón de clases* es particularmente importante porque constituye un espacio estructurado donde las demandas sobre el maestro y los alumnos son más específicas e implican compromisos de ambas partes. Es decir, se da el compromiso de enseñar y el de aprender; el compromiso de motivar y el de responder; el compromiso de cumplir y el de evaluar, así como los referentes al respeto mutuo y al ejercicio responsable de la autoridad.

En este sentido, y desde el ámbito de la asignatura de Formación Cívica y Ética, se destacan dos ejes en torno a los cuales se estructura la vida académica del salón de clase: las *estrategias* y las *pautas didácticas*.

Las *estrategias didácticas* comprenden el conjunto de los recursos y actividades establecidas por el maestro en función de los propósitos que se persiguen en cada tema. De esta manera y en función con las necesidades que el docente identifica en sus alumnos, dichas estrategias pueden dirigirse hacia la asimilación de conocimientos, la exploración de contextos y fenómenos, el examen y valoración de actitudes, o la adquisición de habilidades y la ampliación de perspectivas.

De igual manera, en el Plan y Programa de Estudios de Formación Cívica y Ética de 1999, se resalta la necesidad de relacionar continuamente tres áreas temáticas en la enseñanza de la asignatura. Estas áreas son:

1) Reflexión sobre la naturaleza humana y los valores: A partir de una reflexión sobre la naturaleza del ser humano y su dignidad intrínseca, se establecen las bases para que, junto con el desarrollo de la capacidad de análisis y de juicio ético, los estudiantes puedan consolidar una escala personal de valores, congruente con los principios de una sociedad democrática. La forma didáctica de tratar estos temas estriba, principalmente, en una combinación de análisis de textos, estudio de casos y el ejercicio del juicio ético.

2) Problemática y posibilidades de adolescentes y jóvenes: En el presente rubro, se parte de una concepción suficientemente amplia de la adolescencia como una etapa que implica retos, responsabilidades y riesgos, a fin de que tengan cabida las diferentes formas de vida de los jóvenes en el contexto nacional. También, con información confiable, se busca preparar a los estudiantes para que sus decisiones, actitudes y acciones sean respetuosas y responsables hacia sí mismos y hacia los demás.

Las áreas que se abordan son: trabajo, estudio y esparcimiento, sexualidad y prevención de adicciones; todas ellas relacionadas con la vida personal de los jóvenes. Se pretende, asimismo, que los estudiantes tengan conciencia de la trascendencia de sus actos. El tratamiento didáctico de esta temática está basada, en buena medida, en la investigación que los propios alumnos lleven a cabo sobre su entorno social.

3) Organización social, democracia, participación ciudadana y forma de gobierno en México: Con base en la comprensión de la sociedad como el resultado histórico de formas de convivencia de grupos humanos, se estudian algunas modalidades concretas de organización social y política de México, haciendo especial énfasis en la participación que los jóvenes pueden tener en ellas. En estos temas se propicia una reflexión sobre las formas de participación cívica más enriquecedoras para los individuos y la sociedad.

Aunado a estos rubros, se pretende brindar oportunidades a los estudiantes para que reflexionen, de manera sistemática, sobre su responsabilidad en estos asuntos. Por lo que se exhorta a los profesores a que balanceen cuidadosamente la manera en que se entretejen los temas tratados y la participación de los alumnos.

Por su parte, las *pautas didácticas* dan un énfasis determinado a los recursos empleados por el maestro y los alumnos a fin de que sean congruentes con el espíritu de la asignatura. En el *Plan y Programa de Estudios de Formación Cívica y Ética* (1999) las pautas pedagógicas y didácticas que se establecen subrayan que esta asignatura no puede basarse sólo en el estudio de ciertos contenidos, sino que requiere estrategias educativas que promuevan la formación de valores y una práctica escolar que permita incorporar en el aula y en la escuela formas de pensamiento, de organización y de acción congruentes con los contenidos estudiados.

Entre las pautas didácticas que se consideran están las siguientes:

- 1) *Relacionar los temas con la vida de los estudiantes*, con el fin de que se sientan convocados a mirar la asignatura como un espacio para la reflexión y el análisis colectivos.
- 2) *Abordar, cuando sea pertinente, la relación del tema con la legislación vigente*, con los valores que ésta protege y con las instituciones que los promueven.
- 3) *Propiciar en el aula actitudes de apertura y respeto* que posibiliten la libertad de expresión de todos, teniendo especial cuidado en promover la equidad entre los géneros.
- 4) *Ejercitar las capacidades de comunicación, diálogo, expresión y juicio crítico*, preparando al grupo en diferentes modalidades de análisis, diálogo y discusión.
- 5) *Impulsar la práctica de valores, actitudes y habilidades* relacionados con la vida democrática, con el trabajo en equipo y con la organización colectiva.
- 6) *Analizar, cuando sea pertinente, la influencia de los medios de comunicación en la formación de la conciencia ética y cívica de los estudiantes*, así como la importancia y la influencia que aquéllos tienen sobre la vida, a fin de formar en los estudiantes criterios que les permitan analizar y discernir sus mensajes, para aceptarlos o rechazarlos.

1.5. Contenido programático de la asignatura Formación Cívica y Ética de 1999

Como se señaló previamente, en el programa de la asignatura, los contenidos programáticos se agrupan en tres rubros que se han denominado: 1) Reflexión sobre la naturaleza humana y valores, 2) Problemática y posibilidades de adolescentes y jóvenes y 3) Organización social, democracia, participación ciudadana y forma de gobierno en México. Según se menciona en *Formación Cívica y Ética. Libro para el maestro. Educación secundaria* (2000), la distribución de estos rubros en cada grado busca establecer un equilibrio constante entre los temas que aluden a situaciones de carácter *individual* y las correspondientes a situaciones *colectivas* y *sociales*.

Así, el programa de *primer grado* busca, mediante el trabajo del curso, orientar a los estudiantes para que identifiquen que son seres cuya libertad reside en su capacidad de actuar conforme a su voluntad y sus valores. De esta manera se estudian las distintas áreas en que el ser humano puede y debe decidir, es decir, dónde requiere desarrollar su libertad, tomando en cuenta que es un ser social, histórico, con potencial creativo, político, que se comunica, un ser vivo en un sistema ecológico, sexuado, un ser individual en una comunidad y un ciudadano de un país.

Del mismo modo, se motiva a los educandos a estudiar su condición de adolescentes y a reflexionar sobre las oportunidades que se abren ante ellos, sus nuevas responsabilidades en el cuidado de su salud, en la comprensión y manejo de la etapa de la sexualidad que experimentan, y en la prevención de adicciones. Finalmente, se aborda el estudio de la sociedad como el medio que sienta las bases para que los seres humanos realicen sus aspiraciones. Se habla del sentido y condiciones de las relaciones, de los valores, reglas y posibilidades de la vida en sociedad como proceso histórico y cultural.

En *segundo grado* se estudian los valores y disposiciones individuales necesarios para la buena convivencia, y la democracia como forma de organización social, así como los derechos de carácter individual y social de que gozan las personas. Igualmente, se analizan las nociones de convivencia y vida en sociedad con el propósito de conducir a los estudiantes a valorar los diferentes ámbitos a los cuales pertenecen como miembros activos y a cobrar conciencia de los derechos y responsabilidades que conlleva su pertenencia a cada uno de ellos.

Por su parte, en *tercer grado* se promueve el estudio de la sociedad, el cual desemboca en el estudio de las leyes, las instituciones y la forma de gobierno que impera en México. También se exploran tópicos como la responsabilidad del alumno ante su salud, su sexualidad, las adicciones y su perspectiva de estudiar y trabajar. Si bien es cierto que en primer grado se aborda esta temática de manera predominantemente analítica, ahora se estudia desde el punto de vista de las responsabilidades concretas que implican estos ámbitos, sobre todo en la edad en que se encuentran los estudiantes. Por último, en congruencia con el espíritu de la asignatura, hacer conscientes a los estudiantes de sus posibilidades de realización personal y social, se les invita a demostrarse a sí mismos y a mostrar a los demás su capacidad de hacer propuestas razonables y creativas para mejorar algún aspecto de la vida en su comunidad o escuela.

1.6. Evaluación

Dadas las características de la asignatura Formación Cívica y Ética, en cuanto busca una formación integral, en el libro de apoyo para el maestro, se recomienda que éste implante, junto con los alumnos, criterios de evaluación. De igual manera, se establece la necesidad de que considere la calidad de la participación y el aprendizaje de valores cívicos que contribuyen a una mejor convivencia. En particular, se exhorta a que los docentes tomen en cuenta los siguientes aspectos:

- Aplicación de lo aprendido, argumentación y aportación de ideas y proyectos en el trabajo individual y en el cumplimiento de tareas.
- Dedicación e interés mostrados durante el trabajo en equipo, así como en la colaboración e integración al grupo.
- Creatividad y compromiso con el grupo y con las tareas colectivas.
- Capacidad de investigación y comunicación.
- Actitudes de respeto, solidaridad y responsabilidad, y
- Conocimiento y comprensión de nociones y conceptos.

Finalmente, otro de los elementos del proceso de evaluación es la asignación de calificaciones. Respecto a esta última, se menciona que es preciso que el maestro seleccione las actividades que le den las bases necesarias para formular una calificación. Ante lo cual, se considera importante tomar en cuenta los propósitos de la asignatura y los niveles de apropiación de los contenidos que se espera lograr de los alumnos.

Para concluir con esta descripción del Plan y Programa de estudio de 1999, se puede plantear a manera de síntesis y siguiendo a Latapí (2002), que la decisión de las autoridades educativas de introducir la asignatura Formación Cívica y Ética constituyó un paso trascendental en el sistema educativo porque puso de relieve la educación para la democracia, relacionó los objetivos de la educación cívica con los valores éticos y abrió un espacio curricular propio a la *formación moral*, que es particularmente importante para la adolescencia. Al respecto, el mismo teórico destaca que hoy en día existe una preocupación generalizada porque los jóvenes elaboren y asimilen convicciones y valores que den pleno sentido humano a su vida y coadyuven en la maduración

de su libertad responsable, esto como consecuencia de una serie de acontecimientos sociales que han puesto de relieve precisamente dicho factor. En el siguiente apartado se mencionan algunas de estas situaciones.

Ahora bien, a pesar de que la introducción de la asignatura Formación Cívica y Ética en 1999 representó la firme intención por parte de la SEP de fortalecer la enseñanza impartida en la educación básica, con el propósito de responder al reto que le ha impuesto cada una de las situaciones arriba señaladas, así como el avance continuo de la sociedad y las necesidades de adaptación que exige, el Programa de Estudios de la materia en cuestión presenta un conjunto de deficiencias que han impedido que desarrolle cabalmente su tarea formativa. Algunas de estas deficiencias se exploran en la siguiente sección.

1.7. Deficiencias del Plan y Programa de Estudios de Formación Cívica y Ética de 1999

De acuerdo con Latapí (2002) la nueva asignatura de secundaria Formación Cívica y Ética, que empezó a impartirse en el curso 1999-2000, contiene muchos aciertos, entre los que destaca: 1) el fortalecimiento de la función formativa de la secundaria, 2) la introducción explícita de la ética en el currículum y su articulación con el civismo, 3) la profundización de los antiguos contenidos del civismo y varias orientaciones pedagógicas valiosas, como la conveniencia de relacionar los conocimientos con las experiencias de los estudiantes, el recurso al diálogo, la participación, el trabajo en equipo, el análisis de textos y casos, así como la evaluación de los logros.

Empero, al lado de estos aciertos, el autor emprende una serie de observaciones críticas que organiza en cuatro apartados que denomina: de carácter lógico, filosófico, curricular y pedagógico.

• Deficiencias de carácter lógico

Las observaciones que Latapí (2002) efectúa en este rubro se dirigen en primer lugar, al *objetivo* y en segundo, a la *organización de la asignatura*.

Al respecto del primer punto, el autor hace notar que en el Plan y Programa de Estudios de 1999 no se establece si este nuevo objetivo abroga los antiguos de la formación cívica, definidos en la reforma de 1992-1993, los cuales enuncian que “...*el propósito del Civismo es ofrecer a los alumnos las bases de información y orientación sobre sus derechos y responsabilidades, relacionados con su condición actual de adolescentes y también con su futura actuación ciudadana*” (Como se cita en Latapí, 2002, pp. 81-82). Dentro de estos objetivos, también se insiste en la formación de valores, en el fortalecimiento de la identidad nacional, el conocimiento de las instituciones y de los rasgos de la organización política del país, el conocimiento y comprensión de los derechos y deberes, la importancia de las relaciones interpersonales y de las prácticas escolares, así como de los métodos participativos.

Comparando los objetivos de ambas asignaturas, esto es, Formación Cívica y Ética y Civismo, Latapí (2002) llama la atención en dos aspectos: el primero, que en la asignatura introducida en 1999 no se mencionan explícitamente los objetivos específicamente cívicos: el conocimiento de las instituciones y el fortalecimiento de la identidad nacional, aunque estos aún se encuentran presentes en el currículum, lo cual, el autor lo atribuye a la intención de acentuar más la formación ética que la cívica. Segundo, al cotejar el nuevo objetivo con el programa de 1992-1993, dicho teórico considera que en realidad la asignatura debería llamarse *Formación humana, ética y cívica*, puesto que se incluyen de manera importante contenidos orientados a apoyar a los estudiantes en los problemas que afrontan como adolescentes.

En lo que respecta a la organización de la asignatura, Latapí (2002) afirma que en el documento de la SEP no se advierte una estructura clara de los contenidos, ni en el interior de cada grado ni en el conjunto de los tres grados, lo que genera traslapes, repeticiones innecesarias y confusiones. A la par, manifiesta que no existe correspondencia entre los contenidos que figuran en el Programa y los anunciados inicialmente al explicarse la organización de la asignatura.

• Deficiencias de carácter filosófico

La primera observación que Latapí (2002) trata en este apartado gira en torno a la *concepción de la Ética*. Acorde con él, en los Planes y Programas de Estudio de la asignatura Formación Cívica y Ética no se expone una concepción fundamental del objeto de la Ética como disciplina, que es el orden moral y sus fundamentaciones, y por tanto, tampoco se derivan las orientaciones didácticas de la misma. Es decir, en el Programa no se expone con claridad la razón de ser del orden moral, no se ofrece a los maestros una idea de la diversidad de concepciones éticas y no se enuncian las principales cuestiones a las que habrán y tendrán que atender para lograr formar éticamente a los estudiantes.

Asimismo, Latapí (2002) afirma que la concepción que tiene la SEP de la ética como conjunto de conocimientos sobre los actos es difusa, ecléctica y poco consistente, lo que conlleva a confusiones y desarticulación entre los temas en el desarrollo del Programa.

La segunda crítica que realiza este teórico es la *falta de una visión sistematizada de la formación moral*. Al respecto, comenta que es vital que el Estado, sin necesidad de vincularse a una filosofía determinada, señale formalmente un conjunto de temas esenciales para esa formación. Un reflejo de esa situación es el hecho de que en ningún momento del Programa se trata de la ley injusta, del posible conflicto entre la ley y la conciencia individual, de los conflictos de valor, del significado y límites de la libertad de la conciencia y los problemas legales que suscita, o de los problemas éticos que plantea el pluralismo social.

Una última limitante de índole filosófica se refiere al *temor a proporcionar orientaciones concretas*. En este punto, Latapí (2002) expresa que parece existir cierta preocupación por parte de las autoridades por prescribir a los estudiantes de este nivel educativo contenidos morales concretos, con excepción de algunas recomendaciones concernientes a conductas sexuales o respecto a las adicciones, principalmente los efectos indeseables a las que pueden conllevar, y desde luego los comportamientos requeridos para el funcionamiento de una sociedad participativa y democrática. Esto es, se opta por capacitar a los adolescentes a elaborar sus propios juicios y normas de conducta, y se rehuye explicitar prohibiciones u obligaciones concretas, fuera de las contenidas en la legislación.

Desde un punto de vista pedagógico, Latapí (2002) argumenta que esta posición es discutible puesto que los alumnos que se encuentran cursando la secundaria son jóvenes con un promedio de edad de 12 a 14 años, período de la vida en que éstos requieren orientación, al menos en algunas cuestiones más complejas, en las que carecen aún de la madurez necesaria para fijar un criterio mínimamente fundado.

• Deficiencias de carácter curricular

La primera apreciación que tiene lugar en esta sección es la cuestión de la *obligatoriedad de la ley*. Este aspecto, que para el autor es fundamental tanto en el *civismo* como en la *ética*, no aparece en forma explícita en el programa de la SEP para la asignatura de secundaria Formación Cívica y Ética. En *primer grado*, en el apartado IV se mencionan los *valores, formas, reglas y posibilidades para la vida en sociedad*; también se presentan los *valores, posibilidades, normas y límites*. En *segundo grado*, bajo el título *la democracia como organización social*, se alude a *la toma de decisiones y compromisos*. Finalmente, en *tercero se explican las leyes, en especial la Constitución, como parte de la estructura de gobierno, el poder legislativo y las responsabilidades ciudadanas*. Pese a ello, nunca se propone tratar la obligatoriedad de la ley en relación con la conciencia individual.

Por otra parte, Latapí (2002) también asegura que en la propuesta oficial existe una clara preferencia por la teoría del *juicio moral* de Lawrence Kohlberg, dado que sin mencionarla, se enfatiza la importancia del juicio y su desarrollo progresivo. Así, se recomiendan el diálogo, el juego de roles y la solución de dilemas, la participación y la búsqueda de consensos, y se propone que el educando tienda hacia una mayor autonomía. Empero, al no haber ninguna referencia al Estadio de desarrollo del juicio moral que corresponde a la edad de 12 a 14 años (Nivel Convencional) ni a sus implicaciones pedagógicas, para el autor esto representa una grave ausencia porque en su mayor parte, los jóvenes escolares se encuentran en tal período de desarrollo.

Finalmente, señala que tampoco hay referencia alguna a las diferencias de sexo en la manera de concebir la moral, e igualmente no se abordan las tradiciones éticas o cívicas de los pueblos indígenas.

• Deficiencias de carácter pedagógico

De acuerdo con Latapí (2002) como consecuencia de la falta de preparación de los maestros en el terreno de la *educación moral*, el Programa de Estudios resulta un elemento insuficiente en la mayoría de los casos para que los docentes presenten a sus alumnos un cuerpo de conocimientos éticos claro, bien estructurado y consistente, es decir, una visión más sistemática de sus contenidos.

Otra de las lagunas que el autor destaca del Plan y Programa de Estudios es el hecho de que en ningún momento se señala la importancia de que los padres de familia se involucren con la escuela en las actividades de formación moral de sus hijos. Hace notar en que se insiste en que los alumnos participen en el mejoramiento de su entorno escolar y social, pero se omite la función fundamental de los padres en este tipo de formación.

Por otra parte, y en consonancia con las observaciones críticas emprendidas por este autor, en el contexto mexicano se han realizado una serie de investigaciones que tienden a corroborar los aspectos antes señalados.

Así, por ejemplo, en una investigación realizada por Díaz Barriga y García Cabrero (2001) sobre los planes y el aprovechamiento académico en la educación primaria y secundaria, una de las áreas analizadas fue precisamente la educación cívica. En dicho estudio, las autoras reportan que los sistemas educativos descansan en el aprendizaje de contenidos declarativos, en lugar de tener argumentos con enfoques constructivistas y críticos. Por tanto, señalan que en éstos la enseñanza no trasciende el ámbito verbalista (definiciones de conceptos, hechos, enunciados de tipologías, etcétera) y no se mencionan las habilidades o competencias cívicas que el alumno ha de desarrollar en cada tema o unidad; más bien, se infiere del mismo temario el tipo de valores o actitudes que se espera desarrolle.

Asimismo, hallaron que en la asignatura de Civismo, impartida en la primaria, se resalta ante todo la función socializadora de la materia, en la que se busca integrar a los individuos en la colectividad a la que pertenecen mediante mecanismos de apropiación de las normas sociales. El enfoque del programa, según mencionan, se centra en una educación para la democracia y la participación cívica, destacando como principales valores los de la tolerancia, la cooperación y la libertad responsable. Además de que se trabaja conjuntamente una perspectiva global de multiculturalismo. No obstante, las autoras afirman que no se vincula explícitamente la educación cívica con el desarrollo integral de la personalidad moral o con un enfoque ético de la misma.

Aunque se habla de formación de valores y actitudes que requieren un tratamiento vivencial, Díaz-Barriga y García-Cabrero (2001) encontraron que no se cubren todos los aspectos que definen la persona cívica, pues quedan fuera las habilidades del pensamiento, los rasgos de carácter, el comportamiento prosocial y la manifestación del afecto o emoción moral, impidiendo de esta manera, la formación plena de la persona cívica.

En cuanto a los contenidos curriculares, encontraron que el énfasis está puesto en el conocimiento de la constitución política y forma de gobierno del país, los derechos de los

mexicanos y en particular de los niños, la caracterización y problemática del medio rural y urbano, la diversidad étnica y cultural. Sin embargo, Díaz-Barriga y García-Cabrero (2001) señalan que lo que en realidad permite vislumbrar la dificultad que presenta esta materia para cumplir su cometido es el hecho de que no hay una propuesta o modelo instruccional para la enseñanza del civismo en la primaria, no existe un libro de texto para el alumno ni un auxiliar didáctico para el profesor y el tiempo destinado a la asignatura, una hora a la semana, refleja el poco peso real que tiene en el currículum.

Por lo que respecta al programa de Formación Cívica y Ética en secundaria, dichas investigadoras señalan que este programa permite entrever una perspectiva formativa más amplia que la planteada en el programa de primaria. Se resaltan tanto la función socializadora como la función de desarrollo de la persona o de individuación. Empero, indican que el propósito central es la adaptación a la sociedad a la que se pertenece.

Por otro lado, las autoras hacen notar que a pesar de que la organización de la asignatura sigue un ordenamiento progresivo por grados donde se abordan cuestiones como naturaleza humana, adolescencia, formas de convivencia democrática, leyes y formas de gobierno, responsabilidad y toma de decisiones individuales y colectivas, entre otras, existe una serie de traslapes y en cierta medida desorganización de la propuesta, que genera confusiones en cuanto a organización y secuencia en cada grado y entre los tres grados. No hay todavía una integración real ni un hilo conductor o principios organizadores del contenido.

El temario incluye cuestiones como desviaciones y abusos de la autoridad, efectos del consumo y del tráfico de drogas en el entorno social y en el país, pero no se nota en ellos un tratamiento que conduzca al análisis crítico de las cuestiones abordadas en los planos micro y macroético. En este sentido, Díaz-Barriga y García-Cabrero (2001) subrayan que sin la comprensión real de las contradicciones y problemas del sistema social resulta muy difícil que el alumno identifique sus oportunidades de educación y trabajo y desarrolle un proyecto de aportación a su comunidad. Además, consideran que es indispensable discutir problemas como la existencia de leyes injustas, el conflicto entre ley y conciencia moral, el sometimiento a la autoridad, los límites de la libertad, los diversos problemas y significados de la democracia, en un contexto del tratamiento de los problemas del mundo actual, lo que obliga a salirse de los límites impuestos por el libro de texto.

Finalmente, las autoras señalan que falta trabajar en la construcción y entendimiento de un compromiso de conciencia y de emoción moral del individuo, así como el asunto de la congruencia o incongruencia entre valores, emociones y comportamientos. Asimismo, advierten que un programa de educación moral, cívica o política que quede centrado en los procesos de socialización del individuo, sin la intervención de una reflexión crítica de su razón de ser y cumplimiento real, sin la contrastación del deber ser con la realidad social o sin una propuesta de desarrollo de la persona en la dirección del logro de la autonomía moral o del sujeto, queda reducida a un proceso de adaptación heterónoma a dichas normas sociales, a una mera recepción del sistema de normas y valores imperantes en la sociedad, ajeno al ejercicio de la voluntad y la conciencia del alumno, lo cual genera que se torne imposible la tarea de desarrollar en los educandos un pensamiento crítico, un espíritu de participación social y un compromiso de conciencia con determinados valores éticos.

Por otra parte, en una encuesta nacional sobre creencias, actitudes y valores realizada por la Fundación *Este País* (como se cita en Islas y Mejía, 2005) con 2,321 maestros de primaria y secundaria en activo y 2, 423 con hijos en primarias y secundarias, se encontró que en materia de Educación y Cultura Cívica, uno de cada tres maestros opinan que los estudiantes egresados de secundaria son individuos que tratan de evadir las normas (37%), que prefieren la competencia a la cooperación (33%) y que valoran más sus intereses a los de la comunidad (27%).

Además de la percepción que los docentes tienen de sus alumnos, la presente encuesta encontró que los propios maestros reconocen su actitud laxa ante sus deberes cívicos y reflejan el pesimismo ante tal panorama. Por ejemplo, sólo el 29% menciona el respeto a la ley como una obligación ciudadana, mientras que el 18% hace lo propio con el respeto al derecho ajeno. Asimismo, menos de la mitad del universo magisterial entrevistado, esto es, el 41%, considera

que la población siempre debe obedecer las leyes. Por su parte, el 44% de los maestros asegura que en caso de detención justificada por un agente de tránsito, tratarían de disuadirlo para evitar la infracción.

Por otro lado, este estudio también comprendió la encuesta a maestros y a padres de familia respecto a los valores que éstos priorizan. Se encontró que, ambos, en su mayoría, destacan el respeto a los demás y la honestidad. A su vez, los profesores enlistan de mayor a menor importancia la honestidad, el respeto hacia los demás, en tercer lugar el aprecio por la verdad, seguida por la tolerancia e ideas distintas a las propias, la solidaridad, el diálogo y al final el respeto por la ley. En contraste, en la encuesta se halló que los padres de familia ni siquiera mencionan este último valor.

Los resultados obtenidos también manifiestan que tanto los maestros como los padres de familia consideran que la responsabilidad en el fomento de valores de niños y jóvenes es responsabilidad de los padres, en un 65% y 73%, respectivamente.

Finalmente, aunque el 25% de los maestros encuestados acepta que inculcan a sus alumnos valores que ellos mismos no respetan, los padres de familia se sienten satisfechos (71%) con la formación en valores que reciben sus hijos en la escuela.

Islas y Mejía (2005) consideran que la información que deriva de la encuesta realizada por la Fundación *Este País* muestra que la conformidad de los padres con la educación que reciben sus hijos es cómplice de la poca importancia que dan los maestros al cumplimiento de las leyes y el menosprecio a las instituciones. Asimismo, las autoras indican que la escuela no cumple con una de sus funciones principales: formar ciudadanos que valoren la vida en democracia y el Estado de Derecho.

En otra investigación más reciente realizada por Consulta Mitofsky (Campos, 2005) se encuestó a 10 maestros de 40 escuelas secundarias públicas del Distrito Federal con respecto a los siguientes tópicos: educación en valores, administración de la educación, calidad de la educación, tratamiento de temas en el aula y satisfacción con la profesión. Los resultados obtenidos en cuanto a educación en valores es que en general, los profesores consideran que las escuelas en donde laboran promueven los valores, destacando la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres (88%), el aprecio por el trabajo (87%) y el fomento al diálogo (74%).

En relación con la actitud social que prevalece entre los alumnos egresados de secundaria, las opiniones están divididas: 40% de los profesores consideran que éstos son individuos que respetan las normas, mientras que el 34% considera que tratan de evadirlas. El 39% de los profesores expresa que sus ex alumnos son personas que prefieren en su vida la cooperación, mientras que una proporción muy similar consideran que favorecen la competencia. Sin embargo, existe un mayor consenso en lo relativo a la individualidad, la mayoría afirma que los estudiantes egresados valoran más el nivel personal (74%) que el de la comunidad (12%).

Pese a que los profesores consideran que realizan una alta promoción de los valores entre sus alumnos, no es igual la confianza que depositan sobre su forma de conducirse una vez que egresan; en este sentido, sólo el 45% cree que los alumnos valoran en gran medida el seguir estudiando, 41% cree que se conducen con respeto hacia sus semejantes, 38% que toleran totalmente o bastante las diferencias entre las personas y 34% que son muy responsables. En todos los casos es superior la proporción de maestros que perciben muy bajos estos aspectos entre sus ex alumnos.

En cuanto al tratamiento de temas en la escuela, se encontró que casi todos los profesores coinciden en afirmar que en las escuelas donde laboran, los alumnos reciben orientación sobre Formación Cívica y Ética (93%), combate a las drogas (91%), prevención del SIDA (88%), y los derechos humanos (84%).

En términos de la escuela y su aprovechamiento, los principales problemas que se perciben son la falta de interés del alumnado (13%), desintegración familiar (12%), ausentismo y deserción (10%) y la inseguridad que predomina al exterior de los planteles (10%). A estos aspectos, se

añaden otros problemas graves que están presentes en estos centros educativos como: falta de disciplina (10%), poca atención de los padres de familia (9%) y la drogadicción (8%).

Respecto al bienestar laboral, una cuarta parte de los profesores manifiesta satisfacción por su profesión y el salario que percibe por ésta, y un 73% expresa su disgusto por su remuneración económica.

Por último, en cuanto a la calidad de la educación que se imparte en el país en la actualidad, los maestros, al efectuar una evaluación de ésta en una escala de 10, le otorgan un promedio de 6.4. Asimismo, una mayor proporción de profesores considera que en las escuelas particulares se prepara mejor a los alumnos que en las escuelas públicas, tanto en el nivel de primaria (46%), como en el de secundaria (39%).

Los resultados obtenidos a partir de la encuesta realizada por Consulta Mitofsky (Campos, 2005) permiten afirmar que no resulta fácil colaborar en la formación de adolescentes y jóvenes en nuestro país y que la labor de promover valores se complica cuando los demás elementos de formación con que cuentan los alumnos, como la familia, entorno, etc., presentan carencias como las que se perciben en este estudio. De esta manera, se reconoce que la educación y la formación debe ser una tarea integral de la sociedad, donde todos deben asumir su responsabilidad ante el reto que enfrentan, empezando por los distintos niveles de las autoridades educativas.

Esta serie de acercamientos tanto a los maestros de secundaria como a las formas en que se imparte la asignatura *Formación Cívica y Ética*, han hecho posible advertir diversos problemas relacionados con la enseñanza. En el artículo Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética (2006) se alude que a pesar de los esfuerzos de los programas de actualización para el maestro, la puesta en práctica de los enfoques pedagógicos, así como el énfasis en lo básico de los conocimientos y en el desarrollo de habilidades y actitudes, introducidos hace 13 años de iniciada la reforma, los resultados han sido opuestos.

Según se asienta en dicho material, el exceso de contenidos ha impedido que los maestros apliquen cabalmente los enfoques propuestos; la atomización de los contenidos ha obstaculizado su integración y ha generado dificultades en la práctica. Asimismo, se expone que la *motivación* ha resultado ser insuficiente para que los alumnos aprendan y realicen con agrado su trabajo escolar, por lo que el trabajo de integración para relacionar los contenidos fragmentados que cada profesor aborda en el tiempo de clase queda en manos de los alumnos.

Por otro lado, se señala que cada vez es más evidente que el desinterés de los alumnos por aprender durante su estancia en la secundaria se relaciona con programas de estudio saturados, prácticas de enseñanza que priorizan la *memorización* sobre la participación activa de los estudiantes, y la frecuencia y el carácter definitorio que se da a la aplicación de exámenes.

Otros problemas relacionados con la enseñanza, contenidos en el ya citado documento, son los siguientes:

- Identidad disciplinaria y profesional de los docentes, que plantea diferentes sesgos al tratamiento de los contenidos.
- Dificultad de los maestros para tomar distancia de sus valores personales, lo cual ocasiona una fuerte tendencia a que los consideren como parámetro para juzgar la conducta y opinión de los alumnos, incluso cuando contradicen los valores que se promueven en la asignatura.
- Disonancias entre el discurso sobre los valores y la práctica cotidiana de los mismos en la escuela.
- Dificultad para vincular las experiencias de los alumnos con los contenidos de los programas y, por tanto, el empobrecimiento de dichas experiencias al recibir un tratamiento anecdótico.

- Manejo discursivo de la información y escasa vinculación con la vida personal.
- Formalización excesiva de los contenidos poco familiares para los maestros y mínimas posibilidades de discusión para los alumnos.
- Falta de aprovechamiento de los materiales que la *Secretaría de Educación Pública* ha publicado en la Biblioteca para la Actualización del Maestro y que ha difundido en los centros de maestros.
- Concepción limitada de las actividades de investigación encomendadas a los alumnos, que se reducen a la repetición de información contenida en el libro de texto. Lo que da como resultado, una escasa vinculación de los temas con la vida de los alumnos, así como la falta de interés de estos por aprender. Generándose así, un círculo vicioso en detrimento de la formación de los estudiantes.
- Empleo de los libros de texto como única fuente de información y principal material didáctico.
- Limitado desarrollo de habilidades y estrategias para utilizar e interpretar distintas fuentes de información, más allá del libro de texto.
- Poca profundidad en la comprensión lectora y limitación consecuente para formular inferencias, opiniones y críticas de textos diversos.
- Dificultad para ponderar información procedente de diversas fuentes.
- Necesidad de simular para responder a las expectativas de los maestros, y
- Falta de confianza en las propias capacidades, cuando se requiere expresar ideas y juicios sobre diversos asuntos.

En síntesis, los hallazgos de las investigaciones anteriormente citadas, así como los problemas de enseñanza relacionados con las carencias del Programa de la SEP, reflejan que la educación en valores posee un carácter neutro y que el hecho de educar con valores implícitos o manifiestos, en la mayoría de los casos, no ha contribuido a la formación de seres humanos conscientes y analíticos, sino que permanece y se ha inducido el respeto acrítico y la coerción como correctivo y adaptador al medio escolar, además, de que la escuela y los maestros, como agentes transmisores de valores, no han podido reafirmar su papel como formadores en los valores cívicos y éticos, ni contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y a su formación como ciudadanos democráticos comprometidos con su comunidad.

Por tanto, la empresa de proporcionar a los alumnos una formación integral, así como una visión sistemática de la naturaleza de los actos morales y apoyar los procesos de crecimiento y maduración moral durante los años de la adolescencia, han supuesto un gran reto para la formación cívica y ética. Empero, con el firme propósito de solventarlas, en los diversos momentos de la educación pública nacional se ha apelado a distintos enfoques con finalidades, objetivos y concepciones de la vida y de la naturaleza del ser humano, claramente distintos.

1.8. Enfoques en la asignatura Formación Cívica y Ética

Tal y como se expone en Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética (2006), la formación cívica y ética, como asignatura, está conformada por saberes provenientes de varias disciplinas, entre las que se encuentran la filosofía – particularmente la ética -, el derecho, la antropología cultural, la ciencia política, la sociología, la psicología social, la demografía, la pedagogía, etc. La contribución de cada disciplina, según se menciona, ha sido valiosa aunque distinta, dado que no todas han intervenido en el sustento del cuerpo de contenidos que han integrado en diferentes instancias el civismo, la instrucción o educación cívica, o la formación cívica y ética.

Asimismo, se señala que con el claro propósito de preparar mejor a los alumnos para enfrentar a aquellas situaciones que les suponen una controversia moral, los educadores, de modo implícito o explícito han aplicado algún modelo de educación. No obstante, como consecuencia de las circunstancias y los modos de pensar predominantes, tales modelos han variado de manera relevante en la importancia concedida al contenido de los recursos y capacidades morales, así como en la manera de operativizarlas, dando origen a diversas tendencias, como las que a continuación se presentan.

• **La inculcación**

De acuerdo con el documento antes citado, este enfoque pondera la promoción de valores y actitudes que se consideran absolutos e inamovibles y deseables para la autoridad de los adultos y el conjunto de la sociedad. Desde esta perspectiva, el potencial del alumno para tomar decisiones no es valorado, por lo que se considera que la repetición discursiva y la obediencia acrítica garantizan la adquisición de valores. Es decir, este enfoque busca la homogeneidad entre los alumnos, sin atender a las diferencias personales y culturales, pues todos deben poseer los mismos valores y expresarlos del mismo modo.

Cabe señalar que las prácticas de exhortación así como la ejemplaridad del maestro o de otros adultos es un planteamiento afín, según el cual los valores absolutos que se promueven son los de la propia autoridad adulta. Asimismo, los valores nacionales han jugado, en alguna medida, el papel de valores absolutos frente a otros valores sociales y culturales que los alumnos poseen.

• **El relativismo**

Este enfoque comprende un amplio grupo de metodologías que promueven, en los alumnos, el desarrollo de la capacidad para tomar conciencia de los valores que guían sus acciones y decisiones, en circunstancias que les demandan emitir una valoración o juicio. Según se acota en el documento Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética (2006), en este paradigma no se privilegia un tipo particular de valores porque se considera que éstos son relativos, pues dependen de las situaciones, y el papel del docente así como el de la escuela es marginal, ya que no promueven una orientación valoral específica. En el relativismo se reconoce la capacidad de los alumnos para analizar sus valores y para asumir la responsabilidad de sus actos, lo cual se asume los llevará a la autonomía. El diálogo entre pares y los ejercicios de introspección sobre sentimientos y metas conforman las estrategias principales de este enfoque. Finalmente, se apunta en el artículo referido que algunos rasgos de este enfoque se introducen en las recomendaciones metodológicas del programa de Civismo de 1993.

• **Enfoque vivencial**

La perspectiva vivencial brinda un peso importante a las experiencias que tienen lugar en la convivencia diaria, debido a que se afirma que los valores no se enseñan sino que se viven. Así, la organización de la escuela, el ejercicio de la autoridad, la aplicación de normas, los espacios de participación, el ambiente escolar y las relaciones interpersonales, figuran como ámbitos donde se viven y expresan valores.

El trabajo de los educadores consiste, de acuerdo con este modelo, en someter a la reflexión y al diálogo colectivo diversas acciones cotidianas en las que se identifique una oportunidad para reconocer y asumir determinados valores. En el documento arriba citado se asienta que algunas pautas del enfoque vivencial se comenzaron a introducir en los programas de Civismo de 1993 y cobraron fuerza en el programa de Formación Cívica y Ética de 1999. Sin embargo, se señala que en la práctica esta perspectiva fue interpretada como un proceso espontáneo, valioso por sí mismo, en el cual los docentes no necesitaban intervenir para promover determinados valores.

En concreto, la importancia de este enfoque radica en el reconocimiento de que el ambiente del aula y el de la escuela requieren de la intervención deliberada de los docentes para favorecer el respeto y la confianza entre los alumnos, así como la convivencia democrática.

• La educación moral como desarrollo

En líneas generales, la educación entendida como desarrollo constituye el progresivo crecimiento o maduración de alguna capacidad moral que en cierto modo todo individuo posee ya desde su nacimiento, la cual se considera debe irse mejorando paulatinamente, puesto que, sin ejercicio, tal capacidad que se posee en germen no puede llegar a desarrollarse. En este sentido, el educando posee un papel relevante, ya que sin su actividad resulta imposible desarrollar la capacidad en cuestión, mientras que la responsabilidad principal del educador estriba en proporcionar a los jóvenes todas aquellas experiencias y medios útiles que permiten el uso experimental de la capacidad en desarrollo, tales como: posibilidades abundantes de hablar o de dilucidar situaciones morales. De esta manera, el proceso formativo que está presente en este modelo de educación se basa menos en mecanismos de enseñanza o de aprendizaje, y más en la maduración de las capacidades personales (Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética, 2006).

Acorde con Latapí (2002) en el Programa de Formación Cívica y Ética de 1999 es posible identificar una clara preferencia por la teoría del juicio moral de Lawrence Kohlberg, así como el énfasis en la importancia del juicio y su desarrollo progresivo. En este contexto y siguiendo al autor, el diálogo, el juego de roles y la solución de dilemas, la participación y la búsqueda de consenso, figuran entre los principales recursos metodológicos.

• La educación moral como construcción de la personalidad

Acorde con Puig Rovira y Martín García (1998) desde esta propuesta se concibe a la *educación moral* estrechamente vinculada con la formación de una personalidad consciente, libre y responsable, capaz de enfrentarse a la indeterminación humana y capaz de moverse equilibradamente en los planos *personal* y *colectivo* para asegurar la creación de formas de vida viables, personalmente deseables y colectivamente justas y libres. De igual manera, señalan que una de las tareas de la educación moral es la *transmisión de la cultura moral y el desarrollo de los recursos y capacidades morales* a fin de que cada sujeto pueda enfrentarse crítica, autónoma y creativamente a los conflictos de valor que son inherentes a la existencia humana.

Tal y como afirman Ortega y Minguez (2001) la educación moral implica la toma de conciencia de pertenecer a una comunidad concreta y la voluntad y capacidad para participar activamente en la vida comunitaria. Igualmente, involucra el aprendizaje de actitudes y valores como el respeto y diálogo, la preocupación por los problemas comunes, la disposición para ponerse en el lugar del otro, la solidaridad y el compromiso por la suerte del otro, el desarrollo del sentido crítico, entre otros, los cuales constituyen elemento indispensables para el ejercicio de la ciudadanía.

Al igual que estos autores, Latapí (2002) señala que la formación cívica y ética debe, por un lado, promover en los jóvenes la identificación y el análisis de condiciones favorables para el desarrollo humano en sociedades complejas, heterogéneas y multiculturales, mediante el conocimiento, el ejercicio y la defensa de los derechos, la participación activa y responsable en los colectivos de los que forma parte el individuo, y la formulación argumentada de juicios y posturas ante asuntos públicos. Y por otra parte, atender el desarrollo de tres grandes capacidades: 1) el juicio moral, 2) la sensibilidad afectiva a los aspectos morales, y 3) la autorregulación de los propios comportamientos. La primera de ellas, implica el desarrollo cognoscitivo y crítico del educando, el cual le permite plantear correctamente los conflictos que se le presentan, y posteriormente, aplicar principios apropiados para resolverlos. La segunda capacidad involucra el desarrollo de los afectos, sentimientos y actitudes necesarios para que el alumno pueda tomar decisiones congruentes con esos principios (empatía hacia los demás, comprensión del punto de vista del otro, actitudes de solidaridad y cooperación, etc.). Por último, la autorregulación se encuentra ligada con la reflexión, la ponderación de las consecuencias y la capacidad para integrar las propias acciones en una unidad vital. Del conjunto de estos aspectos, según dicho autor, deberá surgir una personalidad moral, una personalidad integrada, de convicciones claras y firmes, consistente en sus principios y acciones, que sepa aprovechar las oportunidades de desarrollo individual que le ofrece su sociedad, y esté plenamente consciente de que su participación es importante para mejorarla.

Es importante hacer hincapié que en la presente investigación se asume la propuesta de la educación como construcción de la personalidad moral puesto que cada uno de los enfoques de educación descritos anteriormente, es decir, el basado en la inculcación, en el relativismo, el vivencial y el fundamentado en el desarrollo, presentan la tendencia de acentuar, o bien la sumisión a la autoridad moral externa o la responsabilidad del individuo en su propia persona olvidando el papel de los demás, de la comunidad y la interdependencia, así como elementos de la personalidad moral como los sentimientos y las emociones, para explicar y formar moralmente al sujeto. Generándose así un vacío en la preparación de los jóvenes para el cumplimiento de las normas sociales y la formación de valores, juicios y reglas que cada individuo adopta para dotar de sentido humano a su vida. En este tenor, tal y como subraya Guevara Niebla (1998) la separación entre estas dos dimensiones de la persona es difícil puesto que la vida es una y la segmentación entre lo público y privado es producto de una abstracción. Según el autor, una vez que un valor se integra a la personalidad, tiene aplicación tanto en la vida privada como en la pública. En consecuencia, resulta fundamental para efectos educativos buscar un sustento unitario para ambas dimensiones. Dicho sustento conceptual, acorde con el autor, lo constituye la formación moral.

En este sentido, el modelo de educación al que se ciñe este trabajo, defiende la autonomía del sujeto, reconoce su capacidad para tomar decisiones y para actuar en función de criterios libremente escogidos, y al mismo tiempo destaca el papel que los demás desempeñan en la formación de cada individuo y contribuye a orientar el esfuerzo formativo integral de la escuela y constituye el sustento conceptual tanto para el ámbito público como para el privado.

Para concluir este capítulo, es importante plantear que el Programa Nacional de Educación (ProNaE) 2001-2006, conciente de la importancia de sustentar con mayor fuerza la formación de una personalidad moral en los educandos que los dote de un conjunto de *capacidades morales y cívicas* que les permita insertarse de manera crítica, autónoma, moral y comprometida en la realidad sociocultural de su tiempo, así como de las condiciones internas y externas, que afectan el trabajo de la escuela secundaria, algunas de las cuales se han expuesto en este capítulo, planteó la necesidad de reformar nuevamente la educación secundaria; enfatizando en transformaciones que además de incidir favorablemente en lo curricular mejoren todas las condiciones indispensables para una práctica docente efectiva y el logro de aprendizajes significativos para los estudiantes (Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética, 2006).

Con ese objetivo dio inicio en el año 2002 la *Reforma de la Educación Secundaria*. La descripción detallada de los cambios propuestos en dicha reforma rebasa los límites del presente trabajo, dado que las actividades que conforman su cuerpo empírico fueron emprendidas en el período en que el Plan y Programa para la asignatura de secundaria Formación Cívica y Ética, comenzados a impartir en el curso 1999-2000, se encontraban en vigor. No obstante, se puede mencionar que los cambios que propone dicha reforma intentan responder a varias necesidades, entre ellas: establecer una mayor articulación entre los tres niveles de la educación básica –preescolar, primaria y secundaria–; dar respuesta a los requerimientos e intereses de los adolescentes que cursan la secundaria; actualizar los contenidos curriculares y la perspectiva de enseñanza a la luz de los hallazgos de la investigación educativa en la última década; y hacer hincapié en el desarrollo de competencias encaminadas a la comprensión del mundo y a una mejor inserción de los alumnos en la sociedad.

Tomando en consideración que en el presente capítulo se han introducido conceptos que requieren definirse, tales como: “*ética*” y “*moral*”, por lo que en el siguiente capítulo se describe cada uno de ellos y se hace una breve distinción entre los mismo desde una perspectiva filosófica que va desde los antiguos griegos hasta los Modernos, además de explicar cómo éstos son abordados desde la perspectiva psicológica.

Capítulo 2. Ética, Moral y Psicología

2.1. Origen y significado de los términos Ética y Moral

De acuerdo con Pieper (1985/1991) el origen de la *ética* se encuentra en la Grecia Antigua, donde Aristóteles es el primer filósofo que la considera como una disciplina filosófica independiente y la distingue de otras disciplinas de la filosofía teórica como la lógica, la física, la matemática y la metafísica. Este filósofo divide la filosofía práctica en ética, economía y política y plantea que mientras la filosofía teórica se ocupa del ser cambiante y del ser inmutable, el objeto de la filosofía práctica son las acciones humanas y sus productos.

Según Pieper (1985/1991) la palabra utilizada desde Aristóteles para designar a la disciplina procede del vocablo griego *ethos*, el cual posee dos acepciones. La primera de ellas, obedece a las nociones de hábito, costumbre (moralmente buena) y uso. En este sentido, la autora señala que se hace alusión a aquella persona que por educación está habituada a ajustar su actuación a una costumbre, a lo que tiene una validez consagrada, a una norma o código moral universalmente reconocido. La segunda acepción que reconoce la voz griega *ethos* es el término carácter, el cual alude al hecho de que la actuación ética no corresponde a aquella que se adapta acriticamente a las reglas de comportamiento y escalas de valor heredadas, sino la que “...se eleva al hábito invariable de hacer lo que sea en cada caso el bien determinado a partir de la propia inteligencia y reflexión” (Pieper, 1985/1991, p. 22).

Por lo que respecta al término moral, éste deriva de la palabra latina *mos* (plural: mores) que es una traducción de los dos conceptos griegos de *ethos* y significa tanto *buena costumbre* como *carácter*. Pieper (1985/1991) plantea que a partir de la moral en el sentido de costumbre reconocida como buena, se configuran los modelos de comportamiento a los que se les confiere validez normativa. Asimismo, señala que las expresiones “*moral*” y “*buena costumbre*” definen formas de orden que representan estilos de vida que reflejan las ideas acerca de los valores y el sentido de las cosas que son compartidas en el seno de una comunidad humana.

Por otro lado, la autora subraya que mientras el significado de *moral* corresponde más a la variante *uso, hábito y costumbre* del término *ethos*, la abstracción *moralidad* se aproxima más en su significado a lo que se entiende por *carácter*, es decir, que la acción que procura hacer el bien debe tener como fundamento la propia inteligencia y reflexión de cada uno.

Por lo que respecta al *adjetivo moral*, Pieper (1985/1991) considera que posee un doble sentido, de tal manera que puede entenderse como *costumbre* o *carácter*. Por ejemplo: “*Cuando una determinada acción se califica de moral, se da a entender tanto que se ajusta a una regla de la moral vigente como que tiene su fundamento en la moralidad del sujeto, en su inteligencia, en su juicio*” (Pieper, 1985/1991, p.23).

Ahora bien, en cuanto al uso de los términos “*ética*” y “*moral*”, la autora afirma que tanto en la ética tradicional como en el lenguaje corriente, ambos conceptos se utilizan frecuentemente como sinónimos. Este uso lingüístico, según ella, se debe a que el origen de la palabra ética tiene su origen en el término griego *ethos* y el término moral es una traducción de este mismo concepto, como ya se ha señalado previamente. Sin embargo, a fin de delimitar de manera clara y a nivel lingüístico los diferentes planos de reflexión, la discusión ética contemporánea ha convenido ampliamente en reservar el término *ética* exclusivamente a la ciencia filosófica cuyo objeto es la acción moral del individuo. De igual manera, Hoerster (como se cita en Pieper, 1985/1991) indica que dentro del ámbito lingüístico de la filosofía se emplea el término *filosofía moral* como sinónimo para referirse a esta ciencia filosófica, *ética*.

Así pues, retomando los anteriores señalamientos, Pieper (1985/1991) sostiene que el objeto de la ética o filosofía moral es la moral y la moralidad, y que los problemas de los que se ocupa se distinguen de los de la moral en la medida en que no discute de manera directa acciones concretas, es decir, no se pronuncia acerca de lo que debe hacerse aquí y ahora en un caso singular y determinado, no establece qué finalidades concretas son moralmente buenas o qué objetivos son deseables para alguien; lo que hace es cuestionar el principio moral o los criterios

que deben utilizarse para establecer un juicio acerca de las acciones que se proclaman dotadas de moralidad.

Por su parte Dell'Ordine (1997) argumenta que la ética no genera la moral, sino que habla acerca de la moral y que pretende brindar a los seres humanos herramientas para que sean capaces de analizar críticamente y fundamentar conductas propias y ajenas, reflexionar sobre el sentido y la funcionalidad de las normas, argumentar a favor y en contra de posturas valorativas diversas, debatir con el fin de explicitar las diferencias e indagar el modo de llegar a acuerdos posibles para la acción colectiva y para que puedan establecer las condiciones bajo las cuales pueda considerarse moral la acción humana.

En cuanto a la *moral*, para Dell'Ordine (1997) ésta se refiere a códigos concretos de comportamiento que se transmiten de generación en generación, que evolucionan a lo largo del tiempo y poseen fuertes diferencias con respecto a las normas de otra sociedad y de otra época histórica. Tales códigos ofrecen pautas para la vida cotidiana y regulan nuestras acciones. En síntesis, de acuerdo con este autor, la moral tiene una base social, es un conjunto de normas establecidas en el seno de una sociedad y como tal, ejerce una influencia muy poderosa en la conducta de cada uno de sus integrantes. Asimismo opina que la ética surge como tal en la interioridad de una persona, como resultado de su propia reflexión y su propia elección, es decir, *la ética es una forma de pensar y la moralidad es una forma de actuar*, es hacer realidad o concretar nuestros pensamientos.

En concreto, pese a las diferencias que existen entre los conceptos ética y moral, el autor considera que ambos están relacionados desde sus orígenes y apuntan a una disposición no natural del ser humano a ciertos actos que adquiere o conquista por medio de los hábitos. Además, afirma que tanto la ética como la moral proporcionan el fundamento para la convivencia y la dinámica social entre los seres humanos, pues el hombre es un ser social, y tal cualidad se convierte en el punto de partida para ambos conceptos.

2.2. Principales corrientes éticas en Grecia

De acuerdo con García Máynez (1973) las doctrinas morales de los griegos pueden ser consideradas como la manifestación más importante de la *ética de bienes*, las cuales planteaban que el problema ético fundamental consistía en la definición del *bien supremo*. No obstante, entre los filósofos siempre existieron discrepancias sobre el contenido de este concepto. A pesar de ello, el autor menciona que es posible esbozar tres principales doctrinas. La primera de ellas se refiere al *eudemonismo idealista*, el cual tuvo su origen en la enseñanza socrática, y encontró su culminación en los sistemas platónico y aristotélico. Los partidarios de esta doctrina postulaban que *el bien supremo es la felicidad*, que la tendencia hacia la dicha es innata en el hombre, y que el móvil de toda conducta, aún en aquellos casos en que aparentemente la actividad del individuo no tiene otra meta que el cumplimiento del deber, es el logro de la propia satisfacción.

La segunda de estas doctrinas es el *eudemonismo hedonista* que está representada por la escuela de Cirene y por los Epicúreos, quienes consideraban que *la felicidad reside en lo placentero* y que los placeres más altos son los que provienen de la sensibilidad. Finalmente, la tercera doctrina es el *idealismo moral*, representada por la escuela Cínica y por los Estoicos. Estas escuelas concebían que *la finalidad última no es el logro de la dicha, sino la práctica del bien*. Para dicha doctrina el hombre debe ser virtuoso aún cuando su virtud no engendre ningún placer. Lo que importa, desde el punto de vista moral, no son las consecuencias de los actos, sino la rectitud y elevación de la conducta.

• La Ética socrática

Dell'Ordine (1997) señala que en el siglo V a. C., los filósofos griegos conocidos como sofistas se mostraron escépticos en lo relativo a sistemas morales absolutos. Según este autor, el sofista Protágoras planteaba que el juicio humano es subjetivo y que la percepción de cada individuo sólo es válida para él mismo. Otros sofistas como Trasímaco, creían que la fuerza hace el derecho. Sin embargo, Sócrates se oponía a este pensamiento. Su posición filosófica radicaba en la concepción de la virtud como un conocimiento. A partir de esta perspectiva, la

gente era reconocida como virtuosa si sabía lo que era la virtud, y el vicio o el mal, era el fruto de la ignorancia (Dell'Ordine, 1997).

Según Dell'Ordine (1997) Sócrates pensaba que la experiencia moral se basaba en el conocimiento del bien y afirmaba que sólo si el individuo conoce qué es el bien y la justicia, podía realizar ambas virtudes. Por tanto, la perfección moral era para este filósofo una consecuencia de la perfección del intelecto o de la razón.

Sócrates (como se cita en Dell'Ordine, 1997) establece que de manera general, todas las empresas y todos los actos de firmeza del alma, cuando están dirigidos por la razón, llevan a la felicidad, y si son dirigidos por la necedad, llevan al resultado contrario. De esta manera, si la virtud es una disposición del alma que tiene como carácter necesario el ser útil, no puede ser más que razón. Así, según este razonamiento, puesto que la virtud es útil, no puede ser más que una especie de razón.

Por otro lado, este filósofo aseveraba que el mejor modo de vivir es el que consiste en pasar la vida practicando la justicia y la restante virtud hasta el último momento. Sin embargo, reconocía que no hay maestros de virtud, por lo cual concluye que no es una ciencia y no puede ser enseñada, no obstante, reconoce que es buena, y que lo que es útil y bueno, nos guía correctamente. También, admite que la opinión verdadera como la ciencia son capaces de guiarnos bien, y con ellas el hombre se dirige cabalmente, por lo que según él, no hay más que dos guías que llevan al bien: la opinión verdadera y la ciencia. Por tanto, la educación puede contribuir a que la gente sea y actúe conforme a la moral.

Según García Máynez (1973) al lado del racionalismo, existe en la filosofía de Sócrates un aspecto eudemonista. Este filósofo hace de la felicidad el desiderátum de la existencia y estima que sólo se puede llegar a ella por el camino recto. De igual manera, el autor manifiesta que en la moral socrática se da una estrecha relación entre las nociones: *el saber, la virtud, y la dicha*. Así, el conocimiento del bien implica la práctica de la virtud, y el ejercicio de ésta hace dichosos a los hombres, y finalmente, la sabiduría es el valor supremo, ya que es condicionante de los otros dos.

Desde la perspectiva de este autor, el intelectualismo que está presente en la filosofía de Sócrates es objetable puesto que el ser humano no sólo es un ente racional, sino también volente. Además, considera que las virtudes morales consisten en el encauzamiento racional de las pasiones y apetitos, y que este filósofo olvida el aspecto patológico de la conducta, lo cual le lleva a afirmar que no hay individuos *malos* sino *extraviados* y que la maldad es un engendro de la ignorancia. La tesis de Sócrates en cuanto a que el conocimiento es una condición de la actividad virtuosa, es errónea desde el punto de vista de García Máynez (1973) porque tal condición no determina inexorablemente los actos de un individuo. De tal manera que, un sujeto a pesar de tener conciencia de una norma, puede no aplicarla en una determinada situación concreta y obedezca el deseo, en vez de ceñirse a la exigencia racional. Así, para este autor el enlace del ejercicio del bien y el conocimiento de la virtud resulta estéril para el desempeño de la actividad virtuosa.

• Los socráticos menores

García Máynez (1973) señala que la influencia ejercida por Sócrates sobre sus contemporáneos y sucesores es incalculable. A raíz de sus enseñanzas, surgieron ulteriores escuelas de filosofía moral. Cuatro de estas escuelas fueron creadas por sus discípulos más ilustres: Antístenes de Atenas, Aristipo de Cirene, Euclides de Megara y Platón.

a) Antístenes

La doctrina de este filósofo representa un idealismo ético absoluto donde la virtud no sólo es el más alto, sino el único bien. Desde su perspectiva, la virtud es considerada como una forma de vida que permite al individuo alcanzar la mayor libertad posible frente a las asechanzas del destino.

Para Antístenes (como se cita en García Máynez, 1973) el hombre debe vivir de acuerdo con la auténtica naturaleza humana, la cual reside en la racionalidad, es decir, vivir conforme a la naturaleza implica ser guiado por la razón. Es por ello, que este filósofo manifiesta que es virtuoso aquel comportamiento que tiene por guía dicha naturaleza.

Por otro lado, el juicio que emite sobre el placer es negativo, puesto que considera que su apetencia hace dependiente al hombre del mundo externo. Esto lo lleva a postular que el hombre debe esforzarse por reducir al mínimo sus necesidades, ejercitándose en el arte de sofocar los apremios de su naturaleza sensible.

De acuerdo con García Máynez (1973) como consecuencia de sus enseñanzas acerca de la virtud, la civilización aparece ante los ojos de este discípulo de Sócrates como una creación artificial de necesidades que produce un cúmulo superfluo de satisfactores, por lo que, se aleja del orden natural y carece de valor. Es por esta misma razón, que Antístenes afirma que el hombre deberá esforzarse por destruir toda exigencia no fundada en ese orden, a fin de volver a la primitiva simplicidad del estado de naturaleza, es decir, la razón.

b) Aristipo

En contraste con las enseñanzas de la virtud de Antístenes, para Aristipo (como se cita en García Máynez, 1973) la felicidad consiste en el logro de lo placentero. Considera el placer como el sentimiento que produce la satisfacción de un deseo. Por lo tanto, para esta doctrina, la principal preocupación del ser humano va a consistir en adquirir la mayor capacidad de goce.

Desde el punto de vista de este filósofo, existen numerosos placeres de diverso rango que cualquier persona puede experimentar. Pero según él, sólo el sabio posee una sensibilidad delicada que le hace capaz de seleccionar, entre los goces, los más altos, es decir, los que le ofrecen el placer en su mayor pureza y en menor medida los que se encuentran mezclados al dolor.

Según García Máynez (1973) si bien es cierto que para Aristipo es innegable que el hombre tiende al placer como el mayor de los bienes, ello no quiere decir que deba convertirse en su esclavo. Pues la mejor sabiduría consiste en obtener de ellos el deleite que procuran, sin sucumbir a su reclamo.

En cuanto a las exigencias sociales y jurídicas, Aristipo y sus seguidores consideran que el derecho y las reglas del trato tienen un valor meramente convencional y que son exigencias dirigidas a la mayoría. Pero que el hombre refinado no las toma en cuenta, y que su única preocupación es el gozo de la vida sin inquietarse por ellas.

c) Los megáricos

La escuela de Megara se desarrolló a lo largo del s. IV a. C. y fue fundada por Euclides de Megara. Tuvo como principales representantes a Estilpón de Megara, Diodoro Crono y Eubúlides de Mileto.

De acuerdo con Brun (1969/1990) debido a la influencia que recibieron los megáricos de la escuela eleática establecieron una tajante separación entre el mundo sensible de la apariencia y el inteligible o real. Asimismo, como consecuencia de su raíz socrática, los megáricos buscaron la verdad (entendida como el bien), más allá de lo inmediatamente presente. Combinando ambas fuentes, identificaron el bien con lo *Uno* e *inmóvil* y lo denominaron "*Dios*", "*sabiduría*" o "*entendimiento*".

Para ellos, el ser inmóvil del que hablaba Parménides no era sino el bien del que hablaba Sócrates. De este modo, según el autor, las ideas de Sócrates adquirieron un marcado carácter metafísico. Es decir, los megáricos propusieron que aunque el bien puede ser llamado *sabiduría*, *Dios* o *razón*, es "*Uno*" y que el *Bien* es el secreto final del Universo que sólo puede ser revelado mediante el estudio lógico.

Un aspecto relacionado con la noción anterior, es su concepción del ser humano. Esta escuela planteaba que el ser es *uno, eterno, inmutable e indivisible*, y que al conocimiento del ser se llega por la razón exclusivamente, ya que los sentidos son mendaces.

Por otro lado, Brun (1969/1990) indica que la preocupación moral de los megáricos se deriva de su contacto con Sócrates. No obstante, exageran el sentido ascético de la ética socrática, al desarrollar una moral próxima a la de los cínicos. De esta manera, postulan que la felicidad se alcanza mediante la supresión de las necesidades y la consecuente indiferencia hacia los bienes externos. Por lo tanto, consideran que es la sabiduría, fundamentada en la virtud, a través de la cual, es posible hallar la felicidad.

• La Ética de Platón

Para la escuela platónica, la felicidad verdadera se alcanza mediante la práctica de la virtud y en la posesión del supremo bien del hombre. Este último representa el desarrollo auténtico de la personalidad del hombre como ser racional y moral, su bienestar general y la armonía de su vida.

Platón (traducido en 2000) consideraba que la virtud humana descansa en la aptitud de la persona para llevar a cabo su propia función en el mundo, y que el alma humana estaba compuesta de tres elementos, los cuales llegan a ser virtuosos cuando cada uno de ellos cumple de modo excelente la función que les corresponde. Así:

- La *virtud de la prudencia* se da cuando el alma racional (logos) realiza de un modo excelente la misión que le atañe, esto es, dirigir la conducta y controlar la parte irracional que nos incita a conseguir nuestros deseos a toda costa.
- Por su parte, la *virtud del valor* o fortaleza se presenta cuando la parte irascible (zimos) del alma colabora con la razón para que ésta consiga sus fines.
- Finalmente, la *virtud de la moderación* existe cuando la parte apetitiva (epizimía) acepta que los deseos sean racionalmente encauzados.

Según Platón (traducido en 2000) la virtud última, la justicia, es la relación armoniosa entre todas las virtudes, la cual implica que cada parte del alma cumpla su tarea apropiada y conserve el lugar que le concierne. De esta manera, plantea que el intelecto debe figurar en primer plano, la voluntad en segundo lugar y las emociones en el tercer estrato, sujetas al intelecto y a la voluntad. Por consiguiente, para el fundador de la Academia, si la vida de una persona está guiada por este orden, entonces la persona es buena.

García Máynez (1973) menciona que la ética en la filosofía del pensador ateniense es tan sólo un aspecto de su doctrina práctica. El otro aspecto está constituido por la *política*. Al respecto, subraya que más que tratarse de dos disciplinas diferentes, en realidad se trata de facetas diversas de una sola, cuyo objetivo consiste en la formación integral del hombre.

Según el autor, Platón consideraba al individuo perfecto a aquel que no sólo es éticamente bueno, sino también buen ciudadano. Y es en este punto en que, en opinión de García Máynez (1973), convergen las enseñanzas de Sócrates, Platón y Aristóteles. Estos pensadores concebían al hombre no como un ente aislado, sino como un ser esencialmente social. De esta noción, deriva la frase de Aristóteles en cuanto a que el hombre es "*un animal político*" (como se cita en García Máynez, 1973, p. 127). Es decir, debido a que el problema moral no es un asunto exclusivo de cada miembro de la *Polis*, sino que incumbe a la comunidad, el individuo sólo alcanza su perfección dentro del *Estado* y por el *Estado*.

Siguiendo a García Máynez (1973) la *polis* no sólo es concebida como una simple organización de poder, sino como instituto de educación, cuya finalidad principal es contribuir al desenvolvimiento de las cualidades individuales y conducir a las personas al conocimiento y práctica de aquellas virtudes que habrán de hacerlos dichosos.

De esta manera, concluye el autor, la ética de Platón no puede ser comprendida en plenitud si es desligada de los supuestos políticos y psicológicos así como metafísicos y epistemológicos en que descansa.

• La Ética de Aristóteles

Aristóteles (traducido en 1983) discípulo de Platón, postula que vivir conforme a la virtud significa que la razón, la actividad racional, es la que dirige y regula todos los actos del hombre, toda la conducta humana; en esto consiste la vida virtuosa. Asimismo, concibe la virtud como una fuerza, una capacidad para buscar el bien, la propia plenitud humana, su propia perfección en todos los terrenos, no sólo en lo moral. Desde su perspectiva, la virtud consiste en el término medio entre dos extremos, es decir, es la capacidad racional de saber escoger, según la recta razón de cada uno, lo que se estima que es el término medio entre los extremos de exceso e insuficiencia.

De igual manera, el Maestro del Liceo (traducido en 1983) señala que el hábito en que consiste la virtud o *areté* se forma por la repetición de actos virtuosos, por tomar una y otra vez la decisión correcta, ya sea por reflexión propia o siguiendo el consejo del hombre prudente. De esta forma, la virtud se incorpora en nosotros como una segunda naturaleza y nos permite decidir bien en lo sucesivo con naturalidad y sin esfuerzo.

También considera que en el alma hay una parte apetitiva o volitiva (el *ethos* o carácter) y otra parte pensante o cognitiva (la *dianoia* o razón). Según él, las virtudes éticas o morales son hábitos de decidir lo mejor conforme a la regla en cada caso, empero, el conocimiento de lo mejor es ajeno al *ethos* y procede de la *dianoia*, o de la razón. A su vez, la razón funciona correctamente cuando posee la virtud del pensamiento, la cual puede articularse en una serie de virtudes dianoéticas o saberes.

Desde el punto de vista ético, para Aristóteles (traducido en 1983) las virtudes dianoéticas más importantes son las prácticas, porque la razón práctica le indica al *ethos* lo que debe hacer, y el *ethos*, que representa nuestro carácter, nuestros deseos han de dejarse controlar y dirigir por la razón práctica. Por lo que atañe a la prudencia o virtud dianoética, propia de la razón práctica, ésta marca el rumbo de las virtudes éticas.

Otra de las nociones en que insiste Aristóteles, señala García Máynez (1973), es que toda conducta posee dos aspectos: uno externo y otro interno. En este sentido, se plantea que un acto es plenamente valioso cuando la intención de su autor es recta. No basta con el cumplimiento de lo ordenado, la simple concordancia exterior del proceder con la norma, sino que se requiere la bondad de su propósito. Este aspecto será retomado en la ética de Kant, cómo se verá más adelante.

Así, para Aristóteles el problema ético consiste en descubrir el bien absoluto, la virtud, y la felicidad estriba en el ejercicio firme y constante de este bien.

• La Ética de Epicuro

Para Epicuro (como se cita en García Máynez, 1973) la felicidad es el último fin de la vida, y la dicha radica en el placer. Su doctrina plantea la existencia de infinitos goces y entre éstos, los más elevados son los del espíritu. Asimismo, divide los placeres en tres grupos: *naturales* y *necesarios*, como la satisfacción moderada de los apetitos; *naturales* y *no necesarios*, como el que produce la gula, y *ni naturales ni necesarios*, como el de la gloria.

Epicuro (como se cita en García Máynez, 1973) menciona que una de las tareas del hombre estriba en conocer el respectivo valor de los placeres, a fin de estar en condiciones de elegir los más altos. Dicha selección requiere un hábil cálculo y, al mismo tiempo, un conocimiento profundo de los hombres y las cosas. Según él, el individuo debe ponderar cuidadosamente los efectos probables de su conducta para adoptar la actitud más conveniente. Así, la virtud principal del sabio radica en la prudencia, en el tacto que lleva a la dicha y evita el sufrimiento.

Además, señala que la reflexión filosófica no se dirige solamente al conocimiento de los placeres y su jerarquía, sino a la destrucción de los prejuicios que dificultan el logro de la felicidad. Así, para Epicuro (como se cita en García Máynez, 1973) la ética tiene dos finalidades: una *crítica* y otra *constructiva*. La primera consiste, de acuerdo con él, en el aniquilamiento de las supersticiones que desde tiempo inmemorial afligen a los mortales, como la muerte y el temor a los dioses. La segunda, en señalar las reglas que harán feliz al ser humano.

Sin embargo, al respecto de ésta última, García Máynez (1973) señala que la ética que propone Epicuro es una ética que se orienta al individualismo y al utilitarismo. Es decir, para este filósofo el problema de la conducta no es colectivo, sino personal. *“Al sabio le interesan su bienestar y su virtud, no la virtud o el bienestar de los otros”* (como se cita en García Máynez, 1973, p. 150). De esta manera, su doctrina establece que el que desee alcanzar la mayor suma de felicidad posible se debe olvidar de los demás y no tener más anhelo que conseguir la propia felicidad.

En cuanto a la orientación utilitarista presente en la ética de Epicuro, García Máynez (1973) indica que ésta se manifiesta cuando aborda el tópico de justicia. Para el fundador de la Secta del Jardín, la *justicia* es el fruto de un pacto de utilidad, donde los individuos se comprometen a no causar daño alguno a los demás, con el objeto de conseguir de parte de ellos una promesa del mismo género. También alude al hecho de que el Estado tiene la misión de velar por el cumplimiento de dicho contrato social. Si este pacto es violado, el infractor debe recibir un castigo. Así, en sus enseñanzas filosóficas, la injusticia es un mal sólo en cuanto tiene como consecuencia la imposición de ciertas penas, puesto que perse no es buena ni mala.

Finalmente, Epicuro (como se cita en García Máynez, 1973) indica que a raíz de las condiciones mutables de los diversos países y de las distintas épocas, las convenciones humanas acerca de lo justo deben amoldarse a estas exigencias cambiantes, de cada momento histórico. De esta noción se deriva que la ley tiene que mantener a la vista, en el desempeño de su tarea, un propósito utilitario, en consonancia con las necesidades de tiempo y lugar.

• La Ética Estoica

Según García Máynez (1973) la ética de los estoicos obedece a un idealismo moral. La virtud para la escuela estoica representa el último fin de la vida. Vivir de acuerdo con la virtud equivale a vivir conforme a la naturaleza. Pero esta naturaleza no es entendida en el sentido biológico, sino identificada con la razón.

Al elemento racional de la realidad humana que proponen los estoicos, se opone el aspecto patológico que está constituido por las inclinaciones y los afectos. Por tal motivo, una de las preocupaciones que se destaca en esta doctrina es la libertad frente a los afectos, porque éstos convierten al hombre en esclavo de las cosas del mundo exterior, y por consiguiente, tienen que ser apagados hasta llegar a la apatía. Entendida ésta no como la carencia de sentimientos, sino tan sólo su subordinación bajo la parte directora del alma que es dañada por éstos, y que, en contraste, mediante la virtud, cumple con su naturaleza.

Al igual que los cínicos, los estoicos censuran todo impulso hedonístico ya que pertenecen a los afectos. A pesar de que unánimemente los estoicos afirman que la tendencia a lo placentero es antinatural y reprobable, reconocen que el placer puede relacionarse a la virtud como resultado del ejercicio de ésta última.

Acorde con García Máynez (1973) otro de los temas capitales del pensamiento estoico es el de la autarquía de la virtud. Para ellos, la virtud es autosuficiente y en ella el ser humano encuentra un escudo contra los embates del mundo exterior y los apremios de la sensibilidad. No reconocen un punto medio entre la virtud, que es el único bien, y el vicio, el único mal, pues desde su posición filosófica, las demás cosas y relaciones, en un sentido ético, son indiferentes.

Por último, el autor revela que la *noción del deber*, la cual juega un papel importante en la ética moderna, fue introducida en la filosofía moral por los estoicos. Esta noción establece que vivir conforme a la naturaleza es el contenido del deber, e implica, por consiguiente, la sujeción a una ley. Así, la conciencia del sometimiento de la voluntad a las exigencias del *logos*, es decir, *de la razón* y la consiguiente represión de los afectos y pasiones, engendra el *sentido de responsabilidad* y desenvuelve simultáneamente la idea de que el cumplimiento del deber sólo se alcanza gracias a una recta disposición del ánimo.

Por otra parte, Dell'Ordine (1997) sostiene que aunado a este pensamiento filosófico occidental sobre la forma de vivir, el advenimiento del cristianismo marcó una revolución en la ética, al introducir una concepción religiosa de lo bueno en el pensamiento occidental. Según el autor, la idea cristiana postulaba que una persona es dependiente por entero de Dios y que no podía alcanzar la bondad por medio de la voluntad o de la inteligencia, sino tan sólo con la ayuda de la gracia de Dios.

De acuerdo con Dell'Ordine (1997) la primera idea ética cristiana descansa en la regla de oro: "*Lo que quieras que los hombres te hagan a ti, házselo a ellos*" (Mt. 7,12); en el mandato de amar al prójimo como a uno mismo (Lev. 19,18) e incluso a los enemigos (Mt. 5,44). De este modo, el autor menciona que el cristianismo primigenio realzó como virtudes el ascetismo, el martirio, la fe, la misericordia, el perdón, el amor no erótico, que los filósofos clásicos de Grecia y Roma apenas habían considerado importantes. Sin embargo, a medida que las ideas del supremo bien y de la voluntad de Dios cristiano llegaron a parecer cada vez menos capaces de ofrecer una orientación práctica, fue dando paso al surgimiento de una nueva filosofía moral, conocida como la filosofía moral moderna.

2.3. Filosofía Moral Moderna

Schneewind (1995/2000) estipula que la filosofía moral moderna partió de la consideración de que si no hay un supremo bien determinado por la naturaleza o por Dios, ¿Cómo podemos conocer si nuestros deseos son descarriados o afortunados?, y si no hay leyes decretadas por Dios ¿Quién puede decirnos cuándo hemos de negarnos a hacer lo que nos piden nuestros deseos y cómo hemos de proceder? Esta situación produjo un tránsito desde la concepción de que la moralidad debe imponerse al ser humano a la creencia de que la moralidad puede comprenderse como un autogobierno o autonomía del ser humano.

Este mismo autor indica que en el siglo XVII, la mayoría de los pensadores como John Locke y sus coetáneos, pensaban que sin instrucción, la mayoría de las personas no pueden conocer lo que exige la moralidad, por lo que eran necesarias las amenazas de castigo para que se comportaran de forma decente. Postulaban que aún cuando las leyes están creadas para guiar hacia el bienestar individual y común, y aunque las personas sean competentes para establecer su propio orden político, era preciso seguir considerando a los sujetos como necesitados de una moralidad impuesta.

No obstante, a finales del siglo XVII comenzó a difundirse la crítica de este postulado, y durante el siglo XVIII diversos pensadores plantearon que la moralidad ya no se entendía como algo impuesto a nuestra naturaleza, sino como una expresión de ésta. De manera similar, hubo un largo debate que giró en torno a la concepción de si las condiciones morales derivan del sentimiento, o de la razón. Todas las partes de este debate convergían en que la virtud contribuye al bien de los demás y que cada persona puede ser consciente de las exigencias de la moralidad, puesto que no se necesita la excelencia y la educación para tener sentimientos o para intuir lo autoevidente. En todos estos debates se estableció la idea de que el bien reporta la felicidad y el placer, y que se debe actuar en función de lo que es bueno. De esta manera, una acción se consideraba correcta sólo si producía bien. Empero, David Hume y Kant (citados en Schneewind, 1995/2000) criticaron esta idea tan arraigada.

Según Mestre (2003) Hume, siguiendo las ideas provenientes del *Emotivismo Moral*, las cuales consisten en juzgar las acciones por sí mismas, pero no de forma racional, sino tomando en cuenta las emociones que nos producen, considera que son precisamente éstas, las que nos permiten realizar un juicio moral.

El *emotivismo moral*, del cual Hume fue su más importante defensor, se opone radicalmente al *intelectualismo moral*. De acuerdo con Mestre (2003) ésta última teoría moral establece que la condición necesaria y suficiente para la conducta moral es el conocimiento, esto es, para ser buenos es necesario y suficiente el conocimiento de la bondad. No obstante, la autora señala que esta teoría parece contraria a las ideas corrientes pues para la mayoría de las personas se puede ser malo sabiendo sin embargo qué es lo que se ha de hacer, cuál es nuestro deber. Por su parte, el *emotivismo moral* se acerca mucho más a la concepción corriente o de sentido común al destacar la importancia de la esfera de los sentimientos y las emociones en la vida moral.

En su obra "Investigación sobre los principios de la moral" Hume (1777/1991) presenta con claridad las tesis básicas del emotivismo moral y de su crítica al racionalismo moral. En primera instancia, este filósofo estipula que la razón es una facultad que le permite al ser humano juzgar la utilidad de cualquier cualidad o acción, así como la tendencia de la misma y señalar sus consecuencias beneficiosas para la sociedad y para su poseedor. No obstante, plantea que aunque la razón puede instruirnos sobre estas tendencias útiles o perniciosas de las acciones, por sí sola, no son suficientes para producir ninguna censura o aprobación moral. En este sentido, destaca que hace falta que se despliegue un sentimiento para dar preferencia a las tendencias útiles sobre las perniciosas. Tal sentimiento, según él, no puede ser sino un sentimiento por la felicidad del género humano, y un resentimiento por su miseria, puesto que éstos son los diferentes fines que la virtud y el vicio tienden a promover.

En el caso de las deliberaciones morales, Hume (1777/1991) asevera que se tiene que estar familiarizado de antemano con todos los objetos y todas las relaciones mutuas que están implicados en ellas y, de la comparación del todo se determina una elección o aprobación. Es decir, antes de poder determinar una sentencia de censura o de aprobación se deben conocer todas las circunstancias del caso que están ante uno mismo. Si una circunstancia material se desconoce o resulta dudosa, de acuerdo con el defensor del Emotivismo moral, se tiene que emprender una investigación o ejercer las facultades intelectuales para asegurarse de ella, y por lo tanto, se tiene que suspender durante cierto tiempo toda decisión o sentimiento moral. "*Mientras ignoramos si un hombre fue el agresor o no, ¿cómo podemos determinar si la persona que lo mató es criminal o inocente*" (Hume 1777/1991, p. 290). Pero, después de ser conocidas todas las circunstancias, todas las relaciones, el entendimiento ya no tiene cabida para operar. "*La aprobación o la censura que se sigue no puede ser obra del juicio, sino del corazón, y no es una proposición especulativa, sino un sentir activo o sentimiento*" (Hume, 1777/1991, p. 290).

De acuerdo con lo anterior, Hume (1777/1991) menciona que en las decisiones morales, todas las circunstancias y relaciones deben ser conocidas previamente, y la mente, al realizar la comparación del todo, *siente una nueva impresión de afecto o de disgusto, de estima o de desprecio, de aprobación o de censura*" (Hume, 1777/1991, p. 290).

Así, para este filósofo, la moral se arraiga en los sentimientos porque la moralidad es lo que mueve al sujeto a actuar, y la razón sola no puede hacerlo y considera que se aprueban aquellos deseos que mueven a hacer lo generalmente beneficioso y se desaprobaban los que causan daño.

Por su parte, Kant (1797/2005) defendió una versión más radical de la tesis que concebía la moralidad como un fenómeno que se desprende de la naturaleza humana, y afirmaba que la moralidad nos impone obligaciones absolutas, y nos muestra lo que tenemos que hacer en cualquier circunstancia. Sin embargo, desde su perspectiva, este tipo de necesidad moral sólo puede darse respecto a una ley que el ser humano se impone a sí mismo. La idea central de su concepción es la libertad. Así, tan pronto como un individuo sabe que debe hacer algo, sabe que puede hacer algo; y esto sólo puede ser cierto si es libre, y la única forma en que se puede ser libre es que las acciones estén determinadas por algo que se desprenda de la propia naturaleza del ser humano. Por lo tanto, las obligaciones morales deben desprenderse de una ley que legisla uno mismo.

De acuerdo con este filósofo de la razón, la ley moral no es una exigencia de hacer el bien a los demás. Más bien, indica que "*...se debe de obrar sólo de la manera que pudiésemos*

acordar racionalmente debería obrar cualquiera” (como se cita en Schneewind, 1995/2000). Es por ello, que considera que la ley establece una exigencia formal, y que tiene en nuestro pensamiento la función de prueba para nuestros planes. Por tal motivo, señala que siempre se debe determinar lo que es correcto antes de poder conocer lo que es bueno.

De igual manera, Kant (1797/2005) menciona que nuestra naturaleza sensible nos coloca frente a una activa red de estímulos y motivos que nos mueven a actuar, entre ellos las emociones, pero debido a que éstos son administrados por la razón, no tendemos a satisfacerlos de manera inmediata o actuamos en atención exclusiva a ellos. En este sentido, afirma que el problema moral radica en encontrar un orden en la diversidad de inclinaciones que mueven la vida humana. Por tal motivo, formula que la condición racional debe ser el fundamento para la elección moral y que el actuar no puede estar supeditado a una tendencia emocional, sino que debe sustentarse en principios dictados por la razón, debido a que “...*las emociones pueden contaminar nuestra imparcialidad*” (como se cita en Schneewind, 1995/2000) y que la razón es una garantía de imparcialidad, donde ésta no conoce un criterio distinto para uno mismo y para el otro.

En este sentido, Kant (1797/2005) plantea que para que la razón sea una garantía de imparcialidad en nuestras elecciones, es necesario ver al otro como un fin en sí mismo y tomar los fines del otro como propios, puesto que cada ser racional es un fin en sí mismo. En esta transición de *ser un fin en sí mismo* a reconocer que el *otro es un fin en sí mismo*, admite el importante papel que desempeñan las emociones, pues reconoce que es imposible saber si existe o ha existido una acción hecha exclusivamente por fundamentos morales y por la representación de su deber. Por ello, a este filósofo le resulta difícil imaginar esta transición teniendo presente sólo la condición racional en uno y en el otro.

Según Nussbaum (1997) el tratar al otro como un fin en sí mismo y que sus fines nos importen, no se desencadena sólo de una argumentación racional, sino que es necesario que se sienta al otro como alguien cercano a uno mismo, no sólo en su racionalidad, sino en su conjunto de afectos y necesidades. Así, de acuerdo a esta autora, la emoción representa el punto donde se decide la aceptación de la norma. Es por esta razón, que Kant (1797/2005) establece una relación bidireccional entre la sensibilidad y la razón, la cual establece que la naturaleza sensible del ser humano se deja permear por los principios de la razón y que la racionalidad puede apoyarse en las inclinaciones a la hora de una acción moral.

Aunado a este planteamiento, Kant (1797/2005) afirma que no importa con cuánta inteligencia actúe el individuo, puesto que los resultados de las acciones humanas están sujetos a accidentes y circunstancias; por lo que, desde su perspectiva, la moralidad de un acto no tiene que ser juzgada por sus consecuencias sino sólo por su motivación ética. Esto es, sólo en la intención radica lo bueno, ya que es la que hace que una persona obre, no a partir de la inclinación, sino desde la obligación, que está basada en un principio general que es el bien en sí mismo. De acuerdo con García Máynez (1973) es en este punto en que la postura de este filósofo converge con la tesis de Aristóteles, que establece que un acto es plenamente valioso cuando la intención de su autor es recta y que no basta la simple concordancia exterior del proceder con la norma, tal y como se expuso previamente.

Por otra parte, al igual que Kant, Thomas Reid y Jeremy Bentham (como se cita en Schneewind, 1995/2000) defendieron de forma independiente la concepción de que la moralidad es una expresión de la naturaleza. Thomas Reid (como se cita en Schneewind, 1995/2000) suponía que las personas comunes pueden obtener una orientación suficiente para obrar aplicando conscientemente principios morales abstractos. Para él, el sentido común contiene principios cuya verdad cualquier persona puede ver intuitivamente y aplicar con facilidad, es decir, sabemos que estamos obligados a ayudar a los demás, a actuar equitativamente, a decir la verdad. Desde su perspectiva, no es posible, ni necesaria, una sistematización ulterior de estos principios, debido a que a través del sentido común se afirma la competencia moral del individuo contra las dudas y las simplificaciones teóricas.

Bentham (como se cita en Schneewind, 1995/2000) por otro lado, pensaba que las llamadas a la intuición que supone el sentido común, sólo esconden el peligroso autointerés de quienes hacen uso de él. En contraste, suponía que su principio utilitarista, el cual postulaba que el

objetivo de la moral es producir la felicidad mundana para todos, era racional y que a través de la consideración del bien que producen los actos correctos, se podían derivar los principios de la acción correcta. Empero, los intuicionistas planteaban que tales principios no podían derivarse simplemente a partir de la consideración de lo que la gente desea realmente, puesto que no todo lo que la gente desea es bueno. Por ello, afirmaban que no podemos guiarnos sobre la acción correcta exclusivamente a partir de la consideración de lo bueno.

Otras variantes del intuicionismo fueron representadas por los filósofos Franz Brentano, Max Scheler y Nicolai Hartmann (como se cita en Schneewind, 1995/2000) quienes van más allá de la concepción que comparten Kant y los utilitaristas de que el bien para cada hombre sólo puede definirse en términos de la satisfacción de deseos. Tales filósofos elaboraron diferentes teorías de la naturaleza general del valor. Frente a Kant, pensaban que mediante el sentimiento se tiene acceso a un ámbito de valores reales, los cuales muestran el contenido del bien y en última instancia, fijan la orientación para la acción correcta.

En particular, Scheler (1916/1996) consideraba que *el valor no es algo real, que esté presente como cosa o como significación racional de las cosas*. Por el contrario, planteaba que los valores son cualidades objetivas, objetos en sí y por sí, de validez absoluta, trascendentes al sujeto empírico que valora y que son captados a través de la intuición emocional, la cual aprehende la objetividad plena de los mismos y su orden jerárquico que es *a priori* y eterno. Para este filósofo, el conocimiento intuitivo del valor es el que funda la conducta moral y la ética se funda en el orden objetivo de los valores, también llamado *ordo amoris*.

De acuerdo con Scheler (1916/1996) la persona es el soporte del valor moral debido a que descubre los valores morales en el amor, y la esencia moral del hombre deriva de la dirección de su amor. Además, considera que el amor nos permite salir de nosotros mismos para ir al núcleo de los demás seres y participar en su vida. Para el autor, esto implica un gran riesgo, que debemos correr cada uno de nosotros, si queremos crecer moralmente y alcanzar nuestra propia plenitud.

En este sentido, Scheler (1916/1996) destaca el papel fundamental que desempeña “*el corazón*” (las emociones) en la unidad *racio-afectiva* de cada persona, a pesar de que reconoce que las funciones cognitivas que dirigen la conducta de los individuos son importantes. Considera que es *en la esfera afectiva y emocional donde los valores se viven, incluyen, construyen y argumentan con la más grande intensidad personal*.

De esta manera, distingue entre el sentimiento intencional, que es la captación del valor, y el estado sentimental sensible, que es la vivencia del estado emocional. Así, la experiencia de lo real se da siempre junto a una carga afectiva en forma de atracción o repulsión, de amor o de odio en sus extremos, por lo que jamás es neutra. El valor por tanto, no aparece como fin de una acción dirigida conscientemente a su realización; *el valor es simplemente experimentado y no elaborado por la conciencia*.

Por otro lado, una concepción similar de la objetividad y multiplicidad de los valores fue defendida por G. E. Moore (1903/2002) quien también es considerado un intuicionista, pero a diferencia de los demás filósofos, explica en su obra *Principia Ethica* que el origen de su carácter intuicionista está contenido en la teoría de la indefinibilidad del término *bueno*.

En su obra ya mencionada, Moore (1903/2002) se ocupa prioritariamente de los principios fundamentales del razonamiento ético y denomina ética a la discusión de la pregunta *¿Qué es bueno?*, la cual considera como la cuestión más importante de toda la ética y en la que se resuelven todos los conceptos éticos. Postula que el objetivo de la ética no es la práctica sino el conocimiento del elemento fundamental de la moral, la noción de *bueno*, que condiciona y estructura los juicios éticos y confiere una base sistemática a la ética, debido que permite fundamentar los juicios éticos y distinguir los argumentos morales de los que no lo son. Sin embargo, mantiene la posición de que la noción de *bueno* es un concepto simple y, por ello, indefinible, es decir, existe la imposibilidad de dar una definición analítica, de enumerar las partes que la constituyen y las relaciones que existen entre ellas. Por tal motivo, considera que cualquier intento de definir la noción *bueno* por medio de términos naturalistas, genera una *falacia naturalista*.

Moore (1903/2002) menciona que el término naturalismo hace alusión a la doctrina filosófica que considera la Naturaleza y las cosas que hay en ella como las únicas realidades existentes. Dicha concepción, postula que todas las entidades existentes son entidades naturales, y que todo lo que no parezca entidad natural debe reducirse a una entidad natural.

Esta doctrina es rechazada por el autor, pues afirma que *bueno* es una cualidad no natural y denomina falacia naturalista al error que consiste en definir una propiedad no natural, como es *bueno*, como si se tratará de algo natural, es decir, definir una propiedad con los términos de otra, así como definir lo indefinible. A partir de esta concepción, rechaza las tesis naturalistas en ética que sostienen que los términos éticos puedan ser analizados y expresados en términos no éticos, y que a partir de premisas no éticas pueden inferirse conclusiones no éticas.

Por tal motivo, para este filósofo, *bueno* no es otra cosa que *bueno*, una propiedad que es conocida de manera inmediata e intuitiva. Para dicho autor, son únicamente intuitivas las proposiciones relativas a las cosas que son intrínsecamente buenas o malas, es decir, el conocimiento directo de una verdad que es evidente sin necesidad de prueba o refutación. De este modo, en la afirmación de *bueno es bueno*, señala que existe de modo implícito que *lo que es bueno habrá de hacerse* y, expresa el *deber* del modo siguiente:

“Nuestro deber, por tanto, sólo puede definirse como aquella acción que causará la existencia de más bien en el Universo que ninguna otra alternativa posible” (Moore, 1903/2002, p. 175).

Según él, la propiedad de ser bueno no es una propiedad relacional ni causal, puesto que *bueno*, únicamente se puede entender como propiedad simple y única, y esto es sólo posible por medio de la intuición. No obstante, señala que el problema es diferente en el campo de la ética práctica, donde se puede encontrar unido a alguna otra propiedad de una acción. En este último caso, es posible el análisis y la inferencia, mientras que para la fundamentación del concepto capital de la ética, el análisis y la inferencia no son posibles, puesto que *bueno* no puede ser conocida sino a priori. En este punto, existe una relativa aproximación con Kant (1797/2005) para quien *bueno* era, más que un atributo de las cosas en sí mismas, cierta actitud a priori del sujeto que adquiere en su actitud práctica. Para Moore (1903/2002) este punto anterior es el fundamento de la objetividad de las proposiciones éticas y de los juicios morales, pues según él, todos están de acuerdo sobre lo que hay que entender en general por bueno.

Otro filósofo que es atraído por el estudio de la moral, pero en términos de principios de acción correcta, es John Rawls (1971/1997) quien en su libro *Teoría de la Justicia* intenta demostrar cómo se pueden justificar tales principios, al menos en el ámbito de la justicia, independientemente de la cantidad de bien que produce la acción correcta.

En dicha obra, Rawls (1971/1997) rechaza el pensamiento utilitarista y le da un significado de abandono a la preocupación por considerar la moralidad estructurada alrededor del individuo autónomo, e indica que la filosofía moral tiene por tarea explicar cómo puede cooperar semejante individuo. Señala que los problemas de la justicia no pueden resolverse por las decisiones que los individuos toman por separado, ya que el diálogo entre ellos desempeña un papel importante. Por ello, plantea que sólo se puede alcanzar la justicia mediante un contrato social en el que todos los involucrados acuerdan autónomamente cómo estructurar las instituciones básicas de la sociedad para que sean justas. Así, este autor retoma la reinterpretación de la insistencia Kantiana de la autonomía como fuente de moralidad.

2.4. La Ética desde la perspectiva psicológica

Entre los autores modernos que se interesan por la moral, pero desde el ámbito de la psicología, figuran John Dewey (1909), Piaget (1932/1971) y Kohlberg (1981). Estos teóricos abordan el campo de la ética, no como una elaboración filosófica y reflexiva sobre la moral, sino desde el punto de vista de su gestación. Desde este contexto, se plantea la cuestión: *¿cómo se llega a la moral?* Es decir, tal y como señala Goñi (1999) el asunto no radica ya en investigar la praxis humana en el sentido de las condiciones de su moralidad y la

fundamentación del concepto de moralidad. Lo que se pretende es explicar los procesos a través de los cuales el sujeto interioriza los valores y normas de la sociedad, los procesos de adaptación del ser humano al contexto social en el que se desenvuelve, la construcción mental de dicha realidad y las pautas de civilidad que regulan la convivencia social.

Los teóricos arriba citados, abordan la noción de moral a partir de un enfoque denominado cognitivo-evolutivo, el cual de acuerdo con Barba (2001), es uno de los más difundidos y aceptados en la psicología del desarrollo moral y que intenta explicar este proceso de interiorización de normas y valores de la sociedad por parte del sujeto. Siguiendo a Goñi (1999) dicho enfoque parte de la premisa de que el desarrollo moral, en tanto que un modo de razonamiento aplicado a un ámbito específico como es el *moral*, se asienta firmemente sobre el desarrollo cognitivo, por lo que éste se convierte en última instancia en el motor del *pensamiento y la conducta moral*, y los avances en tal desarrollo, producen conductas morales más maduras. De esta manera, el foco de atención se asienta preferentemente en el razonamiento moral por encima de la conducta moral, dado que ésta se considera eminentemente vinculada a aquél.

Por otro lado, si bien es cierto que las formulaciones teóricas de Dewey (1909), Piaget (1932/1971) y Kohlberg (1981) parten de una perspectiva psicológica, también retoman algunos aspectos de la filosofía formal kantiana, los cuales es posible apreciar, según Medina (2003) en la oposición que manifiestan contra el irracionalismo ético, el decisionismo subjetivo y el individualismo metódico, así como en su planteamiento de una nueva teoría de la racionalidad: una teoría consensual de la verdad y la corrección. Tales autores, consideran que las normas morales pueden y deben ser argumentadas, y que es deseable que la argumentación tenga un valor universal, dado que con frecuencia los problemas son colectivos. De acuerdo con Medina (2003) la postura que mantienen estos teóricos revela que no basta con una validez únicamente individual de las normas jurídicas y, en definitiva, morales, sino que éstas deberían servir y ser compartidas por todos los implicados en un conflicto. De este modo, desarrollan la propuesta de una moral ciertamente universal, pero a la vez meramente formal, en la que se rechaza por adocrinante una moral objetiva de contenidos concretos.

Otro de los teóricos contemporáneos que se ha interesado por la *moral* desde el ámbito de la psicología, pero desde una perspectiva *biologicista* es Howard Gardner, quien a diferencia de Dewey (1909), Piaget (1932/1971) y Kohlberg (1981) que abordan la moral desde el punto de vista *cognitivo-evolutivo*, no pretende explicar cómo el sujeto construye la moral, sino que la concibe como una inteligencia. Es una postura biologicista porque dicho teórico concibe la inteligencia como una capacidad que se puede desarrollar y no niega el rol que juega el componente genético, pues considera que todos los seres humanos nacen con unas potencialidades marcadas por la genética. Tales potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, las experiencias, la educación recibida, etc.

Lo anterior lleva a Gardner (1999/2001) a desarrollar una teoría que establece la existencia de *inteligencias múltiples* separadas en el ser humano, la cual define como: *“Un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar o no en función de los valores de una cultura determinada, de las oportunidades disponibles en esa cultura y de las decisiones tomadas por cada persona y/o su familia, sus enseñantes y otras personas, para resolver problemas o crear productos que tienen un valor para una cultura”* (p. 45). De esta manera, las inteligencias que propone son: la Inteligencia Musical, Corporal-cinestésica, Lingüística, Lógico-matemática, Espacial, Interpersonal, Intrapersonal, Naturalista, Espiritual y Existencial.

De acuerdo con este autor, si se amplía la noción de inteligencia para incluir el conocimiento de los seres humanos, es viable que exista una inteligencia en el ámbito moral. Así, menciona que la existencia de una inteligencia moral depende de la presencia de un ámbito moral identificable. Al referirse a dicho ámbito, señala que éste se encuentra separado del ámbito físico (el cual alude a las leyes que gobiernan los objetos físicos y las relaciones entre ellos), del ámbito biológico (que incluye las leyes que rigen los procesos fisiológicos fundamentales en los seres vivos), del ámbito social (al cual pertenecen las leyes que gobiernan las actividades y las relaciones de los seres humanos) y del ámbito psicológico (en el que se encuentran las

leyes que rigen los pensamientos, las conductas, los sentimientos y las acciones de cada persona como individuo). Asimismo, indica que una persona entra en el ámbito moral cuando se interesa por las reglas, las conductas, lo que es correcto o incorrecto, bueno o malo, justo o injusto, con relación al *carácter sagrado de la vida humana* y, en muchos casos, de todos los seres vivos y del mundo en el que habitan. En su opinión, el sentido moral requiere la capacidad de reconocer estas cuestiones y de hacer juicios sobre ellas.

A partir de estos aspectos que definen el ámbito moral, Gardner (1999/2001) determina cuatro características típicas de las personas que destacan por su inteligencia moral:

- La primera característica alude a la facilidad para reconocer cuestiones relacionadas con el carácter *sagrado* de la vida en sus diversas facetas.
- La segunda apunta hacia el dominio de las representaciones simbólicas y las codificaciones tradicionales que tratan de cuestiones *sagradas*.
- Una tercera característica implica un compromiso duradero del individuo con las reflexiones sobre estas cuestiones.
- Y finalmente, la existencia de un potencial que permite ir más allá de los enfoques convencionales para crear nuevas formas o procesos que regulen las facetas *sacrosantas* de las interacciones humanas.

Al integrar los aspectos que definen el ámbito moral y las características arriba señaladas, Gardner (1999/2001) sugiere que el *ser moral* implica "...una sensación de agencia y de interés personal, la conciencia de que uno desempeña un papel irreductible en relación con otras personas y un comportamiento hacia los demás que es el resultado de un análisis contextualizado y del ejercicio de la propia voluntad" (p. 86). Además, subraya que cuando se alude a una persona como un ejemplo de moralidad, no se hace por su filosofía o por su comportamiento, sino por su predisposición personal a desempeñar papeles esenciales en el ámbito de los asuntos humanos. No obstante, considera que el desempeño de estas funciones requiere un abanico de inteligencias, entre las que incluye: las personales, la lingüística, la lógica, la existencial, etc., pero que en el fondo estas actuaciones son un reflejo de "...la clase de persona que se es o, la clase de persona que uno ha llegado a ser" (Gardner, 1999/2001, p. 86). Así, el autor concluye que la moralidad no es una inteligencia en sí misma, sino más bien "...una expresión de la personalidad, de la individualidad, la voluntad o el carácter y, en los casos más afortunados, de la realización más elevada de la naturaleza humana" (Gardner, 1999/2001, p. 86).

Es importante señalar, además, que en dicha *expresión de la personalidad*, las inteligencias personales juegan un papel relevante puesto que el *ser moral*, tal y como apunta Escámez (como se cita en Ortega y Minguez, 2001), "...involucra la capacidad para ponerse en el lugar del otro, para comprenderlo y asumir su causa, para mirar al rostro del otro, desde la responsabilidad y la compasión" (p.24). Empero, tal capacidad requiere de parte del individuo un conocimiento de sí mismo y de los demás, es decir, es menester la presencia de las inteligencias *intrapersonal* e *interpersonal* para poder emprender este cometido.

En este sentido, la *inteligencia intrapersonal*, de acuerdo con Gardner (1983/1994) le brinda al individuo la capacidad para acceder a su vida sentimental, a la gama propia de afectos o de emociones, y para efectuar al instante discriminaciones entre estos sentimientos y, con el tiempo darles un nombre, estructurarlos en códigos simbólicos, y utilizarlos como una forma de comprender y guiar su conducta. De esta manera, la *inteligencia intrapersonal* está relacionada principalmente con el examen y conocimiento del individuo de sus propios sentimientos. Por su parte, la *inteligencia interpersonal*, según el autor, es la capacidad de una persona para entender las motivaciones, las intenciones y los deseos ajenos y así, actuar con base en ese conocimiento para trabajar eficazmente con otras personas.

Asimismo, Gardner (1983/1994) plantea que ambas inteligencias están estrechamente fusionadas, en tanto que, el conocimiento del propio sujeto al igual que el conocimiento de otras personas le permite llegar a un sentido mayor y más organizado, un sentido de identidad

o un sentido del yo. Es decir, "...el individuo llega a delinear los papeles con los cuales se siente cómodo en términos de sus propios sentimientos y aspiraciones, y una formulación que tiene sentido en términos de las necesidades globales de la comunidad y sus expectativas específicas en relación con el individuo de que se trata" (p.300).

Así, la importancia de las inteligencias personales radica en que le permiten al individuo desarrollar un sentido de identidad que le ayuda a comprender a los demás y a actuar de manera eficaz en el ámbito de los seres humanos, pues tal y como afirma Gardner (1983/1994): "*Cuanto menos comprenda una persona sus propios sentimientos, más presa será de ellos. Cuanto menos comprenda una persona los sentimientos, respuestas y conductas de los demás, mayor probabilidad tendrá de interactuar en forma inapropiada con los demás y por tanto no logrará asegurarse su lugar apropiado dentro de la comunidad mayor*" (p. 303).

Como se ha visto, la reflexión sobre la praxis humana, desde el punto de vista de las condiciones de su moralidad, así como la comprensión de la conducta y la conciencia moral, ha supuesto un interesante vórtice en el seno de la filosofía, desde las principales escuelas de ética en Grecia, pasando por la filosofía moderna y contemporánea, y en la psicología, en la cual, siguiendo a Carranza y Escudero (1999) el estudio de la moralidad de justicia ha resultado muy fecundo.

En el siguiente capítulo se pondrán de relieve las posturas teóricas más importantes que abordan el estudio psicológico de la génesis de la moral.

Capítulo 3. Psicología Moral

3.1. Psicología y Moral

De acuerdo con Pérez-Delgado y Mestre (1999) el posicionamiento epistemológico desde el cual la psicología humana aborda su objeto de estudio, el individuo o persona, se presenta con mayor claridad cuando se sitúa en el ámbito de lo moral, sobre todo porque éste último está relacionado con la praxis humana. De igual manera, señalan que la psicología, al analizar los fenómenos morales *está en lo justo* cuando reconoce que *el sujeto moral* por excelencia es la persona, como sujeto de responsabilidad, y también en cuanto que la persona es el referente fundamental para establecer lo que es *bueno* y lo que es *malo* moralmente, así como también en el sentido de que los planteamientos morales no pueden ser moralmente válidos si se prescinde de la persona o personas. Así, para ambos autores, psicología y moral se encuentran relacionadas ya que las dos aluden al individuo como sujeto agente y autónomo de su propia vida personal.

Al igual que los autores arriba citados, Pieper (1985/1991) reconoce la relación que existe entre estas dos disciplinas. Plantea que la moral al ser una ciencia normativa e imperativa en el contexto de la acción humana, guarda un firme vínculo con otras ciencias de carácter práctico, como las ciencias humanas y las ciencias de acción. Donde según ella, la *sociología* y la *psicología*, son entre las ciencias particulares empíricas, las que se ocupan de una manera más explícita de la praxis del ser humano.

Del mismo modo, Vargas (1960) menciona que la moral pese a poseer características propias, mantiene estrechas relaciones con diferentes ciencias, en particular con aquellas que se ocupan del hombre en alguna de sus acciones, entre las que destaca la *psicología*, las cuales para el autor, le proporcionan a la moral importantes datos con los que levanta su edificio.

De esta manera, Vargas (1960) argumenta que si bien es cierto que por un lado, la *psicología* estudia lo que *somos de hecho* con *leyes reales* y observa los fenómenos del alma, y que por el contrario, la *moral* estudia lo que *debemos ser* con *leyes ideales y obligatorias* y se dedica a observar la voluntad y los hechos relativos al orden moral, la *psicología* al estudiar el alma racional “...descubre en ella la noción de libertad, de obligación moral, los sentimientos morales, de los cuales la razón concluye los conceptos de responsabilidad, deber, personalidad, etc., inseparables todos ellos del orden moral” (p. 29). Asimismo, admite que la *moral* para poder construir el ideal moral o formular las leyes ideales de la naturaleza humana, “...debe conocer al hombre tal cual es, o según lo presenta la *psicología*” (p.29). Por lo tanto, el autor concluye que la moral se encuentra subordinada a la psicología.

Ahora bien, según Goñi (1999) la construcción de la noción de justicia, la comprensión de las pautas de convivencia y la aspiración a la autonomía individual por parte del individuo, constituyen tres ámbitos conceptuales que el estudio psicológico de la moralidad ha abordado de manera fecunda. Principalmente, a través del enfoque cognitivo evolutivo, el cual de acuerdo con Medrano (1999) representa una de las teorías psicoeducativas más conocidas en torno al desarrollo moral en las últimas décadas, cuyos principales actores son Dewey, Piaget y Kohlberg.

Siguiendo a Medrano (1999) este modelo parte del supuesto de que la meta central del desarrollo psicológico es el logro de una identidad personal autónoma como un proceso de diferenciación e integración, a través del cual la persona organiza sus experiencias de acción y de interacción con el mundo. Además, postula que se construye un sentido ético que define al sí mismo en términos de una jerarquización de valores y una integración social afectiva, de forma autónoma, en el sentido kantiano, en el cual se logra una mayor diferenciación e integración del sí mismo, en la medida que la persona posee la capacidad de autolegislarse, al imponerse mediante la razón un principio de justicia universal, basado en el respeto a la igualdad de las personas. Así, conforme a esta perspectiva, la identidad personal es la de personas identificadas con la humanidad, con capacidad y voluntad para actuar racionalmente. De este modo, el actor de un juicio o acto moral, utiliza un método de toma de decisión racional y lógico, sin determinación de fuentes de poder o autoridad externa (Sepúlveda, 2003).

Para Pieper (1985/1991) el trabajo que han desarrollado Piaget y Kohlberg a partir de la visión estructuralista, constituye un material fundamental para la moral, la cual para poder reflexionar sobre el *deber ser* acerca del actuar humano, tiene primero que familiarizarse con el origen de la moral, lo que para la autora representa un paso previo para determinar su sentido.

Empero, a pesar de la relevancia que tiene el enfoque cognitivo-evolutivo para la moral, ha sido objeto de diversas críticas, entre las que destaca su excesivo énfasis en los procesos cognitivos, en detrimento de otros como los afectivos y los contextuales (Puig, 2003).

Esto, de acuerdo con Carranza y Escudero (1999) ha dado pie al surgimiento de otras posturas teóricas que exponen un análisis distinto de los procesos que conducen a la interiorización de las normas sociales. Entre éstas destacan las de Hoffman y de Eisenberg, quienes sin desdeñar los factores cognitivos, a los que le adjudican un importante papel en dicho proceso, ponen de relieve los aspectos afectivos como fuente de motivación hacia la conducta moral.

A continuación se describen detalladamente los enfoques: *cognitivo-evolutivo* y *afectivo*, los cuales se han abocado al estudio psicológico de la moral.

3.2. Enfoque Cognitivo-Evolutivo

3.2.1. John Dewey

Según Puig Rovira (1996) Dewey fue el primero en formular de manera clara las tesis básicas del enfoque cognitivo evolutivo al afirmar que “... *el objetivo de la educación es el crecimiento del desarrollo, tanto intelectual como moral. Los principios éticos y psicológicos pueden ayudar a la escuela en la más grande de todas las construcciones: la edificación de un carácter libre y fuerte. Sólo el conocimiento del orden y la relación que existe entre los estadios del desarrollo psicológico puede contribuir en tal aspecto*” (p. 38). De esta manera, Dewey (como se cita en Puig Rovira, 1996) establece tres niveles del desarrollo moral:

1. El *Nivel Premoral o Preconvencional*: Éste se caracteriza por la existencia de una conducta que es guiada por impulsos sociales y biológicos.
2. El *Nivel Convencional*: En él se incluyen las personas cuya conducta está regulada por los modelos establecidos en el grupo al que pertenecen, generando con ello que el individuo se someta sumisamente a la norma sin realizar un proceso de reflexión crítica.
3. El *Nivel Autónomo*: En este último nivel, el sujeto actúa de acuerdo a su pensamiento y establece juicios en relación a los modelos establecidos.

Sin embargo, como señala Puig Rovira (1996) estos niveles de desarrollo planteados por Dewey, van a ser precisados con mayor detalle por Piaget, quien considera que en el primer nivel (*Premoral*) no hay un sentido de obligación con respecto a las reglas; por su parte, en el segundo nivel (*Heteronomía*), indica que existe una obediencia a la norma y una relación de obligación sumisa a la autoridad y a las consecuencias que de ella puedan derivarse; finalmente, en el tercer nivel (*Autonomía*), establece que la obligación se basa en relaciones de reciprocidad y que el sujeto toma en cuenta el papel y las consecuencias de las normas o leyes.

Conforme a Puig Rovira (1996) Piaget postula que los dos últimos niveles: el *heterónimo* y el *autónimo*, son propiamente morales, y que entre ambos se da una relación de sucesión por las que el niño atraviesa.

3.2.2. Jean Piaget y la Moral Heterónoma y Autónoma

Siguiendo la tradición Kantiana de la razón práctica, Piaget (1932/1971) propone que el desarrollo moral es paralelo a lo intelectual y que la autonomía moral no le viene dada al sujeto moral, sino que éste debe construirla, y añade la perspectiva de la interacción y la cooperación social.

Desde la perspectiva de este teórico ninguna realidad moral es completamente innata, sino que es el producto del desarrollo cognitivo y de las relaciones sociales que el niño establece con los adultos y con sus iguales. Así, estas relaciones van a jugar un rol relevante en la elaboración de los criterios del juicio moral. No obstante, éstas pueden ser de diferente naturaleza: *relaciones de presión* y *relaciones de cooperación*. Las primeras favorecen la moral heterónoma, y se caracterizan por un respeto unilateral a las reglas por parte del niño, y en las que existe una relación de desigualdad entre el adulto y el niño que conduce al sentimiento del deber y de la obligación. En este tipo de relaciones, las reglas son establecidas por los adultos por medio de órdenes que el niño acepta, pues las considera sagradas y por el temor que siente hacia el adulto. Desde el punto de vista intelectual, según Piaget (1932/1971) el niño no distingue lo externo de lo interno, lo subjetivo de lo objetivo; y desde el punto de vista de la acción, cede a todas las sugerencias y a la voluntad del adulto sin siquiera darse cuenta, esto debido a su egocentrismo. Esta situación de egocentrismo facilita las relaciones de presión y coacción. A su vez, esta clase de relaciones refuerzan la aparición o consolidación de la moral heterónoma. Para Piaget (1932/1971) el egocentrismo en tanto que confusión del yo con el mundo exterior y el egocentrismo en tanto que falta de cooperación, no constituyen más que un único fenómeno, puesto que, mientras el niño no disocie su yo de las sugerencias del mundo físico y del mundo social, no puede cooperar, porque para ello es necesario que sea consciente de su yo y situarlo en relación con el pensamiento común. Además, plantea que para que el individuo sea consciente de su yo, es menester que se libere del pensamiento y de la voluntad de los demás. Así, la presión ejercida por el adulto y el egocentrismo inconsciente del pequeño son inseparables.

Por lo que atañe a las relaciones de colaboración entre iguales, Piaget (1932/1971) considera que éstas promueven la moral autónoma y se construyen a partir de una relación con los compañeros basada en un respeto mutuo que surge del hecho de considerarse iguales y de respetarse recíprocamente. En esta etapa, las reglas surgen, no a partir de la coerción, sino de la elaboración cooperativa y del intercambio basado en el diálogo y la colaboración. De este modo, son obedecidas por respeto a los demás y no por obligación. Es en este momento, donde el autor identifica que los niños comienzan a someterse verdaderamente a las reglas y practicarlas según una cooperación real, concibiendo la regla de un nuevo modo, de tal manera que, los niños están concientes de la posibilidad de modificar las reglas con la condición de que deben ponerse de acuerdo, pues “...la verdad de la regla no radica en la tradición, sino en el acuerdo mutuo y la reciprocidad” (p.79). En la medida en que la cooperación substituye a la obligación, el niño distingue su yo del pensamiento de los demás y se somete menos a la voluntad del adulto, discute más como igual y tiene mayor ocasión de oponer libremente su propio punto de vista al de los demás, por encima de la obediencia, la sugerencia o el negativismo. También, aprende a comprender a los demás y hacerse comprender por ellos. Así, de acuerdo con Piaget (1932/1971) esta capacidad para comprender el punto de vista del otro, así como argumentar las propias opiniones es necesaria para evolucionar de un juicio moral heterónomo a un juicio moral autónomo.

A partir de las investigaciones empíricas que realizó Piaget (1932/1971) con niños menores de doce años, logra caracterizar las etapas *heterónoma* y *autónoma* que comprende la moral. Dichas investigaciones viran en torno a tres tópicos fundamentales: las reglas de juego, las normas morales de origen adulto y el desarrollo de la noción de justicia.

En cuanto a la investigación concerniente a las reglas del juego, Piaget (1932/1971) postula cuatro estadios sucesivos que corresponden a la práctica de las reglas. En el primer estadio, denominado *motor e individual*, la práctica del juego se va a caracterizar por la ausencia de reglas de juego y por una actividad estrictamente manipulativa e individual.

El segundo estadio es el *egocéntrico* en el cual, los niños juegan con otros, sin embargo, no comparten ni tienen la actitud de compartir las reglas de juego. Imitan a los adultos, haciendo un uso individual de los ejemplos recibidos.

Por su parte, en el estadio tres, llamado *cooperación naciente*, los niños intentan dominar a sus compañeros de juego mostrándose preocupados por el control mutuo, y se caracteriza por un uso titubeante de las reglas colectivas. Por último, el estadio de *codificación de las reglas*, se caracteriza por la manifestación de las aptitudes para decodificar y discutir las reglas que se aplican en el juego. Además, los juegos quedan minuciosamente regulados y el código es respetado por los participantes sin vacilaciones.

Por lo que respecta al estudio de las normas morales de origen adulto, es decir, las consecuencias que la presión adulta ejerce en la conciencia moral infantil, Piaget (1932/1971) establece la sucesión de dos etapas: la transición de una etapa de realismo moral a otra de juicio autónomo. La primera de estas etapas resulta de la presión que el adulto ejerce sobre el niño, en la que existe un sentido literal y absoluto del criterio que considera la obediencia a las normas del adulto como algo exclusivamente bueno. De igual manera, esta etapa se singulariza por la valoración de la conducta en función de su grado de fidelidad a la norma sin tomar en cuenta las intenciones que la inspiran.

Por otro lado, Piaget (1932/1971) también comprobó la existencia de dos tipos de responsabilidad. La responsabilidad objetiva, en donde se juzga la conducta en función de sus resultados; y la responsabilidad subjetiva, en la que se juzgan los actos por la intención y la motivación del autor. Cabe señalar, que mediante distintas investigaciones relativas a aspectos tales como la solidaridad infantil y sus conflictos con la autoridad adulta en el caso de denuncias, la responsabilidad colectiva, los juicios de los niños sobre las sanciones, la justicia inmanente, la justicia distributiva, la relación entre igualdad y autoridad, este teórico llevó a cabo el estudio sobre la noción de justicia.

Por último, la investigación que aborda el desarrollo de la noción de justicia, llevó a Piaget (1932/1971) a formular tres periodos. En el primero, la justicia se entiende como *obediencia*, es decir, se asocia el deber con justicia y la desobediencia con la injusticia. La justicia equivale al contenido de las normas impuestas por los adultos. En el segundo, la justicia se concibe como *igualdad*: el igualitarismo se impone como criterio de justicia por encima de la autoridad adulta. Lo justo es un trato igual para todos sin tener presente las circunstancias personales de cada sujeto. En el tercer período, la justicia es entendida como *equidad*. Se supera el igualitarismo a favor de una igualdad sensible a las situaciones particulares y al trato que cada una de ellas merece.

A partir de los resultados obtenidos de estas investigaciones, el autor llega a la conclusión de que el pleno desarrollo del sentido de la justicia depende fundamentalmente del respeto mutuo y la solidaridad entre los niños. Considera que las influencias de los adultos y de las normas pueden reforzar u obstaculizar tal desarrollo, pero son las relaciones de cooperación entre iguales las que influyen de forma decisiva en el desarrollo de noción de justicia y permiten la existencia de dos modelos de juicio moral: el juicio moral heterónomo y el juicio moral autónomo.

3.2.3. Lawrence Kohlberg y el desarrollo del Juicio Moral

Uno de los enfoques teóricos más difundidos y aceptados en la Psicología del desarrollo moral, es el llamado cognitivo-evolutivo debido al trabajo de Kohlberg (Barba, 2001). Este psicólogo, basándose en la obra de Piaget, tanto en lo concerniente al desarrollo cognitivo-evolutivo como el de la moralidad, y en la obra de Dewey y Mead, construyó una teoría que amplió la visión del desenvolvimiento moral de Piaget al proponer la existencia de tres niveles y seis estadios que se construyen epigenéticamente y que representan, cada uno, una perspectiva social y una concepción de justicia.

Kohlberg (1981) entiende el juicio moral como aquella capacidad cognitiva del individuo o de la persona que le va a permitir distinguir lo que está bien de lo que está mal. Esta capacidad cognitiva, según el autor, está estrechamente vinculada a la idea de justicia, en tanto igualdad y equidad. De acuerdo con Puig (1996) el trabajo de este teórico se enfoca en la capacidad del sujeto para razonar respecto a temas morales. No obstante, indica que el desarrollo del juicio moral exige una serie de capacidades psíquicas, las cuales hacen posible la transición de un estadio moral al siguiente, y que Kohlberg reduce a dos factores que, desde su particular punto de vista, permiten tal desarrollo: el desarrollo cognitivo o intelectual y la perspectiva social. Por un lado, el nivel de desarrollo cognitivo condiciona y delimita no sólo el estadio del juicio moral, sino también el grado de empatía o la capacidad para asumir roles. Por otro, la perspectiva social o la capacidad para asumir el rol del otro es una habilidad social que se desarrolla gradualmente y que representa un factor decisivo en el crecimiento del juicio moral. Para Puig Rovira (1996) estos elementos son necesarios, pero no suficientes para que se dé el desarrollo del juicio moral. Es decir, la inmadurez de alguno de ellos impide avanzar de un estadio moral a otro, pero su existencia no garantiza el desarrollo del razonamiento moral.

Asimismo, Kohlberg (1981) considera la maduración del juicio moral como una evolución progresiva a lo largo de seis estadios. Al referirse al contenido que se estructura en cada uno de los estadios o modos de pensamiento, señala que éstos son de tipo cognitivo, formal y universal. Es cognitivo en la medida en que los conflictos morales se plantean desde el punto de vista racional. Desde su perspectiva, la existencia de sentimientos o preferencias no invalidan el supuesto de que los juicios morales deban ser definidos mediante razones. Es un contenido formal porque el desarrollo del juicio moral hace referencia al tipo de razonamiento y no al contenido concreto del razonamiento. Los estadios no involucran normas concretas, sino principios generales y criterios de razonamiento. Estos principios actúan como una guía para que cada persona pueda derivar a partir de ellos aquellas normas que considere más adecuadas y válidas ante una situación determinada. Por último, se puede considerar un contenido universal, porque de acuerdo al autor, en todas las culturas pueden encontrarse los mismos valores morales básicos y los mismos estadios hacia una madurez moral.

Partiendo de estos supuestos, Kohlberg (1981) establece tres niveles básicos de razonamiento moral, cada uno de los cuales contienen dos estadios, y a pesar de que la forma de razonamiento es similar en cada uno de ellos, hay una diferenciación debida a la optimización de los argumentos que el individuo utiliza en estos estadios. Mientras que los niveles definen enfoques en la resolución de los problemas morales, es decir, expresan los tipos de relación entre el yo del sujeto, las normas y las expectativas de la sociedad, los estadios definen estructuras cognitivas que se ponen en funcionamiento cuando debe ser resuelto un problema moral en el que se ven enfrentados diferentes valores, debiendo decidirse cuál prevalece sobre los demás en relación con el principio de justicia (García Alandete y Pérez-Delgado, 2002). Cada nivel de juicio moral implica básicamente tres aspectos. El primero de ellos se refiere a los modos generales de definir lo que es bueno y de valorar las situaciones; el segundo hace alusión al tipo de razones que se utilizan para defender la percepción de lo bueno; y el tercero, comprende la perspectiva social del estadio. Estos niveles son: el Preconvencional, el Convencional y el Posconvencional.

Los niveles y estadios de juicio moral son definidos teóricamente de la siguiente manera (Puig, 1996, Barba y Romo, 2004 y Delval, 2000):

Nivel Preconvencional: El sujeto aún no comprende o aprecia las reglas sociales y de la autoridad. Las situaciones morales se abordan tomando en consideración los intereses de las personas que están implicados en ella.

Estadio 1: Moral heterónoma, con orientación al castigo - obediencia y perspectiva social egocéntrica. El sujeto acepta la perspectiva de la autoridad y considera las consecuencias físicas de la acción, sin tener en cuenta la intención.

Estadio 2: Moral individualista y de propósito instrumental e intercambio. Aquí, lo importante es seguir las reglas de acuerdo con el propio interés y necesidades, dejando a otros hacer lo mismo. La perspectiva social es de individualismo concreto. Aparece una reciprocidad instrumental.

Nivel Convencional: El individuo manifiesta su juicio tomando como único marco de referencia las reglas y las expectativas que el grupo tiene sobre él. Los temas morales se establecen a partir de la perspectiva que proporciona el sentirse parte de un grupo social.

Estadio 3: Moral de expectativas interpersonales mutuas, relaciones y conformidad interpersonales. La perspectiva social es la del individuo en relación con otros individuos. Las buenas intenciones son muy importantes y se busca la aprobación de los demás, tratando de ser una “buena persona”, leal, respetable, colaborador y agradable.

Estadio 4: Moral de sistema social y de conciencia motivada por cumplir el propio deber aceptado y dar sostén a las leyes. La perspectiva social discierne entre el punto de vista interpersonal y el social. La persona, no sólo toma en cuenta las opiniones de las personas, sino que también considera las opiniones de las leyes sociales. La conducta de la persona está orientada a mantener el orden social y a cumplir con su propio deber, mostrando respeto por la autoridad.

Estadio 4.5: Nivel Transicional. Pese a que Kohlberg definió seis estadios en el desarrollo del juicio moral, planteó la posibilidad de un estadio intermedio entre el cuarto y el quinto. Este estadio se considera como parte del Nivel Posconvencional, pero aún no está fundamentado como una moral de principios. En este estadio, la corrección moral es concebida por el sujeto como una cuestión únicamente personal y subjetiva. Se reconoce la relatividad de los diferentes criterios sociales, es decir, la probable validez de cualquier criterio, al menos para quien los sustenta. Por tal motivo, el individuo se orienta hacia valores que elige a partir de opciones subjetivas y personales. Estas opciones están basadas en criterios y motivos, o bien, en roles y normas interiorizadas del estadio cuatro. De esta manera, se diseña una moral arbitraria y relativa, en la que cada persona escoge esas opciones por motivos enteramente subjetivos.

Nivel Posconvencional: En este último nivel de razonamiento moral, el individuo entiende las reglas de la sociedad, pero no se apoya exclusivamente en ellas. Su pensamiento se rige por principios y no por reglas sociales. Éstas son aceptadas en la medida en que se apoyan en principios y valores generales; las cuestiones morales se vislumbran desde un enfoque superior a lo social.

Estadio 5: Moral de contrato social aceptado. La perspectiva social que está presente en este estadio es la del individuo racional consciente de los valores y derechos previos al contrato social; considera los puntos de vista moral y legal. El comportamiento justo debe tener en cuenta los derechos humanos individuales, así como las normas que han sido elaboradas y aceptadas por toda la sociedad. Empero, cuando las reglas sociales entran en conflicto con los derechos básicos de las personas, éstas deberán modificarse en beneficio de los derechos humanos. Cabe señalar, que en tal situación, el consenso y el diálogo actúan como procedimientos de organización social y se imponen por encima de las normas concretas. Por lo tanto, este procedimiento consensual que se aplica para fundamentar las normas sociales comunes, funge como elemento racional que acerca y complementa la variedad de valores y opiniones que los miembros de la sociedad defienden, y por ende, se convierte en un valor superior concreto a las normas.

Subestadio 5A: Concepciones morales idealistas. De la justicia igualitaria se comienza a ingresar a una justicia equitativa. Es la etapa del idealismo. Socialmente se hipertrofia el valor del grupo de pares. El sujeto construye su propio marco normativo, repensado desde un idealismo exagerado (Altez, 1997).

Subestadio 5B: Conciencia moral autónoma integrada al consenso social. La justicia de la equidad alcanza su máxima expresión: se incorpora la consideración de los atenuantes en el acto de juzgar. Conciencia moral realista, producto de la síntesis de criterio universal y situacionales singulares. Adquiere consenso social: lo que la comunidad acepta como valores válidos es marco reconocido. La reciprocidad es una guía que regula la interacción con los otros (Altez, 1997).

Estadio 6: Moral de principios éticos universales autoescogidos. La perspectiva social consiste en el reconocimiento de principios morales universales de los cuales se derivan los principales componentes sociales, pues las personas son fines en sí mismas y así deben ser reconocidas. El comportamiento del sujeto es regulado por principios éticos que él mismo ha escogido, los cuales son comprensivos, racionales y universalmente aplicables. Tales principios morales abstractos van más allá de las leyes. Aparece una forma abstracta de considerar los puntos de vista de todas las partes y de tratar de organizarlos con principios generales. Dado que tales principios no son valores concretos sino principios formales, la persona los utilizará para producir decisiones adaptadas a contextos particulares. Las razones para actuar con justicia, son la creencia como persona racional, en la validez de unos principios morales universales y el sentimiento de compromiso personal con estos valores.

Cabe señalar que Kohlberg (1984/1992) al plantear estos niveles de desarrollo de la moralidad, afirma que la *estimulación cognitiva* y la *estimulación social* desempeñan un papel muy importante en la transición de un estadio de desarrollo moral a otro. Así, plantea que *“El desarrollo moral depende de la estimulación definida en términos cognitivo-estructurales, pero esta estimulación debe también ser social, la que se da a partir de la interacción social y de la toma de decisión moral, del diálogo moral y de la interacción moral”* (p.209).

Respecto a la *estimulación cognitiva*, dicho autor considera que ésta se alcanza a través del conflicto cognitivo de contenido moral, lo que él denomina *conflicto cognitivo-moral*. En este sentido, postula que las experiencias de conflicto cognitivo pueden darse, bien, por medio de una exposición a situaciones de decisión que suscitan contradicciones internas en la estructura del razonamiento moral de uno mismo, contradicciones que se dan entre el propio juicio moral y las normas del grupo, o bien, mediante la exposición con modos de razonamiento superior de otros sujetos y que discrepa en contenido o en estructura con el razonamiento del individuo. De esta manera, *“...al tratar de asimilar la nueva información, el individuo puede tener que alterar su actual estructura de pensamiento para acomodarse a una mayor de complejidad. Cuando se producen tales desajustes pensamos que hay tanto una inducción social como cognitiva para resolver el conflicto en una etapa superior.”* (Kohlberg, 1989/1997, p.321). Lo anterior, según Kohlberg (1989/1997), conlleva a una nueva estructura que permitirá el tránsito a un nivel de razonamiento moral superior.

Esta reorganización reflexiva a la que alude Kohlberg (1989/1997) y que surge de las contradicciones percibidas en la actual estructura del estadio del sujeto, concuerda con los procesos de *asimilación* y *acomodación del modelo piagetiano*. Para Piaget (1932/1971) la *asimilación* se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual, mientras que la *acomodación* implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio. Así, mediante la asimilación y la acomodación se va reestructurando cognitivamente el aprendizaje a lo largo del desarrollo. De igual manera, Piaget (1932/1971) señala que la asimilación y la acomodación son dos procesos invariantes a través del desarrollo cognitivo y que ambos interactúan mutuamente en un proceso de equilibrio que le permite al sujeto adaptarse a su medio.

Por otra parte, tal y como se citó previamente, Kohlberg (1984/1992) reconoce que el hecho de desarrollar el pensamiento lógico-formal no lleva necesariamente al desarrollo de la moralidad, sino que se requiere de una estimulación de tipo social. De hecho, este teórico le concede a ésta última una mayor relevancia al expresar que *“... de mayor importancia que los factores relacionados con la estimulación del estadio cognitivo, son los factores de la experiencia social general y la estimulación, a lo que llamamos oportunidades de toma de rol”* (p. 209). La *toma de rol* significa, desde su perspectiva, ponerse en el lugar de los otros, ser consciente de sus pensamientos, así como de sus sentimientos e implica generar oportunidades para ampliar la perspectiva social del sujeto, gracias al tránsito de un enfoque egocéntrico hasta un sociocéntrico. Cabe destacar que cuando se hace especial énfasis en la parte emocional, la toma de rol se denomina *empatía*.

No obstante, según el autor, se prefiere el término *toma de rol* acuñado por G. H. Mead (como se cita en Kohlberg, 1984/1992), debido a que: a) da importancia a la parte cognitiva como a la afectiva, b) requiere una relación estructural organizada entre uno mismo y otros, c) insiste en que el proceso lleva consigo una comprensión y relación con todos los papeles de la sociedad

de la cual uno es parte y d) subraya que la toma de rol se da en todas las interacciones sociales y situaciones de comunicación, no solamente en aquellas que suscitan emociones de simpatía o empatía.

Del mismo modo, Kohlberg (1984/1992) sostiene que al entender los efectos del entorno social en el desarrollo moral se deben considerar las oportunidades que el sujeto tiene de proveerse de una toma de rol en el entorno. Tales variaciones en las oportunidades de toma de rol, menciona, existen según la relación del individuo con su familia, su grupo de amigos, su escuela y su nivel social en relación a una estructura de la sociedad más amplia como es la económica y la política.

Por tanto, cuanto más alta sea la participación de un individuo en un grupo o institución social, más oportunidades tiene la persona de tomar las perspectivas sociales de otros. Así, desde este punto de vista, la amplia participación en cualquier grupo no es esencial para el desarrollo moral pero sí lo es la participación en algún grupo. Empero, Kohlberg (1984/1992) destaca que no sólo es necesaria la participación, sino que lo es también la reciprocidad de la toma de rol. *“Si, por ejemplo, los adultos no consideran el punto de vista del niño, el niño puede no comunicarse o no tomar el punto de vista del adulto; el diálogo es así desde esta perspectiva, un requisito fundamental para promover la toma de rol”* (p.210).

De esta manera, la teoría estructural acentúa el papel de la estimulación cognitiva y social en el movimiento a un estadio ulterior, lo cual según Fierro y Carbajal (2003) tiene una particular relevancia *“...ya que el juicio moral se construye a partir de elementos cognitivos y afectivos, es decir, tanto la información como los sentimientos y las emociones cumplen un papel fundamental en la construcción del razonamiento moral”* (p.209).

Por otro lado, de acuerdo con Barba y Romo (2004) tanto los niveles como los estadios del desarrollo moral que propone Kohlberg se sustentan en 6 postulados:

- a) Postulado de secuencia: Plantea que los seis estadios forman una secuencia invariable en el desarrollo individual.
- b) Postulado de universalidad: Hace alusión al hecho de que la secuencia de desarrollo moral es universal, válida en cualquier cultura si se le ofrecen al individuo las oportunidades de toma de perspectiva social. Es decir, que pueda participar en experiencias de conflicto cognitivo a través de la exposición a situaciones de decisión que susciten contradicciones internas en su estructura de razonamiento moral o por medio de la exposición al razonamiento moral de otros que discrepe en contenido o en estructura con su propio razonamiento, y que a su vez, le permita reaccionar a la situación del otro igual que si se tratara de uno mismo.
- c) Postulado de la estructuración: Alude a la noción de que los estadios son totalidades estructurales en lo formal, es decir, en la forma de razonar, y que cada uno representa una integración jerárquica y una mejor diferenciación del estadio precedente.
- d) Postulado de asunción de papeles: Éste afirma que los estadios representan habilidades cualitativamente diferentes para asumir papeles y perspectivas sociales, es decir, representan maneras de ver el mundo en su lugar.
- e) Postulado del requisito cognoscitivo: Este supuesto indica que los estadios de desarrollo cognitivo son una condición estructural necesaria, pero no suficiente para lograr los estadios de desarrollo moral.
- f) Postulado de la autonomía: Finalmente, este principio señala que los estadios son un desarrollo hacia una vida moralmente autónoma, de principios morales.

Según Puig (1996) la aportación más importante de Kohlberg es probablemente la secuenciación y definición minuciosa de los seis estadios, así como la reflexión en torno a la conveniencia de impulsar a los sujetos hacia los estadios superiores, ya que éstos suponen un mayor equilibrio en la estructura formal del razonamiento de cada individuo.

Cabe señalar que de acuerdo con el modelo estructural, ocurre un crecimiento doble en los estadios superiores. Por un lado, se da el crecimiento de la diferenciación, el cual consiste en un incremento de la sensibilidad respecto a la disensión entre el criterio que prima y el que debería ser tomado en cuenta. Mientras que en la moral heterónoma el individuo únicamente percibe lo que “es”, en la moral autónoma no sólo percibe lo que “es”, sino también lo que “debería ser”, es decir, es capaz de diferenciar el juicio o conducta real de la conducta correcta o deseada.

Por otra parte, también hay un “crecimiento de universalidad o integración” que se refiere a la medida en que el criterio moral utilizado sirve para cualquier persona, tiempo o situación. Los criterios usados en los estadios superiores son más universales que los utilizados en los estadios inferiores. Además de esta madurez o complejidad estructural de los estadios superiores, Kohlberg (como se cita en Puig, 1996) señala otra serie de motivos que justifican la conveniencia de asumir los últimos estadios. Plantea que sólo en los estadios más elevados se da una forma de juicio propiamente moral, ya que el elemento moral aparece cuando la persona explica por qué actúa de determinada manera y en qué circunstancias justifica su conducta. También, señala que existen valores y modos de sopesar derechos o exigencias mejores que otros. Por ejemplo, el principio de la justicia se contempla como superior a cualquier otra consideración moral y su presencia es más intensa y clara en los estadios posconvencionales que en los anteriores. Por último, indica que el hecho de usar un principio moral y no reglas conductuales concretas permite una mayor flexibilidad y tolerancia en el ámbito de la acción moral.

En síntesis, de acuerdo con Puig Rovira (1996) para John Dewey, Jean Piaget y Lawrence Kohlberg el desarrollo moral implica la construcción por parte del sujeto de unos criterios y razonamientos morales más ricos y elaborados. Además, menciona que estos teóricos consideran que el dominio progresivo de las formas del pensamiento es en sí mismo un valor deseable, que a su vez acerca al individuo a juicios cada vez más óptimos y valiosos.

Igualmente, Puig Rovira (1996) indica que es posible identificar tres principios básicos y comunes en las aportaciones de estos autores. El primero, considera la educación moral como un proceso de desarrollo que se basa en la estimulación del pensamiento sobre cuestiones morales y cuya finalidad es facilitar la evolución de la persona a través de distintas etapas. El segundo supuesto aboga por la posibilidad de formular fases o estadios en el desarrollo del juicio moral por las que va transitando el individuo. Finalmente, el tercer principio consiste en afirmar que los estadios superiores, son desde el punto de vista moral, “*mejores y más deseables*” que los anteriores.

Por otro lado, el autor señala que pese a las enormes aportaciones que ha realizado a la comprensión de la moralidad humana, el paradigma cognitivo-evolutivo del desarrollo moral, representado principalmente por la obra de Kohlberg, ha sufrido varias críticas y modificaciones.

3.3. Críticas al modelo estructural de Kohlberg

De acuerdo con Medrano (1999) la psicología del desarrollo moral no dispone de un modelo global que facilite la comprensión de cómo la persona en interacción con un contexto construye sus propios valores morales. Por un lado, señala que los modelos estructuralistas se han centrado en comprender la actividad estructuradora del sujeto y por otro, que los modelos ambientalistas han hecho hincapié en el medio ambiente como factor decisivo para explicar el desarrollo de la moralidad.

En cuanto a las teorías del aprendizaje social, consideran que han otorgado importancia no sólo a los estímulos externos, sino también a los procesos cognitivos en el aprendizaje humano. No obstante, a pesar de los esfuerzos de estos planteamientos teóricos por explicar el desarrollo moral, la autora asevera que en términos globales se carece de una teoría que pueda dar cuenta tanto de la importancia de los factores cognitivos, como de las variables personales y su relación con la conducta.

Dentro de este ámbito, la investigadora menciona que una de las teorías psicoeducativas más conocidas acerca del desarrollo moral en las últimas décadas es el modelo estructuralista de Kohlberg, el cual ha contribuido a que la psicología del desarrollo moral se plantee un debate interdisciplinar que interesa a psicólogos, a filósofos, a pedagogos, a antropólogos, etc. Si bien es cierto que este modelo ha ayudado a muchos teóricos y prácticos de la educación a avanzar en el complejo ámbito de la educación de los valores, presenta muchas fisuras que es necesario considerar. Por tal razón, a continuación se presentan algunas de las críticas que se pueden realizar desde diferentes perspectivas, a uno de los enfoques de desarrollo moral más citado en los contextos educativos.

3.3.1. Críticas conceptuales

- **La universalidad de los Estadios Morales**

El enfoque cognitivo-evolutivo entiende que los principales cambios producidos en el desarrollo son el resultado de las sucesivas estructuraciones en el significado que la persona da al mundo; y que como resultado de esta interacción y adaptación al mundo se organizan formas de equilibrio superior (Mestre y Pérez Delgado, 1999).

Kohlberg (1984/1992) ha postulado que en el caso del razonamiento moral los cambios que se producen pasan por tres niveles (preconvencional, convencional y posconvencional) que conducen a niveles de justicia superior y a reconocer principios morales universales. En su hipótesis fundamental sostiene que dichos niveles se encuentran en diferentes culturas, puesto que su formación no depende de un modelo cultural específico, dado que es el resultado de la interacción de la actividad estructurante del sujeto con el medio ambiente.

Según Sullivan (como se cita en Medrano, 1999) la teoría de la justicia que se presenta en la teoría Kohlbergiana, es un ideal filosófico que responde a un formalismo kantiano y a una ideología liberal. Por tal motivo, no está de acuerdo en la existencia de estadios universales y hace hincapié en la necesidad de tener en cuenta el contexto social concreto donde una persona se desarrolla.

Para algunos autores como Millar, Reid, Berger, Lee y Wallwork (como se cita en Medrano, 1999) los estadios de Kohlberg manifiestan, en general, valores occidentales. Al respecto, aluden al hecho de que en algunas culturas, dedicarse a las necesidades de los familiares podría representar una prioridad moral más alta que observar los principios que, según el enfoque cognitivo evolutivo, se aplican a toda la humanidad. De igual manera, sugieren que los niveles morales prestan demasiada atención al pensamiento racional y que de alguna manera infravaloran las creencias religiosas.

Por otro lado, desde el materialismo dialéctico, Baumrind (como se cita en Medrano, 1999) realiza también una crítica a la universalidad de los estadios morales. Para este autor, es necesario estudiar el funcionamiento cognitivo con situaciones reales y no con situaciones hipotéticas, pues considera que el contexto cultural donde nos desarrollamos y los dilemas reales son variables que estructuran nuestro pensamiento. De esta manera, desde una perspectiva dialéctica es necesario estudiar la importancia del objeto y la influencia de las estructuras ambientales a través de contenidos históricos concretos, debido a que existen dilemas morales, que lo son en un momento histórico pero que posteriormente, factores políticos, jurídicos o técnicos posibilitan su comprensión de una manera diferente (Mestre y Pérez Delgado, 1999).

En esta misma línea de pensamiento, Puig (1996) señala que en el centro de la posición kantiana y, por consiguiente, en la de Dewey, Piaget y Kohlberg, está la posibilidad de la comunicación justa y de una razón comprensiva que contiene una base universal, que va más allá de los sentidos. En este sentido, el punto de vista moral es la perspectiva desde la cual se puede decidir imparcialmente entre reclamos competitivos, solamente basados en la razón. Sin embargo, según el autor el punto de vista moral requiere que las máximas y los intereses se generalicen, lo cual obliga a los participantes a trascender el contexto histórico y social de su forma singular de vida y de su comunidad particular, y adoptar la perspectiva de todos. De este

modo, el ejercicio de abstracción que efectúa el individuo no considera el ámbito cultural específico en el cual se llevan a cabo los procesos personales.

Es decir, las reflexiones individuales son realizadas por sujetos aislados, sin considerar las tradiciones y las instituciones que son constitutivas de una forma particular de vida o de una determinada colectividad, y la voluntad libre opera en la abstracción, desconectada de los lazos sociales que dan significado a la vida ética. Por tal motivo, Puig Rovira (2003) plantea que se trata de un *“...yo de laboratorio”, tan sólo racional, sin biografía, culturalmente vacío, socialmente casi solo y contextualmente aislado, es decir, un yo recortado de su entorno y a la vez con pretensiones de omnipotencia*” (pp. 35-36).

- **La exclusión de la influencia del Medio Ambiente**

De igual forma, Medrano (1999) siguiendo la concepción ambientalista que propone Bronfenbrenner, señala que los factores que determinan la naturaleza de los principios morales están representados por factores situacionales y que es necesario estudiar el desarrollo moral, teniendo en cuenta las distintas situaciones sociales, puesto que, desde su particular punto de vista, facilitan una mejor interpretación de las relaciones que se establecen entre un ambiente específico en concreto y los procesos de construcción del conocimiento.

En este mismo contexto de pensamiento, Puig (2003) exalta no sólo la importancia de los contextos sociales, sino también la necesidad de considerar los factores culturales que inciden en el juicio moral y en el conjunto de la vida moral de los sujetos. Una primera consideración que realiza al respecto, se centra en la naturaleza del nivel posconvencional de Kohlberg. El autor se pregunta si se trata de unos estadios naturales o, por el contrario, si son elaboraciones culturales que se adoptan una vez que el sujeto supera la mentalidad convencional y reconoce la necesidad de elaborar principios morales no justificados socialmente. En caso de ser cierta esta segunda hipótesis, señala que se estaría ante la culminación cultural de una sucesión de estadios que empezaron siendo naturales, lo cual indicaría que nadie podría alcanzar por puro desarrollo un nivel posconvencional, sino que sería necesario contar con la transmisión cultural de determinadas posiciones filosóficas.

Desde otra perspectiva, Puig (2003) afirma que el juicio moral no se produce sin ayudas culturales, sino que en cualquiera de sus niveles los sujetos utilizan ayudas culturales que conducen o pautan los juicios. En su opinión, nadie juzga desde un vacío cultural, al contrario, se juzga desde la posesión de ciertos elementos de cultura moral que inciden en la formación de los juicios de justicia. Por lo tanto, ni siquiera en las etapas naturales la cultura queda al margen del juicio.

Finalmente, este autor menciona que la cultura moral se expresa mediante ideas, valores, prácticas y tradiciones de una comunidad, por lo que es imposible que alguien quede al margen de estas realidades y, en consecuencia, pueda evadirse por completo de la inmersión en formas morales propias de una cultura que pautan las formas de pensar y de actuar. Puig (2003), manifiesta que tal punto de vista, por obvio que resulte, no queda explicado desde la psicología moral evolutiva.

En concreto, Medrano (1999) opina que estas críticas aluden a la importancia de avanzar en la comprensión de cómo los contextos socioculturales, donde crecen y se desarrollan las personas, conforman la estructura de pensamiento y los valores morales (Mestre y Pérez Delgado, 1999).

- **Omisión de la importancia del papel de las Emociones**

Otro grupo de críticas dirigidas al modelo de Kohlberg hacen alusión a su posición racionalista al no abordar las variables afectivas que influyen y condicionan el pensamiento y conducta moral. Para Kant, Piaget y Kohlberg (como se cita en Sepúlveda, 2003) el problema de qué hacer acerca de algún sentimiento o emoción, se resuelve por un acto de juicio cognitivo, de preferencia racional, autónomo y altruista.

Piaget (1932/1971) integra el afecto en el juicio moral, al plantear que es, al igual que Kant, un elemento energizador de la conducta. El punto de vista cognitivo-evolutivo, sostiene que el afecto y las cogniciones son aspectos o perspectivas diferentes de un mismo evento mental, el cual tiene componentes cognitivos y afectivos a la vez; empero, según Kohlberg, el afecto está siempre estructurado por procesos cognitivos, tales como la toma de rol.

Al respecto, Puig Rovira (1996) considera que los componentes afectivos son el motor de los procesos conscientes de reflexión y acción moral, porque su presencia e intervención es a la vez anterior y simultánea a todos los esfuerzos de reflexión y acción moral. Asimismo, argumenta que la aparentemente, inmediata y simple percepción de una situación como moralmente constructiva depende de una capacidad emocional que permite sentir que otra persona u otra colectividad están amenazadas o están sufriendo una injusticia. Los sentimientos son aquí la base de la percepción de algo como moral. Contrario a lo que Kohlberg aludía, pues para él la interpretación cognitiva de una situación subyace a una acción moral.

Para Puig Rovira (1996) resulta difícil encontrar un juicio moral bien planteado sin un desarrollo paralelo de las capacidades empáticas, debido a que la habilidad para ponerse en la situación de otra persona, haciendo a un lado las distancias de la experiencia personal y cultural, así como el reconocimiento de las circunstancias vitales, de la percepción de los problemas, de las formas de reaccionar y sentir de los demás constituyen una de las condiciones para la constitución del juicio moral. También, señala que las emociones y los sentimientos desempeñan un papel fundamental en la resolución de los problemas morales concretos y contextualizados con que se enfrentan los sujetos, puesto que éstos intervienen cuando se intentan solventar conflictos morales.

Por su parte Blasi (como se cita en Medrano, 1999) considera que tanto Kohlberg como Piaget han investigado a un sujeto epistémico, es decir, impersonal sin tener en cuenta las características de personalidad o los contextos reales donde se originan los conflictos. La teoría kohlbergiana es para este autor un tanto ingenua al no abordar las circunstancias personales que están presentes en los razonamientos morales. Además, considera que la identidad moral no se alcanza hasta cierta edad, de manera que una persona puede poseer la capacidad de razonar y, sin embargo, no ocupar la perspectiva moral un lugar importante en su vida. Según su punto de vista, la conducta moral es, en cierto sentido, una cuestión de consistencia con el sí mismo. En este caso, la identidad moral proporcionaría una de las motivaciones más importantes para lograr la coherencia entre razonamiento y conducta moral.

En esta misma línea, Puig Rovira (1996) ha profundizado en la idea de la educación moral, como un proceso de construcción del sí mismo. La educación moral, en su opinión, sería una tarea encaminada a dar forma moral a la propia identidad mediante un trabajo de reflexión y acción, a partir de los contextos diarios.

Otros autores como Ortega y Mínguez (2001) han destacado la importancia del aprendizaje de habilidades sociales para poder favorecer el razonamiento y la conducta moral en el nivel posconvencional de Kohlberg. La habilidad social la interpretan como la competencia necesaria para poder establecer relaciones interpersonales. Estas relaciones suponen desarrollar la capacidad de empatía, comunicación, cooperación y diálogo. En este sentido, las técnicas que fomentan las relaciones entre iguales, a saber: los juegos de concursos, el grupo cooperativo, el grupo de investigación, etc., facilitan el aprendizaje de las habilidades sociales necesarias para poder participar en los diálogos y discusión de dilemas morales en el aula. Asimismo, propugnan la utilización de dilemas morales reales versus los hipotéticos, es decir, aquellos que afectan a la experiencia personal de los alumnos.

Para Martínez y Puig Rovira (1991) el desarrollo de las habilidades sociales y prosociales puede facilitar la comprensión y puesta en práctica de las normas y valores compartidos. Igualmente, postulan que es necesario rescatar la importancia de la voluntad y el esfuerzo personal como complemento para el desarrollo de las habilidades sociales y prosociales, con el fin de que se puedan manifestar las conductas de autorregulación y autocontrol en el sentido cognitivo.

En síntesis, Medrano (1999) señala que todas estas críticas ponen de relieve la importancia de otras variables no cognitivas, que es necesario investigar para poder ampliar la explicación del desarrollo moral. Esto no significa que el razonamiento moral no pueda resultar un buen predictor de la conducta moral. Empero, de acuerdo con Uhl (como se cita en Medrano, 1999) quien desee tener éxito en la educación moral en la escuela debe practicar una educación referida a valores concretos, y emplear unos medios que afecten también a los elementos emocionales y motivacionales de la personalidad.

3.3.2. Críticas Metodológicas

Además de estas críticas conceptuales, algunos autores también han realizado críticas de tipo metodológico al instrumento de evaluación de Kohlberg. Una de las más conocidas es la efectuada por Gilligan (como se cita en Pérez-Delgado y Mestre, 1999) al sistema de evaluación y corrección de las entrevistas semiestructuradas. Esta autora encuentra que el instrumento de medida está sesgado y favorece a los hombres.

En opinión de Gilligan, según los autores, Kohlberg no llega a captar la forma diferente de razonar de las mujeres, a quienes se les asignan estadios inferiores en comparación con los hombres. Así, el razonamiento de las mujeres acerca de la responsabilidad, el bienestar, el cuidado de los demás, etc., está infravalorado en el sistema de calificación kohlbergiano. Para esta investigadora, se interpretan como estadios de razonamiento moral más altos los valores que, desde el punto de vista tradicional, se han atribuido al hombre. Estos valores se refieren a: la abstracción, la racionalidad, el pensamiento hipotético-deductivo, etc. Por tal motivo, esta autora propone sustituir los dilemas hipotéticos de Kohlberg por dilemas de la vida real para poder obtener una medida del razonamiento moral adecuado para las mujeres.

A manera de reflexión, Medrano (1999) sostiene que la mayor objeción de tipo pedagógico realizada a este enfoque hace referencia a que el estilo de educación moral propuesto por Kohlberg y su escuela no contribuye al desarrollo de la capacidad de hacer juicios morales. Así, para dicha autora, como consecuencia de la discusión de dilemas morales, quizás se desarrolle una capacidad especial para formular agudos juicios morales sobre situaciones hipotéticas, pero tal capacidad no guarda relación con la capacidad de razonamiento moral en situaciones de conflictos reales.

Con todo, y a pesar de las limitaciones que posee el enfoque cognitivo-evolutivo, Mestre y Pérez-Delgado (1999) opinan que el razonamiento moral continúa siendo una variable importante de estudio y sugieren que es importante tener en cuenta estas críticas a fin de poder elaborar una teoría global del desarrollo moral que facilite la comprensión de las complejas relaciones entre el razonamiento y conducta moral. Además, destacan que es necesario que la psicología del desarrollo moral se aborde desde una perspectiva culturalista que permita entender que el conocimiento y el desarrollo se interpretan como algo social y culturalmente construido.

3.4. Enfoque Afectivo

De acuerdo con Mestre y Pérez Delgado (1997), los roles que desempeñan el afecto y la cognición en la moralidad, han sido un tema frecuentemente debatido. Si bien es cierto que hay un acuerdo entre los teóricos del desarrollo moral en afirmar la importancia del desarrollo cognitivo para alcanzar una mayor madurez moral, el papel de las emociones ha sido un tópico más discutido. Según estos autores, los procesos emocionales han sido desplazados del razonamiento moral orientado a la justicia según aparece en los estadios y niveles de Kohlberg.

Como se indicó previamente, según Puig Rovira (1996) psicólogos como Dewey, Piaget y Kohlberg han señalado que la cognición es central en la moralidad y que el rol del afecto es mínimo. Sin embargo, autores como Eisenberg (1979) y Hoffman (1992) han enfatizado el papel del afecto en el desarrollo moral y consideran la empatía y simpatía como importantes motivadores del altruismo.

Eisenberg (1979) argumenta que las tendencias empáticas pueden preparar la utilización de cogniciones morales preexistentes que reflejan una preocupación por los demás. En la misma

línea, Hoffman (1992) sugiere que la disposición empática, la cual es concebida por éste como “Una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo” (p. 4), estimula el desarrollo de principios morales internalizados que reflejan una preocupación por el bienestar de otros.

Para este mismo autor, la estructura moral de una persona es una red de afectos empáticos, móviles y representaciones cognitivas, que incluye principios, normas de conducta, reglas, la conciencia del bien y del mal e imágenes de los propios actos que han herido o ayudado a otros, así como la culpabilidad y el sentimiento de culpa asociado a ellos. Considera que dicha estructura se interioriza cuando la persona acepta y se siente obligada a acatar sus principios organizadores y a tener en cuenta a los demás sin considerar el premio o el castigo externos, y siente que el móvil procede autónomamente de su interior. También puntualiza que las experiencias básicas para desarrollar esa compleja red interiorizada de cognición, sentimiento y motivación morales provienen de la socialización, sobre todo, mediante la intervención del adulto. A estas intervenciones las denomina inducciones, las cuales ocurren en los encuentros disciplinarios en los que un niño hace daño a alguien o piensa hacerlo. Estas inducciones comunican la desaprobación parental del acto dañino del niño, dejando claro que éste ha hecho algo malo y suscita en él cierta inquietud por la aprobación de los padres.

Según Hoffman (2000) las primeras inducciones que el niño recibe, las va procesando en guiones que construye para organizar la conducta y guiar su acción, además proceden de la experiencia y trazan el esquema general de un acontecimiento. En ellos, integra la relación causa-efecto entre sus acciones y la aflicción de las víctimas. Sus primeros guiones incluyen representaciones cinestésicas e imágenes visuales de los movimientos del cuerpo implicados en sus acciones dañinas, así como imágenes visuales y sonidos asociados a la aflicción de la víctima.

Posteriormente, con el lenguaje, el desarrollo cognitivo y formas más complejas de dañar al prójimo, esos primeros guiones causa-efecto, físicos y no morales se enriquecen y cobran una dimensión moral (el niño se da cuenta que sus actos pueden hacer daño), convirtiéndose poco a poco en otros complejos, generales y llenos de afecto, sobre las consecuencias para los demás de las propias acciones. Así, estos guiones poseen a la vez, la dimensión cognitiva-moral propia de la norma ética de considerar al prójimo, y conservan el elemento empático y el del sentimiento de culpa y motivacional.

3.4.1. Empatía y principios morales

Hoffman (2000) postula la hipótesis de que una vez que se han interiorizado los principios morales contribuyen a estabilizar el afecto empático que se suscita en situaciones con víctimas. Es decir, cuando se encuentra afligido a alguien ocurren dos cosas: se suscita aflicción empática y se activan los principios morales propios llenos de empatía, así como sus elementos afectivos y cognitivos. El elemento cognitivo de un principio contribuye a descentrarse respecto a las características principales de la situación de la víctima, a valorar la importancia de sus dificultades a largo plazo y a reaccionar por tanto, con un nivel más apropiado de aflicción empática.

Así, si la aflicción empática suscitada por la víctima es intensa y la suscitada por el principio lo es menos, éste hará que disminuya la aflicción empática global del observador. De esta forma, los principios morales tienen un efecto estabilizador de aumentar o reducir la intensidad de la aflicción empática, por lo que la reacción empática depende menos de los cambios de intensidad e importancia de los estímulos de aflicción de la víctima, de manera que la sobre-estimulación (o la infra-estimulación) empática son menos probables.

El autor indica que los principios morales abstractos, aprendidos en contextos didácticos <<en frío>> (en la escuela, en pláticas, etc.) carecen de fuerza motivacional, y que es el vínculo que mantienen con la empatía, lo que los convierte en cogniciones prosociales cálidas, en representaciones cognitivas llenas de afecto empático que les proporcionan fuerza afectiva.

En síntesis, este teórico considera que cuando los principios morales se asocian con el afecto empático se llenan de afectividad, adquieren simultáneamente la cualidad motivacional del

afecto y se conservan en la memoria como representaciones prosociales llenas del afecto o cogniciones cálidas, que se pueden activar al ver una violación del principio. Esto se debe a que el conocimiento (principio) categorial integrado semánticamente se guarda en la memoria a largo plazo, y el afecto (empatía) es un estímulo eficaz de recaptación. Lo que ocasiona que los principios no sólo persistan en la memoria, sino que estén listos para activarse en nuevos encuentros morales aunque la situación no suscite empatía.

Por otra parte, para Hoffman (2000) la idea de que la empatía influye en el juicio moral no es nueva, pues reconoce que fue Hume quien realizó esta concepción hace más de dos siglos, al señalar que la empatía ofrece el criterio último para demostrar si un juicio moral es exacto, así como la información común que necesita un observador imparcial para llegar a un consenso fiable sobre los juicios morales.

A partir de esta perspectiva, Hoffman (2000) sugiere que en la mayoría de los dilemas morales intervienen víctimas reales o potenciales, de los actos propios, y que cuando se piensa qué hacer en tales situaciones se activan imágenes o pensamientos sobre la ayuda o el daño que las acciones propias supondrán para otros. De tal modo, que al juzgar tanto las acciones propias como las ajenas y tomar decisiones morales, es posible que se suscite empatía como producto de la situación, y ésta prepare los principios morales propios, contribuyendo al proceso de razonamiento moral. Esto significa que, la mayoría de los dilemas morales de la vida suscitan empatía porque implican víctimas, se vean o no, sean presentes o futuras. A su vez, la empatía activa principios morales y, ya sea directamente o a través de ellos, influye en el juicio y razonamiento morales. Por tanto, el autor asevera que el afecto empático puede contribuir a la aceptación de principios morales, al razonamiento moral basado en principios, así como al establecimiento de juicios y decisiones morales.

Ahora bien, Hoffman (2000) también aborda la cuestión del procesamiento de la información, es decir, ¿Qué elemento se activa en primera instancia si el empático o el cognitivo del principio? Desde su punto de vista, si la aflicción empática es notable, el afecto empático, por consiguiente, se suscitará primero. En contraste, en los contextos donde lo cognitivo sea lo principal, la cognición se producirá primero y podrá preparar imágenes de la víctima, lo que a su vez, suscitará la empatía.

Tal y como se puede apreciar, tanto la teoría cognitivo-evolutiva de Kohlberg como la teoría afectiva de Hoffman son dos aproximaciones complementarias al estudio del desarrollo moral. Ambos autores llevan a cabo un planteamiento evolutivo del problema y tienen en cuenta los procesos cognitivos y afectivos que afectan a la conducta moral. Empero, ambas fuentes de motivación moral, la cognitiva y la emoción, no tienen porque ser incompatibles. Por el contrario, como ha señalado Sigel (1986) o Rest (1983) ambas están unidas en el desarrollo. Probablemente lo que en realidad las haga aparecer como alternativas sean los presupuestos ideológicos de los que parten los autores que desarrollan las teorías.

Según Gibbs (como se cita en Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Fuentes, 1999) el punto de vista de los dos teóricos es válido. Así, la construcción cognitiva de una situación como injusta puede generar una motivación general, de la misma manera que la respuesta empática al sufrimiento de la víctima también lo hace. Desde esta perspectiva, los puntos de vista de la cognición y del afecto en la moralidad no son excluyentes; los dos pueden ser importantes en la motivación moral. En este sentido, puede tener validez la afirmación de Kohlberg de que la toma de perspectiva, es decir, tomar la actitud de los otros, ser consciente de sus sentimientos y pensamientos, ponerse en su lugar, es lo primero dentro de todo el acto cognitivo que no procede del sentimiento de empatía. No obstante, cuando se acentúa la parte emotiva de la toma de perspectiva, se le denomina empatía o simpatía.

Para Kohlberg (1984/1992) aunque los motivos y afectos están involucrados en el desarrollo moral, el desarrollo de estos motivos y afectos está, en gran parte, mediatizado por los cambios en los modos de pensamiento. Es por ello, que en su opinión, la definición cognitiva de una situación como injusta es la que determina directamente la emoción moral (Kohlberg, 1984/1992).

Por su parte, la empatía puede preceder en un sentido cronológico, desde una predisposición biológica observable desde la infancia, ya que de acuerdo a Hoffman (1990; 1992) los niños

muy pequeños pueden ya sentir malestar empático a partir de la mímica, la asociación directa, antes de adquirir un sentido de los otros como entidades distintas de uno mismo; mientras que la motivación cognitiva puede no existir hasta que se desarrollan la descentralización en la infancia y genera principios de igualdad y de reciprocidad.

En su análisis final, Gibbs (como se cita en Mestre, Pérez-Delgado, et al., 1999) apoya una postura integradora entre el afecto y la cognición y citando a Rest (1983) pregunta *¿Qué es la emoción incorporada desde referentes cognitivos?, ¿Qué son los pensamientos sin ningún componente de sentimientos?* Termina haciendo alusión que en la literatura se puede encontrar argumentos para un predominio de lo cognitivo y para un predominio de lo afectivo.

3.5. Razonamiento moral prosocial

Eisenberg (1979) considera que pese a que la investigación en torno al esquema de Kohlberg ha contribuido a mejorar la comprensión del razonamiento moral del niño, a menudo se ha ocupado únicamente de un aspecto del juicio moral, el razonamiento orientado a la prohibición. En la mayoría de los dilemas de Kohlberg, las leyes, las normas, la autoridad y las obligaciones formales constituyen preocupaciones relevantes y frecuentemente dominan el razonamiento que el individuo realiza en función de los conflictos que tiene que resolver.

De acuerdo con esta autora, muy pocos investigadores han estudiado el razonamiento moral prosocial del niño, es decir, el razonamiento sobre conflictos en los que el individuo debe elegir entre satisfacer sus propios deseos o necesidades y los deseos o necesidades de los demás en contextos en los que las leyes, los castigos, las autoridades, las obligaciones formales y otros criterios externos son irrelevantes o no están claramente especificados. En estos contextos se trata de determinar qué criterios utiliza el niño para distribuir los bienes que no pertenecen únicamente al distribuidor y que a menudo se han conseguido con el esfuerzo de todo el grupo.

Eisenberg (como se cita en Mestre, Pérez-Delgado, et al.) en uno de sus trabajos clásicos sobre el estudio del juicio moral prosocial analizó el desarrollo del razonamiento del niño sobre dilemas morales prosociales, que describe como “...*dilemas en los que las necesidades de un individuo entran en conflicto con las de otros en un contexto en el que las consecuencias de las leyes, reglas, castigo, autoridad y obligaciones formales son mínimas o irrelevantes*” (p.245).

Los tópicos de los que parte en su estudio sobre el desarrollo del razonamiento moral prosocial son (Eisenberg, 1979):

1. *El desarrollo temprano del razonamiento moral y su estructura interna.* De acuerdo con Eisenberg (1979) hay evidencia empírica que indica que el razonamiento sobre la conducta de compartir y sobre la conducta que implica consecuencias positivas para otros es más avanzado que el razonamiento sobre las prohibiciones. También, considera posible que el contenido de los estadios de razonamiento pueda ser diferente dependiendo del problema moral que se plantee. Por tal motivo, se puede asumir que el desarrollo del juicio moral prosocial puede no ser idéntico al desarrollo del juicio moral orientado a la prohibición.
2. *La relación entre la estructura del juicio moral prosocial y la solución del problema.* Eisenberg (1979), apoya la relación entre las categorías de razonamiento moral prosocial y las formas de solución de los dilemas morales que el sujeto adopta. Asimismo, señala que la investigación ha indicado que la estructura (estadio) del razonamiento moral del individuo orientado a la prohibición está relacionado con la solución al problema (lo que el individuo dice que el protagonista de la historia debería hacer en un conflicto moral) y con la elección real de la conducta que realiza.

Según Mestre y Pérez Delgado (1999) el modelo de N. Eisenberg sobre el desarrollo del razonamiento moral prosocial es en parte consistente con los cambios evolutivos que plantea Kohlberg en su teoría sobre el juicio moral. El principal punto de coincidencia se sitúa en el importante papel que desempeña la cognición en las decisiones sobre dilemas morales. Desde ambos planteamientos teóricos la madurez cognitiva posibilita la capacidad para ponerse en el

lugar del otro, de pensar en abstracto y de evaluar las posibles consecuencias de las conductas dirigidas a solucionar conflictos sociomorales. En síntesis, la madurez cognitiva sienta las bases para llevar a cabo una conducta moral más madura a partir del tipo de razonamiento que el individuo realiza.

A pesar de la destacada función que desempeña la cognición, tanto Eisenberg (1979) como Mestre y Pérez Delgado (1999) coinciden en afirmar que si bien es cierto, que el razonamiento es un factor necesario para el desarrollo moral, no es suficiente en la solución de dilemas morales y en la toma de decisiones sobre conductas prosociales. De igual manera, hacen énfasis en el importante papel que los procesos empáticos desempeñan en el razonamiento moral prosocial y en la conducta de ayuda que se deriva de dicho razonamiento.

De este modo, Mestre y Pérez Delgado (1999) mencionan que Eisenberg, tomando en consideración el supuesto arriba señalado, describe unas categorías de razonamiento moral a partir de las respuestas que los sujetos dan a historias en las cuales el protagonista debe optar por una conducta de ayuda. No obstante, antes de describir tales categorías, es importante destacar que si bien es cierto que éstas se corresponden con los estadios de desarrollo moral de Kohlberg, hay dos diferencias importantes.

1. Las categorías están formadas por tipos específicos de razonamiento codificados separadamente de otros tipos similares de razonamiento (p. ej., las categorías de razonamiento estereotipado y orientado a la aprobación aparecen separadas en lugar de combinadas como en el estadio 3 de Kohlberg).
2. Las categorías no están ordenadas evolutivamente, esto es, ninguna categoría es considerada más avanzada que cualquier otra, ni responden a una estructura invariante y universal.

3.5.1. Categorías para codificar el razonamiento prosocial de los niños pequeños

A partir de las divergencias entre los estadios de desarrollo moral y las categorías de razonamiento moral prosocial, así como las respuestas proporcionadas por los sujetos a conflictos sociomorales, Eisenberg (como se cita en Mestre et al., 1999) establece los siguientes niveles de razonamiento moral prosocial:

- *Razonamiento en base a la autoridad y el castigo*: En esta categoría la conciencia está relacionada con la ansiedad por el castigo. Tanto la evitación del castigo como la incuestionable sumisión al poder son valorados en su propio derecho. Además, las consecuencias físicas de una acción determinan su bondad sin reparar en los valores y necesidades humanas.
- *Hedonismo*: El niño está motivado por consideraciones de beneficio egoísta para sí mismo u otros con los que se identifica.
- *Razonamiento orientado a las necesidades*: El sujeto identifica las necesidades físicas o psicológicas de otros y considera estas necesidades en su razonamiento.
- *Razonamiento pragmático*: El niño justifica el desarrollo de una acción con consideraciones prácticas no morales, es decir, razones no relacionadas con la satisfacción de las necesidades del otro.
- *Razonamiento estereotipado*: El niño justifica el desarrollo de una acción con conceptos estereotipados de conducta y/o personas buenas o malas. *Razonamiento orientado a la aprobación*: En esta última categoría, el niño considera la aprobación y aceptación de los otros para justificar la realización de una acción.

Desde la perspectiva de Eisenberg (1979) las categorías de razonamiento centradas en la autoridad y el castigo, hedonista, y orientado a la aprobación de los demás centran el razonamiento en consecuencias inmediatas o demoradas para el protagonista, mientras que la

categoría orientada a la necesidad incluye argumentos respecto a las necesidades de la persona que es el potencial receptor de la ayuda. Por su parte, los juicios estereotipados y pragmáticos se centran en otros factores que no se refieren a las necesidades de la víctima o las necesidades o deseos del protagonista.

3.5.2. Categorías de razonamiento prosocial para niños mayores y adolescentes

De acuerdo con Mestre, Pérez-Delgado, et al. los diferentes estudios longitudinales que Eisenberg ha llevado a cabo para evaluar los cambios en el razonamiento prosocial que se producen a lo largo de la infancia y la adolescencia, le han permitido confirmar el supuesto acerca del carácter no jerárquico y secuencial de las categorías de dicho razonamiento. Así, por ejemplo, el *razonamiento hedonista*, que frecuentemente en los diferentes estudios desciende dramáticamente hasta la edad de 11 a 12 años, experimenta un incremento en el periodo de la adolescencia. De esta manera, Mestre, et al. (1999) señalan que los cambios encontrados en estos periodos de vida ocurren de una manera no tan estructurada y jerarquizada como aparecen en los estadios y niveles de desarrollo del razonamiento moral.

Tomando en consideración los resultados que obtiene en tales estudios, Eisenberg (como se cita en Mestre, et al.) establece las siguientes categorías para los últimos años de la infancia y la adolescencia:

- *Punto de vista obsesivo y/o mágico de la autoridad y/o los castigos*: La evitación del castigo y el incuestionable respeto al poder son valorados en su propio derecho. Asimismo, las consecuencias físicas de una acción determinan su bondad sin reparar en los valores y necesidades humanas (este aspecto es similar al estadio 1 del desarrollo moral de Kohlberg).
- *Razonamiento hedonista*: Varios aspectos se incluyen en esta categoría:
 - a) *Pragmático, beneficio hedonista para uno mismo*: El razonamiento se orienta al beneficio hedonista para el propio sujeto que realiza la acción.
 - b) *Reciprocidad directa*: Hay una orientación al beneficio personal debido a la reciprocidad directa (o falta de ella) por parte del receptor de una acción de ayuda.
 - c) *Relaciones afectivas*: La identificación del individuo con otro, su cariño a otro, y la relación del otro con sus propias necesidades son consideraciones importantes en el razonamiento moral del individuo.
 - d) *Pragmatismo hedonista con una racionalización socialmente aceptable*: El individuo expresa las consideraciones hedonistas acompañadas de racionalizaciones socialmente aceptables, vagas, débiles y/o no realistas, que son eclipsadas por el interés hedonista.
- *Pragmatismo no hedonista*: Existe una orientación al interés práctico que no está relacionado con las consideraciones egoístas.
- Interés por las necesidades de otros (razonamiento orientado a las necesidades del otro). Esta categoría incluye las necesidades físicas y psicológicas:
 - a) *Interés por las necesidades materiales y físicas de los otros*: En esta subcategoría existe una orientación a las necesidades físicas y materiales de la otra persona.
 - b) *Interés por las necesidades psicológicas de los otros*: El individuo se orienta a las necesidades psicológicas y estados afectivos de la otra persona.
- *Razonamiento que se refiere al interés por la humanidad*: Hay una orientación al hecho de que el otro es humano, que vive y es una persona.

- *Razonamiento estereotipado*: Esta categoría incluye diferentes aspectos:
 - a) *Estereotipos de una buena o mala persona*: El sujeto se orienta a partir de imágenes estereotipadas de lo que es una buena o mala persona.
 - b) *Imágenes estereotipadas de la conducta mayoritaria*: Existe una orientación a la conducta «natural» y que la mayoría de la gente debería hacer.
 - c) *Imágenes estereotipadas de otros y sus roles*: Existe una orientación a imágenes estereotipadas de otros y de sus características, por ejemplo, «debería ayudar porque los chiquillos lisiados son agradables» (como se cita en Mestre et al., p. 248)
- Razonamiento dirigido a la orientación interpersonal y a la aprobación: El sujeto decide cuál es la conducta correcta tomando en consideración la aceptación y aprobación de otro.
- Razonamiento centrado en una orientación empática abierta:
 - a) *Orientaciones simpáticas*: El sujeto expresa preocupación simpática y cuidado hacia otros.
 - b) *Toma de perspectiva*: El individuo toma la perspectiva del otro y explícitamente utiliza su punto de vista en su razonamiento.
- Razonamiento que se basa en el afecto internalizado:
 - a) *Afecto positivo internalizado simple y afecto positivo relacionado con las consecuencias*: El individuo simplemente afirma que él o ella debería sentirse bien como resultado de la realización de una acción sin dar una razón o decir que él debería sentirse bien por las consecuencias que su acción tiene para otra persona. El afecto se usa en un contexto que aparece internalizado.
 - b) *Afecto positivo internalizado desde el autorrespeto y la vivencia de los valores propios*: Existe una orientación a sentirse bien como resultado de cumplir con los valores internalizados, por ejemplo, «debería sentirme bien sabiendo que he cumplido con mis principios» (como se cita en Mestre et al., p. 248).
 - c) *Afecto negativo internalizado por encima de las consecuencias de la conducta*: El individuo manifiesta preocupación por sentirse mal o culpable debido a las consecuencias de un acto.
 - d) *Afecto negativo internalizado debido a la pérdida del autorrespeto y/o no cumplir con los valores personales*: Existe una orientación a sentirse mal como resultado de no cumplir con los valores internalizados.
- Otros tipos de razonamiento abstracto y/o internalizado: incluye en esta categoría los siguientes tipos de razonamiento:
 - a) *Orientación al valor; la norma y la ley internalizada*: El razonamiento se orienta a una responsabilidad internalizada, el deber o la necesidad de cumplir las leyes y aceptar las normas o valores.
 - b) *Preocupación por los derechos de los demás*: Orientación a proteger los derechos individuales y prevenir injusticias que violan los derechos del otro, por ejemplo.
 - c) *Reciprocidad generalizada*: Orientación a la reciprocidad indirecta en una sociedad (por ejemplo, intercambio que no es uno a uno sino que finalmente beneficia a todos), por ejemplo, «si todo el mundo ayuda uno a otro, debería ir todo mejor» (como se cita en Mestre et al., p. 249).

- d) *Interés por la condición de sociedad*: Orientación a mejorar la sociedad y la comunidad como un todo.

Como se señaló anteriormente, tanto Hoffman (2000) como Eisenberg (1979) consideran la emoción como un factor relevante en el desarrollo moral de la persona. Eisenberg (1986) afirma que los elementos empáticos son el determinante principal en el razonamiento moral prosocial, y considera que aunque los argumentos empáticos forman parte del razonamiento orientado a la prohibición, Kohlberg resta importancia al razonamiento empático y lo excluye de las definiciones de sus estadios, puesto que el razonamiento moral empático juega un rol más importante en el razonamiento moral prosocial que en el juicio moral orientado a la prohibición.

Para Mestre y Pérez Delgado (1999) la revisión de los estudios de N. Eisenberg y su grupo sobre el razonamiento moral prosocial pone de manifiesto la importancia de tres constructos fundamentales: razonamiento moral, conducta prosocial y empatía. También, indican que el interés de la autora por la perspectiva evolutiva pone de relieve la edad y el sexo como variables capitales para abordar esta área cognitivo-afectiva y comportamental de la persona.

Capítulo 4. El razonamiento moral, el razonamiento moral prosocial, la empatía, los conocimientos y las actitudes cívicas

Diversos autores en trabajos teóricos y de investigación han relacionado el razonamiento moral, el razonamiento moral prosocial y la empatía a raíz del reconocimiento de la relación que existe entre los procesos cognitivos y afectivos en la toma de decisiones sobre problemas morales y como consecuencia del surgimiento de propuestas integradoras de los planteamientos cognitivos del desarrollo moral y los que mantienen la importancia del afecto y la empatía en el razonamiento moral y la conducta moral prosocial. De igual manera, tales investigaciones han demostrado que las variables sexo, edad y religión desempeñan una importante influencia en los procesos psicológicos arriba señalados. Otros autores se han concentrado en la formación de la ciudadanía tomando en cuenta el conocimiento y las actitudes cívicas de los estudiantes de secundaria, demostrando en general que estos jóvenes no tienen un conocimiento suficiente de la manera en que se construye el Gobierno en México, así como una gran desconfianza hacia el Estado de derecho y la Democracia, y hacia las instituciones políticas y de gobierno. Por otro lado, estos estudios también muestran que los estudiantes están a favor de la igualdad de género y de la igualdad de los derechos étnicos. De igual manera, tienen una actitud favorable hacia su escuela y manifiestan sentir un gran amor por su país. A continuación se describen con detalle estos estudios.

4.1. Razonamiento moral y razonamiento moral prosocial

De acuerdo con Mestre y Pérez Delgado (1999) existen algunas diferencias entre el razonamiento orientado a la justicia y el razonamiento moral prosocial. La primera de estas diferencias radica en que el razonamiento moral orientado a la justicia implica razonar sobre dilemas morales en los que las normas, leyes, dictados de las autoridades y obligaciones formales son centrales, mientras que el razonamiento moral prosocial involucra el razonamiento sobre dilemas morales en los que las necesidades o deseos de una persona están en conflicto con las necesidades o deseos de otra u otras personas en un contexto en el que el papel de las leyes, normas, dictados de las autoridades, obligaciones formales, prohibiciones y castigos es mínimo.

Otra diferencia, según los autores, estriba en que los estadios de razonamiento moral orientado a la justicia son cualitativamente diferentes, forman una secuencia invariante y universal, constituyen totalidades estructuradas y están integradas jerárquicamente. Por su parte, los niveles de razonamiento moral prosocial no son invariantes en secuencia y universales, no constituyen totalidades estructuradas y no son jerárquicos, de tal manera que el razonamiento prosocial del individuo no necesariamente se encuentra en un determinado nivel ni el razonamiento de un nivel incluye o supera a otro.

Una discrepancia más, alude a la relevancia que otorgan tanto Kohlberg (1981) como Eisenberg (1979) al papel de la cognición y el afecto en el desarrollo moral. Kohlberg (1981) hace un mayor énfasis en la cognición y mantiene que ésta determina el afecto, mientras que Eisenberg (1979) da más importancia al afecto y plantea que es éste el que determina la cognición.

A pesar de estas divergencias, Mestre y Pérez-Delgado (1999) señalan que son más las semejanzas que existen entre ambos tipos de razonamiento. Por ejemplo, los cambios evolutivos en el razonamiento moral prosocial son en general consistentes con los cambios evolutivos en el razonamiento moral orientado a la justicia. Esta similitud, mencionan los autores, es debida al papel de la cognición como un factor necesario, aunque no suficiente, en el razonamiento sobre dilemas morales. Asimismo, los avances en las capacidades de toma de perspectiva del otro y de comprensión de conceptos abstractos están en la base del desarrollo en el razonamiento moral prosocial y el razonamiento orientado a la justicia.

Otro punto en común entre el razonamiento moral orientado a la justicia y el razonamiento moral prosocial es el papel del afecto como un factor también necesario en el razonamiento moral. En este sentido, Kohlberg (1984/1992) plantea que "*El desarrollo del conocimiento y el desarrollo del afecto tienen una base estructural común*" (p. 96). Según el punto de vista de Piaget (1932/1971) los tipos de pensamiento y los tipos de sentimiento son esquemas que desarrollan un conjunto de características estructurales generales que representan sucesivas formas de equilibrio. Así, tanto la cognición como el afecto interactúan en el razonamiento orientado a la justicia y el razonamiento moral prosocial al buscar un equilibrio entre reclamaciones interpersonales en conflicto (Mestre y Pérez Delgado, 1999).

Un tercer aspecto afín a ambas formas de razonamiento es la relación entre el tipo de razonamiento previo a la elección hecha en un dilema y la elección de la conducta misma realizada. En su estudio sobre el desarrollo del razonamiento moral prosocial, Eisenberg (1979) parte de la relación entre la estructura del juicio moral prosocial y la solución del problema, y apoya la relación entre las categorías de razonamiento moral prosocial y las formas de solución de los dilemas morales que el sujeto adopta. En este orden de ideas, Mestre y Pérez-Delgado (1999) también señalan que la estructura (estadio) del razonamiento moral orientado a la prohibición del individuo, está relacionada con la solución al problema (lo que el individuo declara que el protagonista de la historia debería hacer en un conflicto moral) y con la elección real de la conducta que realiza en un conflicto moral. Por tanto, desde ambos planteamientos teóricos, el tipo de razonamiento que un individuo efectúa mantiene una relación con la toma de decisión acerca de la conducta a llevar a cabo.

Tomando en consideración estas semejanzas y con el propósito de constatar si existe alguna relación entre los estadios del razonamiento moral orientado a la justicia y las categorías del razonamiento moral prosocial, Mestre, Pérez Delgado, Tur, Díez, Soler y Samper (1999) realizaron una investigación con una muestra total de 209 adolescentes, 91 hombres y 118 mujeres. La media de edad de los alumnos evaluados fue de 15.72 años. Para evaluar el razonamiento moral orientado a la justicia y el razonamiento moral prosocial se aplicaron el *Defining Issues Test* (DIT, Rest, 1979) y el *Prosocial Reasoning Objective Measure* (PROM, Carlo, Eisenberg y Knight, 1992), respectivamente.

El análisis correlacional efectuado por los investigadores reveló un paralelismo entre las dos formas de razonamiento moral, orientado a la justicia y prosocial, así como un desarrollo progresivo del pensamiento posconvencional y el internalizado según la edad a lo largo de la adolescencia, junto con un retroceso en el pensamiento convencional y el razonamiento prosocial orientado a la aprobación. Desde la perspectiva de los autores, este dato muestra que una persona que se rige autónomamente por principios y valores morales a la hora de razonar sobre dilemas sociomorales, utiliza a su vez argumentos de empatía, relacionados con el afecto positivo o negativo que se deriva de la acción y toma la perspectiva del otro, argumentos todos ellos orientados a justificar una conducta de ayuda ante un problema.

Asimismo, señalan que dicho paralelismo ya había sido planteado anteriormente por Eisenberg al considerar que el razonamiento prosocial y el razonamiento moral no siguen caminos diferentes dado que los sujetos que justifican su conducta con argumentos que pertenecen a la categoría de razonamiento prosocial internalizado, es decir, justificaciones que están basadas en valores, normas o responsabilidades internalizadas y la creencia en la dignidad, derechos e igualdad de todas las personas, tienden a su vez a juzgar los dilemas morales en un nivel de pensamiento posconvencional, mientras que el uso de argumentos con base en la aprobación de los demás para justificar opciones de ayuda o no ante un dilema se corresponde con un razonamiento a nivel convencional.

Además de la manifestación de un crecimiento hacia formas más autónomas de pensamiento moral, estos investigadores advierten una relación con formas de empatía que implican madurez cognitiva y afectiva. Por lo tanto, concluyen que no sólo el razonamiento orientado a la conducta de ayuda se apoya en procesos empáticos, sino que también el juicio moral guarda cierta relación con una disposición empática.

4.1.1. Relación entre razonamiento moral y empatía

Como se ha planteado en el capítulo 2, tanto Kohlberg (1981) como Hoffman (2000) han intentado explicar los procesos de interiorización de los valores y normas de la sociedad, es decir, la forma en que llegamos a asumir como propias una serie de normas de conducta, haciendo énfasis en diferentes procesos para lograrlo. Así, Kohlberg (1981) y otros teóricos cognitivos destacan el papel de la cognición y relegan a un segundo plano el ámbito afectivo. De igual manera, le conceden una gran relevancia a los procesos de autoconstrucción y rechazan paralelamente la conformidad con las normas externas. En contraste, Hoffman (2000) sin desdeñar los factores cognitivos, a los que adjudica un importante papel en la interiorización de las normas sociales, pone de relieve los aspectos afectivos, particularmente, la empatía como fuente de motivación hacia la conducta moral.

Empero, como señalan Sigel (1986) y Rest (1983), ambas fuentes de motivación moral (cognición y emoción), están inextricablemente unidas en el desarrollo. De acuerdo con estos autores, lo que en realidad las hace aparecer como alternativas son los supuestos ideológicos de los que parten los autores que desarrollan las teorías (Kohlberg y Hoffman). Así, la construcción autónoma del desarrollo moral que defiende Kohlberg parte de un supuesto epistemológico específico que considera al individuo como algo previo a la sociedad, el cual se limita a plasmar los valores desarrollados por las personas que la componen. Frente a esta perspectiva individualista, la tesis epistemológica que subyace a la propuesta de Hoffman es que la sociedad es previa a los individuos y, por tanto, generadora de valores y normas que éstos mantienen y permiten sustentarla.

Por su parte, Carranza y Escudero (1999) sugieren que ambas posturas ideológicas podrían muy bien ser consideradas como aspectos complementarios de la interacción social puesto que, según ellos, no puede ser sino mediante la interacción con los demás que los sujetos llegan a construir los significados morales, y que las normas sociales terminen adquiriendo algún valor para ser interiorizadas. De esta manera, la teoría cognitiva de Kohlberg y la teoría afectiva de Hoffman no son irreconciliables.

Partiendo de estos supuestos, Mestre y Pérez Delgado (1999) realizaron una investigación con el fin de evaluar la relación entre el razonamiento moral y la empatía con una muestra conformada por 209 adolescentes, de la cual 91 eran hombres y 118 mujeres. La media de edad de los alumnos evaluados fue de 15.72 años. En el estudio se incluyó el *Interpersonal Reactivity Index* (IRI, Mestre y Pérez-Delgado, 1999) para la evaluación de la empatía desde una perspectiva multidimensional, junto con el *Prosocial Reasoning Objective Measure* (PROM, Carlo, Eisenberg y Knight, 1992) y el *Defining Issues Test* (DIT, Rest, 1979), para evaluar el razonamiento moral prosocial y el razonamiento moral, respectivamente.

En general, los resultados derivados de este estudio indican que existen correlaciones significativas entre el razonamiento moral y los factores más cognitivos y afectivos de la empatía. En este sentido, la madurez afectiva, caracterizada por la orientación de los propios sentimientos hacia otro y la capacidad de comprender su situación y la adopción de su punto de vista, se corresponde con un pensamiento moral más autónomo internalizado que resulta contrapuesto al uso de argumentos centrados en el beneficio personal o el que se puede derivar de la aprobación de los otros.

Partiendo de este aspecto, Mestre y Pérez Delgado (1999) concluyen que el razonamiento moral puede complementarse con las dimensiones cognitivas y afectivas que caracterizan una disposición empática, y que ambos procesos, cognitivos y afectivos, son importantes a la hora de decidir sobre problemas morales. Lo anterior corrobora las tesis de Sigel (1986), Rest (1983) y Gibbs (como se cita en Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Fuentes, 1999) en cuanto a que la cognición y la emoción no son incompatibles y que están estrechamente ligadas al desarrollo moral.

4.1.2. El razonamiento moral y su relación con el sexo de los individuos

De acuerdo con Pérez-Delgado, Mestre, Fuentes, Soler y Tur (1999) una gran parte del interés por el estudio del desarrollo moral y las variables que lo modulan, se ha centrado particularmente en el sexo a raíz del debate suscitado por Gilligan acerca de las posibles diferencias en el pensamiento moral en razón de la variable ya comentada. Esta autora, según señalan Pérez-Delgado, et al. (1999) realiza una serie de críticas a los supuestos de universalidad del sistema de los estadios morales y al mismo tiempo, afirma que la teoría y el sistema empírico de Kohlberg necesitan ser ampliados para incorporar las diferencias en el razonamiento y en las experiencias sociales que existen entre hombres y mujeres. Esto la lleva a identificar, junto a la estructura con *orientación de justicia* descrita por Kohlberg, una estructura distintiva de la *responsabilidad o del cuidado* como foco del juicio moral. Así, la estructura de *responsabilidad o cuidado*, por un lado, y la *estructura con orientación de justicia*, por otro, representan perspectivas prototípicas del pensamiento de la mujer y del hombre, respectivamente. Orientaciones, que para los autores se relacionan con dos modos distintos de entender el yo, es decir, en cuanto formas de percibir al otro como vinculado a uno mismo y en cuanto separado o diferenciado.

En este mismo orden de ideas, Gilligan (como se cita en Pérez-Delgado, et al., 1999) arguye que la construcción de la teoría moral exclusivamente sobre el concepto de justicia introduce un sesgo en perjuicio del pensamiento moral de las mujeres, que consiste en que éstas consiguen puntuaciones inferiores en los estadios más avanzados de desarrollo del razonamiento moral, de modo que la mujer aparece como moralmente inferior con respecto al varón.

Lo anterior ha dado pie a una serie de investigaciones que tratan de explorar si en realidad existen diferencias en el razonamiento moral de hombres y mujeres. Una de ellas, es la realizada por Mestre y Pérez-Delgado (1999) sobre una muestra de 209 adolescentes, donde los análisis estadísticos emprendidos no revelaron diferencias significativas entre varones y mujeres adolescentes en ninguna de los estadios de desarrollo moral, tal y como son evaluados por el DIT.

En otra investigación, efectuada con una muestra de 524 adolescentes, Pérez-Delgado, Mestre, Fuentes, Soler y Tur (1999) encontraron que las puntuaciones medias de varones y mujeres en los estadios de desarrollo moral que pertenecen al nivel de juicio moral posconvencional, esto es, los estadios 5ª, 5B y 6, así como en el índice P y D, manifiestan reiteradamente una tendencia a puntuaciones medias más altas en las mujeres, aunque no llegan a ser diferencias significativas.

Por su parte, en los estadios convencionales las adolescentes alcanzan puntuaciones significativas más altas en el estadio 3 que los varones, mientras que en el estadio 4 son los varones los que puntúan significativamente más alto.

Finalmente, en otro estudio llevado a cabo por los mismos investigadores con una población adulta de 332 sujetos, de los cuales 143 eran varones y 189 mujeres, con un promedio de edad de 38.12 años, los resultados muestran que los varones alcanzan un puntaje de 33.4 en el índice P y las mujeres uno de 35. 17, no siendo significativa las diferencias.

Pese a que las diferencias reportadas en las investigaciones citadas entre hombres y mujeres en el razonamiento moral no son significativas, Pérez-Delgado, et al., (1999) plantean que los resultados encontrados proporcionan evidencia de que las mujeres muestran por lo general una tendencia a razonar más frecuentemente a nivel posconvencional que los varones. Del mismo modo, hacen notar que por lo general, las puntuaciones en cada uno de los estadios del nivel posconvencional son superiores en las mujeres, e inferiores en los estadios que integran el nivel convencional.

De esta manera, según los autores, los datos globales apoyan la hipótesis de que la teoría del desarrollo moral de Kohlberg no conlleva la suposición de que la mujer posee menor capacidad que el varón para razonar moralmente, en contra de lo que pretenden los planteamientos de Gilligan, descritos más arriba. En este contexto, los resultados confirman que las mujeres recurren más frecuentemente que los hombres a soluciones posconvencionales para resolver los dilemas planteados por el DIT. En otras palabras, las mujeres utilizan en mayor proporción el pensamiento moral de principios que los varones.

4.1.3. La edad como factor influyente en el razonamiento moral

De acuerdo con Pérez Delgado (1995) para poder dar una explicación concisa con la teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral de Kohlberg, no hay más que exponer la evidencia del cambio que se produce con el tiempo hacia modos más avanzados de pensamiento. Tal evidencia se pone de manifiesto por medio de las investigaciones realizadas con muestras estadounidenses (Rest, 1979) y españolas (Pérez-Delgado, 1995 y Mestre y Pérez-Delgado, 1999), en donde empleando el DIT, se encontró que el desarrollo del razonamiento moral aumenta conforme se avanza en la edad y en el nivel de estudios.

Pérez-Delgado, García-Ros y Clemente (1992) realizaron una investigación para analizar la relación entre edad y el razonamiento moral con una muestra de 1686 personas, cuya edad oscilaba entre los 13 y 19 años. Los resultados encontrados reflejan un efecto significativo de la variable edad en el índice P del DIT (que expresa el grado en que una persona juzga los problemas sociomoraes desde la perspectiva posconvencional), en el sentido de un incremento de éste a medida que avanza la edad. Por el contrario, en los estadios preconvencional y convencional del razonamiento moral se produjo el movimiento inverso: con el avance de los años iban decreciendo las puntuaciones en estos estadios, especialmente las del estadio 3.

En otra investigación efectuada por Pérez-Delgado, Mestre y Llorca (1995) con una muestra de 646 sujetos, cuya edad media era de 15.3 años y el rango de 13 a 19 años, se encontró que la edad y el nivel educativo tenían mayor influjo que el sexo en el desarrollo del razonamiento moral posconvencional. Esto es, a medida que aumentaba la edad disminuían las puntuaciones en el DIT en el estadio 4 y aumentaban en los estadios 5A, 5B e índice P.

En otro estudio, Mestre, Pérez Delgado, Tur, Díez, Soler y Samper (1999) analizaron la influencia de la edad en el desarrollo del razonamiento moral por medio del planteamiento cognitivo de Kohlberg, empleando para la evaluación el DIT y desde el planteamiento cognitivo-afectivo de Eisenberg a partir del PROM. Trataban de comprobar si aparecían las mismas tendencias de los sujetos en función de la edad, a saber, una evolución hacia el nivel posconvencional de Kohlberg y un mayor uso del razonamiento internalizado de Eisenberg, acompañados de un descenso de otras formas de razonamiento moral menos autónomas y más dependientes de factores externos y situacionales.

En una muestra de 209 adolescentes, con una edad media de 15.72 años, establecieron las categorías de edad 13-14, 15-16 y 17 o más años; encontrando que conforme aumentaba la edad de los sujetos disminuían las puntuaciones del nivel convencional y aumentaban las puntuaciones del nivel posconvencional. Tal fenómeno ocurrió de igual manera con las categorías de razonamiento moral prosocial, en donde a medida que incrementaba la edad, los sujetos recurrían más a la categoría de razonamiento internalizado que a otras formas de razonamiento.

Lo anterior indica, siguiendo a Mestre y Pérez-Delgado (1999) que los cambios en función de la edad coinciden con cambios en los procesos de razonamiento ante dilemas morales, los cuales a su vez están ligados a una mayor madurez cognitiva. En este tenor, plantean que en general cabe esperar que formas más internalizadas de razonamiento se incrementen en uso con la edad, mientras que otras formas de razonamiento que dependen de factores externos son más frecuentes en edades inferiores.

En el contexto mexicano, Barba (2001) llevó a cabo una investigación en la que se evaluó el razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato del estado de Aguascalientes. El estudio se realizó con 1191 estudiantes pertenecientes a quince escuelas secundarias y doce bachilleratos. Del total, 631 (52.98%) cursaban la secundaria y 560 (47.02%) el bachillerato. El instrumento que se aplicó a los estudiantes para la evaluación del razonamiento moral fue la *Prueba de Definición de Criterios* (Defining Issues Test, DIT).

Los resultados de esta investigación revelan que el perfil del desarrollo moral de los estudiantes de secundaria y bachillerato es similar. Estos últimos, no obstante su mayor edad/escolaridad, no han alcanzado de manera definitiva y consistente un mayor avance que los de secundaria. Asimismo, el perfil general del alumnado está definido por la preeminencia del estadio 4.

Este conjunto de elementos conduce a afirmar a Barba (2001) que el desarrollo moral de los bachilleres no ha seguido un proceso de crecimiento de manera regular, haciéndolos claramente diferentes de los de secundaria; por lo que considera que hay factores que no han promovido tal crecimiento. En primera instancia, destaca el hecho de que el menor desarrollo moral puede ser una expresión de un menor avance cognitivo en los años que corresponden al periodo de estudios de bachillerato. Un segundo factor que probablemente influye en el menor desarrollo de la moral posconvencional en los bachilleres es que la escuela y otros ambientes o agentes de socialización no lo están promoviendo de manera sostenida y consistente, pues éstos permanecen en grados de avance similares a los de secundaria. Por tanto, el autor señala que este aspecto puede estar manifestando el efecto positivo que desempeña la *educación cívica* en los estudiantes de secundaria al promover un mayor desarrollo moral, en contraste con lo que ocurre con los de bachillerato, nivel educativo en el que tal elemento curricular no existe ya, y que por ende, puede estar causando un atraso en el crecimiento moral de éstos.

Por otra parte, al analizar comparativamente la información correspondiente a los hombres y mujeres de la muestra, en conjunto se observa que la diferencia entre ambos respecto del índice P es pequeña pero significativa (48.44% en hombres y 51.56% para las mujeres). Esta diferencia en favor de las mujeres también se observa separadamente en los estadios 5A (12.54 contra 13.05), 5B (2.89 en contraste con 3.12) y 6 (3.08 con respecto a 3.44). Esto sugiere, según Barba (2001) que las mujeres han alcanzado un razonamiento moral de principios más alto que los hombres, lo que implica que al considerar los problemas sociomorales elaboran más juicios basados en principios que su contraparte. Al analizar los datos que conciernen a las medias de hombres y mujeres de secundaria, las diferencias no son significativas. Por lo que la diferencia en el razonamiento moral de principios entre sexo es específica del bachillerato.

Estas diferencias halladas por dicho investigador en el razonamiento moral entre hombres y mujeres, pertenecientes a la muestra de bachillerato, coinciden con los resultados reportados por Pérez-Delgado, Mestre, Fuentes, Soler y Tur (1999) donde las mujeres obtienen puntajes más altos en comparación con los hombres en los estadios que integran el nivel posconvencional (estadios 5A, 5B y 6) así como en el índice P de razonamiento posconvencional. Tales datos corroboran la tesis de que las mujeres muestran una mayor tendencia a razonar a nivel posconvencional que los varones.

Asimismo, el estudio también muestra que la moralidad de principios no crece gradualmente al aumentar la edad/escolaridad, en conjunto, los alumnos de secundaria y los de bachillerato tienen igual moralidad de principios.

En cuanto a la edad únicamente aparece como factor significativo para la moralidad de principios si se comparan los grupos de 17 años y más y los de 18 años y más con los grupos de menores edades. Al confrontarlos entre sí no existe diferencia alguna que sea significativa. Lo anterior implica un detenimiento del crecimiento moral del alumnado, pues éste aumenta su edad/escolaridad y no logra un incremento correlativo, paulatino, en su moralidad de principios.

Partiendo de este aspecto, Barba (2001) emprende un doble planteamiento al indicar, en primera instancia, que la edad/escolaridad no promueve de modo permanente y gradual el crecimiento moral del alumno dado que no hay un crecimiento del índice P asociado consistentemente con el aumento de esta variable. En segundo, que otros factores tales como: el desarrollo cognoscitivo o el de la personalidad, la escuela o la cultura y las relaciones sociales en tanto creadoras de un

ambiente socializador, no promueven significativamente el avance moral de los adolescentes a medida que crecen.

Al comparar los tres grados escolares de los bachilleratos y las secundarias, no existe un patrón de diferenciación en el desarrollo posconvencional. Los grupos de secundaria son iguales entre sí en función de las edades, y por grado existe una diferencia desfavorable para los de segundo. En bachillerato, el tercer grado tiene mayor desarrollo moral que segundo, pero igual que el de primero.

Finalmente, otra de las variables asociadas con diferencias en el juicio moral posconvencional es el control público y privado de los planteles. En este caso, la media del índice P de las escuelas privadas es de 20.17 y la correspondiente a las públicas es de 18.19. Esta diferencia es estadísticamente significativa e indica que los estudiantes de las primeras alcanzan un porcentaje mayor de juicios morales basados en principios en comparación con los de las públicas. Según Barba (2001) una probable explicación ante este hecho es el estilo de enseñanza, el ambiente relacional, la formación de valores, así como el capital cultural familiar considerado por sí sólo o en combinación con algún elemento de la experiencia en la escuela, lo que puede estar generando estas diferencias.

En otra investigación realizada por Barba y Romo (2005) se evaluó el desarrollo moral de estudiantes de educación superior con base en la teoría de Kohlberg, y se analizó su perfil moral tomando en consideración las variables: semestre, sexo, institución, carrera, edad y nivel educativo.

El trabajo se realizó con una muestra de 1656 estudiantes de primer ingreso y de semestres avanzados pertenecientes a ocho Instituciones de Educación Superior (IES) del estado de Aguascalientes. Del total de estudiantes que participaron en esta investigación, las mujeres representan el 58.60% y los hombres 41.40 por ciento.

En cuanto a la edad de los sujetos estudiados, éstas no se corresponden plenamente con los estándares de inicio de carrera, es decir 18 años, o de término de la misma, 22-23 años. Esto se debe, acorde con ellos a que los participantes iniciaron tardíamente sus estudios profesionales o bien se retrasaron por alguna causa académica como la reprobación.

Por otro lado, el instrumento que se aplicó para la evaluación del desarrollo moral fue la *Prueba de Definición de Criterios* (Defining Issues Test, DIT). A partir del cual, se elaboraron los perfiles de desarrollo con base en las medias aritméticas de los estadios 2 al 6 de juicio moral y se calcularon las medias del índice P tanto para el total de sujetos como para cada uno de los grupos de estudiantes, tomando en cuenta su adscripción académica así como las categorías de las variables mencionadas previamente.

Los resultados obtenidos muestran que los sujetos de este estudio comparten un perfil general de desarrollo moral en el que tiene preeminencia el estadio 4 en particular y la moralidad convencional en general, integrada por los estadios 3 y 4. No obstante, plantean que aunque el predominio del estadio 4 es determinante en el perfil general, en promedio representa un tercio de los juicios morales, valor equiparable al porcentaje de juicios que los estudiantes aún realizan con las perspectivas de los estadios 2 y 3. Tales rasgos, según su perspectiva, limitan el crecimiento de la moralidad de principios y hacen ver la necesidad de experiencias socializadoras escolares que la promuevan con mayor intencionalidad y eficacia.

En cuanto la variable sexo, los resultados obtenidos muestran que las diferencias entre hombres y mujeres en los estadios 4, 5B y 6 son estadísticamente significativas: las mujeres han superado más el estadio 4 al obtener un menor puntaje en comparación con los hombres (33.77 y 35.27, valor que corresponde a la media de cada uno) y han avanzado más que los hombres en los estadios de la moralidad posconvencional donde alcanzan puntajes mayores (en el estadio 5A las mujeres puntúan 14.93 y los hombres 14.70; en el estadio 5B las mujeres obtienen un puntaje de 5.47 y los hombres 4.63; en el estadio 6 las mujeres puntúan 6.47 y los hombres 5.21), diferencia que se muestra también en el índice P (26.87 en las mujeres y 24.54 en hombres).

Una vez más, estas diferencias encontradas por Barba y Romo (2005) en el razonamiento moral entre hombres y mujeres, confirman la noción ya expuesta anteriormente con respecto a que la teoría del desarrollo moral formulada por Kohlberg no supone la menor capacidad de las mujeres para razonar moralmente. Los resultados indican que las mujeres, más que los hombres, hacen un mayor uso de argumentos que reconocen la igualdad entre los seres humanos, el respeto a su dignidad, la libertad y autonomía, todos ellos, principios morales universales, para solucionar los dilemas planteados por el DIT.

Por lo que respecta a la variable *semestre de adscripción*, los resultados sugieren que los estudiantes de primer ingreso y los de semestres avanzados son estadísticamente diferentes en sus valores de los estadios 3 al 6. En primer término, los de semestres avanzados han superado más el estadio 4 –tienen menor puntaje promedio– y, consecuentemente, han avanzado más en la moralidad de principios, ganancia que es confirmada por el valor del índice P.

En lo que concierne a la variable *edad*, se contrastaron los sujetos de 19 o menos años (79.4% de ellos estaban en primer semestre) contra los de 20 o más con respecto al índice P, obteniendo un valor de 24.54 y 27.27, respectivamente. Lo anterior revela, tal y como señalan Barba y Romo (2005) que a mayor edad, aquí asociada a mayor escolaridad, existe un mayor índice de moralidad posconvencional. Los estudiantes de mayor edad aventajan a los otros en los estadios 4, 5 y 6.

Pese a ello, Barba y Romo (2005) refieren que los valores del índice P, concebido éste como la medición del razonamiento moral más elevado, indican que ningún grupo o categoría de estudiantes ha alcanzado un desarrollo igual o mayor al correspondiente de la perspectiva del estadio 4 (estadio que tiene preeminencia en el perfil moral de todos los estudiantes, tal y como se señaló previamente) si bien las mujeres y quienes cursan semestres avanzados tienen la menor distancia entre el valor de P y el del estadio 4.

Por último, estos autores abordan el análisis del nivel de desarrollo moral posconvencional que han alcanzado los estudiantes de acuerdo con las *carreras* que cursan: Administración, Comercialización, Contabilidad, Derecho, Educación, Filosofía, Informática, Ingeniería, Mantenimiento industrial, Ofimática y Procesos de producción. Los resultados encontrados por los investigadores indican que los alumnos de Filosofía tienen la media más alta en la moralidad de principios, seguidos de los de Derecho, de Ingeniería y de Educación.

De igual manera, al realizar una comparación entre las carreras de humanidades (Derecho, Educación, Filosofía) y todas las demás, sus medias en el índice P, a pesar de no tener valores muy distantes (27.55 y 25.05, cada una) son estadísticamente diferentes, lo cual puede indicar, siguiendo a los investigadores, que la formación en humanidades promueve un mayor crecimiento moral posconvencional que la correspondiente a las áreas administrativas y tecnológicas. En humanidades, hombres y mujeres poseen un desarrollo moral semejante, pero en las otras carreras las mujeres aventajan a los hombres de forma significativa con medias del índice P de 26.45 y de 23.85, respectivamente.

Por otro lado, tomando en consideración los resultados obtenidos a partir de los estudios realizados por Barba (2001) y Barba y Romo (2005) en el contexto mexicano, puede apreciarse que los sujetos estudiados en su conjunto presentan un cierto grado de retraso en el crecimiento moral, principalmente los estudiantes de bachillerato y los de educación superior.

Esta situación, como plantean Barba y Romo (2005) pone de manifiesto que la socialización en general y la experiencia escolar en particular no están promoviendo de manera sustantiva el crecimiento moral del alumnado al término de la educación secundaria. Asimismo, refleja la necesidad de fomentar de manera más consistente la perspectiva del razonamiento moral de principios (dada su implicación en la formación de los valores de la convivencia democrática) por parte de la escuela debido al papel que desempeña respecto al desarrollo social y moral de los estudiantes. Por otro lado, es preciso, tal y como señalan los autores, que la organización escolar, el currículo, la relación en la escuela y las formas de enseñanza ofrezcan más experiencias que estimulen el crecimiento moral en el marco del desarrollo armónico de la personalidad.

4.1.4. Religión y moral en el contexto de la psicología cognitiva

Según Pérez-Delgado, Mestre, Samper y Fuentes (1999) la psicología contemporánea se ha interesado desde sus orígenes por las relaciones entre moral y religión debido al hecho incuestionable de la presencia de lo religioso en la vida occidental y su influjo inevitable en el desarrollo del niño y del adolescente, lo cual ha llevado a esta disciplina a tratar de describir cómo se produce ese hecho y cómo la religión y la moral interactúan. Sin embargo, no es sino hasta finales de la década de los sesenta con el auge de la psicología cognitiva que se produce un interés creciente por relacionar las variables religiosas y el desarrollo moral de los sujetos, así como también un nuevo modo de plantear la cuestión. En este sentido, la pregunta ya no se dirige directamente a cómo afectan las creencias religiosas de los sujetos a su comportamiento moral sino cómo intervienen las propias creencias en el modo de orientarse moralmente.

De esta manera, desde los nuevos planteamientos de la psicología constructivista de orientación cognitivo-evolutiva las preguntas básicas que se van a formular en torno a la moral y religión son: ¿Las creencias religiosas contribuyen al desarrollo moral? ¿Son las creencias religiosas estímulos para una moral posconvencional o de principios?, o más bien ¿La religiosidad de los sujetos les hace moralmente más convencionales y susceptibles de ser conducidos moralmente por el exterior? (Pérez-Delgado, et al., 1999).

Para estos autores, a raíz de las propuestas del constructivismo cognitivo de Piaget y de Kohlberg, principalmente de éste último, se abre un nuevo horizonte para las relaciones entre moral y religión. De acuerdo con ellos, Kohlberg concibe la religión y moral como dos dimensiones distintas e independientes, que se complementan. Aquélla da sentido último y motiva el obrar moral y ésta dirige y orienta. Así, lo religioso pertenece al orden motivacional y el desarrollo moral constituye básicamente un despliegue de la capacidad cognitiva para saber lo que se debe hacer.

A principios de la década de los ochenta, en dos trabajos realizados por Power y Kohlberg y Kohlberg y Power (como se cita en Pérez-Delgado, et al.) analizan la relación entre religión y moralidad. Ambos autores consideran que cada variable constituye un aspecto distinto de la experiencia humana. Desde su perspectiva, el razonamiento moral es el modo como una persona dirime valores en conflicto entre individuos, y las decisiones se toman en razón del sentido del desarrollo de la justicia. Por lo que respecta al juicio religioso, lo definen como una reflexión consciente que ofrece seguridad y sentido último a la vida. Dentro de esta categoría inscriben la consideración de cuestiones como ¿Por qué uno existe? o ¿Por qué actuar moralmente? En opinión de Pérez-Delgado, Mestre, et al., el juicio religioso busca una explicación universal, una razón última para cada actividad moral y para toda actividad, mientras que el juicio moral se refiere a las razones ordenadas a la solución de problemas particulares.

Kohlberg y Power (como se cita en Pérez-Delgado, Mestre, Samper y Fuentes, 1999) plantean que la perspectiva religiosa contribuye a dar importancia a la moralidad pues no supe las prescripciones morales sino que apoya el juicio y la acción moral como actividades humanas. Es decir, lo ético ofrece las razones para elegir la dirección justa, la religión, por su parte, "*...nos ayuda a poner nuestros corazones en ello*" (p.325). Para estos teóricos, la religión expresa la confianza en el sentido último de la acción moral, se refiere a por qué actuar moralmente como cuestión límite, esto es, aparece como frontera del razonamiento moral.

Un segundo modo de relacionar la religión y la moralidad por parte de Kohlberg y Power (como se cita en Pérez-Delgado, et al.) es a través del yo. Según estos teóricos, es el mismo yo el que plantea cuestiones sobre la moralidad y sobre la religión. De igual manera, mencionan que la religión funciona para apoyar al yo, para dar un sentido de dignidad y para fortalecer al yo que está implicado en las decisiones morales. De este modo, su efecto no se refiere, primariamente, a las elecciones particulares, sino al esfuerzo de realizar responsablemente una elección y de poner en práctica el juicio moral. Ambos señalan que una interpretación religiosa de la vida puede renovar el sentido de los objetivos morales, o de animar frente a la injusticia, y proporcionar la certidumbre de que la lucha no es fútil.

En síntesis, Mestre y Pérez-Delgado (1999) indican que a pesar de que Kohlberg mantiene consistentemente que la religión y la moralidad son entidades independientes, no niega que se complementen. Para este teórico, la toma de decisiones morales se apoya en argumentos racionales de justicia, influenciada por los niveles de desarrollo cognitivo y por las experiencias sociomorales. En contraste, sostiene que el argumento religioso se basa en manifestaciones de la autoridad religiosa. No obstante, considera que la función fundamental del pensamiento moral es resolver los conflictos morales en la toma de decisiones y que la función fundamental del argumento religioso es afirmar el valor de la vida y dar sentido a la moralidad.

Por otro lado, a pesar de la postura de Kohlberg en conservar la religiosidad y la moralidad como dos dimensiones independientes, los investigadores que han seguido su enfoque teórico del desarrollo moral han intentado asociar los dos conceptos. No obstante, desde finales de la década de los ochenta las relaciones entre ambas nociones comienzan a entrar en crisis, ante la sospecha sobre el instrumento que se venía utilizando para evaluar el desarrollo moral, es decir el *Defining Issues Test* de J. Rest (DIT, 1979), en el sentido de que existe un sesgo que pone en desventaja a los sujetos religiosos con respecto a los no religiosos.

Lo más llamativo de esta línea de investigación, es el hecho persistente en la mayoría de los estudios de que la religiosidad se relaciona negativamente con el índice P de desarrollo moral y con la moral posconvencional, tal como lo mide el *Defining Issues Test* (DIT). De tal suerte que, a mayor desarrollo moral menos religiosidad, por una parte, y por otra, a mayor religiosidad menor desarrollo del razonamiento posconvencional.

En una investigación llevada a cabo por Pérez-Delgado (1995) se evaluó la religiosidad y el desarrollo moral en adolescentes religiosos y de muy escasa o nula educación religiosa. Para evaluar el razonamiento moral se empleó el *Defining Issues Test* (DIT). Los resultados derivados comprobaron que el índice P del DIT iba en sentido inverso con la religiosidad, pero el sentido de la relación entre ambas variables cambió cuando se consideró el índice D como medida de la madurez de los sujetos en lugar de P.

Si bien es cierto que los resultados de estas investigaciones le otorgan una connotación negativa a la religión en el desarrollo moral del sujeto, Puig Rovira (1996), en contraste, concibe la religión como una *tecnología del yo* que le permite al individuo emprender transformaciones en su modo de ser y que, por consiguiente, tiene una incidencia directa en su conducta moral. Para este autor, las *tecnologías del yo* constituyen prácticas productivas que los individuos llevan a cabo de manera consciente y voluntaria sobre sí mismos y cuya realización se considera de antemano valiosa, aunque su máximo valor reside en las transformaciones personales que producen. A través de estas tecnologías el individuo efectúa ciertas operaciones sobre su cuerpo, su mente, sus pensamientos, su conducta o cualquier otro modo de ser. Así, el examen de autoconciencia, la meditación, la observación de la propia conducta, la oración y, por tanto, la religión, son algunos ejemplos típicos de tecnologías del yo.

Puig Rovira (1996) señala que su intención es reforzar el papel de timonel de la conciencia, hacer eficaces cada uno de los procedimientos de la conciencia como el conocimiento, el pensamiento, los sentimientos y la actuación, para finalmente, formar una identidad moral sustantiva que sea acorde con los patrones de excelencia moral que cada cual se plantea a sí mismo.

De igual manera, el autor precisa que la oración sistemática en sus múltiples formas y, con ella la religión, representa una de las tecnologías del yo más clásicas y extendidas. Así, "A través del diálogo religioso con Dios, o a través de la meditación, el sujeto pretende conseguir una mejora en su modo de ser que le acerque a la felicidad y a la bondad" (Puig Rovira, 1996, p. 214). Por lo tanto, de acuerdo con Puig Rovira (1996) las tecnologías del yo procuran intervenir sobre sí mismo mejorando el control sobre la conducta inmediata, pero principalmente, están destinadas a modificar la personalidad moral en todas sus facetas.

En otro contexto, con el propósito de aclarar la relación que existe entre el razonamiento moral y la religión y tomando en consideración los constantes resultados de los estudios que muestran que las creencias religiosas, relacionadas con el criterio de autoridad y la actitud de acogida obediente, entran en conflicto con la moral posconvencional, Pérez-Delgado, Mestre et al. (1999)

efectuaron una investigación en cuatro estudios distintos con cuatro muestras diferentes. En la presente investigación comparan grupos que están definidos clara y expresamente como grupos “religiosos” con otros grupos que tienen en común el que no están identificados religiosamente, esperando con ello encontrar que esa situación diversa en educación religiosa dé lugar a modos distintos de relación entre las variables contempladas.

Los resultados obtenidos demuestran, en cuanto al pensamiento moral posconvencional (P), que los grupos “religiosos” puntúan significativamente más bajo que los grupos sin o escasa formación religiosa. Es decir, los sujetos con creencias religiosas tienden a resolver los problemas morales según criterios menos posconvencionales. A pesar de este aspecto, los resultados confirman que los grupos “religiosos” muestran más madurez moral, la cual representa tanto el índice global del nivel moral de los sujetos como un punto de equilibrio entre los estadios preconvencional, convencional y posconvencional. Así, se comprueba que los grupos religiosos tienden a ser más maduros en las soluciones de los conflictos morales (Pérez Delgado, Mestre et al.).

Esta divergencia que existe entre los índices P y D del *Defining Issues Test* (DIT), es decir, el cambio de sentido de la relación religiosidad/moral según se tome el índice P o D como expresión del desarrollo moral de los sujetos, Pérez Delgado, Mestre, et al., la explican partiendo de la hipótesis de un posible sesgo en el índice P para medir el desarrollo moral de personas con sólida formación religiosa. Según los autores, este hipotético sesgo se debería, primero a la propia temática de los dilemas que integran el DIT, puesto que no se trata de una temática neutra en todos los casos, esto es, que afecte por igual al grupo religioso y al no religioso. En segundo término, consideran que la formulación misma de algunos ítems tiene connotaciones distintas para el grupo “religioso” y para el grupo “no religioso”. Para las personas no cristianas, señalan los autores, la referencia a algo mandado por Dios no supone más que la aceptación de una autoridad externa, mientras que para las personas cristianas, la referencia a Dios, a Cristo, no implicaría necesariamente heteronomía o referencia algo externo o extraño. De este modo, no resulta difícil suponer las desventajas entre personas religiosas y no religiosas.

Finalmente, en una investigación más reciente llevada a cabo por García Alandete y Pérez-Delgado (2002) con un grupo de 323 sujetos, 48 hombres y 275 mujeres, quienes eran estudiantes de primero y tercer curso de una Escuela Universitaria de Magisterio y con una media de edad de 20.79 años, se hipotetizó que a mayor religiosidad se asociaría mayor puntuación en razonamiento moral convencional de estadio 4 y menor puntuación en el índice P del DIT, y a menor religiosidad se asociaría menor convencionalidad y mayor puntuación en el mismo índice., se pretendía analizar la relación entre religiosidad y el índice D de dicho instrumento.

Para poder comprobar las relaciones existentes entre religiosidad y razonamiento moral, se utilizó el *Cuestionario de Actitudes Religiosas* y el *Defining Issues Test* (DIT). Cabe señalar, que en este estudio se contemplaron tres variables religiosas: 1) Autodefinición religiosa, donde la mayor parte de los sujetos de la muestra se consideran a sí mismos “Católicos no muy practicantes, Católicos no practicantes, Católicos practicantes, Agnósticos, Indiferentes y Ateos”; 2) Asistencia a la Eucaristía y 3) La importancia de Dios en la propia vida.

Los resultados obtenidos por los investigadores les permitieron confirmar la hipótesis de que los sujetos más religiosos, tomando en consideración las tres variables ya señaladas, logran puntuaciones más elevadas que los menos religiosos en razonamiento moral del estadio 4 (nivel convencional), y puntuaciones inferiores en el índice P. Es decir, los sujetos menos religiosos expresan una mayor autonomía en sus respuestas a los dilemas sociomorales del DIT que los sujetos más religiosos, quienes se muestran más convencionales (García Alandete y Pérez Delgado, 2002).

En general, los resultados de estas investigaciones sugieren que el sesgo del índice P del DIT es un hecho. Por lo que, en opinión de Pérez-Delgado, Mestre, et al., resulta necesario tener en cuenta ambos índices, P y D, para evaluar el desarrollo del razonamiento moral de sujetos con explícitas creencias religiosas. Asimismo, indican que si bien es cierto que la religión y la moral son dos dimensiones distintas de la vida humana, existe una interacción entre sí, no en sentido inverso sino en sentido directo, pues los datos ponen de manifiesto que los sujetos más

religiosos tienden a exhibir mayor madurez moral.

4.2. Razonamiento moral prosocial y empatía

En una investigación realizada por Mestre, Pérez-Delgado, Tur, Díez, Soler y Samper (1999) se examinó la relación entre el razonamiento moral prosocial y la empatía. En el estudio participaron dos muestras de sujetos con diferente rango de edad. La muestra 1 estuvo conformada por 145 alumnos (70 hombres y 75 mujeres), cuya edad oscilaba entre los 9 y los 15 años de edad. Por su parte, la muestra 2 estaba constituida por 293 alumnos (143 hombres y 150 mujeres), donde el rango de edad era de 11 a 17 años. Para evaluar el razonamiento moral prosocial se empleó el *Prosocial Reasoning Objective Measure* (PROM, Carlo, et al. 1992). Por lo que respecta a la evaluación de la empatía se aplicaron el *Cuestionario de Empatía* (IECA, Bryant, 1982) para los sujetos de menor edad y el *Índice de Reactividad Interpersonal* de Davis (IRI, 1983) para los de mayor edad.

De acuerdo con Mestre, Pérez-Delgado, Tur, et al., (1999) los resultados obtenidos a partir del *Cuestionario de Empatía* (IECA, Bryant, 1982) en las dos muestras evaluadas, sugieren en términos generales, que en los últimos años de la infancia y primeros de la adolescencia la justificación de la acción a partir de argumentos que tienen en cuenta la perspectiva de la otra persona, con argumentos de reciprocidad generalizada, con principios internalizados de igualdad y con la consideración de la condición humana de la persona, en definitiva, con un razonamiento moral más complejo y maduro, es acompañada de una mayor disposición empática o tendencia a compartir el afecto y la situación de la otra persona, es decir, una preocupación por el otro, que constituye según las teorías afectivas del desarrollo moral el principal motivo de la conducta prosocial (Hoffman, 1992).

Por el contrario, los investigadores argumentan que el justificar las opciones de ayuda o no ayuda con base en la ganancia o beneficio personal, o incluso con reciprocidad directa, parece inhibir la disposición empática, y por lo tanto, la conducta prosocial que se derivaría de ella. Asimismo, sugieren que los sentimientos orientados a uno mismo parecen incompatibles con los sentimientos orientados al otro, o lo que es lo mismo, el utilizar argumentos que se centran en el beneficio personal cuando hay que optar por ayudar a una persona dificulta la disposición empática, disposición que implica la comprensión del problema del otro y la preocupación por él.

Por otro lado, al abordar la evaluación de la empatía desde una perspectiva multidimensional a través del IRI, los autores plantean que se mantienen las correlaciones significativas con las categorías de razonamiento prosocial hedonista e internalizado del PROM. Además, constatan que las dos subescalas cognitivas del IRI, Toma de perspectiva (PT) (capacidad para comprender la situación del otro y ponerse en su lugar) y Fantasía (FS) (capacidad para identificarse con personajes y situaciones ficticias como en una película o novela) correlacionan positivamente con la categoría de razonamiento internalizado y negativamente con la categoría de razonamiento hedonista del PROM.

Para Mestre, Pérez Delgado, Tur, et al., estos datos apoyan el supuesto de los teóricos cognitivos que considera la capacidad para ponerse en el lugar del otro como un avance cognitivo importante que posibilita formas de razonamiento moral más complejo. En este sentido, es importante recordar que tanto las teorías más cognitivas del desarrollo moral, como la de Kohlberg (1981), y las que incluyen los componentes afectivos, como la de Eisenberg (1979) y Hoffman (1992), hacen énfasis en el importante papel de la capacidad para ponerse en el lugar del otro y de la comprensión más allá de la situación inmediata en los procesos de razonamiento sobre problemas sociomorales.

Por lo que respecta al componente más emocional de la empatía evaluado por la subescala Preocupación Empática (EC) del IRI, es el que mantiene correlaciones más fuertes con el razonamiento moral prosocial. La correlación es negativa y significativa con las categorías de razonamiento hedonista y orientado a la aprobación del PROM, mientras que es positiva con la categoría de razonamiento internalizado.

Los resultados de la investigación revelan que la tendencia de justificar la opción de ayuda con base en argumentos que se incluyen en la categoría de razonamiento internalizado (toma de

perspectiva, simpatía, principios relacionados con la igualdad, la humanidad, etc.) parece ir acompañada de sentimientos orientados al otro que se traducen en una mayor preocupación por su situación y que por lo tanto, son incompatibles con unos sentimientos centrados en uno mismo y en la ganancia personal que se puede derivar de esa acción, todos ellos argumentos típicos del razonamiento hedonista. También, muestran que las justificaciones de la acción en función de la aprobación de los otros parecen inhibir los sentimientos hacia el otro (preocupación empática), esto es, el sujeto parece estar más sensible a la opinión y aceptación de los demás que a compartir el estado emocional de la otra persona.

4.2.1. Razonamiento moral prosocial y su relación con el sexo de los individuos

De acuerdo a Eisenberg y a Gilligan (como se cita en Mestre, Pérez-Delgado, Tur, Díez, Soler, y Samper, 1999) las diferencias de sexo en el razonamiento moral han sido un tema de interés en las investigaciones sobre el razonamiento moral y la conducta prosocial en la medida en que desde diferentes planteamientos se ha defendido que el razonamiento moral prosocial está orientado al cuidado, la preocupación por los demás y las relaciones interpersonales, características frecuentemente ligadas al perfil femenino.

En una investigación realizada por Mestre, Pérez-Delgado et al., en la que examinan los cambios que se producen en función de la edad, en concreto desde los últimos años de la infancia a los primeros de la adolescencia, también comprueban si se dan diferencias en las categorías de razonamiento moral prosocial en este nivel de edad en función del sexo. Dicha investigación se efectuó con dos muestras. La muestra 1 estaba formada por 145 alumnos, 70 varones y 75 mujeres, con un rango de edad que oscilaba entre los 9 y los 15 años. La muestra 2 estaba conformada por 293 alumnos, 143 varones y 150 mujeres, cuyo rango de edad se situaba entre los 11 y los 17 años. En ambas muestras evaluadas, el sexo aparece como una variable discriminativa en la frecuencia con que los sujetos utilizan diferentes categorías de razonamiento prosocial.

En la muestra que abarca niveles de edad inferiores (muestra 1) aparecen diferencias significativas entre niños y niñas en las categorías de razonamiento hedonista e internalizado. Las niñas utilizan en mayor grado argumentos que se incluyen en la categoría de pensamiento internalizado, mientras que los niños argumentan más con razones hedonistas. Estos resultados son coherentes con los obtenidos por Carlo, Eisenberg y Knight (1992) con un rango de edad similar (12-15 años), donde a partir de las respuestas dadas a las historias del PROM por parte de los sujetos, los autores concluyen que las mujeres alcanzan puntuaciones más altas que los varones de su misma edad en razonamiento estereotipado y en razonamiento internalizado.

En la muestra 2 de este estudio (n=293) se acentúan las diferencias de sexo en las categorías de razonamiento prosocial. En este grupo con una edad más centrada en la adolescencia (11 a 16 años) las diferencias entre varones y mujeres aparecen en todas las categorías de razonamiento prosocial excepto en el razonamiento orientado a la necesidad. También aquí los varones utilizan en mayor grado el razonamiento hedonista y las mujeres el razonamiento internalizado pero además, los chicos justifican más su conducta con base en la aprobación de los demás mientras que las chicas lo hacen con base en los conceptos estereotipados de buena /mala persona.

De acuerdo con Eisenberg y Miller (1992) parece existir una constante que las mujeres a la hora de justificar una conducta de ayuda optan por argumentos relacionados con conceptos estereotipados de lo bueno y lo malo y con un razonamiento más internalizado que incluye la empatía, el ponerse en el lugar del otro o principios de igualdad y reciprocidad generalizada. Por el contrario, en los hombres se da una presencia mayor de argumentos que apuntan hacia el beneficio personal o la aprobación de los demás cuando tienen que decidir acerca de una conducta de ayuda.

En una segunda investigación llevada a cabo por Pérez Delgado, Mestre, et al., en una muestra de 209 sujetos con una edad media de 15.72 años, encontraron diferencias significativas entre varones y mujeres en el razonamiento orientado a la aprobación y en el razonamiento internalizado. Al igual que en las investigaciones precedentes, se mantenía la tendencia

de las mujeres adolescentes a utilizar más argumentos propios de un razonamiento internalizado que los varones de su misma edad, mientras que éstos parecían estar más influenciados por argumentos que incluyen la opinión y aprobación de los demás para justificar la acción.

A partir de los resultados de estos estudios, los investigadores señalan que el contenido de las historias, mucho más próximas a los problemas cotidianos, del PROM y la orientación explícita a la conducta de ayuda, junto con las cuestiones de contenido empático pueden acentuar las diferencias en el razonamiento internalizado a favor de las mujeres. Finalmente, advierten que tales diferencias están en la línea de una mayor disposición empática en el sexo femenino que actúa como un importante motivador de la conducta de ayuda.

4.2.2. La edad como factor influyente en el razonamiento moral prosocial

Los primeros resultados obtenidos por Eisenberg (1979) a partir de las cuatro historias utilizadas en su entrevista para evaluar el razonamiento prosocial en niños son muy clarificadores acerca de los cambios relacionados con la edad de los sujetos. Respecto al desarrollo del razonamiento moral prosocial y su estructura interna, la autora constató que el uso de categorías variaba en función de la edad de los sujetos entrevistados.

Con el propósito de evaluar con mayor objetividad los cambios en el razonamiento moral prosocial que son debidos a los cambios evolutivos de la edad, Eisenberg, Carlo, Murphy y Van Court (como se cita en Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Fuentes, 1999) realizaron un estudio longitudinal que comprende desde los 7-8 años hasta los 19-20 años. Su estudio corrobora que el razonamiento estereotipado de buena/mala persona y la orientación a la aprobación de los demás disminuyen significativamente con la edad. En contraste, casi todas las categorías empáticas e internalizadas (orientación simpática, toma de perspectiva, las categorías de afecto internalizado, la orientación a la ley, normas y valores internalizados, la orientación a los derechos de los otros, la reciprocidad generalizada y la preocupación por la sociedad como un todo) se incrementan significativamente con la edad.

No obstante, también encontraron la constante de que el razonamiento hedonista aumentaba con la edad y se usaba con poca frecuencia hasta los 9-10 años, su uso se incrementaba hasta los primeros años de la adolescencia (13-14 años), para declinar ligeramente en los años siguientes (etapa intermedia de la adolescencia) y aumentaba de nuevo en los últimos años de la adolescencia.

Para estos autores los cambios relacionados con la edad en el razonamiento moral prosocial encontrados en la infancia y temprana a media adolescencia son consistentes con el punto de vista de Kohlberg de que las capacidades para tomar una perspectiva compleja y para comprender conceptos abstractos están asociadas con avances en el razonamiento moral.

De igual manera, algunos de los resultados que obtiene esta autora en sus estudios longitudinales parecen confirmar su supuesto acerca del carácter no jerárquico de las categorías de razonamiento prosocial. En este sentido, el razonamiento hedonista, que reiteradamente en los diferentes estudios desciende bruscamente hasta la edad de 11 a 12 años, experimentó un incremento, particularmente en los varones a la edad de 15-16 años. Desde este contexto, se corrobora el punto de vista de Eisenberg (1979) según el cual los niveles de razonamiento moral prosocial no son jerárquicos, estructuras integradas o invariantes en secuencia y universales.

De manera más reciente, en un estudio emprendido por Mestre, Pérez-Delgado, Tur, Díez, Soler, y Samper (1999) se analizan los cambios que se producen en las categorías de razonamiento moral prosocial en función de la edad, en concreto desde los últimos años de la infancia a los primeros de la adolescencia. Esta investigación se efectuó con dos muestras. La muestra 1 estuvo constituida por 145 alumnos, 70 varones y 75 mujeres, con un rango de edad que oscilaba entre los 9 y los 15 años. La muestra 2 estaba conformada por 293 alumnos, 143 varones y 150 mujeres, cuyo rango de edad se situaba entre los 11 y los 17 años.

En la muestra que abarca los últimos años de la infancia y primeros de la adolescencia (muestra 1) aparecen diferencias significativas en la categoría de razonamiento hedonista y en la de

razonamiento orientado a la necesidad de la otra persona. Acorde con los investigadores, el peso del razonamiento hedonista aumenta linealmente con la edad, mientras que disminuye el razonamiento orientado a las necesidades físicas o psicológicas de la otra persona, dicho descenso se presenta en la edad de 13 a 15 años. Asimismo, en esta misma muestra, el razonamiento orientado a la aprobación de los demás al momento de justificar la opción por una conducta de ayuda disminuye linealmente con la edad.

Por su parte, en la muestra que comprende el rango de edad entre 11 y 17 años (muestra 2), los autores corroboran la mayor presencia del razonamiento hedonista a medida que se avanza hacia la adolescencia con un incremento mayor a los 13-14 años para estabilizarse en los años siguientes. De igual manera, se observa un aumento del razonamiento internalizado, especialmente en el grupo de 15 a 17 años de esta misma muestra. No obstante, estas diferencias no llegan a ser significativas.

4.3. La empatía y su relación con la edad y el sexo de los individuos

Los resultados derivados de las investigaciones realizadas en torno a las diferencias de sexo en las dimensiones cognitivas y afectivas de la empatía (Karniol, Gabay, Ochion y Harare, 1998; Mestre, Samper y Frías, 2002; Pérez-Albéniz, Paúl, Etzeberria, Montes y Torres, 2003; y Retuerto, 2004) tienden a corroborar los obtenidos por Davis (1980, 1983), los cuales manifiestan que son generalmente las mujeres las que alcanzan las puntuaciones más altas en cada una de las subescalas que integran el instrumento *Interpersonal Reactivity Index* (IRI). Dicho de otra manera, las mujeres tienden a ser más empáticas con las situaciones de otros, especialmente si éstos están desprotegidos.

Entre los estudios que confirman tales resultados, se encuentran las siguientes:

Karniol, Gabay, Ochion y Harari (1998) efectuaron una investigación en donde el objetivo principal fue examinar la relación entre el sexo, la orientación del rol de género (entendiendo por ésta las conductas y actitudes que se relacionan con los estereotipos socioculturales que existen sobre la masculinidad y la feminidad) y la empatía en 62 estudiantes del 8º escolar (26 hombres y 36 mujeres) y en 57 estudiantes del 11º escolar (22 hombres y 35 mujeres), todos pertenecientes a un centro urbano israelí. Para evaluar la empatía se utilizó el *Interpersonal Reactivity Index* (IRI, Davis, 1980), y para determinar si había diferencias en la orientación del rol de género de los estudiantes se empleó el instrumento *Bem Sex Role Inventory* (BSRI, Bem, 1974).

En primer lugar, los resultados revelan la existencia de diferencias en la masculinidad y en la feminidad de los adolescentes de 8º y 11º. En general, las mujeres y los hombres de 11º muestran mayor feminidad que los de 8º. De esta manera, se hallaron diferencias en la orientación del rol de género entre la adolescencia temprana y la parte final de la misma.

Estas investigadoras consideran que la adolescencia, además de ser una época en la cual hombres y mujeres experimentan cambios importantes en sus identidades físicas y biológicas, también es un momento en el cual logran definir su identidad del rol de género.

Prosiguiendo con la exposición de esta investigación, las autoras arriba citadas también obtuvieron resultados respecto al desarrollo de la empatía en relación con la orientación del rol de género. Encontraron que los individuos con mayor grado de feminidad mostraban mayor empatía, mientras que los individuos con mayor grado de masculinidad mostraron menor empatía. En concreto, los hombres alcanzaron puntajes más bajos en la empatía que las mujeres, y los individuos que mostraron una mayor feminidad, puntuaron más alto en la empatía que aquéllos que exhibieron una baja feminidad. Por lo tanto, para estas autoras el género y la orientación del rol de género sí contribuyen significativamente a la empatía, y de las dos orientaciones de rol de género, feminidad y masculinidad, plantean que solamente es la primera la que contribuye a que un sujeto muestre una mayor disposición empática.

Finalmente, para la subescala Malestar Personal (PD), la masculinidad también fue significativa, de tal manera que aquellas personas que mostraron mayor masculinidad, puntuaron alto en esta subescala. Por lo tanto, Karniol, Gabay, et al., afirman que todos estos resultados encontrados en la investigación subrayan la importante actuación que tiene la orientación del rol de género, más que el mismo género para determinar el nivel de empatía, y que los cambios de desarrollo en la orientación del rol de género del adolescente contribuyen al desarrollo de la empatía, pero tal contribución es solamente debido a los cambios en la feminidad y no por la masculinidad, según lo medido por el BSRI. Así, concluyen que el tener un rol de género orientado a la feminidad, puede ser visto como “disparador” de tendencias empáticas, mientras que el tener un rol de género orientado a la masculinidad, al parecer, inhibe las tendencias empáticas.

Existen otros estudios empíricos (Pérez-Albéniz, Paúl, Etzeberria, Montes y Torres, 2003; y Mestre, Frías y Samper, 2004) que a pesar de que sus objetivos no fueron medir las diferencias de sexo en la empatía, sino efectuar una adaptación para la población española del *Interpersonal Reactivity Index* (IRI, Davis, 1980), también arrojaron resultados al respecto, confirmando una vez más que las mujeres, en comparación con los hombres, son las que obtienen los puntajes más altos en todas las subescalas de la empatía, dicho de otra manera, las mujeres son más empáticas que los hombres.

Finalmente, en otra investigación Retuerto (2004) analizó empíricamente la influencia de las variables: sexo, edad y nivel de estudios sobre la empatía, evaluada por medio del *Interpersonal Reactivity Index* (IRI, Davis, 1980). En dicha investigación, se eligió una muestra de 556 adolescentes y jóvenes de la provincia y la ciudad de Valencia, de los cuales, 192 eran hombres y 364 eran mujeres, cuyo rango de edad oscilaba entre los 13 y los 23 años, y su nivel de estudios se situaba en 3º de ESO (Escuela Secundaria Obligatoria), 2º de BUP (Bachillerato Unificado Polivalente), 3º de BUP, COU (Cursos de Orientación Universitaria), 1er y 2º Ciclo Universitario.

Los resultados obtenidos no revelaron diferencias significativas entre el sexo y el nivel de estudios con respecto a la disposición empática. Al tomar en consideración únicamente el sexo, los resultados mostraron que las mujeres, en mayor proporción que los hombres, tienden a involucrarse imaginativamente en los sentimientos y acciones de personajes ficticios de libros, películas o juegos (Fantasía <FS>), a sentir simpatía y preocupación orientados al otro que se encuentra en una situación negativa o de necesidad (Preocupación Empática <EC>) y a sentir ansiedad personal orientada al yo que se produce en situaciones de tensión interpersonal (Malestar Personal <PD>). En lo que concierne a la subescala Toma de Perspectiva (PT), tanto hombres y mujeres obtuvieron puntuaciones parecidas, por lo que ambos tienen una capacidad cognitiva similar para comprender la situación del otro y ponerse en su lugar.

Asimismo, al considerar la variable edad, los datos muestran que a medida que aumenta la edad de los adolescentes y de los jóvenes, aumenta progresivamente las puntuaciones en las subescalas Toma de Perspectiva (PT), Fantasía (FS) y Preocupación Empática (EC), sustentando una vez más que las mujeres, a medida que aumentan en su edad, tienden a ser más empáticas. En cuanto a la subescala Malestar Personal (PD), la edad no produjo ningún efecto significativo.

Como se puede percibir, las diferencias de sexo en la respuesta empática a favor de las mujeres, resulta ser una constante en las investigaciones hasta el momento expuestas. Tales diferencias parecen guardar relación con los estereotipos socioculturales que atribuyen a la mujer una mayor sensibilidad emocional, una mayor tendencia al cuidado y apoyo a los más débiles (niños y ancianos), una mayor capacidad para detectar sentimientos y señales no verbales y una mayor preocupación por los aspectos sociales de la interacción y los sentimientos de otros.

De acuerdo con Díaz-Guerrero (1972) todos los procesos de vida, son procesos culturales y todas las personas son seres de cultura, aprenden cultura, generan cultura y viven a través de su cultura. De esta forma, ser *hombre* o ser *mujer*, tiene algo de natural, empero, para este autor se trata más bien de todo un proceso psicológico, social y cultural a través del cual cada individuo se asume como perteneciente a un género, en función de lo que cada cultura establece. Es decir, por medio de un proceso de socialización permanente, cada persona

incorpora el contenido de las normas, reglas, expectativas y cosmovisiones que existen alrededor de su sexo. En este tenor, cada cultura al constituir el marco de referencia y motor del individuo, parte de una serie de premisas que dicho teórico denomina como histórico-socioculturales, entendidas estas como las tradiciones respecto a valores, creencias, pensamientos y acciones, que establecen las pautas a partir de las cuales un individuo se desempeña adecuada y aceptablemente dentro del grupo y entretienen las creencias relacionadas con el papel que hombres y mujeres juegan en la sociedad. De este modo, cada cultura define, establece, da forma y sentido a un conjunto de ideas, creencias y valoraciones sobre el significado que tiene el *ser hombre* y el *ser mujer*, delimitando los comportamientos, las características e incluso los pensamientos y emociones que son adecuados para cada ser humano. Así, el *hombre* queda vinculado al área laboral y productiva, en tanto a la *mujer* se le asigna el papel de la reproducción, que implica no sólo la procreación, sino también la crianza y las labores domésticas. Igualmente, le es conferido un perfil de pasividad y fragilidad que le incapacita para desempeñar una labor fuera del hogar.

Esta diferenciación del rol sexual es *universal* en todas las culturas, en cuanto a que a la mujer como al hombre se le asignan tareas, derechos y privilegios diferentes, así como diferentes normas de conducta que lleva a ambos a asumir la idea de que son diferentes y que poseen características temperamentales y habilidades diferentes. Autores como Díaz-Guerrero (2003) afirman que en la mayor parte de las culturas, entre ellas la mexicana, predomina la supremacía del hombre sobre la mujer, siendo ésta incuestionable y con absoluto poder, en tanto la mujer es el ejemplo de sacrificio. En este mismo ámbito de ideas, consigna que los estereotipos existentes de la *masculinidad* se encuentran relacionados con la autonomía, el dominio, orientación al logro, resistencia, racionalidad, en tanto la *feminidad* está asociada con la sumisión, la expresividad, el socorro, el afecto y la adhesión.

Así, bajo esta categorización estereotipada, según Díaz-Guerrero (2003) se percibe a los sujetos *femeninos* como más cálidos, expresivos e interesados por los problemas personales, rasgos que son de gran utilidad en las relaciones interpersonales y en las interacciones sociales; mientras que los sujetos *masculinos* son considerados como más asertivos, racionales y más orientados hacia la actividad que hacia la gente.

Resulta claro entonces, que los mayores puntajes alcanzados por las mujeres en los instrumentos empleados en las diferentes investigaciones para evaluar la respuesta o disposición empática, entre ellos el *Índice de Reactividad Interpersonal*, parecen corroborar el estereotipo del rol femenino.

4.4. Conocimientos y actitudes cívicas

Según Torney-Purta, Lehman, Oswald y Schulz (2001) en las últimas décadas se han producido una serie de cambios profundos, tales como la participación de la mujer en la política y el mercado laboral, la caída de las estructuras políticas en Europa del este, la globalización económica, las nuevas estructuras democráticas, la acentuada migración, la creciente interdependencia política y ambiental, los impactos de los medios masivos, la intercomunicación electrónica, por mencionar solo algunos. Dichos cambios, conllevan a la generación de nuevos contextos que trascienden filiaciones étnicas, lingüísticas y religiosas y trastocan las concepciones nacionalistas, por lo que se torna necesario analizar y reconsiderar las concepciones de la formación cívica.

Asimismo, los autores mencionan que estas circunstancias traen consigo nuevos desafíos y oportunidades para los países que desean enriquecer y preservar las instituciones y valores democráticos. Por tal motivo, consideran que resulta importante analizar qué significan estos cambios para los jóvenes, qué impacto tienen en sus valores y sentido de identidad nacional y ciudadana, qué actitudes están generando; qué opina la gente joven sobre la democracia en distintas partes del mundo, cómo reaccionan ante el desempleo, la violencia entre etnias o grupos religiosos, la profunda desconfianza que se ha generado en los gobiernos; comprenden cómo funcionan las instituciones democráticas, piensan votar y participar en otras actividades cívicas cuando sean adultos, y qué debe o puede hacer la educación formal ante estas nuevas circunstancias. Estas preguntas, desde su perspectiva, han adquirido una importancia crítica durante la última década a causa de fenómenos nacionales e internacionales que han

transformado y continúan transformando las instituciones democráticas a través del mundo.

Frente a los retos que plantean estos cambios del mundo contemporáneo, Torney-Purta, et al. (2001) plantean que la futura perspectiva de la educación cívica requiere una clara comprensión sobre las instituciones educativas y sus funciones actuales en cuanto a la promoción del conocimiento, las actitudes y la participación cívica. En este sentido, establecen que la educación cívica debe constituirse en el proceso a través del cual se promueva el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permitan al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento.

Tal y como establece la SEP (2006) la continuidad y el fortalecimiento de ese proceso requiere, como tarea de la educación básica, desarrollar en el alumno las actitudes y los valores que lo doten de bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y los de los demás, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, un ciudadano capacitado para participar en la democracia.

Sin embargo, como aseveran Tirado y Guevara Niebla (2006) para contribuir a la educación cívica, y por ende, en su labor, es importante reconocer su estado actual, promover la investigación que permita identificar y explicar sus causas, de manera que se puedan sugerir opciones sustentadas para fortalecer la calidad de la formación cívica.

Con este propósito, ambos autores realizaron una investigación en el contexto mexicano con el propósito de obtener una estimación del impacto de la *educación cívica* que se imparte en dicho país, y así poder contribuir con indicadores empíricos al entendimiento y mejoramiento de esta área de formación. A partir de los resultados encontrados se emprende una comparación con los obtenidos en un estudio internacional en el que participaron 28 países. Con este fin, aplicaron una réplica del *Civic Education Study* (Torney-Purta, Lehman, Oswald and Schulz, 2001) realizado por la *IEA* (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

El instrumento se aplicó a una muestra de 987 escolares mexicanos de 14 años de edad, que cursaban el tercer grado de secundaria, en 7 entidades federativas (Chiapas, Distrito Federal, Estado de México, Hidalgo, Jalisco, Oaxaca y Zacatecas). Se eliminaron aquellos cuestionarios que no cumplían el criterio de edad (14 años), y también se desecharon aquellos que estaban inconclusos o presentaban respuestas incongruentes o inverosímiles o bien, no eran representativos de la muestra estudiada.

Para este estudio los investigadores retomaron los 15 reactivos de conocimientos y habilidades de interpretación, y los 71 ítems de actitudes y opiniones del *Civic Education Study* (Torney-Purta, Lehman, Oswald and Schulz, 2001) realizado por la *IEA* (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Asimismo, incorporan al cuestionario 5 reactivos de civismo del *EXANI - I*, con lo que, acorde los autores, se fortalecen sustantivamente las potencialidades del análisis al permitir establecer relaciones con las aplicaciones del *CENEVAL* que corresponden a cientos de miles de casos. Del mismo modo, se incluyeron 16 reactivos elaborados por los investigadores ex profeso: 5 reactivos de conocimientos y 11 de actitudes. De tal manera, que a los 15 reactivos originales del *Civic Education Study*, que constituyen la primera parte del instrumento, se agregaron 10 reactivos más, quedando así conformada por un total de 25 ítems. Mientras que la segunda parte del cuestionario, que evalúa las opiniones y actitudes cívicas, quedó integrada por 82 reactivos.

También se formularon 14 preguntas para definir las características de la población encuestada, tales como: sexo, edad, número de hermanos, con quién se convive, número de personas con que se convive, recepción de periódico en casa, número de libros en casa, expectativa de seguir estudiando en años, expectativa del nivel de estudio a alcanzar, nivel de la escolaridad de la madre, nivel de escolaridad del padre, tiempo dedicado a ver televisión por semana, grado de escolaridad que cursa, e ingresos familiares.

En la primera parte del cuestionario, que explora los conocimientos cívicos y las habilidades de interpretación que posee el alumno, la calificación media de los 25 reactivos que la conforman fue de 51.8 % de aciertos, porcentaje muy cercano al valor ideal (50%). Es decir, según Tirado y Guevara Niebla (2004) tal resultado significa que la prueba de conocimientos no resultó ni fácil ni

difícil para los encuestados. Ahora bien, al considerar únicamente los 15 reactivos originales del *Civic Education Study* en que se pueden hacer comparaciones internacionales, la población mexicana obtuvo una media de 56.3%, lo que representa un 8.7% por debajo de la media de los 28 países participantes en el estudio de la *IEA*, que fue de 65%.

Por otro lado, en cuatro reactivos (dos de ellos, el número 3 y 4) la población mexicana alcanza puntajes por arriba de la media internacional. En este sentido, de acuerdo con los autores, la posición de los escolares mexicanos en esta área temática no resulta tan baja como ha ocurrido en otros estudios internacionales, tales como *PISA* o *TIMSS* (Trends in Mathematics and Science Study), y consideran que este resultado constituye un elemento satisfactorio dado el nivel de comprensión que demandan tales reactivos.

En contraste con el dato anterior, los estudiantes mexicanos puntuaron muy por debajo (menos de 15 puntos porcentuales) de la muestra internacional en cuatro de las 15 preguntas originales de la *IEA*: reactivos 1, 6, 14 y 15. En los reactivos 14 y 15, Tirado y Guevara Niebla (2006) hacen notar que el problema que subyace en éstos parece centrarse en la dificultad para diferenciar hechos de opiniones, y que ello implica un aspecto relevante y preocupante puesto que se trata de una importante habilidad que refleja una capacidad cognoscitiva de discernimiento básica.

Por su parte, en el reactivo 1, el problema radicó en reconocer la definición o propiedades de una ley (las leyes prohíben o exigen ciertas acciones, las leyes las hace la policía, las leyes impiden las críticas al gobierno, y las leyes son válidas sólo si todos los ciudadanos han votado para aceptarlas, siendo esta la opción correcta). Uno más, el reactivo 6, consistió en comprender el sentido político en una democracia. Al respecto, es importante destacar que tal ítem suscitó un gran interés en los investigadores debido a dos factores. En primera instancia, tal reactivo presenta la diferencia más amplia con respecto a la muestra internacional (30.2 puntos abajo), donde sólo uno de los 28 países participantes obtuvo un puntaje menor. En segundo término, una de las opciones que se le proporciona al individuo para dar respuesta al reactivo, constituye un elemento distractor, cerca de la mitad de los sustentantes mexicanos la seleccionaron (opción d), a pesar de no ser la respuesta correcta. Tal situación, llevó a los investigadores a emprender una revisión.

El reactivo 6 le plantea al individuo una situación en la que requiere conocer *¿quién de los siguientes deberían gobernar el país?*, la cual contiene varias respuestas alternativas: a) Líderes morales o religiosos, b) un grupo pequeño de personas con buena educación, c) representantes elegidos popularmente, d) expertos en materias de política y gobierno y, e) no sé. Como ya se indicó, la mitad de los escolares mexicanos optó por el inciso "d". Para Tirado y Guevara Niebla (2006) este hecho revela que dicho reactivo fue contestado más en términos de opinión que de conocimientos, queriendo señalar que los expertos *deberían* gobernar y no necesariamente los que son elegidos popularmente.

Por lo anterior los autores señalan que es factible que esto pueda deberse al contexto político de desilusión que impera en el país y por una palabra mal empleada o traducida ("ought to" por "debería", en lugar de "debe"), que se emplea en el *Civic Education Study*.

En este mismo orden de ideas, los autores de este estudio refieren que los resultados de este reactivo contrastan con otro que fue incorporado por ellos mismos, en el cual se explora la misma concepción, la democracia, pero el número de aciertos es significativamente mayor (+24.9%).

No obstante, en el reactivo 5, que plantea a los escolares mexicanos la siguiente cuestión: *En los países democráticos, ¿qué función tiene la existencia de más de un partido político?*, cuyas opciones de respuesta son: a) Representar diferentes intereses en el Congreso, b) limitar la corrupción política, c) evitar manifestaciones políticas, d) estimular la competencia económica y, e) no sé, la población mexicana puntuó 14.7% por abajo de la media internacional, en el cual también, según los investigadores, parece que un grupo (16.4%) está respondiendo más con base en el contexto político del país.

Entre otros resultados específicos que llaman la atención, pero que no forman parte de los reactivos *IEA*, es que el 88.1% de los 987 encuestados confunden los niveles de gobierno (Federal, Estatal y Municipal), el 68% no identifican los principios que constituyen la legitimidad de un acto (razonable, justo y equitativo), el 64.2% no reconocen la división de poderes (Ejecutivo, Legislativo y Judicial), y el 54.5% no diferencia la función de la división de poderes (equilibrio entre poderes). Esto contrasta con que sólo un 15.6% no pudo reconocer a los tres partidos dominantes en el Congreso (PRI, PAN, PRD).

Por otro lado, Tirado y Guevara Niebla (2006) exploraron 14 variables poblacionales con el propósito de analizar si algunos factores, que a continuación se enlistan, pudieran estar asociados al rendimiento escolar: sexo, edad, número de hermanos, con quién se convive, número de personas con que se convive, recepción de periódico en casa, número de libros en casa, expectativa de seguir estudiando en años, expectativa del nivel de estudio a alcanzar, nivel de escolaridad de la madre, nivel de escolaridad del padre, tiempo dedicado a ver televisión por semana, grado de escolaridad que cursa, e ingresos familiares.

Al hacer los análisis de varianza considerando los 14 factores de las variables de población, los autores del estudio encontraron que en todos hay diferencias estadísticamente significativas a excepción de dos: el sexo, donde la media de calificación de mujeres y hombres fue de 52.7% y 51.0% respectivamente, lo que hace una diferencia de sólo 1.7 puntos porcentuales; y la diferencia entre quienes indicaron recibir periódico en casa (51.9% calificación promedio) y los que no (51.8%), es de sólo 0.01%.

Las variables donde se observan las diferencias más contrastadas se dan tanto por las personas con quien se convive, como por el número de cohabitantes. Quienes viven con la madre (53.8% calificación promedio) o los padres y hermanos (53.1%), obtienen puntajes superiores a quienes conviven sólo con el padre (41.3%) y muy superiores a quienes viven en pareja (29.3%), aunque estos últimos son muy pocos (0.3% de los encuestados), se refleja en su calificación promedio las dificultades de su situación, donde, siguiendo a los autores, es importante tomar en consideración que sólo cuentan con 14 años. Quienes conviven con cuatro personas, lo que corresponde a una familia pequeña, son quienes obtuvieron el puntaje más alto (53.3%), a diferencia de quienes viven solos (27.2%), lo cual, puede reflejar una situación de abandono.

Asimismo, el segundo factor que exhibe las diferencias más amplias en las calificaciones promedio, son las expectativas de estudio del alumno, tanto por el número de años que estima seguir estudiando (ningún año = 36.1% calificación promedio, contra 9 a 10 años = 57.6%); como por el nivel de estudios que espera alcanzar (secundaria = 39.5% contra posgrado = 57.6%). Los análisis de varianza de estas variables muestran que las diferencias son estadísticamente significativas y que la correlación entre éstas es estadísticamente significativa (0.60). Para Tirado y Guevara Niebla (2006) tales indicadores permiten apreciar la relevancia que tiene en el desempeño educativo la motivación o aprecio por la formación escolar por parte del alumno.

El siguiente factor en que se observan las diferencias más importantes se da en función de la escolaridad de los padres. La escolaridad del padre, de la madre y el número de libros en casa, correlacionan positiva y significativamente (0.53, 0.28 y 0.21, respectivamente). Esto permite presumir que el ambiente cultural familiar constituye un factor sustantivo para el desempeño escolar.

De acuerdo con los investigadores, el ingreso familiar promedio del educando, es otra variable donde se ve claramente reflejado el desempeño. Los resultados permiten vislumbrar que quienes tienen los menores ingresos (menos de mil pesos) obtuvieron las calificaciones más bajas (47% de aciertos), en la medida que el ingreso familiar es mayor el porcentaje de acierto se incrementa: los escolares cuyos padres perciben entre mil y dos mil pesos, obtienen un 49% de aciertos; los que ganan entre dos mil y cuatro mil pesos, un 53%; hasta llegar a los niveles más altos: los que tienen ingresos familiares de más de diez mil pesos, alcanzan un 56% de aciertos. Empero, Tirado y Guevara Niebla (2006) señalan que un aspecto importante a tomar en cuenta es que el grupo que obtuvo la mejor calificación promedio, no corresponde al que tiene los ingresos más altos (entre seis mil y diez mil pesos, obtienen un puntaje de 58% de aciertos).

Prosiguiendo con el análisis de las variables de población, los autores señalan que los datos muestran que en cuanto el número de hermanos aumenta hay una tendencia descendente en la calificación promedio (disminuye en la medida que aumenta la cantidad de hermanos); aunque en el caso del hijo único (ningún hermano) no es el grupo con la mejor calificación, ya que el grupo que obtuvo la puntuación más alta fue el que corresponde a quienes tienen un solo hermano.

Finalmente, los datos que corresponden a la variable tiempo dedicado a ver televisión por semana, indican que quienes nunca o casi nunca ven televisión son quienes obtienen la calificación más baja (46.2% de aciertos promedio). Según los investigadores, probablemente se trata de casos cuyas condiciones socioeconómicas son tan precarias que no tienen televisor en casa. Del mismo modo, destacan el hecho de que aquellos escolares que señalaron el mayor número de horas de ver televisión a la semana (más de 25), son los que obtuvieron las mejores calificaciones (55.6%); situación contraria a lo que generalmente se supone: quienes ven mucha televisión deben ser malos estudiantes. Empero, sugieren que tal resultado se pudo deber a que la escala no fue la apropiada, en tanto el valor más alto (más de 25 horas) no permite diferenciar a los valores que llegan a ser disruptivos con el estudio.

Partiendo de estos hallazgos, Tirado y Guevara Niebla (2006) plantean que los factores familiares culturales como la escolaridad de los padres, el número de libros en casa y la motivación por el estudio, parecen ser más relevantes en el logro escolar que el nivel de ingresos económicos, tanto por la magnitud de las diferencias como por la consistencia que presentan los datos.

Sin embargo, para ahondar en el análisis sobre el posible peso del capital cultural familiar como determinante en los resultados alcanzados por los alumnos, estos autores llevaron a cabo un análisis de regresión factorial múltiple. Para ello, según lo indican, inicialmente construyeron varios modelos en que las variables poblacionales observadas se utilizaron en busca del mejor ajuste. Posteriormente, consideraron las asociaciones entre los factores que mejor se ajustaban, y atendiendo el hecho de que éstos se relacionan de manera variada, decidieron construir una variable latente, a la que denominaron "*capital cultural familiar*", a partir de sus indicadores indirectos: número de libros en casa y nivel de escolaridad de los padres. Con este propósito, emplearon el programa Lisrel de ecuaciones estructurales. De este modo, los autores encontraron que el factor que más se asocia a la varianza es el capital cultural familiar (cultura), lo que, desde su perspectiva, confirma el peso de su relevancia.

En este sentido, Tirado y Guevara Niebla (2006) afirman que los factores del entorno cultural del contexto de vida tienen un peso muy importante en la diferenciación del desempeño de los estudiantes, ante lo cual ciertamente la escuela poco puede hacer. No obstante, consideran que resulta relevante apreciar que hay un conjunto de variables que sí están al alcance de la escuela, o variables propias del estudiante en las que puede incidir, tal como su interés por seguir estudiando y sus hábitos de estudio, que son factores claramente asociados a un mejor desempeño. Al respecto, señalan que la escuela puede favorecer muchos factores a través de contenidos y prácticas curriculares pertinentes y relevantes, que despierten el interés y entusiasmo de los alumnos, y de esta manera, incidir en el desarrollo conceptual y en las competencias del educando para entablar diálogos, generar acuerdos, crear consensos que den legitimidad y cohesión social al grupo; todas ellas, competencias que pueden ser extrapoladas a otras situaciones y momentos en la vida del estudiante.

Tomando como punto de partida los resultados expuestos, los autores ya citados aluden que resulta preocupante que pese a que los escolares reconocen los partidos políticos, no demuestran tener una clara comprensión de cómo se constituyen los poderes en México, ni cuáles son sus funciones, y por consiguiente, parecen reconocer a los actores pero no saben cuáles son sus responsabilidades y funciones. Por tal motivo, aseveran que es importante promover conocimientos que sean de comprensión como se sustenta en este estudio, donde no sólo se brinde información, sino sobre todo se promueva la reflexión propia, el juicio crítico, distinguiendo criterios, que permitan reconocer los hechos de las opiniones; la comprensión de la historia política como proceso de gestación social de la gobernabilidad, evitando el aprendizaje memorístico de normas jurídicas puntuales, personajes o fechas, fomentados a partir de ceremonias patrióticas.

En lo que concierne a la segunda parte del cuestionario empleado por Tirado y Guevara Niebla (2006) para explorar las actitudes cívicas de los escolares mexicanos, ésta se compone de 13 secciones: 1) responsabilidad ciudadana, 2) responsabilidades del Estado, 3) legalidad y pobreza, 4) identidad nacional, 5) actitudes de género, 6) actitudes étnicas, 7) dilemas éticos, 8) apreciación política escolar, 9) apreciación de la escuela, 10) confianza en instituciones, 11) uso de medios informativos, 12) fomento a la participación plural y, 13) expectativas de participación política.

En la primera sección del cuestionario, *responsabilidad ciudadana*, que explora la percepción que tiene el alumno de lo que es un buen ciudadano, en función de si éste desempeña o no una serie de actividades el 78% promedio de la muestra considera que un buen ciudadano es quien vota en las elecciones, protesta pacíficamente contra leyes injustas, conoce la historia de su país, actúa solidariamente, respeta a los representantes del gobierno, promueve los derechos humanos y actúa para proteger el medio ambiente.

Al comparar estas opiniones con las expresadas por los integrantes de la muestra internacional, los autores del estudio destacan que existe un paralelismo entre éstas, y que ambos grupos (nacional e internacional) consideran que estar afiliado a un partido o participar en discusiones políticas son de poca importancia para definir un buen ciudadano.

En la segunda sección, *responsabilidades del Estado*, se indaga la opinión del individuo con respecto a las responsabilidades del Estado para asegurar la salud básica, la educación mínima, los derechos políticos de hombres y mujeres, controlar la contaminación, garantizar la paz y estabilidad, así como promover la honestidad y conductas morales. En dicha sección, según los autores, el 86% promedio de los adolescentes mexicanos están de acuerdo en que las responsabilidades señaladas pertenecen al Estado, aunque están menos de acuerdo en que éste debería garantizar la educación básica gratuita, situación que contrasta con la muestra internacional, quienes consideran (en un 6% más que la muestra nacional) que el Estado debe garantizar la educación básica gratuita. De igual manera, hay una discrepancia (en un 6%) con la opinión internacional, al estimar que el control de la contaminación, así como promover la honestidad y conductas morales no son responsabilidades del Estado. Esto último, en opinión de Tirado y Guevara Niebla (2006) podría ser un efecto de la alta corrupción que se observa en México e influir en la percepción de los escolares.

En la sección correspondiente a *legalidad y pobreza* se presentan preguntas formuladas para el estudio realizado en México y por tal motivo, no existen comparativos internacionales. De acuerdo con Tirado y Guevara Niebla (2006) ante la pregunta “*Si la ley está en contra de tus intereses es legítimo no apegarse a ella*”, casi la mitad de los escolares mexicanos (47%) expresan estar de acuerdo con esto. Asimismo, el 33% plantea estar de acuerdo en que “*Por ser pública la calle, cualquier persona tiene derecho a poner su propio negocio en ella*”.

En este mismo contexto, el 82% de la muestra nacional opinan que la pobreza en México se debe principalmente a la corrupción del gobierno, el 70% considera que también es originada por la explotación extranjera, el 61% piensa que la voracidad de los ricos contribuye a ello, y el 42% lo atribuye a la falta de dedicación al trabajo. Desde la perspectiva de los autores, estas opiniones son preocupantes e inquietantes puesto que reflejan indicios tanto de menosprecio a la legalidad, como una percepción de falta de legitimidad al concebir la corrupción como una de las principales causantes de la pobreza en el país. Por ello, consideran que estos aspectos manifiestan una percepción de debilidad del estado de derecho que pueden conllevar a situaciones de gran inestabilidad social.

En la ulterior sección, *identidad nacional*, los investigadores encontraron que el 86% de la muestra se pronuncian a favor de su país, incluso ligeramente por encima de la media internacional que es de 83%. Del mismo modo, se presentan discrepancias con la muestra internacional en cuanto a la importancia concedida a la bandera, siendo ésta mayor en los escolares mexicanos (90% contra 83%). Estos resultados, acorde con Tirado y Guevara Niebla (2006) resultan relevantes dado que la mayoría de los jóvenes mexicanos se identifican y sienten aprecio por su país de origen.

Por otro lado, en la sección *actitudes de género*, los autores del estudio señalan que en 5 de 6 reactivos, las respuestas son prácticamente iguales a la media internacional, y que la mayoría (por arriba del 70%) son opiniones favorables a la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, no existiendo diferencias de opiniones entre éstos en la muestra nacional. Lo anterior, lo atribuyen los investigadores a la ausencia del “machismo mexicano” en las nuevas generaciones.

No obstante, advierten que en una de las 6 preguntas de esta sección, se produce una gran discrepancia con la muestra internacional (85% contra 42%), debido a que los escolares mexicanos manifiestan su acuerdo en que las mujeres deberían mantenerse al margen de la política. Siguiendo a los autores, este hecho se pudo deber a que existen problemas en el diseño del reactivo, esto es, el ítem está redactado de forma negativa (“*Las mujeres deberían mantenerse al margen de la política*”) y contiene una doble negación, dado que la opción que expresa desacuerdo es la respuesta favorable. Aunado a ello, consideran que el orden de presentación de las respuestas (de Totalmente en desacuerdo a Totalmente de acuerdo) pudo inducir una respuesta no deseada, porque en las demás preguntas la opinión favorable se ostenta con la opción de acuerdo, y en ésta se debe manifestar el desacuerdo para emitir una opinión contraria a la discriminación. Pese a ello, admiten que esta discrepancia parece no ser relevante.

En la sección *actitudes étnicas*, es importante señalar que para los fines de aplicación del cuestionario a la muestra nacional, los autores del estudio formularon preguntas respecto a los indígenas, puesto que consideraban inapropiado realizar preguntas atinentes a inmigrantes de otros países, cumpliéndose así la intención de revisar y reflejar la diversidad de la propia situación del contexto mexicano. Por tal razón, no se ofrecen comparativos con la muestra internacional.

Al igual que en la sección de actitudes de género, en la de actitudes étnicas predominan las actitudes positivas a los derechos de los indígenas, situándose éstas por arriba del 90%. Siendo la sección en la que los investigadores reportan un mayor consenso con actitudes positivas en la muestra en general (55% en totalmente de acuerdo y 38% en de acuerdo).

Prosiguiendo con el análisis de los resultados, en la sección sobre *dilemas éticos* Tirado y Guevara Niebla (2006) señalan que el 67% de los sustentantes mexicanos están de acuerdo con la legalización del aborto, el 48% se pronuncia en contra de la eutanasia, y el 23% desaprueba el divorcio. Al igual que en el caso anterior, no se tienen referentes internacionales porque las preguntas fueron elaboradas por los investigadores ex profeso para el estudio hecho en México.

En la sección correspondiente a la *apreciación política* los autores reportan que tanto en la muestra nacional como la internacional existe una actitud favorable al trabajo en grupo y la organización de los alumnos como medio para resolver los problemas de la escuela. Empero, indican que la opinión de los mexicanos no es tan favorable si se considera que el trabajo en grupo y la elección de representantes ayude más a resolver los problemas escolares que el hacerlo de manera individual, y también manifiestan estar muy poco interesados en política.

En la sección *apreciación de la escuela*, los resultados obtenidos muestran que las opiniones de los sustentantes en ella son en su mayoría favorables, concentrándose sus respuestas en las opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo en un 79%. Al efectuar el contraste con la muestra internacional, los investigadores encuentran algunas diferencias, que estriban en que los mexicanos consideran que la escuela les ha enseñado a ser más patriotas, a valorar la importancia del voto, así como proteger el medio ambiente, y en menor grado, a preocuparse por otros países. En este caso, Tirado y Guevara Niebla (2006) afirman que la opinión positiva de los alumnos en cuanto a que la escuela les ha permitido aprender una serie de aspectos que son relevantes para su formación, como la tolerancia, el trabajo colectivo y la solidaridad, permite apreciar la trascendencia de los esfuerzos educativos.

De acuerdo con estos mismos autores, en la sección *confianza en las instituciones*, el 77% de los mexicanos manifiestan confiar muy poco en el gobierno federal y municipal, en los tribunales de justicia, la policía, los partidos políticos y el Congreso. Sin embargo, la desconfianza es más acentuada ante el gobierno federal y los partidos políticos. En contraste, parecen ser menos

escépticos en torno a los medios (televisión, radio y prensa), si bien es cierto que el 40% promedio también desconfía de ellos. Por lo que respecta a la contraparte de la muestra nacional, la desconfianza que expresan hacia los partidos políticos también es muy grande (72%), pero no para las otras instituciones (41%).

A raíz del menor grado de desconfianza que declara tener la muestra internacional en las instituciones (en un 40% menos) y las mayores diferencias de desconfianza de los escolares mexicanos en el gobierno, los tribunales y la policía, Tirado y Guevara Niebla (2006) enfatizan que tales resultados son preocupantes puesto que la gobernabilidad y la convivencia pública requieren de credibilidad, y esta a su vez, constituye un factor de operatividad y cohesión social fundamental, por lo que es menester tomar muy en cuenta estos índices de desconfianza que advierten este serio problema.

En la sección sobre el *uso de medios informativos*, los resultados muestran que la televisión es el medio más utilizado por ambos grupos (nacional e internacional). No obstante, un 68% de la muestra de comparación indica leer el diario como medio de información, en contraste con un 43% de los conacionales.

En la sección correspondiente al *fomento de la participación plural en la escuela*, se invita al estudiante a que exprese sus opiniones considerando las clases de educación cívica, ciencias sociales o historia, en términos de si se les permite a los alumnos expresar libremente sus desacuerdos, tomar decisiones propias, si se respetan sus opiniones, si tienen la libertad para expresarse, si se propicia la discusión política y si se presentan diferentes puntos de vista. Los investigadores hallaron que el 75% de la muestra opina que las actividades arriba mencionadas suelen ocurrir en la escuela, promedio que supera en 4% la muestra internacional. En el caso del fomento a la discusión política, encuentran que ocurre con una frecuencia menor al 70%, aunque el grupo mexicano puntúa por arriba del internacional (éstos últimos con una frecuencia menor del 60%). Tales opiniones favorables a la participación son confirmadas en un estudio comparativo realizado con el *EXANI-I* por Tirado y Guevara (como se cita en Tirado y Guevara Niebla, 2006), donde reportan un puntaje de 70%.

Según estos autores, las opiniones favorables que emiten los alumnos sobre la participación escolar podrían estar reflejando el efecto de las reformas introducidas en 1999, fecha en que la asignatura *Civismo* cambió por la de *Formación Cívica y Ética*, bajo una nueva concepción en la que se pretende adoptar una visión progresista, activa, participativa, que permita favorecer el desarrollo democrático del país.

En lo que compete a la sección *expectativas de participación política*, se explora en opinión de los alumnos, con qué seguridad consideran que cuando tengan la edad ciudadana votarán en las elecciones, ingresarán a un partido político, enviarán cartas a periódicos por problemas políticos, serán candidatos, recolectarán dinero para causas sociales, recolectarán firmas, participarán en protestas pacíficas, escribirán protestas en muros, bloquearán el tránsito u ocuparán edificios públicos. Aquí, acorde con los investigadores, el 49% de los alumnos mexicanos estiman que probable o seguramente participarán en tales actividades, a diferencia de la medida internacional que es de 34%, con lo que afirman que hay mayor propensión a ser activista en México. En cuanto a las formas de protesta más intransigentes, es decir, hacer pintas, bloquear el tránsito y tomar edificios, el 30% de los mexicanos se expresó a favor de ellas, mientras que solo el 16% de la muestra internacional lo hizo.

Finalmente, Tirado y Guevara Niebla (2006) analizaron las posibles relaciones entre las actitudes de los escolares mexicanos y su perfil sociodemográfico, tomando en consideración las 14 variables ya comentadas en este estudio previamente. Los análisis no exhiben diferencias significativas entre los diversos factores de población estudiados con relación a las opiniones y actitudes. Por lo que los autores concluyen que los factores considerados no se asocian al tipo de opiniones y actitudes manifestadas.

Partiendo de los resultados encontrados en este estudio, los autores señalan que los escolares mexicanos encuestados manifiestan una serie de actitudes que resultan gratificantes, y que de alguna manera son el fruto de los esfuerzos educativos. Estas actitudes son: la ausencia de discriminaciones de género y étnicas, una arraigada afiliación de identidad nacional, una

apreciación positiva hacia la escuela en función de lo que ésta les ha enseñado e inculcado, como el trabajo en equipo, el entender a las personas, la ayuda en el trabajo comunitario, la protección del medio ambiente y la relevancia que tiene votar en las elecciones.

De igual manera, los investigadores consideran estimulante el que los estudiantes se pronuncien a favor de la elección de representantes, el trabajo en equipo y la organización en grupos como medios para que la escuela mejore, y que en ella se promueva la participación, que exista la libertad para expresar desacuerdos, que se favorezca la toma de decisiones, que se respeten las opiniones y que se estimule la discusión colectiva.

Por otro lado, y en contraste con el punto anterior, es el hecho de la pérdida de confianza por parte de los jóvenes en las instituciones, los gobiernos, los tribunales, la policía, los partidos políticos; la percepción de corrupción, su desapego a la legalidad, la débil confianza en el estado de derecho y la democracia. Situación que desde el punto de vista de Tirado y Guevara Niebla (2006) se torna aún más preocupante si se toman en cuenta los altos índices de violencia, el crimen organizado, los linchamientos y la corrupción, que hacen apreciar en su conjunto signos de ingobernabilidad muy inquietantes.

En este mismo tenor, argumentan que el estudio que se ha descrito y detallado presenta algunos índices críticos del riesgo de estabilidad social que existe, por lo que sostienen que es necesario promover acciones que permitan atenuar este problema. Del mismo modo, advierten que es urgente revalorar la relevancia que desempeña la formación cívica, apuntalar la legitimidad del orden social y político, favorecer la coexistencia armónica, la estabilidad y la paz social.

Por tal razón, afirman que se requiere de una ciudadanía pensante, que sepa construir consensos, tomar decisiones complejas y trascendentales, que sepa elegir y exigir a sus gobernantes, para así poder estar en condiciones de mitigar y dar respuesta a las tendencias que se otean. Ante lo cual, plantean que se precisa de una educación de calidad, que proporcione las bases sólidas para la formación de los futuros ciudadanos, que sepan ejercer su ciudadanía, que contribuyan a abatir la desigualdad e injusticia social que impera en el país, que coadyuven a terminar con la corrupción y la impunidad.

Se trata en definitiva de una situación en la que la formación cívica y la escuela desempeñan un rol relevante, puesto que ambas poseen entre sus funciones promover el comportamiento civilizado y ético de las personas, desarrollar el sentido de la democracia, educar a una ciudadanía que promueva la convivencia y la cohesión social indispensables para una vida civilizada.

En este mismo plano de ideas, Tirado y Guevara Niebla (2006) establecen que la formación cívica que se imparte en las escuelas debe estar relacionada con la vida cotidiana, con la participación de la familia y la comunidad. Por lo que, consideran que el currículo formal no debe distar de lo que realmente ocurre en la escuela y la vida social, y tampoco apegarse a lo formal puesto que resulta irrelevante. Sino que por el contrario, lo que se requiere es concebir un plan integral para que sean congruentes los propósitos curriculares con las formas cotidianas de la vida escolar, y de esa manera, sea posible crear un ambiente formativo, donde se afronten problemas reales bajo un clima donde la enseñanza se base en la práctica constante de los valores, en el que se respete la integridad y derechos de cada estudiante. Finalmente, postulan que es importante desarrollar una formación docente y didáctica específica, descentralizar responsabilidades para que éstas se tomen al nivel de la escuela, involucrar a los estudiantes en el diálogo y la construcción de consensos, en el trabajo cívico y comunitario con un sentido de solidaridad. Solo así, según estos autores, habrá cabida para la convivencia social, la democracia y la cultura de la legalidad, que requiere la gobernabilidad.

4.5. Hallazgos principales de las investigaciones sobre el razonamiento moral, el razonamiento moral prosocial, la empatía, los conocimientos y las actitudes cívicas

Como se ha podido constatar, el interés por los procesos cognitivos y afectivos, involucrados en el comportamiento moral, así como la influencia de las variables: sexo, edad y religión en dichos

procesos, se manifiesta de manera creciente en diversas investigaciones emprendidas en el ámbito de la psicología moral.

En este sentido, los estudios hasta ahora presentados sugieren lo siguiente:

En cuanto la relación entre el *razonamiento moral* y el *razonamiento moral prosocial*, los resultados indican que:

- El razonamiento prosocial y el razonamiento moral no siguen caminos diferentes dado que los sujetos que justifican su conducta con argumentos que pertenecen a la categoría de razonamiento prosocial internalizado, es decir, justificaciones que están basadas en valores, normas o responsabilidades internalizadas y la creencia en la dignidad, derechos e igualdad de todas las personas, tienden a su vez, a juzgar los dilemas morales en un nivel de pensamiento posconvencional, mientras que el uso de argumentos con base en la aprobación de los demás para justificar opciones de ayuda o no ante un dilema se corresponde con un razonamiento a nivel convencional.
- Por lo que se plantea la existencia de un cierto paralelismo entre ambas formas de razonamiento, en el sentido de un avance hacia un pensamiento posconvencional y un razonamiento internalizado junto con un retroceso en el pensamiento convencional y el razonamiento orientado a la aprobación.

Respecto a la relación entre el *razonamiento moral* y la *empatía*, se observa que:

- El razonamiento moral puede complementarse con las dimensiones cognitivas y afectivas que caracterizan una disposición empática, y que ambos procesos, cognitivos y afectivos, son importantes a la hora de decidir sobre problemas morales.
- De esta manera, se establece que la cognición y la emoción no son incompatibles, sino que están estrechamente ligadas al desarrollo moral.

En lo que concierne a la influencia del *sexo en el razonamiento moral*, los resultados encontrados proporcionan evidencia de que:

- Las mujeres muestran por lo general una tendencia a razonar más frecuentemente a nivel posconvencional que los varones para resolver los dilemas planteados por el DIT.
- Del mismo modo, las puntuaciones en cada uno de los estadios del nivel posconvencional son superiores en las mujeres, e inferiores en los estadios que integran el nivel convencional.

Asimismo, en lo que atañe a la influencia de la *edad en el razonamiento moral*, los resultados derivados de las investigaciones citadas, muestran que:

- En general cabe esperar que formas más internalizadas de razonamiento se incrementen en uso con la edad, especialmente a partir de la adolescencia, acompañados de un descenso de otras formas de razonamiento moral menos autónomas y más dependientes de factores externos y situacionales. Éstas últimas, son más frecuentes en edades inferiores.
- De esta manera, los cambios en función de la edad coinciden con cambios en los procesos de razonamiento ante dilemas morales, los cuales a su vez están ligados a una mayor madurez cognitiva.

Por su parte, los resultados de las investigaciones en torno a la influencia de la *religión en el razonamiento moral*, revelan que:

- Los sujetos más religiosos, logran puntuaciones más elevadas que los menos religiosos en el razonamiento moral del estadio 4 (nivel convencional), y puntuaciones inferiores en

el índice P de pensamiento posconvencional.

- Los sujetos menos religiosos expresan una mayor autonomía en sus respuestas a los dilemas sociomorales del DIT que los sujetos más religiosos, quienes se muestran más convencionales.

En lo que corresponde a la investigación hecha en el *contexto mexicano* con respecto al *razonamiento moral* en estudiantes de secundaria y bachillerato, los resultados revelan que:

- El perfil del desarrollo moral de los estudiantes de secundaria y bachillerato es similar. Estos últimos, no obstante su mayor edad/escolaridad, no han alcanzado de manera definitiva y consistente un mayor avance que los de secundaria. Asimismo, el perfil general del alumnado está definido por la preeminencia del estadio 4.
- El estudio también muestra que la moralidad de principios no crece gradualmente al aumentar la edad/escolaridad, en conjunto, los alumnos de secundaria y los de bachillerato tienen igual moralidad de principios (correspondiente al subestadio 5A).
- Al comparar la media del índice P de pensamiento posconvencional de escuelas privadas y públicas, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas e indican que los estudiantes de las primeras alcanzan un porcentaje mayor de juicios morales basados en principios en comparación con los de las públicas.
- Las mujeres obtienen puntajes más altos en comparación con los hombres en los estadios que integran el nivel posconvencional (estadios 5A, 5B y 6) así como en el índice P de razonamiento posconvencional. Lo que corrobora la tesis de que las mujeres muestran una mayor tendencia a razonar a nivel posconvencional que los varones.

En lo que compete a la relación entre el *razonamiento moral prosocial* y la *empatía*, los hallazgos manifiestan que:

- En términos generales, un razonamiento moral prosocial más complejo y maduro va acompañado de una mayor disposición empática o tendencia a compartir el afecto y la situación de la otra persona, es decir, una preocupación por el otro, que constituye, según las investigaciones citadas y las teorías afectivas del desarrollo moral como la de Hoffman, el principal motivo de la conducta prosocial.
- Los estudios confirman que la asociación entre la acción social y la empatía se vuelve más fuerte con la edad. Esto puede deberse a que el niño mayor es más capaz de interpretar y actuar según sus sentimientos, lo cual coincide con el punto de vista de Hoffman (2000) que afirma que el vínculo entre empatía y altruismo se fortalece a medida que el niño posee la capacidad de comprender las circunstancias vitales del otro, más allá de la situación inmediata.

Continuando con esta síntesis, las investigaciones en torno a la influencia del *sexo* en el *razonamiento moral prosocial*, demuestran que:

- Existe la constante de que las mujeres a la hora de justificar una conducta de ayuda optan por argumentos relacionados con conceptos estereotipados de lo bueno y lo malo y con un razonamiento más internalizado que incluye la empatía, el ponerse en el lugar del otro o principios de igualdad y reciprocidad generalizada.
- Por el contrario, en los hombres se da una presencia mayor de argumentos que apuntan hacia el beneficio personal o la aprobación de los demás cuando tienen que decidir acerca de una conducta de ayuda.

En lo que corresponde a la influencia de la *edad* en el *razonamiento moral prosocial*, se observa que:

- En general, las formas de razonamiento de nivel superior (internalizado) tienen una presencia y protagonismo mayor a través de la adolescencia y primeros años de la edad adulta, mientras que otras formas menos internalizadas son más frecuentes en edades inferiores.
- Sin embargo, si bien es cierto que las investigaciones indican cambios relativamente constantes con la edad, éstos no ocurren de una manera tan estructurada y jerarquizada como aparecen en los estadios y niveles de desarrollo moral de Kohlberg, lo que confirma el carácter no jerárquico de las categorías de razonamiento moral prosocial.

En lo que toca a la influencia del *sexo* y la *edad* en la *empatía*, es posible constatar que:

- Existen diferencias de sexo en la respuesta empática, siendo las mujeres, en comparación con los hombres, las que alcanzan las puntuaciones más altas en los instrumentos empleados para evaluar tal reacción. Dicho de otra manera, las mujeres tienden a ser más empáticas con las situaciones de otros, especialmente si éstos están desprotegidos.
- Tal percepción guarda relación con los estereotipos sociales que atribuyen a la mujer una mayor sensibilidad emocional, una mayor tendencia al cuidado y apoyo a los más débiles (niños y ancianos), una mayor capacidad para detectar sentimientos y señales no verbales y una mayor preocupación por los aspectos sociales de la interacción y los sentimientos de otros. Tal tendencia, actúa como un importante motivador de la conducta de ayuda.

Finalmente, los resultados derivados de la investigación respecto a los conocimientos y las actitudes cívicas de los escolares mexicanos muestran lo siguiente:

- Declaran no tener confianza en las instituciones políticas, los gobiernos, los tribunales, la policía, los partidos políticos; asimismo, expresan que en el país impera un clima de corrupción, y manifiestan un desapego a la legalidad, y una débil confianza en el estado de derecho y la democracia.
- Reconocen a los actores políticos, empero, no demuestran tener una clara comprensión de cómo se constituyen los poderes en México, ni cuales son sus funciones y responsabilidades.
- Se pronuncian a favor de la igualdad de género y étnicas, ostentan una apreciación positiva hacia la escuela con respecto a lo que han aprendido en ella y lo que ésta les ha transmitido, y expresan sentimientos de amor y orgullo por su nación y su pertenencia a ella.

A manera de conclusión, se puede plantear, que la cognición y el afecto desempeñan un importante rol en la moralidad y que ambos se encuentran inexorablemente unidos a ella. Por lo que constituyen medios procedimentales a la hora de tratar o enfrentarse a los conflictos de valor y a las controversias no resueltas que atraviesan la vida de las personas y de los grupos en las sociedades abiertas, plurales y democráticas. Por tanto, se requiere que la escuela promueva el desarrollo de los componentes de la personalidad moral, tales como: el razonamiento, la afectividad, el conocimiento y las actitudes cívicas, así como la conducta prosocial para que los individuos estén en condiciones de plantear correctamente los conflictos que se les presentan, y esclarecer y aplicar principios adecuados para resolverlos (Puig Rovira, 1996 y Latapí, 1999).

Sin embargo, como señala García-Cabrero (2007) aunado al desarrollo de los procesos arriba señalados, es necesario reflexionar sobre la evidencia disponible acerca de las diferencias que existen en estos en función de la edad y el género, el grado y el aprovechamiento escolar para contar con elementos sólidos, en los cuales basar los análisis del impacto de las propuestas curriculares vigentes en la actualidad y proporcionar una educación que sienta las bases sólidas para la formación de los futuros ciudadanos.

Método

Objetivo general

Analizar la influencia que desempeñan el sexo, la edad, la religión, el desempeño académico en la asignatura Formación Cívica y Ética y la escuela de procedencia (pública y privada) sobre los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial y el conocimiento y actitudes cívicas de estudiantes de secundaria de 2º y 3º grados de dos escuelas públicas y privadas.

Objetivos específicos

1. Identificar si existen diferencias entre el sexo, edad, religión, el desempeño académico en la asignatura Formación Cívica y Ética y la escuela de procedencia (pública y privada) en los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial y el conocimiento y actitudes cívicas de la población objeto de estudio.
2. Establecer la relación que existe entre los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial y el conocimiento y actitudes cívicas de la población objeto de estudio.

Planteamiento y justificación del problema

García-Cabrero y Díaz-Barriga (1999) consideran que existe una creciente inquietud en el campo educativo por fomentar en la escuela aspectos como la conciencia ecológica, la preocupación por los derechos humanos, la igualdad de género, la educación para la paz, la tolerancia, el respeto a la multiculturalidad o el colectivismo, como una respuesta a los grandes problemas sociales que enfrenta el mundo en la actualidad. Además, afirman que tal inquietud es compartida por prácticamente todos los sistemas educativos del mundo occidental, y que ha tenido una repercusión importante en los países iberoamericanos, particularmente en México.

En este sentido, las autoras educativas señalan que se han incorporado a los currícula de diferentes niveles educativos, asignaturas dirigidas al desarrollo de valores y actitudes en la vida social y profesional o a la formación cívica y ética para lograr que los jóvenes, y en general los ciudadanos participen en la vida pública. De igual manera indican que dicha formación se ha convertido en una necesidad imperiosa y, por ende, en una prioridad de los sistemas educativos a nivel mundial, ya que existe un reconocimiento creciente de que de la calidad de la participación y de las actitudes de los ciudadanos depende la solidez y estabilidad de los procesos democráticos.

Sin embargo, como plantea Latapí (como se cita en Díaz-Barriga y García Cabrero, 2001) la transformación de una sociedad autoritaria como lo ha sido la mexicana por largo tiempo, no es sólo un asunto de mecanismos electorales, sino de valores, actitudes y formas de relación. Con esto, el autor se refiere a que no es sólo en el terreno cívico donde se requiere atender la formación de los jóvenes, futuros ciudadanos, sino en la capacidad de los individuos de dar respuestas conscientes y responsables a los acontecimientos tanto de carácter público, como semipúblico y privado.

Por su parte, Tirado y Guevara Niebla (2004) afirman que en el mundo contemporáneo se observan serios deterioros en las formas de convivencia y cohesión social. Asimismo, señalan que inmersos en un proceso de globalización con profundos y vertiginosos cambios, competencia sin equilibrios, quiebras fraudulentas, corrupción e impunidad, se generan problemas sociales como el aumento de la desconfianza, incertidumbre, pérdida de valores, los cuales repercuten en delincuencia, pederastia, drogadicción, etc., y que impactan seriamente el comportamiento cívico de los ciudadanos, el cual presenta signos dramáticos de ingobernabilidad como es el caso de los linchamientos públicos.

En este tenor, los autores plantean que una de las acciones que puede contribuir a la promoción de acciones que permitan frenar o mitigar esta importante problemática es la *formación cívica*, en tanto ésta tiene la tarea importante de promover el comportamiento

civilizado y ético de las personas, el desarrollo del sentido de la democracia, así como educar a una ciudadanía que promueva la convivencia y la cohesión social indispensables para una vida civilizada, en tanto que ésta fomenta valores, como: la justicia, la igualdad, la equidad, la probidad, la responsabilidad, la familiaridad, el respeto, la tolerancia, la pluralidad, la libertad, entre otros.

De acuerdo con Mestre y Pérez Delgado (1999) frecuentemente se ha debatido sobre los roles del afecto y la cognición en la moralidad. Algunos psicólogos como Kohlberg han señalado que la cognición es central en la moralidad y que el rol del afecto es mínimo. Otros como Hoffman y Eisenberg han afirmado que el afecto, especialmente la empatía y la simpatía, a menudo funcionan como un motivo para la conducta moral y la prosocial. En trabajos recientes realizados por Gibbs y Hoffman, se ha reconocido el rol de cada una de estas dimensiones y han surgido planteamientos integradores, donde ambos procesos son igualmente necesarios para un desarrollo moral maduro (como se cita en Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Fuentes, 1999). Así, Gibbs considera que ambos puntos de vista no son excluyentes, “...de manera que la construcción cognitiva de una situación como injusta puede generar una motivación moral, de la misma manera que una respuesta empática al sufrimiento de una víctima lo hace en una situación similar” (como se cita en Mestre, Pérez-Delgado, Tur, Díez, Soler y Samper, 1999, p. 60).

Otros autores que están de acuerdo con la idea de que ambos procesos forman parte de un desarrollo moral maduro son Puig Rovira (1995) y Latapí (2002), quienes además señalan, que el ser humano logra construir una personalidad moral de una manera autónoma, libre y responsable con ayuda de la escuela, los maestros, la familia y la sociedad en general. Para ambos autores, dicha construcción está conformada, además del razonamiento moral y del sentimiento o sensibilidad afectiva a los aspectos morales, de la autorregulación de los propios comportamientos.

Desde la perspectiva adoptada en el presente trabajo, resulta particularmente pertinente analizar las contribuciones de la psicología del desarrollo moral, especialmente de aquellas propuestas integradoras en las que se destaca la importancia de los aspectos cognitivos sobre el desarrollo moral y de las que subrayan la importancia del afecto y la empatía en el razonamiento moral y la conducta prosocial (Sigel, 1986; Rest, 1983 y Gibbs, 1991), así como en la adquisición de conocimientos y actitudes cívicas.

De igual manera, se plantea la necesidad de reflexionar en torno a la evidencia disponible acerca de las diferencias que existen en los procesos mencionados, en función de la edad y el género, y el aprovechamiento escolar (Pérez-Delgado, García-Ros y Clemente, 1994; Pérez-Delgado, 1995 y Mestre, et al., 1999; Pérez-Delgado, Mestre y Llorca, 1995; Eisenberg, Shell, Pasternack, Lennon, Beller y Mathy, 1987; Eisenberg y Roth, 1980; Eisenberg, Lennon y Roth, 1983; Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea, 1991) y la religión (Stop, 1979; Wolf, 1980; Power y Kohlberg, 1980; Kohlberg y Power, 1981; Beard, 1983; Holley, 1991; Richard y Davison, 1992; Bennett, Evens y Rest, 1995; Glover, 1997) para contar con elementos sólidos, en los cuales basar los análisis del impacto de las propuestas curriculares vigentes en la actualidad, sobre el razonamiento, la afectividad, el conocimiento y las actitudes cívicas, así como la conducta prosocial.

Asimismo, si bien es cierto que la enseñanza de los valores es una tarea de toda la sociedad en su conjunto, la escuela constituye un espacio privilegiado, en vista de que es ahí donde se desarrollan en mayor medida los procesos de socialización, en los que existe la posibilidad de promover el razonamiento, la empatía y la conducta pro-social, componentes de la personalidad moral, así como el conocimiento y las actitudes cívicas necesarios para desarrollar una sociedad justa, participativa, equitativa e incluyente. Por lo que resulta imprescindible valorar determinadas características del contexto escolar, como el hecho de que la escuela sea pública o privada y cómo contribuyen éstas al desarrollo de los procesos antes referidos.

El INEE (2003) ha encontrado en su evaluación anual, que los alumnos de las escuelas privadas obtienen mejores resultados que los de escuelas públicas debido a que estudian en contextos más favorables. Es decir, su situación demográfica, familiar, económica, social y

cultural les proporciona elementos materiales suficientes para enfocarse sin mayor preocupación a sus estudios, así como el desarrollo óptimo de sus capacidades socioafectivas. El INEE (2003) considera que tales diferencias de rendimiento entre las escuelas públicas y privadas pueden explicarse por los llamados factores extraescolares, donde cuatro de cada cinco escuelas privadas se encuentran en contextos socioculturales muy favorables. En contraste, sólo cuatro de cada 100 escuelas públicas rurales y urbanas, y ninguna de las indígenas o de los cursos comunitarios, están en el nivel sociocultural más favorable.

Asimismo, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL, 2006), ha realizado estudios en los cuales ha hallado que durante 5 años (1996-2001), los egresados de las escuelas secundarias privadas obtuvieron en promedio mejores resultados en el Exani-I (Examen Único de Ingreso al Bachillerato) que las escuelas públicas, observándose que más de la mitad de los mejores estudiantes del país, tanto de educación pública como de educación privada, se encontraban en la ciudad de México y su zona metropolitana. Además, se contempló que las mejores calificaciones se presentaron en la asignatura de Formación Cívica y Ética. Por tanto, resulta pertinente analizar las diferencias que existen entre los alumnos procedentes de escuelas públicas y privadas en los componentes de la personalidad moral y los conocimientos de actitudes cívicas que aquí se estudian.

Preguntas de Investigación

En este trabajo se pretenden investigar los siguientes aspectos:

1. ¿Existen diferencias entre el sexo, edad, religión, el desempeño académico en la asignatura Formación Cívica y Ética y la escuela de procedencia (pública y privada) en los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial y el conocimiento y actitudes cívicas de la población objeto de estudio?
2. ¿Existe alguna relación entre los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial y el conocimiento y actitudes cívicas de la población objeto de estudio?

Hipótesis

1. Existen diferencias en los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial y el conocimiento y actitudes cívicas en relación con el sexo.
2. Existen diferencias en los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial y el conocimiento y actitudes cívicas con respecto a la edad.
3. Existen diferencias en los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial y el conocimiento y actitudes cívicas en función de la religión.
4. Existen diferencias en los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial y el conocimiento y actitudes cívicas en relación con el desempeño académico en la asignatura Formación Cívica y Ética.
5. Existen diferencias en los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial y el conocimiento cívico con respecto a la escuela de procedencia (pública y privada).
6. Existe relación entre los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial y el conocimiento cívico de la población objeto de estudio.

Variables

Variables Dependientes

- Razonamiento moral
- Empatía
- Razonamiento moral prosocial
- Conocimiento y actitudes cívicas

Variables Independientes

- Sexo
- Edad
- Religión
- Desempeño académico en la asignatura Formación Cívica y Ética
- Escuelas secundarias públicas y privadas

Definición de las variables independientes

Sexo:

Dato que el alumno proporciona de manera escrita para ser adscrito en la categoría “masculino” o “femenino”.

Edad:

Años cumplidos que el estudiante posee en el momento de la aplicación de los instrumentos utilizados para su realización. Se consideraron dos grupos de alumnos con un rango de edad de 12-14 y de 15-16 años.

Religión:

Filiación a una determinada doctrina religiosa que el alumno manifiesta por escrito (católico, ateo u otra religión).

Desempeño académico en la asignatura Formación Cívica y Ética:

Calificación final que cada estudiante obtuvo al término del ciclo escolar, en este caso, 2005-2006 en la asignatura arriba consignada. Se establecieron tres grupos de alumnos con base en su calificación: desempeño académico alto (9-10); desempeño académico regular (7-8) y desempeño académico bajo (5-6).

Escuelas de educación secundaria pública y privada:

Instituciones escolares en las que se efectuaron las aplicaciones de los instrumentos contemplados en el trabajo: Dos escuelas secundarias públicas y dos escuelas secundarias privadas.

Definición de las variables dependientes

Razonamiento moral:

Juicio que se lleva a cabo en función de dilemas o situaciones hipotéticas en los que las necesidades de un individuo entran en conflicto con las de otros en un contexto en el que las normas, leyes, dictados de las autoridades y obligaciones formales son centrales (como se cita en Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Fuentes, 1999). Asimismo, implica la adscripción de tal juicio a los estadios 2, 3, 4, 5A, 5B y 6 e Índice P (que expresa el grado en que una persona juzga los dilemas sociomorales planteados desde la perspectiva posconvencional) y a las escalas de control A (actitud negativista) y M (de coherencia) la *Prueba de Definición de Criterios*, y su respectivo porcentaje total.

Empatía:

Es la respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo (Hoffman, 2000). En el caso del instrumento utilizado para su evaluación, es el puntaje total obtenido por los sujetos en las subescalas que lo conforman: Toma de Perspectiva (PT), Fantasía (FS), Preocupación Empática (EC) y Malestar Personal (PD).

Razonamiento moral prosocial:

Es el juicio que se efectúa en función de dilemas en los que las necesidades de un individuo entran en conflicto con las de otros en un contexto en el que las consecuencias de las leyes, reglas, castigo, autoridad y obligaciones formales son mínimas o irrelevantes (Eisenberg, 1979, como se cita en Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Fuentes, 1999). De igual manera, implica la adscripción de dicho juicio a una de las categorías del razonamiento moral prosocial que integran el instrumento *Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial para Adultos*: Hedonista, Orientado a la Necesidad, Orientado a la Aprobación, Estereotipado e Internalizado, así como a su correspondiente porcentaje total.

Conocimientos Cívicos:

Conjunto de saberes que el alumno posee sobre las instituciones, principios y procesos democráticos fundamentales y que involucra su capacidad de interpretar información relacionada con la vida cívica, como el conjunto de normas que rigen su comportamiento dentro de la comunidad, el cumplimiento de sus deberes como ciudadano, el respeto de las leyes, y el papel que desempeña en el funcionamiento correcto de la sociedad en la que vive (Fernández, et al., 1970; Torney-Purta, 2001). En cuanto al instrumento empleado para su evaluación, *Cuestionario de Actitudes y Conocimientos Cívicos*, es el porcentaje total de respuestas correctas que obtiene el sujeto en los 25 reactivos que conforman la serie "A" de la primera parte de dicho instrumento.

Actitudes Cívicas:

Son creencias o cogniciones, afectos, sentimientos o emociones y conductas sobre situaciones o cuestiones cívicas, éticas, políticas y sociales como la responsabilidad ciudadana, las responsabilidades del Estado, la identidad nacional, la confianza en las instituciones políticas, dilemas éticos, expectativas de participación política, género, entre otros (Kimble, et al., 2002; Torney-Purta, 2001 y Tirado y Guevara, 2006). Con respecto al instrumento empleado para su evaluación, *Cuestionario de Actitudes y Conocimientos Cívicos*, es la respuesta emitida por el individuo a cada uno de los 82 reactivos con un formato de respuesta tipo Likert que comprende desde la serie "B" hasta la serie "Ñ", y que conforman la segunda parte del mismo.

Participantes

Estudiantes de 2º y 3º grados de educación secundaria de dos escuelas públicas y dos escuelas privadas.

Escuelas Secundarias Públicas

La *escuela secundaria pública 1*, ubicada en la Delegación Tláhuac, cuenta con unas instalaciones deterioradas, los muros externos muestran pintas (*grafitis*), los mesabancos están pintados, las puertas de los salones están casi cayéndose y hay un descuido en la limpieza de las instalaciones (en los salones, en los sanitarios, en las escaleras y en el patio). El contexto social inmediato en el que se encuentra inmersa esta secundaria es hostil e inseguro, puesto que en los alrededores existen grupos bandalícos que molestan a los alumnos.

El *segundo grado* escolar de la escuela secundaria pública 1 estaba compuesto por 6 grupos con un total de 316 alumnos (A = 53, B = 53, C = 53, D = 53, E = 53 y F = 51). El *tercer grado* escolar estaba integrado por 6 grupos con un total de 275 alumnos (A = 49, B = 44, C = 47, D = 47, E = 45 y F = 43). El rango de edad de los alumnos de segundo y tercer grados iban de los 12 a los 16 años. Del total de esta población de 2º y 3º grados de dicha escuela, se seleccionó al azar el grupo "F" de segundo grado con un total 51 alumnos (24 hombres y 27 mujeres) y al grupo "F" de tercer grado con un total de 43 alumnos (20 hombres y 23 mujeres).

Por su parte, la *escuela secundaria pública 2*, se encuentra en la Delegación Coyoacán. Las instalaciones se muestran en buen estado e higiénicas (mesabancos, salones, baños, escaleras y patio). El contexto social inmediato en el que se encuentra inmersa esta escuela no es conflictivo, es decir, a los alrededores se percibe un ambiente de respeto, de orden y seguridad para los alumnos.

El *segundo grado* escolar de la escuela secundaria pública 2 estaba conformada por 3 grupos con un total de 127 alumnos (A = 43, B = 43 y C = 41). El *tercer grado* escolar estaba integrado por 131 alumnos (A = 44, B = 44 y C = 43). Las edades de los alumnos de segundo y tercer grados oscilaban entre los 12 y los 16 años. Del total de esta población se seleccionaron al azar los grupos "C" y "B" de segundo y tercer grados, compuestos de 41 alumnos (20 hombres y 21 mujeres) y 44 alumnos (20 hombres y 24 mujeres), respectivamente.

Escuelas Secundarias Privadas

La *escuela secundaria privada 1* está ubicada en la Delegación Tlalpan. Cuenta con instalaciones (mobiliario, aulas, sanitarios, escaleras y patio) en óptimo estado. El contexto social inmediato es seguro, confiable y respetuoso para los alumnos.

El *segundo grado* escolar de la escuela secundaria privada 1 estaba integrado por 4 grupos con un total de 119 alumnos (A = 31, B = 29, C = 29, D = 30). El *tercer grado* escolar estaba integrado por 4 grupos con un total de 135 alumnos (A = 34, B = 34, C = 33, D = 34). El promedio de edad de los alumnos de segundo y tercer grados oscilaban entre los 12 y los 16 años. De esta población, se seleccionó al azar el grupo "D" de 2º con un total de 30 alumnos (19 hombres y 11 mujeres) y al grupo "C" del 3º con un total de 34 alumnos (20 hombres y 14 mujeres).

Finalmente, la *escuela secundaria privada 2* se encuentra ubicada en la Delegación Tlalpan. Sus instalaciones (mobiliario, aulas, sanitarios, escaleras y patio) se encuentran en óptimas condiciones. El contexto social inmediato es seguro, confiable y respetuoso para los estudiantes.

El *segundo grado* escolar de la escuela secundaria privada 2 estaba constituida por 7 grupos con un total de 227 alumnos (A = 33, B = 33, C = 32, D = 32, E = 31, F = 34 y G = 32). El *tercer grado* escolar estaba formado por 6 grupos con un total de 208 alumnos (A = 35, B = 33, C = 35, D = 34, E = 37 y F = 34). Las edades de los alumnos de segundo y tercer grados oscilaban entre los 12 y los 16 años. Se seleccionó aleatoriamente al grupo "F" del 2º con un total de 34 alumnos (17 hombres y 17 mujeres) y al grupo "F" del 3º con un total de 34 alumnos (18 hombres y 16 mujeres).

Estos datos se presentan en la tabla 1:

Tabla 1. Número total de alumnos por escuela, por grado escolar y por sexo

Escuela	2do. Grado	3er. Grado	Total de Hombres	Total de Mujeres	Total
Secundaria pública 1	51	43	44	50	94
Secundaria pública 2	41	44	40	45	85
Secundaria privada 1	30	34	39	25	64
Secundaria privada 2	34	34	35	33	68
Total					311

La tabla 2 muestra el total de las pruebas que se consideraron para emprender el análisis estadístico, dado que se invalidaron aquellas que no cumplieron los criterios de validez que los autores de los instrumentos establecen, así como por el tipo de respuestas que emitieron los alumnos en las mismas.

Tabla 2. Total de pruebas consideradas para realizar el análisis estadístico

Escuela	DIT	IRI	PROM-R	Actitudes y Conocimientos Cívicos
Secundaria pública 1	36	72	83	94
Secundaria pública 2	49	72	78	85
Secundaria privada 1	35	54	51	61
Secundaria privada 2	47	58	59	64
Total	167	256	271	304

Elección de la Muestra

Se efectuó un *muestreo probabilístico por racimos*, dado que, se seleccionaron las escuelas secundarias públicas 1 y 2, y las escuelas secundarias privadas 1 y 2, en las cuales se encontraba la población objeto de estudio. Dentro de los racimos, en este caso, dentro de las escuelas, de todos los grupos de 2º y 3º grados se seleccionaron al azar solamente un grupo de 2º y un grupo de 3º para ser evaluados a través de los instrumentos contemplados.

Escenarios

Salones de clase de las escuelas secundarias con iluminación, ventilación y mobiliario adecuados para la aplicación de los instrumentos psicométricos requeridos para la presente investigación.

Tipo de Estudio

Es un estudio *comparativo* dado que se busca establecer si existen diferencias en las variables dependientes: razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial, conocimientos y actitudes cívicas, en función del sexo, la edad, la religión, el desempeño académico en la asignatura Formación Cívica y Ética y la escuela secundaria de procedencia (pública y privada) de la población objeto de estudio. De igual manera, es un estudio *correlacional* porque lo que se pretende determinar en esta investigación es el grado de relación que existe entre las variables dependientes arriba consignadas.

Tipo de Diseño

Se trata de un diseño *no experimental* porque no existe una manipulación directa de las variables, no existen grupos control y los sujetos no son asignados al azar, sino que los sujetos son elegidos de grupos ya formados antes del experimento.

Instrumentos de Medición

Los instrumentos que se emplearon para la evaluación del razonamiento moral, la empatía, el razonamiento moral prosocial, el conocimiento y actitudes cívicas, se enlistan y describen a continuación:

1. *Prueba de Definición de Criterios* adaptada por Barba (2004), a partir del *Defining Issues Test* (DIT, Rest, 1979).
2. *Índice de Reactividad Interpersonal* adaptado por Mestre y Pérez-Delgado (1999), a partir del *Interpersonal Reactivity Index* (IRI, Davis, 1980).
3. *Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial para Adultos* adaptada por Mestre y Pérez-Delgado (1999), a partir del *Prosocial Reasoning Objective Measure* (PROM-R, Eisenberg, Carlo y Knight, 1992).

4. *Cuestionario de Actitudes y Conocimientos Cívicos*, replica hecha por Tirado y Guevara Niebla (2004) a partir del *Civic Education Study* (Torney-Purta, Lehmann, Oswald and Schulz, 2001), tomando como base el estudio realizado por la IEA (*Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement*).

1. Prueba de Definición de Criterios (Barba, 2001) (Ver ANEXO A)

Para evaluar el razonamiento moral de la muestra seleccionada se utilizó la *Prueba de Definición de Criterios* adaptada por Barba (2001) a partir del instrumento *Defining Issues Test* (DIT, Rest, 1979). Existen dos versiones de la *Prueba de Definición de Criterios*, una de seis historias (“Armando y la medicina”, “La ocupación de los estudiantes”, “El prisionero que se escapó”, “El doctor”, “El señor Gómez” y “El periódico escolar”) y otra de tres historias (Armando y la medicina”, “El prisionero que se escapó” y “La ocupación de los estudiantes”). Ésta última, fue la versión que se usó en la investigación. Tal instrumento posee un nivel adecuado de fiabilidad con un *valor alpha* de .07214 para el *nivel posconvencional*; un *valor alpha* de .7839 para el *nivel convencional* y un *valor alpha* de .4041 para el *nivel preconvenional*. Al respecto de este último nivel de razonamiento moral, es importante señalar que el presente instrumento no tiene por objeto medir tal tipo de razonamiento, dado que no suele ser característico en el rango de edad en el que es aplicable.

En primer lugar, ante cada historia la persona debe emitir un juicio general sobre lo que considera que se debería hacer en esa situación, respondiendo un “Sí”, un “No” o “Estoy indeciso”, a una pregunta que plantea si se debería tomar o no determinada decisión.

En segundo lugar, se le presentan al individuo doce enunciados relacionados con la historia en cuestión y se le solicita que juzgue el grado de importancia que tiene cada una de ellos para tomar la decisión correspondiente. La importancia se califica como Muchísima, Mucha, Alguna, Poca o Ninguna (escala tipo Likert).

Finalmente, se le pide a la persona que elija de entre los enunciados anteriormente clasificados, los cuatro que considera más importantes para tomar la decisión y que los jerarquice del más importante al menos importante.

Como consecuencia de esta tercera operación quedan determinados cuáles son los 12 elementos (4 x 3 historias) que la persona considera más relevantes para resolver los dilemas. Estos elementos se relacionan con determinadas estructuras de juicio que se adscriben a seis estadios (2, 3, 4, 5A, 5B y 6) que da como resultado un perfil moral de la persona, y a dos escalas de control A (actitud negativista) y M (de coherencia). Este instrumento permite también obtener un índice P (o moral de Principios), que es la sumatoria de los subestadios 5A, 5B y 6 y expresa el grado en que una persona juzgó los problemas presentados desde la perspectiva postconvencional (Mestre y Pérez-Delgado, 1999).

2. Índice de Reactividad Interpersonal (Mestre y Pérez-Delgado, 1999) (Ver ANEXO B)

Para la aplicación de este instrumento en la población objeto de estudio se empleó una traducción al castellano realizada por Mestre y Pérez-Delgado (1999) a partir de la versión original del *Interpersonal Reactivity Index* (IRI, Davis, 1980).

El *Índice de Reactividad Interpersonal* es un instrumento que permite medir las diferencias individuales en las tendencias empáticas desde un punto de vista multidimensional y está conformado por 28 ítems distribuidos en cuatro subescalas que miden cuatro dimensiones del concepto global de empatía: *Toma de perspectiva* (PT), *Fantasía* (FS), *Preocupación empática* (EC) y *Malestar personal* (PD), con siete ítems cada una de ellas. Dicho instrumento posee un nivel adecuado de fiabilidad con un *valor alpha* de *Cronbach* de .7702. Las distintas subescalas poseen unos valores *alpha* superiores a .60: *Toma de Perspectiva* (.6403); *Fantasía* (.7593); *Preocupación Empática* (.5845) y *Malestar Personal* (.6983).

Las subescalas *Toma de Perspectiva* (PT) y *Fantasía* (FS) recogen el aspecto más cognitivo de la empatía. La subescala *Toma de Perspectiva* (PT) mide los intentos espontáneos del sujeto por adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana y ver así las cosas desde el punto de vista del otro sin experimentar necesariamente una respuesta afectiva. La subescala *Fantasía* (FS) evalúa la capacidad imaginativa que posee el individuo de ponerse en el lugar de personajes de ficción. Por su parte, las subescalas *Preocupación Empática* (EC) y *Distrés o Malestar Personal* miden las reacciones emocionales de los sujetos ante las experiencias negativas de los otros. En la subescala *Preocupación Empática* (EC) se mide la respuesta del sujeto en relación con sentimientos de compasión y cariño por los otros, mientras que en la de *Distrés Personal* (DP) se miden los sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás. De esta manera, el *Índice de Reactividad Interpersonal* permite medir tanto el aspecto cognitivo como la reacción emocional del individuo al adoptar una actitud empática.

En dicho instrumento, el sujeto debe contestar a una serie de afirmaciones relacionadas con sus pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones, solicitándole la opinión sobre sí mismo. El formato de respuesta es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta, según el grado en que dicha afirmación le describa (*No me describe bien, Me describe un poco, Me describe bien, Me describe bastante bien y Me describe muy bien*) Es importante destacar que las subescalas que conforman el instrumento poseen cada una de ellas reactivos positivos y negativos, esto según la forma en como están redactados.

A continuación se presentan en la tabla 3 el número de ítems, los cuales integran cada una de las cuatro subescalas, y la indicación de si se trata de un reactivo positivo o negativo.

Tabla 3. Número de ítems que conforman cada una de las cuatro subescalas del IRI

Subescala	Número de reactivo
<i>Toma de Perspectiva</i> (PT)	- 3, 8, 11, - 15, 21, 25 y 28
<i>Fantasía</i> (FS)	1, 5, -7, -12, 16, 23 y 26
<i>Preocupación Empática</i> (EC)	2, -4, 9, -14, -18, 20 y 22
<i>Distrés o Malestar Personal</i> (PD)	6, 10, -13, 17, -19, 24 y 27

La puntuación de cada subescala se obtiene sumando las respuestas dadas por el sujeto en cada uno de los ítems que conforman dicha escala, siendo la puntuación para los ítems positivos: 1, 2, 3, 4 y 5; y para los negativos: 5, 4, 3, 2, 1. Obteniéndose así un puntaje bruto para las dimensiones cognitiva y afectiva de la empatía (Pérez-Delgado y Mestre, 1999).

3. Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial para Adultos (Mestre y Pérez-Delgado, 1999) (Ver ANEXO C)

Se trata de un instrumento de lápiz y papel para evaluar el razonamiento que el sujeto lleva a cabo ante un problema o una necesidad de otra persona que implica una respuesta de ayuda. Para la aplicación de este instrumento en la población mexicana se empleó una traducción al castellano realizada por Mestre y Pérez-Delgado (1999) a partir de la versión estadounidense *Prosocial Reasoning Objective Measure* (PROM-R, Carlo, Eisenberg y Knight, 1992).

Este instrumento presenta un nivel adecuado de fiabilidad con un valor alpha superior a .60 para cada categoría de razonamiento moral prosocial: Hedonista (.66); Orientado a la Necesidad (.68); Orientado a la Aprobación (.84); Estereotipado (.65) e Internalizado (.61).

El instrumento incluye siete historias: “La historia de la donación de sangre; La historia de Tomás; La historia del accidente; La historia de David; La historia de las matemáticas; La historia de la natación y La historia de la inundación”. En la Primera parte de este instrumento, cada historia o dilema presenta tres tipos de conducta que el sujeto puede elegir en función de lo que considera que el protagonista de la historia debería hacer: si debería ayudar a otro, si no debería hacerlo, o si no está seguro de lo que el protagonista (o él en su lugar) debería hacer. Si el individuo opta por la respuesta de ayuda, se le asignan 2 puntos; si en su defecto, selecciona la respuesta de no ayuda, se le otorga 1 punto y, finalmente, si expresa estar indeciso en su respuesta, se le da un valor de 0 a la misma. Empero, para fines de la investigación, se modificó el rango de calificación asignada a cada respuesta porque se consideró que no era conveniente asignarle una puntuación de 0 a la opción de indecisión debido a que ello implicaba la nulidad de información relevante con respecto al razonamiento moral prosocial. En otras palabras, se omite el conflicto que se genera en el individuo mismo entre sus propias necesidades y las de otra persona, en este caso, con los personajes de las historias contenidas en el PROM-R, y que le demandan una conducta de ayuda o no ayuda. Por lo tanto, a la respuesta de ayuda se le otorgó un valor de 3 puntos, a la respuesta de no ayuda se le dio el valor de 2 puntos y, a la respuesta de indecisión se le asignó el valor de 1 punto.

En la *Segunda parte*, se le presentan al sujeto nueve razones de por qué el personaje o protagonista de la historia debería comportarse como él ha indicado y evaluar el grado de importancia que tiene cada una de éstas, en un rango de 1 a 7, a la hora de tomar su decisión.

A partir de las respuestas dadas en cada historia, se da una puntuación para cada una de las categorías de razonamiento moral prosocial que evalúa el instrumento:

- *Razonamiento hedonista*: Incluye referencias a la ganancia o beneficio para uno mismo y el razonamiento basado en la reciprocidad directa.
- *Razonamiento orientado a la necesidad*: Se refiere a las necesidades físicas o psicológicas de la otra persona.
- *Razonamiento orientado a la aprobación*: Se utiliza la aprobación o aceptación de los demás para justificar la conducta.
- *Razonamiento estereotipado*: La justificación de la conducta se basa en los conceptos estereotipados de buena/mala persona y buena/mala conducta.
- *Razonamiento internalizado*: Incluye los niveles más altos de razonamiento, empatía, toma de perspectiva, afecto positivo y negativo como consecuencia de la acción, reciprocidad generalizada e ítems de valor internalizado (por ejemplo, la justificación se basa en la humanidad de la otra persona, o principios como la igualdad).

Posteriormente, se efectúa una lista del “valor asignado” bajo la categoría respectiva de razonamiento prosocial y se suman las puntuaciones para cada categoría. Derivándose así la “puntuación por categoría”. Ulteriormente, se divide cada “puntuación de la categoría” por la “puntuación potencial de categoría”. La “puntuación potencial de la categoría” es la suma de todas las puntuaciones en las categorías de razonamiento moral prosocial. Esto da como resultado una “proporción porcentaje de puntuación en la categoría”. En otras palabras, los puntajes obtenidos en cada una de estas categorías indican la preferencia del sujeto por un determinado tipo de razonamiento prosocial en relación con otros al momento de justificar una conducta de ayuda o prosocial (Mestre y Pérez-Delgado, 1999).

4. Cuestionario de Actitudes y Conocimientos Cívicos (Guevara Niebla y Tirado, 2004) (Ver ANEXO D)

Para evaluar el conocimiento y las actitudes cívicas de la muestra seleccionada se empleó el *Cuestionario de Actitudes y Conocimientos Cívicos*, replica hecha por Guevara y Tirado (2004) a partir del *Civic Education Study* (Torney-Purta, Lehmann, Oswald and Schulz, 2001), tomando como base el estudio realizado por la IEA (*Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement*). El presente cuestionario posee un nivel adecuado de fiabilidad con un *valor alpha de Cronbach de .0744*.

El cuestionario está estructurado en *tres partes* (121 reactivos en total).

- La *Primera parte* está conformada por 25 reactivos que corresponde a la Serie “A” y que exploran el *conocimiento cívico* del alumno sobre tópicos como: los procesos electorales, los derechos individuales, la identidad nacional, la participación política, las funciones del ejercito y la policía, las características de organizaciones civiles, las relaciones entre economía y política, el respeto por la diversidad política y étnica, entre otros.
- La *Segunda parte* está integrada de 82 ítems que exploran las *actitudes cívicas* y opiniones del sujeto, las cuales se encuentran ordenadas en 13 secciones, que van desde la serie “B” hasta la serie “Ñ” y que a continuación se describen.
 - 1) La primera sección del cuestionario, *responsabilidad ciudadana*, explora la percepción que tiene el alumno de lo que es un buen ciudadano, en función de si éste desempeña o no una serie de actividades como: votar en las elecciones, participar en un partido político, en una protesta pacífica contra leyes injustas, en actividades que benefician a las persona de su comunidad, en actividades que promueven los derechos humanos, en actividades para proteger el medio ambiente, en discusiones políticas, o conocer la historia de su país, demostrar respeto por los representantes del gobierno, e informarse sobre temas políticos en el periódico, en la radio o televisión.
 - 2) En la sección *responsabilidades del Estado*, se indaga la opinión del individuo con respecto a las responsabilidades del Estado para asegurar la salud básica, la educación mínima, los derechos políticos de hombres y mujeres, controlar la contaminación, garantizar la paz y estabilidad, así como promover la honestidad y conductas morales.
 - 3) En la sección correspondiente a *legalidad y pobreza* se le presentan al individuo una serie de cuestiones que tratan de explorar, por un lado, el grado de acuerdo o desacuerdo que expresa el individuo en apegarse o no a la ley en caso de que aquella esté en contra de sus intereses, y si cualquier persona tiene derecho a poner su propio negocio por el simple hecho de ser públicas las calles, y por otro, la visión que posee en torno a qué factores él atribuye la pobreza que existe en México, entre los que se incluyen: la corrupción del gobierno, la falta de dedicación al trabajo por parte de los pobres, la voracidad de los ricos y la explotación del país por las potencias extranjeras.
 - 4) La sección *identidad nacional*, explora los sentimientos de amor y orgullo que posee el sujeto por México, por la bandera, por los logros del país, así como su preferencia por vivir en otro país.
 - 5) En la sección, *actitudes de género*, se formulan una serie de enunciados que tratan de indagar si los jóvenes mexicanos se pronuncian a favor o en contra de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, de oportunidades para desempeñar los mismos empleos y la remuneración equitativa de los mismos, la participación equitativa de éstos en el Congreso y en el gobierno, la participación de las mujeres en la política, y la igualdad de capacidades de hombres y mujeres para ser dirigentes políticos.
 - 6) En la sección, *actitudes étnicas*, se exploran las percepciones a favor o en contra de los escolares mexicanos en cuestiones como: la oportunidad de los indígenas de mantener su idioma, sus costumbres y estilo de vida, su igualdad de derechos que el

resto de los habitantes del país, así como su igualdad de oportunidades de educación que otros niños en el país, y de votar en las elecciones a pesar de vivir en un municipio o estado diferente al de su origen.

- 7) En la sección sobre *dilemas éticos*, se plantea a los escolares una serie de cuestiones relacionadas con la legalización del divorcio, el aborto y la eutanasia a fin de conocer su actitud con respecto a éstas.
 - 8) En la sección atinente a la *apreciación política escolar*, se presentan afirmaciones sobre política y la participación del alumnado en la vida escolar, tales como: el interés en la política, la mejoría de las escuelas a través de la elección de representantes de los alumnos para proponer cambios en la forma de solucionar los problemas escolares, la generación de cambios positivos en la escuela por medio del trabajo en equipo, y la solución de problemas escolares mediante la organización de los alumnos en grupos.
 - 9) En la sección *apreciación de la escuela*, se explora la percepción que tiene el alumno en términos de si su escuela le ha enseñado a entender a las personas, a trabajar en equipo, a ayudar a solucionar problemas, a ser un ciudadano patriota y leal, a proteger el medio ambiente, a preocuparse por lo que pasa en otros países, y la importancia de votar en las elecciones.
 - 10) En la sección *confianza en las instituciones*, se explora la confianza que manifiesta tener el escolar en el gobierno federal, en el gobierno municipal, en los tribunales de justicia, en los partidos políticos, en el Congreso de la Unión, en la policía, en las noticias de la radio, de la televisión y de los periódicos.
 - 11) En la sección, *uso de medios informativos*, mediante una serie de preguntas se trata de inquirir la frecuencia con que los sustentantes mexicanos leen artículos en el diario sobre lo que acontece en el país, ven las noticias en la televisión y escuchan las noticias en la radio.
 - 12) En la sección correspondiente al *fomento de la participación plural en la escuela*, se invita al estudiante a que exprese sus opiniones considerando las clases de educación cívica, ciencias sociales o historia, en términos de si se les permite a los alumnos expresar libremente sus desacuerdos, tomar decisiones propias, si se respetan sus opiniones, si tienen la libertad para expresarse, si se propicia la discusión política y si se presentan diferentes puntos de vista.
 - 13) Finalmente, la sección *expectativas de participación política*, explora en opinión de los alumnos, con qué seguridad consideran que cuando tengan la edad ciudadana votarán en las elecciones, ingresarán a un partido político, enviarán cartas a periódicos por problemas políticos, serán candidatos, recolectarán dinero para causas sociales, recolectarán firmas, participarán en protestas pacíficas, escribirán protestas en muros, bloquearán el tránsito u ocuparán edificios públicos.
- La *Tercera parte* está constituida de 14 reactivos de *variables de población* (género, edad, número de hermanos, con quién se vive en casa, número de personas con que se convive, recepción de periódico en casa, número de libros en casa, expectativa de seguir estudiando en años, expectativa del nivel de estudio a alcanzar, nivel de escolaridad de la madre, nivel de escolaridad del padre, tiempo dedicado a ver televisión por semana, grado escolar que cursa, e ingresos familiares).

El formato de respuesta del Cuestionario es el siguiente:

- La *Primera parte* (25 reactivos de conocimiento) presenta un formato de respuesta de opción múltiple. El sujeto se limita a seleccionar la opción que considere correcta ante cada cuestión que se le plantea.
- La *Segunda parte* del cuestionario (82 reactivos) presenta un formato de respuesta tipo Likert que va de Totalmente en desacuerdo al Totalmente de acuerdo (de la serie B

hasta la J); de Nunca a Siempre (en la serie K); de Nunca a Frecuentemente (en las series L, M Y Ñ); y de Seguro No a Seguro Sí (en la serie N).

- Finalmente, la *Tercera parte* (14 ítems) posee un formato de respuesta de opción múltiple.

En cuanto a la calificación, en la *Primera parte* de este cuestionario, que explora los *conocimientos cívicos* del alumno, se determinó el total de respuestas correctas que el sujeto obtuvo en los 25 reactivos que integran esta sección del instrumento, y se calcularon los porcentajes correspondientes, los cuales van de un rango de 4% a 92%, equivalentes a 1 acierto y a 23 aciertos (siendo este último puntaje, el máximo número de aciertos alcanzados por los estudiantes que participaron en esta investigación), respectivamente.

Asimismo, en la *Segunda parte* del instrumento, que explora las *actitudes cívicas* del educando, se asignó el número 1 a la opción de respuesta *Totalmente en Desacuerdo*, y así sucesivamente hasta el número 4, correspondiente a la respuesta *Totalmente de Acuerdo*. A la opción de respuesta *No sé*, se le otorgo el valor de 0. Como resultado de esta operación, se obtienen las frecuencias de respuestas por reactivo en cada una de las 13 secciones en que están ordenadas las actitudes cívicas. Lo anterior permite conocer cuáles son las actitudes que poseen los participantes en cada una de las secciones ya citadas.

Es importante destacar, que para los fines de esta investigación se omitieron los dos reactivos que conforman la serie "Ñ" de la Segunda Parte del Cuestionario de Actitudes y Conocimientos Cívicos, que aluden a la frecuencia del uso de la computadora y de la Internet. De igual manera, se prescindió de los 14 reactivos de variables de población que constituyen la Tercera Parte de este cuestionario.

Procedimiento

1. En primera instancia, se realizó una búsqueda y el correspondiente análisis de instrumentos psicométricos y cuestionarios que permitieran evaluar de forma confiable y válida el razonamiento moral, la empatía, el razonamiento moral prosocial y los conocimientos y actitudes cívicas. Como resultado de esta empresa, se optó por los siguientes instrumentos: *Prueba de definición de Criterios*, versión adaptada a la población mexicana por Barba (2001) a partir del *Defining Issues Test* (DIT, Rest, 1979), para la evaluación del razonamiento moral; *Índice de Reactividad Interpersonal*, versión adaptada a la población española por Mestre y Pérez-Delgado (1999) con base en el *Interpersonal Reactivity Index* (IRI, Davis, 1980), para evaluar la empatía; *Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial para Adultos*, versión adaptada a la población española por Mestre y Pérez-Delgado (1999) a partir del *Prosocial Reasoning Objective Measure* (PROM-R, Carlo, Eisenberg y Knight, 1992), para evaluar el razonamiento prosocial y, finalmente, el *Cuestionario de Actitudes y Conocimientos Cívicos*, réplica efectuada por Guevara Niebla y Tirado (2004) a partir del *Civic Education Study* (Torney-Purta, Lehman, Oswald y Schulz, 2001), tomando como base el estudio realizado por la IEA (Internacional Association for Evaluation of Educational Achievement), para la evaluación de los conocimientos y actitudes cívicas.
2. Es importante señalar que en la Prueba de Definición de Criterios (Barba, 2001), en el Índice de Reactividad Interpersonal (Mestre y Pérez-Delgado, 1999) y en la Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial (Mestre y Pérez-Delgado, 1999), se hicieron algunas precisiones gramaticales en la redacción de las instrucciones, se proporcionó el significado de algunos conceptos que por su naturaleza representaban alguna dificultad para su comprensión, y finalmente, se modificó el formato de respuesta a fin de facilitar su ejecución en los mismos.
3. Una vez que se realizaron dichas actividades, se procedió a seleccionar las escuelas secundarias tanto públicas como privadas en las cuales se encontraba la población objeto de estudio. El criterio que se empleó para ello fue su accesibilidad y su cercanía, y la orientación educativa que, específicamente, manejan las escuelas privadas seleccionadas. En este caso, la *escuela secundaria privada 2*, maneja un enfoque más inclinado hacia las cuestiones sociopolíticas y cívicas, en contraste, la *escuela*

secundaria privada 1, posee una perspectiva más religiosa. Ambos, aspectos muy relacionados con los tópicos que se abordan en esta investigación y con la tesis de que dichas orientaciones pueden contribuir a generar diferencias en los procesos aquí evaluados y, al mismo tiempo, aportar información relevante de su influencia sobre éstos.

4. Posteriormente, se procedió a establecer contacto con los directores en cada escuela y con los profesores de la asignatura Formación Cívica y Ética, a quienes se les explicó la naturaleza de la investigación y los objetivos que se pretendían alcanzar, así como las diferentes actividades a emprender para ello, y se les entregó un oficio que contenía un resumen de la investigación y de los instrumentos a emplearse. Una vez que acordaron colaborar en el presente trabajo, se definieron las fechas y horarios de aplicación de los instrumentos para la evaluación del razonamiento moral, la empatía, el razonamiento moral prosocial y los conocimientos y actitudes cívicas. Asimismo, se acordó junto con los directores y con los profesores realizar 2 observaciones áulicas por grado escolar durante la impartición de la asignatura Formación Cívica y Ética, esto es, dos observaciones de 2º y dos de 3º, así como su filmación. Del mismo modo, se convino en entrevistar a los maestros que enseñan tal asignatura, a fin de conocer cuál es su concepción sobre los valores y la importancia que tienen para ellos, la manera en cómo preparan sus clases y los recursos didácticos que emplean para ello, entre otras cuestiones más. Es preciso hacer notar que éstas dos actividades fueron realizadas por otros integrantes del Proyecto al que se pertenece, por tal motivo, si bien es cierto que se van a tomar en cuenta algunos resultados derivados de estas actividades, no se describirán con detalle en el método.
5. A continuación, se seleccionaron aleatoriamente los grupos de segundo y tercer grados de cada escuela para su respectiva evaluación.
6. Es importante mencionar que debido a que el tiempo que se requiere para contestar las pruebas (*Prueba de Definición de Criterios* (DIT) y *Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial para Adultos* (PROM-R): 35 minutos, cada uno; *Cuestionario de Actitudes y Conocimientos Cívicos*: 50 minutos, e *Índice de Reactividad Interpersonal* (IRI):15 minutos), se precisó de cuatro sesiones de 50 minutos, cada una. En este sentido, se les solicitó a los profesores que imparten la asignatura Formación Cívica y Ética que cedieran su espacio y horario que destinan a dar clase de la materia arriba mencionada, para la aplicación de los instrumentos. Empero, tales circunstancias les ocasionaban molestias, pues de acuerdo con ellos, el tiempo de aplicación y las sesiones empleadas para estos fines, generaban que se atrasaran tanto los alumnos como ellos mismos en sus clases. Por tal motivo, no fue posible llevar a cabo una comparación pretest-postest de los instrumentos, tal y como se tenía contemplado en un principio, por lo que fue necesario limitarse a una sola aplicación.
7. De esta manera, la aplicación de los instrumentos se efectuó en cuatro sesiones durante el horario de la asignatura Formación Cívica y Ética con un período de duración de 50 minutos. Dichas aplicaciones tuvieron lugar en los meses de Febrero a Abril en el ciclo escolar 2005-2006. En la primera sesión, los aplicadores fueron presentados ante los alumnos, a quienes se les explicó el fin de la investigación, los instrumentos que se les iban a aplicar y la manera en que se iba a trabajar con ellos durante cada una de las sesiones. En cada una de éstas, a medida en que se les aplicaba un instrumento, se les explicaba qué evaluaba cada uno y cómo contestarlo. Por tal razón, se leía junto con ellos las instrucciones y, al término, se les preguntaba si tenían alguna duda al respecto. Asimismo, se les instó a que leyeran con cuidado cada una de las secciones que conformaban cada uno de los instrumentos y que proporcionaran sus datos personales: nombre, edad, grado escolar, sexo, religión, escolaridad de su madre y su padre. Finalmente, se les informaba del tiempo que disponían para la ejecución de los mismos.
8. En la primera sesión, se aplicó el *Índice de Reactividad Interpersonal* (15 minutos aproximadamente), y al término de éste, la *Prueba de Definición de Criterios* (40 minutos). En la segunda sesión, se les pidió a los estudiantes que contestaran la

Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial para Adultos (40 minutos). En la tercera sesión, se les aplicó el *Cuestionario de Actitudes y Conocimientos Cívicos* (50 minutos). Finalmente, en la cuarta sesión, por cada escuela, se reunió a todos aquellos alumnos a quienes no fue posible aplicarles uno de los instrumentos, esto, como consecuencia de su ausencia en el momento de su realización.

9. Al término de las aplicaciones, el resto de los integrantes del Proyecto CONACYT SEPSEBYN-2004, intitulado “El desarrollo de la personalidad moral y el comportamiento cívico de profesores y alumnos de educación básica y de estudiantes de educación normal” se dedicaron a emprender las observaciones áulicas y la filmación de las mismas. Cabe destacar, que por motivos ajenos a la investigación, en lugar de registrar 16 observaciones áulicas, sólo se registraron 14, dado que dos de las escuelas secundarias, la *pública 2* y la *privada 1*, no autorizaron que se llevaran a cabo las dos observaciones por grupo que se habían acordado en un principio, sino sólo una. Asimismo, se entrevistó a los profesores que imparten la asignatura Formación Cívica y Ética de 2º y 3º en cada escuela secundaria. En el caso de la *secundaria privada 1* y la *secundaria pública 2*, sólo una profesora imparte la asignatura en ambos grados escolares; por su parte, en la *secundaria privada 2*, hay un profesor por cada grado escolar; y finalmente, en la *secundaria pública 1*, hay dos maestras, una por cada grado escolar. No obstante, no fue posible entrevistar a una profesora de la *secundaria pública 1*, quien imparte clase a los alumnos de 2º, debido a cuestiones relacionadas con la sincronización de horarios.
10. Al concluir las entrevistas, se solicitó a los profesores que al término del ciclo escolar 2005-2006, proporcionaran las listas de calificaciones finales de los alumnos, con el propósito de conocer su desempeño académico, puesto que constituye una variable de interés para la investigación.
11. Al término de las actividades arriba enunciadas, se procedió a calificar y a invalidar aquellas pruebas en las cuales se tenía la sospecha de que los sujetos habían contestado al azar o sin prestar atención a las cuestiones planteadas, para tal fin se aplicaron los criterios de control de respuestas que estipulan los autores de los instrumentos empleados.
12. Concluidas la calificación e invalidación de las pruebas, se elaboró la base de datos.
13. Se realizó el análisis estadístico correspondiente.

Análisis estadístico de los datos

A continuación, se describen los análisis estadísticos empleados, agrupándolos por instrumento y por variable.

Razonamiento Moral - *Prueba de Definición de Criterios* (Adaptada a la población mexicana por Barba, 2001):

- Para determinar si existen o no diferencias en los niveles de razonamiento moral entre el sexo (hombres y mujeres) y la *edad* (de 12-14 años de edad y de 15-16 años de edad) de los estudiantes de secundaria, se empleó la prueba estadística *U de Mann Whitney* debido al nivel de medición *ordinal* de la variable dependiente y la presencia de dos grupos de comparación.
- Para determinar si existen o no diferencias en los niveles de razonamiento moral entre la *religión* (católico, ateo y otra religión), el *desempeño académico* (calificación baja “5-6”, calificación regular “7-8” y calificación alta “9-10”) y la *escuela* secundaria de procedencia (pública o privada) de los estudiantes, se usó la prueba estadística *Kruskall Wallis* dado el nivel de medición *ordinal* de la variable dependiente y la presencia de más de dos grupos de comparación.

Empatía – *Índice de Reactividad Interpersonal* (versión adaptada a la población española por Mestre y Pérez-Delgado, 1999):

- Para determinar si existen o no diferencias en la disposición empática entre el sexo (hombres y mujeres) y la edad (de 12-14 años de edad y de 15-16 años de edad) de los estudiantes de secundaria, se empleó la prueba estadística *t de Student* debido al nivel de medición *intervalar* de la variable dependiente y la presencia de dos grupos de comparación.
- Para determinar si existen o no diferencias en la disposición empática entre la religión (católico, ateo y otra religión), el *desempeño académico* (calificación baja “5-6”, calificación regular “7-8” y calificación alta “9-10”) y la escuela secundaria de procedencia (pública o privada) de los estudiantes, se utilizó la prueba estadística *ANOVA One Way* dado el nivel de medición *intervalar* de la variable dependiente y la presencia de más de dos grupos de comparación.

Razonamiento Moral Prosocial– *Medida objetiva de Razonamiento Prosocial para Adultos* (Primera Parte) (versión adaptada a la población española por Mestre y Pérez-Delgado, 1999):

- *Sexo*: Para determinar si existen o no diferencias en las respuestas de ayuda, no ayuda o indecisión entre el sexo (hombres y mujeres) y la edad (de 12-14 años de edad y de 15-16 años de edad) de los estudiantes de secundaria, se empleó la prueba estadística *U de Mann Whitney* debido al nivel de medición *ordinal* de la variable dependiente y la presencia de dos grupos de comparación.
- Para determinar si existen o no diferencias en las respuestas de ayuda, no ayuda o indecisión entre la religión (católico, ateo y otra religión), el *desempeño académico* (calificación baja “5-6”, calificación regular “7-8” y calificación alta “9-10”) y la escuela secundaria de procedencia (pública o privada) de los estudiantes, se usó la prueba estadística *Kruskall Wallis* dado el nivel de medición *ordinal* de la variable dependiente y la presencia de más de dos grupos de comparación.

Razonamiento Moral Prosocial – *Medida objetiva de Razonamiento Prosocial para Adultos* (Segunda Parte) (versión adaptada a la población española por Mestre y Pérez-Delgado, 1999):

- Para determinar si existen o no diferencias en las categorías de razonamiento moral prosocial entre el sexo (hombres y mujeres) y la edad (de 12-14 años de edad y de 15-16 años de edad) de los estudiantes de secundaria, se empleó la prueba estadística *t de Student* debido al nivel de medición *intervalar* de la variable dependiente y la presencia de dos grupos de comparación.
- Para determinar si existen o no diferencias en las categorías de razonamiento moral prosocial entre la religión (católico, ateo y otra religión), el *desempeño académico* (calificación baja “5-6”, calificación regular “7-8” y calificación alta “9-10”) y la escuela secundaria de procedencia (pública o privada) de los estudiantes, se empleó la prueba estadística *ANOVA One Way* dado el nivel de medición *intervalar* de la variable dependiente y la presencia de más de dos grupos de comparación.

Conocimientos Cívicos - *Cuestionario de Actitudes y Conocimientos Cívicos* (Primera Parte) (Guevara Niebla y Tirado, 2004):

- Para determinar si existen o no diferencias en los conocimientos cívicos entre el sexo (hombres y mujeres) y la edad (de 12-14 años de edad y de 15-16 años de edad) de los estudiantes de secundaria, se empleó la prueba estadística *t de Student* debido al nivel de medición *intervalar* de la variable dependiente y la presencia de dos grupos de comparación.
- Para determinar si existen o no diferencias en los conocimientos cívicos entre la religión (católico, ateo y otra religión), el *desempeño académico* (calificación baja “5-6”,

calificación regular "7-8" y calificación alta "9-10") y la *escuela* secundaria de procedencia (pública o privada) de los estudiantes, se empleó la prueba estadística *ANOVA One Way* dado el nivel de medición *intervalar* de la variable dependiente y la presencia de más de dos grupos de comparación.

Actitudes Cívicas - *Cuestionario de Actitudes y Conocimientos Cívicos* (Segunda Parte) (Guevara Niebla y Tirado, 2004):

- *Sexo*: Para determinar si existen o no diferencias en las actitudes cívicas entre el *sexo* (hombres y mujeres) y la *edad* (de 12-14 años de edad y de 15-16 años de edad) de los estudiantes de secundaria, se usó la prueba estadística *t de Student* debido al nivel de medición *intervalar* de la variable dependiente y la presencia de dos grupos de comparación.
- Para determinar si existen o no diferencias en las actitudes cívicas entre la *religión* (católico, ateo y otra religión), el *desempeño académico* (calificación baja "5-6", calificación regular "7-8" y calificación alta "9-10") y la *escuela* secundaria de procedencia (pública o privada) de los estudiantes, se empleó la prueba estadística *ANOVA One Way* dado el nivel de medición *intervalar* de la variable dependiente y la presencia de más de dos grupos de comparación.

Por otra parte,

- Para entablar comparaciones entre los niveles de razonamiento moral y en la respuesta de ayuda, no ayuda o indecisión sólo entre el grupo de hombres, y después únicamente entre el grupo de mujeres, tomando en consideración la escuela secundaria de la que proceden (públicas o privadas) se aplicó la prueba *Kruskall Walli* debido al nivel de medición *ordinal* de la variable dependiente.
- Para entablar comparaciones entre la empatía, en las categorías el razonamiento moral prosocial y en los conocimientos cívicos y entre el grupo de hombres y el grupo de mujeres, tomando en consideración la escuela secundaria de la que proceden (pública o privada) se efectuó un *Análisis de varianza de un solo factor (ANOVA One Way)* dado el nivel de medición *intervalar* de las variables dependientes y la presencia de dos grupos.
- Para determinar si existe o no una relación entre los niveles de razonamiento moral, la empatía, las categorías de razonamiento moral prosocial y los conocimientos cívicos, se utilizó la prueba estadística *Coefficiente de correlación de Spearman*, debido al nivel de medición *ordinal* del razonamiento moral.
- Por último, para determinar si existe o no una relación entre la empatía, las categorías de razonamiento moral prosocial y los conocimientos cívicos, se usó la prueba estadística *Coefficiente de correlación de Pearson*, dado al nivel de medición *intervalar* de las variables dependientes.

Resultados

Los resultados derivados del análisis estadístico de los diferentes instrumentos utilizados para la evaluación del *razonamiento moral*, la *empatía*, el *razonamiento moral prosocial*, los *conocimientos* y las *actitudes cívicas* se exponen a continuación:

I. Diferencias en los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial, conocimientos y actitudes cívicas en relación con el sexo

Para determinar si existían diferencias en los niveles de *razonamiento moral* se utilizó la prueba estadística *U de Mann Whitney*. Los datos derivados del análisis estadístico se presentan en la tabla 1:

Tabla 1. Diferencias en los niveles de razonamiento moral de hombres y mujeres

Razonamiento Moral	Sexo	DIT-2	DIT-3	DIT-4	DIT-5A	DIT-5B	DIT-6	DIT-Escala A (Actitud Negativista)	DIT-M (Escala de Coherencia)	DIT-P (Índice P o Moral de Principios)
Media	Hombres	83.08	91.50	82.49	82.56	85.52	79.86	78.07	83.91	81.55
	Mujeres	84.68	78.45	85.11	85.06	82.88	87.06	88.39	84.07	85.81
U de Mann Whitney		3342.5	2875.5	3301.0	3306.0	3300.0	3114.0	2987.0	3401.5	3234.0
p		.829	.084	.728	.740	.633	.324	.155	.982	.572

Como se aprecia en la tabla 1, los datos derivados del análisis estadístico muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los niveles de *razonamiento moral* entre hombres y mujeres, dado que los valores de *U* obtenidos en cada caso tienen una $p > .05$.

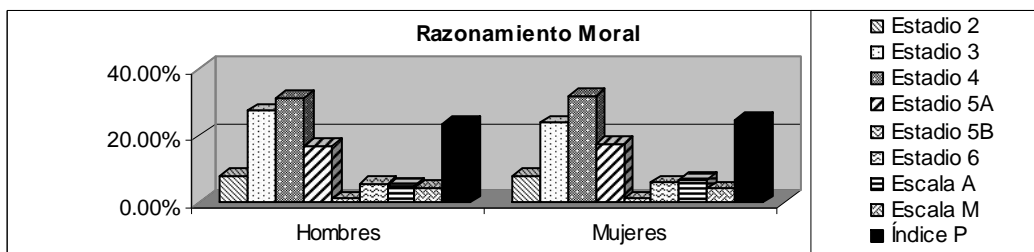


Figura 1. Niveles de razonamiento moral de hombres y mujeres

En la figura 1 se aprecia que los perfiles de desarrollo moral en cada agrupación de sujetos son similares. No hay diferencias entre hombres y mujeres en las puntuaciones y se observa un crecimiento moral desde el Estadio 2 hacia el 4, siendo éste el más alto en ambas agrupaciones. Hay un ascenso notorio desde las puntuaciones bajas en el Estadio 2 hacia las del 3, y en menor medida de este hacia el 4. Bajan las puntuaciones en el subestadio 5A con relación al 4 y en el 5B y 6 en cuanto al 5A. Finalmente, la perspectiva moral de principios más utilizada por hombres y mujeres es la del subestadio 5A.

Por otra parte, para determinar si existían diferencias en la *empatía* o *disposición empática* se aplicó la prueba estadística *t de Student*. Los resultados de este análisis se presentan en la tabla 2 y de manera gráfica en la figura 2.

Tabla 2. Diferencias en la empatía de hombres y mujeres

Subescalas del IRI	Sexo	Media	Valor t	gl	p
Toma de Perspectiva (PT)	Hombres	21.61	-2.63	254	.009
	Mujeres	23.15			
Fantasía (FS)	Hombres	18.64	-1.52	254	.127
	Mujeres	19.52			
Preocupación Empática (EC)	Hombres	22.84	-5.04	254	.000
	Mujeres	25.52			
Malestar Personal (PD)	Hombres	17.48	-2.31	254	.022
	Mujeres	18.73			

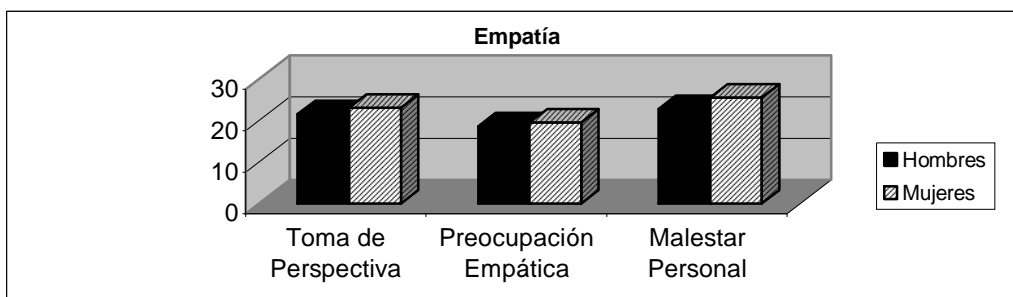


Figura 2. Diferencias en la empatía de hombres y mujeres

Como se observa en la tabla 2, el análisis indica que existen diferencias estadísticamente significativas en las subescalas: *Toma de Perspectiva* (PT), *Preocupación Empática* (EC) y *Malestar Personal* (PD) del instrumento *Índice de Reactividad Interpersonal*. De igual manera, se aprecia que en las tres subescalas las diferencias favorecen a las mujeres al obtener un puntaje mayor.

En este sentido, los resultados que se representan en la figura 2 sugieren que las mujeres presentan una mayor tendencia a adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana y ver así las cosas desde el punto de vista de éste (Toma de Perspectiva) así como a compartir sus sentimientos, preocuparse por su situación o necesidad e intenciones de ayudar (Preocupación Empática). Sin embargo, también muestran una mayor inclinación a experimentar sentimientos de ansiedad y malestar al observar las experiencias negativas de los demás (Malestar Personal).

En lo que concierne al *razonamiento moral prosocial*, para determinar si existían diferencias en la respuesta de *ayuda*, *no ayuda* e *indecisión*, sección que conforma la primera parte del instrumento *Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial para Adultos*, se utilizó la prueba estadística *U de Mann Whitney*. Los resultados de dicho análisis se presentan en la tabla 3 y a título ilustrativo en la figura 3.

Tabla 3. Diferencias en la respuesta de ayuda y no ayuda de hombres y mujeres

PROM-R	Sexo	Media	U Mann Whitney	p
Ayuda	Hombres	120.81	7043.50	.001
	Mujeres	152.83		
No Ayuda	Hombres	156.32	6325.50	.000
	Mujeres	114.29		

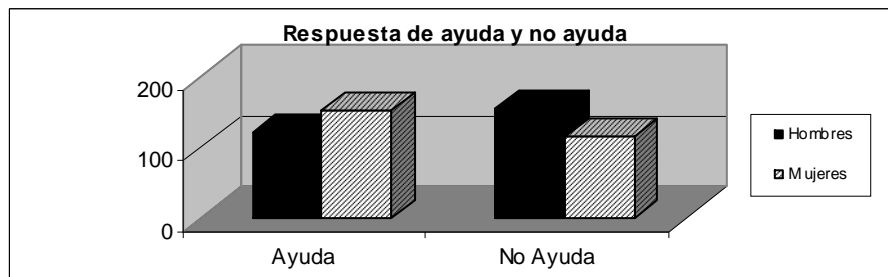


Figura 3. Diferencias en la respuesta de ayuda y no ayuda de hombres y mujeres

Tal y como se observa en la tabla 3, los resultados obtenidos indican que sí existen diferencias estadísticamente significativas en la respuesta de *ayuda* y *no ayuda*, en ambos casos los valores de *U* obtenidos tienen una $p < .05$. En la figura 3 es posible advertir que en la respuesta de *ayuda* son las mujeres quienes obtienen el puntaje más alto, por el contrario, en la respuesta de *no ayuda* son los hombres los que puntúan más alto.

De esta manera, los resultados encontrados en esta primera parte de la *Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial para Adultos* arrojan cierta evidencia de que las mujeres muestran una mayor tendencia a optar por la conducta de *ayuda* al considerar que el protagonista (o ella en su lugar) de cada una de las historias contenidas en el instrumento acotado, debería ayudar al otro anteponiendo así los intereses y necesidades de un tercero a las propias. Asimismo, indican que son los hombres los que en su mayoría optan por la respuesta de *no ayuda* al decidir que el protagonista (o ellos en su lugar) de cada una de las historias no debería ayudar a un tercero.

Por su parte, para determinar si existían diferencias en las categorías de *razonamiento moral prosocial*, sección que constituye la segunda parte de la *Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial para Adultos* se aplicó la prueba estadística *t de Student*. La tabla 4 contiene los resultados de este análisis.

Tabla 4. Diferencias en las categorías de razonamiento prosocial de hombres y mujeres

PROM-R	Sexo	Hedonista	O. Necesidad	O. Aprobación	Estereotipado	Internalizado
Media	Hombres	.2506	.1264	.2094	.1284	.2791
	Mujeres	.2431	.1279	.1885	.1360	.2968
t		1.94	-.52	3.49	-2.89	-3.48
gl		269	269	269	269	269
p		.053	.603	.070	.060	.001

Como se muestra en la tabla 4, el análisis estadístico indica que sólo existen diferencias estadísticamente significativas en la categoría de *razonamiento hedonista* y en la categoría de *razonamiento internalizado*. Al observar las medias, se constata que *el grupo de mujeres es quien obtiene el puntaje más alto en la categoría de razonamiento internalizado, el cual incluye los niveles más altos de razonamiento, empatía, toma de perspectiva, afecto positivo y negativo como consecuencia de la acción, reciprocidad generalizada e ítems de valor internalizado* (por ejemplo, la justificación se basa en la humanidad de la otra persona, o principios como la igualdad). Por el contrario, en *los hombres se da una mayor presencia de argumentos que apuntan hacia un beneficio personal y un razonamiento basado en la reciprocidad directa (razonamiento hedonista)*.

Por otro lado, para determinar si existían diferencias en los *conocimientos cívicos*, sección que integra la primera parte del *Cuestionario de Actitudes y Conocimientos Cívicos*, se utilizó la prueba estadística *t de Student*. Los resultados de dicho análisis se muestran en la tabla 5.

Tabla 5. Diferencias en los Conocimientos Cívicos de hombres y mujeres

Conocimientos Cívicos	Sexo	Media	Valor t	gl	p
	Hombres	51.34	1.739	302	.050
	Mujeres	55.56			

Al observar la tabla 5 se comprueba que sí existen diferencias estadísticamente significativas en los *conocimientos cívicos* entre hombres y mujeres, las cuales son favorables a estas últimas al obtener un mayor puntaje de aciertos.

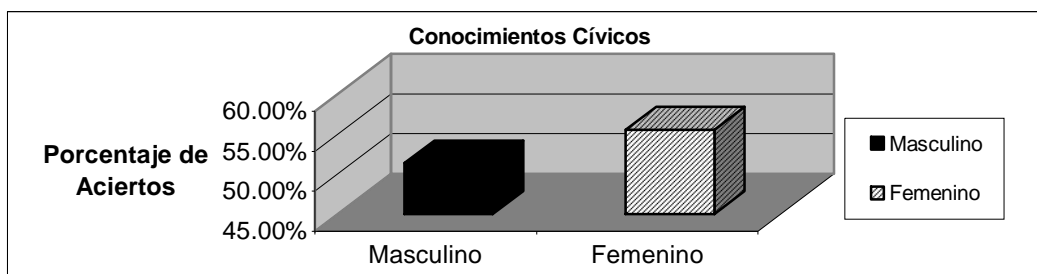


Figura 4. Diferencias en los conocimientos cívicos de hombres y mujeres

De esta forma, como se observa en la figura 4, *las mujeres son quienes poseen un mayor conocimiento en tópicos como: los procesos electorales, los derechos individuales, la identidad nacional, la participación política, las funciones del ejército y la policía, las características de organizaciones civiles, las relaciones entre economía y política, el respeto por la diversidad política y étnica, entre otros.*

Este resultado es opuesto al obtenido por Tirado y Guevara Niebla (2004) en un estudio empírico realizado sobre una muestra de 987 escolares mexicanos de 14 años de edad, que cursaban el tercer grado de secundaria, en 7 entidades federativas. En dicho estudio, los autores exploraron 14 variables sociodemográficas con el propósito de analizar si algunos de estos factores están asociados al rendimiento escolar: *sexo, edad, número de hermanos, con quién se vive en casa, número de personas con que se convive, recepción de periódico en casa, número de libros en casa, expectativa de seguir estudiando en años, expectativa del nivel de estudios a alcanzar, nivel de escolaridad de la madre, nivel de escolaridad del padre, tiempo dedicado a ver televisión por semana, grado escolar que cursa e ingresos familiares.* Al hacer los análisis de varianza considerando estos factores, los autores del estudio encontraron que en todos hay diferencias estadísticamente significativas a excepción de dos: el *sexo*, donde la media de calificación de mujeres y hombres fue de 52.7% y 51.0%, respectivamente, lo que hace una diferencia de 1.7 puntos porcentuales; y en la variable *recepción de periódico en casa*, donde la media de los que indicaron recibir periódico en casa es 51.9% y los que no es de 51.8%, tan sólo una diferencia de 0.01%. Pese a que los resultados alcanzados en este estudio difieren de los encontrados por estos autores, los porcentajes de aciertos de las muestras en ambas investigaciones se encuentran muy cercanos al valor ideal (50%). En este tenor, y siguiendo a Tirado y Guevara Niebla (2004) tal resultado significa que la prueba de conocimientos no resultó ni fácil ni difícil para los encuestados.

Finalmente, respecto a las *actitudes cívicas*, se aplicó una *t de Student* (sexo y edad) y un *ANOVA One Way* (religión, desempeño académico y escuela de procedencia) con el fin de conocer en qué reactivos de cada una de las trece categorías que integran la segunda parte del *Cuestionario de Actitudes y Conocimientos Cívicos* existen diferencias significativas. Inmediatamente después, se emprendió un *análisis de frecuencia* a fin de identificar en qué dirección se concentran las respuestas de los alumnos (*a favor o en contra, o si participarían o no en cada una de las situaciones que se les plantea en cada reactivo*). En lo sucesivo, aparecerán dos tablas, la primera de ellas contiene los análisis estadísticos correspondientes (*ANOVA o t de Student*), la segunda presenta el análisis de frecuencia de la respuesta de los alumnos representados en porcentajes.

Así, para revisar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las *actitudes cívicas* de los alumnos de educación secundaria y el sexo (masculino y femenino) se utilizó la prueba estadística paramétrica *t de Student*. Los resultados obtenidos de dicho análisis se presentan a continuación:

En la categoría *Actitudes de Responsabilidad Ciudadana* (10 reactivos), únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el reactivo 3 (el valor *t* tiene una $p < .05$), donde los hombres (68%) puntúan por encima de las mujeres (54%) al manifestarse *a favor* de que “participar en una protesta pacífica contra leyes injustas” forma parte de lo que es ser un buen ciudadano.

En la sección *Actitudes hacia la Legalidad y la Pobreza* (6 reactivos) se hallaron diferencias estadísticamente significativas solamente en el reactivo 3 (el valor *t* tiene una $p < .05$), donde las mujeres (65%) puntúan por encima de los hombres (51%) al expresarse *en contra* de que “la pobreza en México se debe en parte a la falta de dedicación al trabajo por parte de los pobres”. Sin embargo, y a pesar de que en el reactivo 2 no se hallaron diferencias estadísticamente significativas, se observa que más de la mitad de la población en general (77% promedio) está *a favor* de que “la pobreza en México se debe en parte a la corrupción del gobierno”.

Tabla 6. Diferencias en la categoría Actitudes de Género en función del sexo

Reactivos-Sexo	Media	Valor t	gl	p
1				
Hombres	3.27	-2.41	302	.016
Mujeres	3.53			
2				
Hombres	3.37	-2.72	301.35	.007
Mujeres	3.64			
6				
Hombres	1.82	3.24	289.58	.001
Mujeres	1.44			

En la tabla 6 se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en los reactivos 1, 2 y 6 de la categoría *Actitudes de Género* (6 reactivos), dado que el valor *t* tiene una $p < .05$. Del mismo modo, al efectuar el *análisis de frecuencia* en estos reactivos, se obtuvieron los datos que aparecen en la tabla 7.

Tabla 7. Porcentaje de respuestas a favor o en contra de la equidad de género

Reactivos-Sexo	A favor	En contra
1		
Hombres	87%	10%
Mujeres	91%	6%
2		
Hombres	88%	10%
Mujeres	95%	4%
6		
Hombres	27%	63%
Mujeres	12%	83%

En la tabla 7 se observa que tanto hombres como mujeres se manifiestan *a favor* de la equidad de género al opinar que “las mujeres deberían ser miembros del Congreso y participar en el gobierno al igual que los hombres” (reactivo 1), que “las mujeres deberían tener los mismos derechos que los hombres en todos los aspectos” (reactivo 2), y *en contra* de que “los hombres están mejor calificados que

las mujeres para ser dirigentes políticos” (reactivo 6), siendo las mujeres en quienes predomina esta actitud favorable, tal y como se constata al observar la tabla 6.

Tabla 8. Diferencias en la categoría Actitudes Étnicas en función del sexo

Reactivos-Sexo	Media	Valor t	gl	p
2				
Hombres	3.34	-3.38	286.25	.001
Mujeres	3.66			
5				
Hombres	3.30	-2.54	294.61	.012
Mujeres	3.60			

Por su parte, en la tabla 8 se observa que hay diferencias estadísticamente significativas en los reactivos 2 y 5 de la categoría *Actitudes Étnicas* (5 reactivos), dado que el valor *t* tiene una $p < .05$. Posteriormente, al efectuarse el *análisis de frecuencia* en estos reactivos se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 9. Porcentaje de respuestas a favor o en contra de los derechos étnicos

Reactivos-Sexo	A favor	En contra
2		
Hombres	84%	13%
Mujeres	95%	4%
5		
Hombres	85%	10%
Mujeres	92%	4%

La tabla 9 indica que tanto hombres como mujeres se manifiestan *a favor* de los derechos étnicos o indígenas al opinar que “los hijos de indígenas deberían tener las mismas oportunidades de educación que otros niños en el país” (reactivo 2) y de que “los indígenas deberían tener los mismos derechos que todos los demás habitantes de este país” (reactivo 5), siendo las mujeres en quienes predominan las respuestas favorables.

Respecto a la categoría *Actitudes sobre el Fomento a la Participación Plural* (6 reactivos), únicamente se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el reactivo 1 (el valor *t* tiene una $p < .05$), donde el 42% de las mujeres y el 38% de los hombres opinaron que *Frecuentemente* durante las clases de educación cívica, ciencias sociales o historia, “se sienten libres para expresar desacuerdo con sus profesores en materias políticas y sociales”.

Tabla 10. Diferencias en la categoría Actitudes sobre las Expectativas de Participación Política en función del sexo

Reactivos-Sexo	Media	Valor t	gl	p
2 Hombres Mujeres	2.05 1.82	2.08	302	.038
5 Hombres Mujeres	2.53 2.84	-2.36	300.57	.019
6 Hombres Mujeres	2.54 2.81	-2.15	302	.032
9 Hombres Mujeres	1.93 1.60	2.68	302	.008
10 Hombres Mujeres	1.95 1.58	2.95	302	.003

Como se puede observar en la tabla 10, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los reactivos 2, 5, 6, 9 y 10 de la sección *Actitudes sobre las Expectativas de Participación Política* (10 reactivos). De igual manera, al efectuar un *análisis de frecuencia* en estos reactivos, se obtuvieron los datos que aparecen en la siguiente tabla:

Tabla 11. Porcentaje de respuestas de Si o No participarían en actividades políticas beligerantes o pacíficas

Reactivos-Sexo	Si participarían	No participarían
2 Hombres Mujeres	33% 21%	62% 74%
5 Hombres Mujeres	59% 77%	32% 18%
6 Hombres Mujeres	58% 70%	37% 24%
9 Hombres Mujeres	31% 18%	63% 74%
10 Hombres Mujeres	30% 18%	64% 74%

Así, la tabla 11 indica que en los reactivos 2, 9 y 10 las mujeres obtuvieron porcentajes superiores al de los hombres al considerar que *No* “ingresarían a un partido político”, “bloquearían el tránsito como una forma de protesta” y “ocuparían edificios públicos como una forma de protesta”. Del mismo modo, en los reactivos 5 y 6, son las mujeres quienes obtuvieron los mayores porcentajes al opinar que *Si* “recolectarían dinero para una causa social” y que “conseguirían firmas para una petición”. Esto nos

habla de que *los hombres se muestran más interesados que las mujeres en participar en actividades políticas de una manera activa y beligerante.*

II. Diferencias en los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial, conocimientos y actitudes cívicas en relación con la edad.

Se aplicó la prueba estadística *U de Mann Whitney* para determinar si existían diferencias en los *niveles de razonamiento moral* entre el grupo de alumnos de 12-14 y 15-16 años. En la tabla 12 se presentan los resultados de este análisis.

Tabla 12. Diferencias en los niveles de razonamiento moral en función de la edad

Razonamiento Moral	Edad	DIT-2	DIT-3	DIT-4	DIT-5A	DIT-5B	DIT-6	DIT-Escala A (Actitud Negativista)	DIT-M (Escala de Coherencia)	DIT-P (Índice P o Moral de Principios)
Media	12-14 años	86.33	83.92	82.95	84.20	85.18	86.40	81.21	85.71	84.93
	15-16 años	78.85	84.17	86.32	83.57	81.38	78.68	90.17	80.22	81.94
U de Mann Whitney		2722.0	2981.0	2869.5	2967.5	2854.0	2713.5	2669.0	2793.5	2883.0
p		.345	.975	.676	.938	.521	.322	.247	.468	.710

Los datos revelan que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los niveles de *razonamiento moral*. En cada situación, los valores de *U* obtenidos tienen una $p > .05$.

Con respecto al análisis de las diferencias en la *empatía o disposición empática* en función de la edad, se utilizó la prueba estadística paramétrica *t de Student*.

Tabla 13. Diferencias en la empatía en función de la edad

Subescalas del IRI - Edad	Media	Valor t	gl	p
Toma de Perspectiva (PT)				
12-14 años	22.41	.209	254	.835
15-16 años	22.27			
Fantasía (FS)				
12-14 años	19.02	-.250	254	.803
15-16 años	19.19			
Preocupación Empática (EC)				
12-14 años	24.16	.001	254	.999
15-16 años	24.16			
Malestar Personal (PD)				
12-14 años	18.21	.660	254	.510
15-16 años	17.82			

Los datos que se observan en la tabla 13 muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las subescalas del *Índice de Reactividad Interpersonal*, dado que en cada situación la $p > .05$.

En relación con el *razonamiento moral prosocial*, se efectuaron dos tipos de análisis. El primero de ellos, se realizó para determinar si existían diferencias en la *respuesta de ayuda, no ayuda o indecisión*. Para tal fin, se aplicó la prueba estadística *U de Mann Whitney*. Los resultados de dicho análisis se muestran en la tabla 14.

Tabla 14. Diferencias en la respuesta de ayuda, no ayuda e indecisión en función de la edad

PROM-R	Edad	Ayuda	No Ayuda	Indecisión
Media	12-14 años	135.31	137.84	138.87
	15-16 años	137.58	131.77	129.40
U de Mann Whitney		7619.5	7402.0	7207.5
p		.825	.519	.349

Los resultados de este análisis indican que no existen diferencias significativas en la respuesta de *ayuda*, *no ayuda* e *indecisión*. En cada una de estas situaciones los valores de *U* obtenidos tienen una $p > .05$.

El segundo análisis se llevó a cabo para determinar si existían diferencias en las *categorías de razonamiento moral prosocial*. En este caso, se utilizó la prueba estadística *t de Student*. En la tabla 15 aparecen los resultados de este análisis.

Tabla 15. Diferencias en las categorías del razonamiento moral prosocial en función de la edad

PROM-R	Edad	Hedonista	O. Necesidad	O. Aprobación	Estereotipado	Internalizado
Media	12-14 años	.2460	.1262	.2041	.1316	.2851
	15-16 años	.2493	.1294	.1880	.1332	.2934
t		-.76	-1.01	2.44	-.55	-1.46
gl		269	269	269	269	269
p		.444	.310	.301	.582	.143

Como se constata en la tabla 15, los resultados de este análisis no revelaron ninguna diferencia estadísticamente significativa en las categorías de *razonamiento moral prosocial* entre el grupo de alumnos de 12-14 años y el de 15-16 años. En cada situación la $p > .05$.

En cuanto al análisis de las diferencias en los *conocimientos cívicos*, se utilizó la prueba estadística *t de Student*. Estos datos se presentan en la tabla 16.

Tabla 16. Diferencias en los conocimientos cívicos en función de la edad

Conocimientos Cívicos / Edad	Media	Valor t	gl	p
12-14 años	49.74	4.536	302	.000
15-16 años	61.35			

Al observarse en la tabla 16, se reafirma que sí existen diferencias estadísticamente significativas, las cuales son favorables al grupo de alumnos de 15 a 16 años. Para una mayor apreciación la figura 5 ilustra gráficamente estos datos:

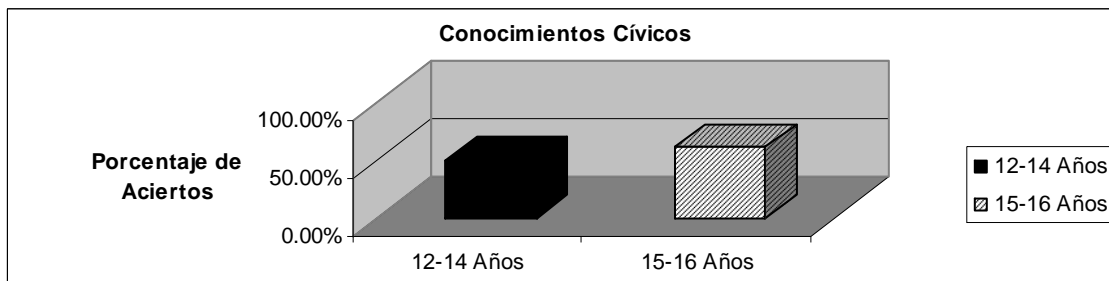


Figura 5. Diferencias en los conocimientos cívicos en función de la edad

En este contexto, los resultados sugieren que la mayor edad se asocia con un mayor conocimiento de temas como: los procesos electorales, los derechos individuales, la identidad nacional, la participación política, las funciones del ejército y la policía, las características de organizaciones civiles, las relaciones entre economía y política, el respeto por la diversidad política y étnica, entre otros.

Por último, para observar si hay diferencias estadísticamente significativas en cada uno de los reactivos pertenecientes a las 13 categorías de las *actitudes cívicas* de los alumnos de educación secundaria en relación a la *edad* (12-14 y 15-16 años), se utilizó la prueba estadística paramétrica *t de Student*. Tales resultados se presentan a continuación:

Tabla 17. Diferencias en la categoría Actitudes de la Responsabilidad del Estado en función de la edad

Reactivos-Edad	Media	Valor t	gl	p
1				
12-14	3.06	-2.14	302	.033
15-16	3.34			
2				
12-14	3.02	-2.79	302	.005
15-16	3.38			
5				
12-14	3.16	-2.09	302	.037
15-16	3.40			

En la tabla 17 se muestran las diferencias estadísticamente significativas encontradas en los reactivos 1, 2 y 5 de la categoría *Actitudes de la Responsabilidad del Estado* (6 reactivos). Posteriormente se ejecutó un *análisis de frecuencia*, del cual los resultados obtenidos se presentan a continuación:

Tabla 18. Porcentaje de respuestas a favor o en contra de la Responsabilidad del Estado

Reactivos-Edad	A favor	En contra
1		
12-14	81%	13%
15-16	89%	8%
2		
12-14	75%	20%
15-16	88%	11%
5		
12-14	82%	15%
15-16	93%	6%

La tabla 18 indica que los alumnos de mayor edad son quienes obtienen los mayores porcentajes al manifestarse *a favor* de que el “asegurar salud básica para todos” (reactivo 1), “asegurar una educación mínima gratuita para todos” (reactivo 2) y el “garantizar la paz y la estabilidad dentro del país” forman parte de la responsabilidad del Estado.

Tabla 19. Diferencias en la categoría Actitudes hacia la Legalidad y la pobreza en función de la edad

Reactivos-Edad	Media	Valor t	gl	p
2				
12-14	2.94	-2.43	240.39	.016
15-16	13.23			
4				
12-14	2.31	-2.27	302	.023
15-16	2.62			

Por otra parte, la tabla 19 muestra que existen diferencias estadísticamente significativas en los reactivos 2 y 4 de la categoría *Actitudes hacia la Legalidad y la Pobreza* (6 reactivos). Posteriormente se hizo un *análisis de frecuencia*, del cual los resultados obtenidos se enseñan en la siguiente tabla:

Tabla 20. Porcentaje de respuestas a favor o en contra de las causas de la pobreza en México

Reactivos-Edad	A favor	En contra
2		
12-14	72%	22%
15-16	86%	12%
4		
12-14	47%	43%
15-16	56%	40%

De acuerdo con los resultados encontrados en los reactivos 2 y 4, se observa que la mayoría de ambos grupos de alumnos están *a favor* de que la pobreza en México se debe en parte “a la corrupción del gobierno” (reactivo 2) y “a la voracidad de los ricos” (reactivo 4), siendo siempre los alumnos de mayor edad quienes alcanzan los mayores puntajes.

En la categoría *Actitudes de Género* (6 reactivos) se encontraron diferencias estadísticamente significativas únicamente en el reactivo 2 (el valor *t* tiene una $p < .05$), donde ambos grupos de edad se expresaron *a favor* de que “las mujeres deberían tener los mismos derechos que los hombres en todos los aspectos”. Al igual que en las secciones previas, en ésta, es el grupo de alumnos de mayor edad (96%) quien obtuvo el mayor puntaje en comparación con los alumnos de menor edad (89%).

Tabla 21. Diferencias en la categoría Actitudes Étnicas en función de la edad

Reactivos-Edad	Media	Valor t	gl	p
3				
12-14	3.26	-2.02	245.23	.044
15-16	3.47			
4				
12-14	3.37	-2.32	256.62	.021
15-16	3.58			

En la tabla 21 se pueden observar diferencias estadísticamente significativas en los reactivos 3 y 4 de la categoría *Actitudes Étnicas* (5 reactivos). De igual forma, se realizó el *análisis de frecuencia* correspondiente. Estos datos se muestran en la tabla 22.

Tabla 22. Porcentaje de respuestas a favor o en contra de los derechos étnicos

Reactivos-Edad	A favor	En contra
3		
12-14	86%	7%
15-16	94%	5%
4		
12-14	89%	9%
15-16	95%	5%

En la tabla 22 se puede apreciar que la mayoría de los alumnos de la muestra de ambos grupos de edad se inclina más a favor de los derechos étnicos o indígenas, siendo los alumnos de mayor edad quienes logran los mayores porcentajes al opinar que “los indígenas que han vivido por varios años en un Municipio o Estado diferente al de su origen, deberían tener la oportunidad de votar en las elecciones” (reactivo 3) y que “los indígenas deberían tener la misma oportunidad de mantener sus costumbres y estilo de vida” (reactivo 4).

Tabla 23. Diferencias en la categoría Actitudes de Dilemas Éticos en función de la edad

Reactivos-Edad	Media	Valor t	gl	p
1				
12-14	2.86	-2.30	302	.022
15-16	3.18			
2				
12-14	1.99	-3.96	302	.000
15-16	2.57			
3				
12-14	2.04	-4.12	205.20	.000
15-16	2.69			

En la tabla 23 se observa que sí hay diferencias estadísticamente significativas en los tres reactivos correspondientes a la sección Actitudes de Dilemas Éticos. También se hizo un análisis de frecuencia, resultados que se pueden ver en la tabla 23.

Tabla 24. Porcentaje de respuestas a favor o en contra de los dilemas éticos (divorcio, aborto y eutanasia)

Reactivos-Edad	A favor	En contra
1		
12-14	79%	13%
15-16	82%	14%
2		
12-14	34%	58%
15-16	56%	41%
3		
12-14	42%	40%
15-16	65%	30%

La tabla 24 indica que en los tres reactivos existe una tendencia favorable por parte de los dos grupos de edad hacia que se legalice “el divorcio” (reactivo 1), “el aborto” (reactivo 2) y “la eutanasia” (reactivo 3), siendo los de 15 a 16 años quienes obtienen los mayores puntajes. Sin embargo, los alumnos de menor edad puntúan más alto que los alumnos de mayor edad al manifestarse en contra de que “el aborto sea

legalizado". Esto sugiere que los alumnos de mayor edad parecen tener una actitud más favorable hacia esta premisa.

Tabla 25. Diferencias en la categoría Actitudes sobre la Apreciación Política escolar en función de la edad

Reactivos-Edad	Media	Valor t	gl	p
4				
12-14	2.97	-2.61	284.95	.009
15-16	3.23			
5				
12-14	2.58	-2.37	216.88	.018
15-16	2.91			

La tabla 25 muestra las diferencias estadísticamente significativas encontradas en los reactivos 4 y 5 de la categoría *Actitudes sobre la Apreciación Política Escolar* (5 reactivos). Igualmente se aplicó un *análisis de frecuencia*. Estos datos se presentan en la tabla 25.

Tabla 26. Porcentaje de respuestas a favor o en contra de la organización escolar

Reactivos-Edad	A favor	En contra
4		
12-14	79%	13%
15-16	82%	14%
5		
12-14	34%	58%
15-16	56%	41%

En la tabla 26 se puede advertir que en ambos reactivos existe una actitud *favorable* hacia la organización de los alumnos como medio para resolver los problemas de la escuela. Cabe señalar que tales actitudes predominan en los alumnos de mayor edad.

Tabla 27. Diferencias en la categoría Actitudes sobre la Apreciación de la escuela en función de la edad

Reactivos-Edad	Media	Valor t	gl	p
1				
12-14	3.04	-3.35	268.70	.001
15-16	3.38			
2				
12-14	3.06	-2.42	302	.016
15-16	3.34			
5				
12-14	3.02	-4.17	282.06	.000
15-16	3.42			
6				
12-14	2.66	-3.78	232.74	.000
15-16	3.11			

En la tabla 27 se pueden apreciar las diferencias estadísticamente significativas existentes en los reactivos 1, 2, 5 y 6 de la categoría *Actitudes sobre la Apreciación de la Escuela* (7 reactivos). Asimismo se efectuó el *análisis de frecuencia* correspondiente, del cual los resultados se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 28. Porcentaje de respuestas a favor o en contra de lo que han aprendido en la escuela

Reactivos-Edad	A favor	En contra
1		
12-14	81%	17%
15-16	93%	6%
2		
12-14	80%	16%
15-16	88%	11%
5		
12-14	77%	20%
15-16	93%	6%
6		
12-14	62%	32%
15-16	79%	20%

En la tabla 28 se observa que los alumnos de mayor edad puntúan por encima de los alumnos de menor edad al manifestarse *a favor* del reactivo 1: “en su escuela han aprendido a entender a las personas que tienen ideas distintas”, del reactivo 2: “han aprendido a trabajar en grupos con otros alumnos”, del reactivo 5: “han aprendido a cómo actuar para proteger al medio ambiente”, y del reactivo 6: “han aprendido a preocuparse por lo que pasa en otros países”.

En la sección de *Actitudes sobre la Confianza en las Instituciones* (9 reactivos), el análisis estadístico indica que solamente existen diferencias estadísticamente significativas en el reactivo 5 (el valor *t* tiene una $p < .05$), en el cual se observa que hay un consenso entre los dos grupos de edad (40% en ambos casos) al opinar que *La Mayoría de las Veces* “pueden confiar en las noticias de la televisión”. Por otra parte, y si bien es cierto que no se observan diferencias estadísticamente significativas en los reactivos 1, 2, 3 y 4, se aprecia que más de la mitad de la población opinan que Algunas Veces pueden confiar en el gobierno Federal (61%), en el gobierno Municipal (63%), en los Tribunales de Justicia (60%) y en la policía (53%).

Tabla 29. Diferencias en la categoría Actitudes sobre el Uso de Medios Informativos en función de la edad

Reactivos-Edad	Media	Valor t	gl	p
1				
12-14	2.35	-2.82	210.42	.005
15-16	2.71			
3				
12-14	2.39	-2.74	302	.006
15-16	2.76			

En cuanto a la categoría *Actitudes sobre el Uso de Medios Informativos* (3 reactivos), en la tabla 29 se describen las diferencias estadísticamente significativas encontradas en los reactivos 1 y 3. El *análisis de frecuencia* que se aplicó posteriormente se puede apreciar en la tabla 30.

Tabla 30. Porcentaje de respuestas respecto a la frecuencia con que los alumnos utilizan los medios informativos para enterarse de lo que sucede en el país

Reactivos-Edad	Rara Vez	Algunas Veces	Frecuentemente
1			
12-14	27%	32%	17%
15-16	27%	37%	23%
3			
12-14	34%	26%	20%
15-16	20%	42%	24%

Entonces, en la tabla 30 se puede apreciar que “la radio” (reactivo 3) es el medio informativo más utilizado por el grupo de alumnos de mayor edad, seguido del uso del “periódico”. En cambio, *el medio más utilizado por los alumnos de menor edad es “el periódico”, seguido de “la radio”*. Sin embargo, se observa que los alumnos de mayor edad hacen un mayor uso de ambos medios para informarse de los acontecimientos del País.

Tabla 31. Diferencias en la categoría Actitudes sobre el Fomento a la Participación Plural en función de la edad

Reactivos-Edad	Media	Valor t	gl	p
1				
12-14	2.84	-3.63	246.55	.000
15-16	3.27			
2				
12-14	3.17	-2.40	302	.017
15-16	3.44			
5				
12-14	2.71	-2.52	217.15	.012
15-16	3.02			
6				
12-14	3.05	-2.06	302	.040
15-16	3.33			

Por otro lado, en la tabla 31 se muestran las diferencias estadísticamente significativas encontradas en los reactivos 1, 2, 5 y 6 pertenecientes a la categoría *Actitudes sobre el Fomento a la Participación Plural* (6 reactivos). Los resultados obtenidos a partir del *análisis de frecuencia* se pueden revisar en la siguiente tabla:

Tabla 32. Porcentajes de respuesta respecto a la frecuencia con que los profesores fomentan la participación durante las clases

Reactivos-Edad	Rara Vez	Algunas Veces	Frecuentemente
1			
12-14	18%	32%	36%
15-16	16%	34%	48%
2			
12-14	12%	35%	45%
15-16	8%	32%	58%
5			
12-14	23%	36%	27%
15-16	22%	39%	35%
6			
12-14	15%	31%	45%
15-16	11%	28%	56%

En la tabla 32 se puede constatar que en todos los casos, los alumnos de mayor edad manifiestan una actitud más *favorable* hacia sus clases de educación cívica, ciencias sociales o historia, al responder que Frecuentemente se “sienten libres para expresar desacuerdos con sus profesores en materias políticas y sociales” (reactivo 1), que “son estimulados a tomar sus propias decisiones respecto a distintos temas” (reactivo 2), que “sus profesores los estimulan a discutir temas políticos o sociales sobre los cuales la gente tiene distintas opiniones” (reactivo 5) y, que “sus profesores presentan diversos puntos de vista sobre un tema cuando lo explican en clase” (reactivo 6).

Por último, en la categoría *Actitudes sobre las Expectativas de Participación Política* (10 reactivos) se encontraron diferencias estadísticamente significativas únicamente en el reactivo 1 (el valor *t* tiene una *p* < .05. Por otro lado, al efectuar el *análisis de frecuencia*, se pudo señalar que los alumnos de mayor edad (82%) puntúan por encima de los alumnos de menor edad (71%) al considerar que Sí “votarían en las elecciones generales”. A pesar de que no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en los reactivos 7, 8, 9 y 10, se puede advertir que la mayoría de la muestra (58% promedio) opinan que Sí “participarían en una protesta, marcha o concentración pacífica” (reactivo 7), que la mayoría de la muestra (69%, 36% y 70%, correspondientemente) piensan que No y participarían en actividades como “escribir protestas en los muros” (reactivo 8), “bloquear el tránsito como una forma de protesta” (reactivo 9) y “ocupar edificios públicos como una forma de protesta” (reactivo 10).

III. Diferencias en los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial, conocimientos y actitudes cívicas en relación con la religión

Para determinar si existían diferencias en los *niveles de razonamiento moral* se aplicó la prueba estadística *Kruskall Wallis*. Los resultados de dicho análisis se indican en la tabla 33.

Tabla 33. Diferencias en los niveles de razonamiento moral en función de la religión

Razonamiento Moral	Religión	DIT-2	DIT-3	DIT-4	DIT-5A	DIT-5B	DIT-6	DIT-Escala A (Actitud Negativista)	DIT-M (Escala de Coherencia)	DIT-P (Índice P o Moral de Principios)
Media	Católica	86.85	80.28	85.44	83.01	82.54	84.65	82.24	79.73	83.41
	Atea	66.89	88.87	70.31	87.00	89.50	85.57	89.17	90.04	89.22
	Otra Religión	80.43	94.70	85.80	75.73	75.10	64.83	78.10	97.17	68.40
X ²		4.06	1.71	2.29	.54	1.70	2.56	.69	2.84	1.88
p		.131	.425	.317	.762	.427	.277	.706	.242	.390

Como se advierte en la tabla 33, no existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de *razonamiento moral*, los valores de X^2 obtenidos en cada caso tienen una $p > .05$.

En lo que concierne a la *empatía* o *disposición empática*, para comprobar si existían diferencias se realizó un *análisis de varianza de un solo factor (ANOVA One Way)*. Los resultados se muestran en la siguiente tabla 34.

Tabla 34. Diferencias en la empatía en función de la religión

Subescalas del IRI - Religión	Media	F	p
Toma de Perspectiva (PT)			
Católica	22.44	.045	.956
Atea	22.43		
Otra Religión	22.81		
Fantasia (FS)			
Católica	19.04	.188	.829
Atea	18.96		
Otra Religión	19.75		
Preocupación Empática (EC)			
Católica	24.47	.977	.378
Atea	23.46		
Otra Religión	24.50		
Malestar Personal (PD)			
Católica	18.03	.486	.616
Atea	18.63		
Otra Religión	18.75		

En la tabla 34 los resultados muestran que no existen diferencias en las subescalas que conforman el Índice de Reactividad Interpersonal. En cada situación, el valor F tiene una $p > .05$.

Por lo que atañe al *razonamiento moral prosocial*, para determinar si existían diferencias en la *respuesta de ayuda, no ayuda e indecisión*, se aplicó la prueba estadística *Kruskall Wallis*. Los resultados se ilustran en la tabla 35.

Tabla 35. Diferencias en la respuesta de ayuda, no ayuda e indecisión en función de la religión

PROM-R	Edad	Ayuda	No Ayuda	Indecisión
Media	Católica	134.95	125.23	126.30
	Atea	106.70	131.32	146.77
	Otra Religión	123.06	165.38	110.56
χ^2		5.72	5.62	4.18
p		.057	.060	.123

La tabla 35 indica que no existen diferencias significativas en ninguno de los casos, puesto que los valores de χ^2 obtenidos en cada caso tienen una $p > .05$.

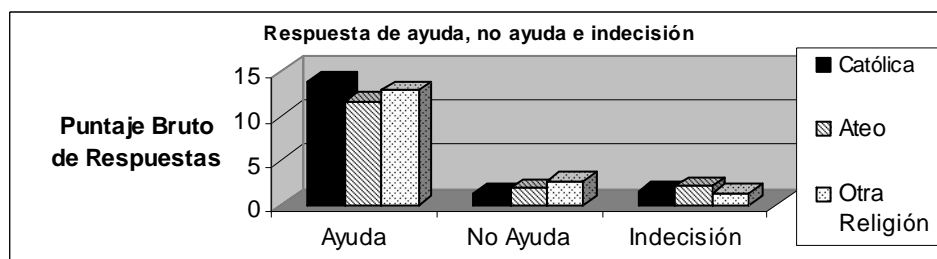


Figura 6. Diferencias en la respuesta de ayuda, no ayuda e indecisión en función de la religión

Como se observa en la figura 6, tanto en el grupo de alumnos católicos como en el grupo de alumnos ateos y los que profesan otra religión predomina la respuesta de *ayuda*. Son muy pocos los que se inclinan por la respuesta de *no ayuda* y los que expresan *indecisión* al momento de pronunciarse por una respuesta de *ayuda* o *no ayuda*.

En lo que atañe al análisis de las diferencias en las *categorías de razonamiento moral prosocial*, se efectuó un *análisis de varianza de un sólo factor (ANOVA One Way)*. La siguiente tabla contiene los datos de este análisis:

Tabla 36. Diferencias en el razonamiento moral prosocial en función de la religión

Subescalas del PROM-R - Religión	Media	F	p
Hedonista			
Católicos	.2440		
Ateos	.2587	3.85	.022
Otra Religión	.2453		
Orientado a la Necesidad			
Católicos	.1294		
Ateos	.1183	4.46	.012
Otra Religión	.1318		
Orientado a la Aprobación			
Católicos	.2038		
Ateos	.1819	3.96	.020
Otra Religión	.1900		
Estereotipado			
Católicos	.1301		
Ateos	.1391	3.62	.028
Otra Religión	.1365		
Internalizado			
Católicos	.2852		
Ateos	.2964	1.35	.260
Otra Religión	.2912		

Los datos contenidos en la tabla 36 demuestran que existen diferencias estadísticamente significativas en las siguientes categorías de razonamiento prosocial: *hedonista*, *orientado a la necesidad*, a la *aprobación* y *estereotipado*, puesto que el valor *F* obtenido en cada caso tiene una $p < .05$. De manera paralela, se realizó un análisis *post hoc* para determinar qué diferencias entre pares de medias son las responsables de la significancia.

Tabla 37. Análisis Post Hoc de las diferencias en el razonamiento moral prosocial

Subescalas del PROM-R	Ateos Vs. Católicos
Hedonista	1.46*
Orientado a la Necesidad	-1.11*
Orientado a la Aprobación	-2.19*
Estereotipado	9.04*

* $p < .05$

Como se observa en la tabla 37, en la categoría de *razonamiento hedonista* y *estereotipado*, existen diferencias significativas entre el grupo de alumnos ateos y católicos, a favor del primer grupo. En lo que respecta a las categorías de razonamiento *orientado a la necesidad* y a la *aprobación*, las diferencias encontradas entre el grupo de alumnos ateos y católicos, son favorables a este último. Tales datos sugieren por un lado, que *el grupo de alumnos ateos presenta una mayor tendencia a elaborar argumentos que incluyen referencias a la ganancia o beneficio para uno mismo y un razonamiento basado en conceptos estereotipados de conducta y/o personas buenas o malas para justificar el desarrollo de una acción*. Y por otro, que *el grupo de alumnos católicos manifiesta una mayor inclinación a tomar en cuenta las necesidades físicas o psicológicas de otros y a considerar la aprobación y aceptación de los demás para justificar la realización de una acción*.

Por otra parte, para determinar si existían diferencias en los *conocimientos cívicos*, se realizó un *análisis de varianza de un sólo factor (ANOVA One Way)*. Estos datos se presentan en la tabla 38.

Tabla 38. Diferencias en los conocimientos cívicos en función de la religión

Religión	Media	F	P
Conocimientos Cívicos:			
Católica	50.82	6.480	.002
Ateo	62.48		
Otra Religión	55.48		

Los datos que se observan en esta tabla indican que si existen diferencias estadísticamente significativas en la variable ya acotada. Asimismo, para determinar qué diferencias, entre pares de medias son las responsables de la significancia se realizó un análisis *post-hoc*.

Tabla 39. Análisis Post Hoc de diferencias en los conocimientos cívicos

	Ateos Vs. Católicos
Conocimientos Cívicos	11.66*

*p < .05

Los resultados del análisis *pos-hoc* que se presentan en la tabla 39, revelan que las diferencias significativas se presentan entre los alumnos ateos y católicos, siendo favorables al primero de ellos.

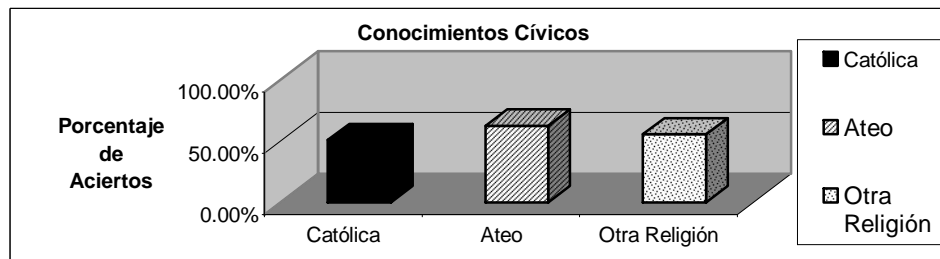


Figura 7. Diferencias en los conocimientos cívicos en función de la religión

La figura 7 ilustra que es el grupo de alumnos ateos el que posee mayores conocimientos en temas como: los procesos electorales, los derechos individuales, la identidad nacional, la participación política, las funciones del ejército y la policía, las características de organizaciones civiles, las relaciones entre economía y política, el respeto por la diversidad política y étnica, etc.

Finalmente, para analizar las diferencias entre las *actitudes cívicas* de los estudiantes y la *religión* a la que pertenecen (tres grupos: alumnos católicos, ateos y de otra religión), se empleó el análisis estadístico paramétrico *ANOVA one way*. Además, se utilizó un análisis *post hoc* para determinar qué diferencias, entre pares de medias son las responsables de la significancia. Tales resultados se presentan a continuación:

Se observa que en la categoría de *Actitudes de las Responsabilidades del Estado* (6 reactivos) únicamente hay diferencias estadísticamente significativas en el reactivo 1 (tiene un valor $F < p = .05$). El análisis *post hoc* muestra que tal diferencia se da entre los alumnos de otra religión y los demás, marcándose a favor de los de otra religión. Asimismo, al efectuar el *análisis de frecuencia*, se puede determinar que los tres grupos de alumnos están a favor de que es una responsabilidad del Estado el “asegurar salud básica para todos”. Sin embargo, son los alumnos de otra religión (100%), en comparación con los católicos (80%) y con los ateos (88%), quienes puntúan más alto.

En la categoría de *Actitudes hacia la Legalidad y la Pobreza* (6 reactivos) solamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el reactivo 5 (tiene un valor $F < p = .05$). El *post hoc* indica que tal diferencia se da entre los alumnos ateos y los de otra religión, favoreciendo a estos últimos. Los resultados obtenidos del *análisis de frecuencia* muestran que son los alumnos de otra religión (87%) quienes puntúan por encima de los ateos (48%) al expresarse *a favor* respecto a que “la pobreza en México se debe en parte a la explotación del país por las potencias extranjeras”. Por otro lado, y a pesar de que en el reactivo 2 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, se puede observar que más de la mitad de la población en general (74% en promedio) están a favor de que “la pobreza en México se debe en parte a la corrupción del Gobierno”.

Tabla 40. Diferencias en la categoría Actitudes de la Identidad Nacional en función de la religión

Reactivos-Religión	Media	F	p
1			
Católica	3.18	5.76	.004
Ateo	2.64		
Otra Religión	3.09		
2			
Católica	3.09	7.55	.001
Ateo	2.54		
Otra Religión	3.26		

La tabla 40 muestra las diferencias estadísticamente significativas encontradas en los reactivos 1 y 2 de la categoría *Actitudes de la Identidad Nacional* (4 reactivos). Al aplicar el *análisis post hoc* en ambos reactivos, las diferencias se observan entre los católicos y los ateos (reactivo 1), a favor de los católicos; y entre los de otra religión con los demás grupos (reactivo 2), favoreciendo a los primeros. Asimismo, se efectuó un *análisis de frecuencia* para ambos reactivos. Estos resultados se pueden observar en la tabla 39.

Tabla 41. Porcentajes de respuesta a favor o en contra de la Identidad Nacional

Reactivos-Religión	A favor	En contra
1		
Católica	85%	12%
Ateo	60%	38%
Otra Religión	78%	17%
2		
Católica	82%	16%
Ateo	60%	32%
Otra Religión	91%	8%

En el reactivo 1, son los alumnos católicos quienes puntuaron por encima de los ateos al mostrarse *a favor* con que “la Bandera de México es importante para ellos”. En el reactivo 2, son los de otra religión quienes obtuvieron una puntuación más alta que los demás grupos al opinar que se encontraban *a favor* con que “sienten un gran amor por México” (Ver tabla 41).

Tabla 42. Diferencias en la categoría Actitudes de Dilemas Éticos en función de la religión

Reactivos-Religión	Media	F	p
2			
Católica	2.04	7.42	.001
Ateo	2.72		
Otra Religión	1.87		
3			
Católica	2.09	3.04	.049
Ateo	2.62		
Otra Religión	2.22		

Respecto a la categoría *Actitudes de Dilemas Éticos* (3 reactivos), en la tabla 42 se pueden observar las diferencias estadísticamente significativas existentes en los reactivos 2 y 3. El análisis *post hoc* indica que dichas diferencias se dan entre los alumnos católicos y los ateos (reactivo 1); y entre los católicos y los demás grupos (reactivo 2), favoreciendo en ambos casos a los ateos. De igual manera se utilizó un *análisis de frecuencia*, del cual se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 43. Porcentajes de respuesta a favor o en contra de los Dilemas Éticos (divorcio y aborto)

Reactivos-Religión	A favor	En contra
2		
Católica	60%	38%
Ateo	85%	12%
Otra Religión	78%	17%
3		
Católica	82%	16%
Ateo	91%	8%
Otra Religión	60%	32%

La tabla 43 indica que en ambos reactivos son los alumnos ateos quienes puntúan más alto los demás grupos al manifestarse *a favor* de que se legalice “el aborto” (reactivo 2) y “la eutanasia” (reactivo 3). Esto quiere decir, *que los alumnos que se consideran ateos están más abiertos a aceptar esta clase de cuestiones éticas*.

En cuanto a la categoría de *Actitudes sobre la Apreciación Política Escolar* (5 reactivos), se encontraron diferencias estadísticamente significativas solamente en el reactivo 4 (tiene un valor $F < p = .05$). El análisis *post hoc* indica que tales diferencias existen entre los católicos y los ateos, a favor de los primeros. El *análisis de frecuencia* señala que son los católicos (84%), en comparación con los ateos (76%), quienes se manifestaron más *a favor* del trabajo en grupo como medio para resolver los problemas de la escuela a la que asisten.

A pesar de que en la categoría *Actitudes Confianza en las Instituciones* (9 reactivos) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguno de sus reactivos (tiene un valor $F > p = .05$), el *análisis de frecuencia* permite apreciar que en los reactivos 1, 2, 3, 4 y 8, más de la mitad de la muestra (62%, 63%, 58%, 56% y 55% en promedio para cada reactivo) coinciden en señalar que sólo *Algunas Veces* pueden confiar en “el Gobierno Federal” (reactivo 1), en “el Gobierno Municipal” (reactivo 2), en “los Tribunales de Justicia” (reactivo 3), en “la Policía” (reactivo 4) y en “los Partidos Políticos” (reactivo 8). En el reactivo 9, sólo el 46% de la muestra en general, consideró que sólo *Algunas Veces* puede confiar en “el Congreso de la Unión”.

Finalmente, en la categoría *Actitudes sobre el Fomento a la Participación Plural* (7 reactivos) se hallaron diferencias estadísticamente significativas únicamente en el reactivo 6 (tiene un valor $F < p = .05$). Tales diferencias, de acuerdo al *post hoc*, se encuentran entre los ateos y los de otra religión, marcándose a favor de los últimos. Por otro lado, el *análisis de frecuencia* señala que el 61% de los alumnos de otra religión y sólo el 28% de los ateos opinan que durante sus clases de educación cívica, ciencias sociales o historia, *Frecuentemente* “sus profesores presentan diversos puntos de vista sobre un tema cuando lo explican en clases”.

IV. Diferencias en los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial, conocimientos y actitudes cívicas en relación con el desempeño académico en la asignatura formación cívica y ética

Con el objetivo de determinar si existían diferencias en los niveles de *razonamiento moral* se aplicó la prueba estadística *Kruskall Wallis*.

Tabla 44. Diferencias en los niveles de razonamiento moral en función del desempeño académico en la asignatura F. C. E.

Razonamiento Moral		DIT-2	DIT-3	DIT-4	DIT-5A	DIT-5B	DIT-6	DIT-Escala A (Actitud Negativista)	DIT-M (Escala de Coherencia)	DIT-P (Índice P o Moral de Principios)
Desempeño Académico	Alto	82.96	76.51	85.39	91.60	82.63	89.83	80.75	84.07	92.66
	Regular	89.56	95.51	84.19	75.46	81.66	74.50	80.34	84.23	84.19
	Bajo	75.38	85.90	78.42	75.02	94.35	83.77	104.27	83.21	69.65
X^2		1.57	5.25	.39	4.77	2.42	3.62	5.37	.009	7.67
p		.455	.072	.820	.092	.298	.164	.068	.996	.022

Los resultados indican en la tabla 44, que sólo existen diferencias estadísticamente significativas en el *Índice P* de razonamiento posconvencional, donde el valor de X^2 tiene una $p < .05$.

De igual manera, en esta tabla se observa que los alumnos con desempeño académico alto son quienes alcanzan el mayor puntaje en el *Índice P* al obtener el mayor puntaje en dicho índice, por lo que el mayor desempeño académico parece estar vinculado a una mayor tendencia a recurrir a la perspectiva posconvencional para juzgar los problemas sociomorales presentados en el DIT. En otro contexto, para comprobar si existían diferencias en la *empatía* o *disposición empática*, se efectuó un *análisis de varianza de un sólo factor* (ANOVA One Way).

Tabla 45. Diferencias en la empatía en función del desempeño académico en la asignatura F. C. E.

Subescalas del IRI - Desempeño Académico	Media	F	p
Toma de Perspectiva (PT)			
Alto	23.22		
Regular	22.29	6.2	.002
Bajo	20.37		
Fantasía (FS)			
Alto	19.55		
Regular	19.05	2.0	.128
Bajo	17.91		
Preocupación Empática (EC)			
Alto	24.72		
Regular	23.91	2.1	.121
Bajo	23.22		
Malestar Personal (PD)			
Alto	18.01		
Regular	18.44	.59	.555
Bajo	17.61		

Al observar la tabla 45 se comprueba que únicamente existen diferencias estadísticamente significativas en la subescala *Toma de Perspectiva* (PT), donde la $p < .05$.

Asimismo, para determinar qué diferencias, entre pares de medias son las responsables de la significancia, se realizó un análisis *post hoc*, cuyos resultados se muestran en la siguiente tabla 46.

Tabla 46. Análisis Post Hoc de diferencias en la subescala Toma de Perspectiva (PT)

Subescala del IRI	Desempeño Académico Alto Vs. Desempeño Académico Bajo
Toma de Perspectiva (PT)	2.85*

* $p < .05$

La tabla 46 indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de alumnos con un desempeño académico alto y el grupo de alumnos con un desempeño académico bajo en la asignatura Formación Cívica y Ética, a favor del primer grupo. Este dato manifiesta que *el grupo de alumnos con desempeño académico alto presenta una mayor tendencia a adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana y ver así las cosas desde el punto de vista de éste al asumir una actitud empática.*

En lo que concierne al *razonamiento moral prosocial*, para determinar si existían diferencias en la *respuesta de ayuda, no ayuda e indecisión*, se utilizó la prueba estadística *Kruskall Wallis*.

Tabla 47. Diferencias en la respuesta de ayuda, no ayuda e indecisión en función del desempeño académico de la asignatura F. C. E.

PROM-R - Desempeño Académico		Ayuda	No Ayuda	Indecisión
Media	Alto	143.88	121.60	138.28
	Regular	128.51	142.44	137.46
	Bajo	129.27	164.85	125.77
X²		2.59	13.20	.92
p		.273	.001	.631

Como se advierte en la tabla 47, el análisis reveló que sólo existen diferencias estadísticamente significativas en la respuesta de *no ayuda*, donde el valor de X^2 tiene una $p < .05$. En este sentido *son los alumnos con desempeño académico bajo los que alcanzan el mayor puntaje en la respuesta de no ayuda, al estimar que el protagonista (o él en su lugar) de cada una de las historias no debería ayudar al otro, anteponiendo así sus propios intereses y necesidades a las de un tercero.*

En lo que concierne a las *categorías de razonamiento moral prosocial*, para establecer si existían diferencias se aplicó un *análisis de varianza de un sólo factor (ANOVA One Way)*. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 48. Diferencias en el razonamiento moral prosocial en función del desempeño académico en la asignatura F. C. E.

PROM-R	Desempeño Académico	Media	F	p
Hedonista	Alto	.2445	.787	.456
	Regular	.2498		
	Bajo	.2481		
Orientado a la Necesidad	Alto	.1287	.594	.594
	Regular	.1256		
	Bajo	.1260		
Orientado a la Aprobación	Alto	.1944	.295	.295
	Regular	.2046		
	Bajo	.2019		
Estereotipado	Alto	.1325	.155	.155
	Regular	.1294		
	Bajo	.1370		
Internalizado	Alto	.2922	.208	.208
	Regular	.2846		
	Bajo	.2807		

Se aprecia en la tabla 48 que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las categorías de *razonamiento moral prosocial* en función del desempeño académico en la asignatura Formación Cívica y Ética., dado que el valor F tiene una $p > .05$.

Por su parte, para comprobar si existían diferencias significativas en los *conocimientos cívicos* se emprendió un *análisis de varianza de un sólo factor (ANOVA One Way)*.

Tabla 49. Diferencias en los conocimientos cívicos en función del desempeño académico en la asignatura F. C. E.

Desempeño Académico en F. C. E.	Media	F	P
Conocimientos Cívicos: Alto (9-10) Regular (7-8) Bajo (5-6)	57.05 52.73 45.75	5.90	.003

Los datos contenidos en la tabla 49 indican que sí existen diferencias estadísticamente significativas en la variable ya mencionada, el valor *F* tiene una $p < .05$. Asimismo, para determinar qué diferencias, entre pares de medias son las responsables de la significancia, se realizó un análisis *post hoc*.

Tabla 50. Análisis Post Hoc de diferencias en los conocimientos cívicos

	Desempeño Académico Alto Vs. Desempeño Académico Bajo
Conocimientos Cívicos	3.31*

* $p < .05$

Como se indica en la tabla 50, el análisis *post hoc* revela que existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de alumnos con desempeño académico alto y el grupo de alumnos con desempeño académico bajo, siendo favorables al primer grupo al obtener un puntaje más alto de aciertos (Ver tabla 49). En la siguiente figura se ilustra este resultado:

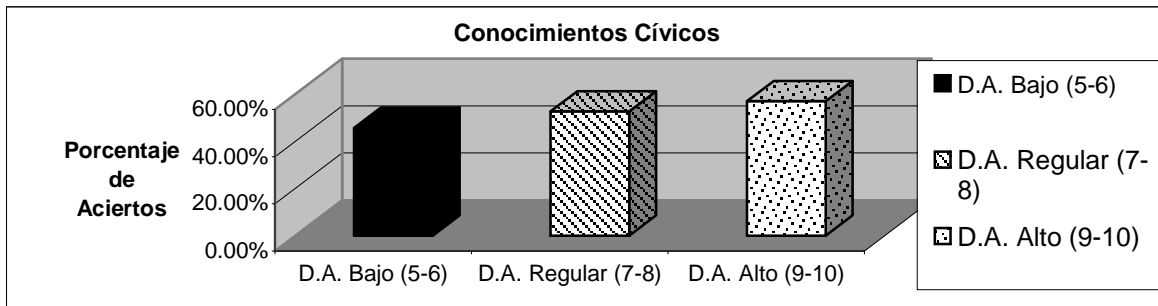


Figura 8. Diferencias en los conocimientos cívicos en función del desempeño académico de la asignatura F. C. E.

Los datos que aparecen en la figura 8 indica que *el desempeño académico alto parece estar vinculado con un mayor conocimiento de temas como: los procesos electorales, los derechos individuales, la identidad nacional, la participación política, las funciones del ejército y la policía, las características de organizaciones civiles, las relaciones entre economía y política, el respeto por la diversidad política y étnica, entre otros.*

En último lugar, para saber si existen diferencias estadísticamente significativas en las *actitudes cívicas* de los alumnos de educación secundaria en relación al *desempeño académico* obtenido en la asignatura Formación Cívica y Ética (tres grupos: alumnos que tienen una calificación baja “5-6”, calificación regular “7-8” y calificación alta “9-10”), se empleó la prueba estadística paramétrica *ANOVA one way* y se corrió un análisis *post hoc* para determinar qué diferencias, entre pares de medias son las responsables de la significancia. De igual manera se efectuó un *análisis de frecuencia* para revisar hacia dónde se inclinaban

las respuestas de los alumnos.

Los resultados encontrados a partir de dichos análisis estadísticos se presentan a continuación:

Tabla 51. Diferencias en la categoría Actitudes de la Responsabilidad Ciudadana en función del desempeño académico

Reactivos-Desempeño Académico	Media	F	p
1			
Calificación Baja	2.49	3.69	.026
Calificación Regular	2.68		
Calificación Alta	2.93		
4			
Calificación Baja	2.42	5.06	.007
Calificación Regular	2.55		
Calificación Alta	2.88		
10			
Calificación Baja	2.81	5.51	.004
Calificación Regular	2.94		
Calificación Alta	3.28		

La tabla 51 muestra las diferencias estadísticamente significativas encontradas en los reactivos 1, 4 y 10 de la categoría *Actitudes de la Responsabilidad Ciudadana* (10 reactivos). El análisis *post hoc* reveló que tales diferencias se encuentran entre los alumnos que tienen un desempeño académico bajo y los que tienen un desempeño académico alto (reactivo 1), entre los alumnos que tienen un desempeño académico bajo y los demás grupos de alumnos (reactivos 4 y 10), favoreciendo en todos los casos, a los alumnos con un desempeño académico alto. Además, se efectuó el *análisis de frecuencia* correspondiente. Estos datos se muestran en la tabla 50.

Tabla 52. Porcentajes de respuesta a favor o en contra de lo que son las Responsabilidades Ciudadanas

Reactivos-Desempeño Académico	A favor	En contra
1		
Calificación Baja	59%	30%
Calificación Regular	65%	29%
Calificación Alta	78%	15%
4		
Calificación Baja	59%	31%
Calificación Regular	57%	33%
Calificación Alta	73%	25%
10		
Calificación Baja	75%	18%
Calificación Regular	77%	16%
Calificación Alta	92%	3%

En la tabla 52 se puede apreciar que los alumnos que tienen un desempeño académico alto puntuaron por encima de todos los demás grupos de alumnos al expresarse *a favor* con que “votar en cada elección” (reactivo 1), “conocer la historia de su país” (reactivo 4) y “participar en actividades para proteger al medio ambiente” (reactivo 10) forman parte de las responsabilidades ciudadanas.

Tabla 53. Diferencias en la categoría Actitudes de las Responsabilidades del Estado en función del desempeño académico de la asignatura F. C. E.

Reactivos-Desempeño Académico	Media	F	p
1			
Calificación Baja	2.79		
Calificación Regular	3.06	6.53	.002
Calificación Alta	3.36		
3			
Calificación Baja	2.81		
Calificación Regular	3.28	7.99	.000
Calificación Alta	3.46		
4			
Calificación Baja	2.86		
Calificación Regular	3.06	6.20	.002
Calificación Alta	3.39		
5			
Calificación Baja	2.86		
Calificación Regular	3.24	6.54	.002
Calificación Alta	3.39		

Respecto a la tabla 53, se puede observar que en los reactivos 1, 3, 4 y 5 que corresponden a la sección *Actitudes de las Responsabilidades del Estado* (6 reactivos) sí se hallaron diferencias estadísticamente significativas. El análisis *post hoc* reveló que tales diferencias se dan entre los alumnos que tienen un desempeño académico bajo y lo que tienen un desempeño académico alto (reactivo 1), entre los que tienen un desempeño académico bajo y los demás grupos (reactivos 3, 4 y 5). En los cinco reactivos se marcaron las diferencias a favor de los alumnos que tienen un desempeño académico alto. Posteriormente se realizó un *análisis de frecuencias* para revisar hacia dónde se carga la respuesta. Estos resultados se observan en la siguiente tabla:

Tabla 54. Porcentajes de respuesta a favor o en contra de lo que son las Responsabilidades del Estado

Reactivos-Desempeño Académico	A favor	En contra
1		
Calificación Baja	70%	21%
Calificación Regular	81%	12%
Calificación Alta	91%	7%
3		
Calificación Baja	74%	13%
Calificación Regular	84%	14%
Calificación Alta	90%	7%
4		
Calificación Baja	69%	25%
Calificación Regular	80%	12%
Calificación Alta	92%	5%
5		
Calificación Baja	72%	23%
Calificación Regular	83%	15%
Calificación Alta	92%	5%

En la tabla 54, claramente se puede observar que son los alumnos que tienen un desempeño académico alto quienes alcanzaron los mayores porcentajes al expresarse *a favor* respecto a que el “asegurar salud básica para todos” (reactivo 1), el “asegurar igualdad de oportunidades políticas para hombres y para mujeres” (reactivo 3), el “controlar la contaminación del medio ambiente” (reactivo 4) y el “garantizar la paz y la estabilidad dentro del país” (reactivo 5) forman parte de las responsabilidades del Estado.

Respecto a la categoría *Actitudes hacia la Legalidad y la Pobreza* (6 reactivos), únicamente existen diferencias estadísticamente significativas en el reactivo 2 (el valor *F* tiene una $p < .05$). El análisis *post hoc* indica que estas diferencias se muestran entre los alumnos que tienen un desempeño académico bajo y lo que tienen un desempeño académico alto, siendo favorable para los últimos. Posteriormente, al efectuar el *análisis de frecuencia*, se pudo observar que el 65% de los alumnos que tienen un desempeño académico bajo y el 81% de los que tienen un desempeño académico alto, se muestran *a favor* con que “la pobreza en México se debe en parte a la corrupción del Gobierno”.

Tabla 55. Diferencias en la categoría Actitudes de la Identidad Nacional en función del desempeño académico de la asignatura F. C. E.

Reactivos-Desempeño Académico	Media	F	p
1			
Calificación Baja	2.88	8.07	.000
Calificación Regular	2.88		
Calificación Alta	3.34		
2			
Calificación Baja	2.75	4.06	.018
Calificación Regular	2.98		
Calificación Alta	3.18		
3			
Calificación Baja	2.67	5.43	.005
Calificación Regular	2.83		
Calificación Alta	3.15		

En la tabla 55 se pueden observar claramente las diferencias estadísticamente significativas halladas en los reactivos 1, 2 y 3 de la categoría *Actitudes de la Identidad Nacional* (4 reactivos). Al aplicar el análisis *post hoc* se encontró que dichas diferencias se daban entre los alumnos que tienen un desempeño académico bajo y los demás grupo de alumnos (reactivo 1 y 3), y entre los alumnos que tienen un desempeño académico bajo y los que tienen un desempeño académico alto (reactivo 2). En todos los reactivos se observaron las diferencias a favor de los alumnos que tienen un desempeño académico alto. Igualmente se aplicó un *análisis de frecuencia*, cuyos resultados se muestran a continuación:

Tabla 56. Porcentajes en las respuestas a favor o en contra de la Identidad Nacional

Reactivos-Desempeño Académico	A favor	En contra
1		
Calificación Baja	76%	22%
Calificación Regular	71%	25%
Calificación Alta	90%	7%
2		
Calificación Baja	70%	21%
Calificación Regular	75%	20%
Calificación Alta	86%	13%
3		
Calificación Baja	72%	22%
Calificación Regular	70%	25%
Calificación Alta	88%	9%

La tabla 56 muestra que la mayoría de la muestra en cuanto a desempeño académico expresan actitudes favorables respecto a su identidad nacional: “la Bandera es importante para ellos” (reactivo 1), “aman a México” (reactivo 2), y consideran que “México debería estar orgulloso de sus logros (reactivo 3), siendo los alumnos que tienen un desempeño académico alto quienes alcanzan los porcentajes más altos.

Tabla 57. Diferencias en la categoría Actitudes de Género en función del desempeño académico en la asignatura F. C. E.

Reactivos-Desempeño Académico	Media	F	p
1			
Calificación Baja	3.07		
Calificación Regular	3.36	5.28	.006
Calificación Alta	3.55		
2			
Calificación Baja	3.30		
Calificación Regular	3.34	8.17	.000
Calificación Alta	3.72		
4			
Calificación Baja	1.84		
Calificación Regular	1.71	3.65	.027
Calificación Alta	1.46		
5			
Calificación Baja	3.11		
Calificación Regular	2.88	5.03	.007
Calificación Alta	3.35		

En la tabla 57 se puede advertir la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los reactivos 1, 2, 4 y 5 pertenecientes a la sección *Actitudes de Género* (6 reactivos). Al aplicar el análisis *post hoc* se pudo observar que las diferencias se encuentran entre los alumnos que tienen un desempeño académico alto y los que tienen un desempeño académico bajo (reactivos 1 y 4), entre los que tienen un desempeño académico bajo y los demás (reactivo 2), y entre los que tienen un desempeño académico regular y los que tienen un desempeño académico alto (reactivo 5). En todos los casos las diferencias están a favor de los alumnos que tienen un desempeño académico alto. Asimismo, se utilizó un *análisis de frecuencia* para revisar hacia qué lado se inclinó la respuesta. Tales resultados se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 58. Porcentajes de respuestas a favor o en contra de la equidad de género

Reactivos-Desempeño Académico	A favor	En contra
1		
Calificación Baja		
Calificación Regular	77%	16%
Calificación Alta	88%	11%
	95%	3%
2		
Calificación Baja	88%	9%
Calificación Regular	87%	10%
Calificación Alta	96%	3%
4		
Calificación Baja	34%	56%
Calificación Regular	21%	74%
Calificación Alta	12%	83%
5		
Calificación Baja	84%	6%
Calificación Regular	75%	14%
Calificación Alta	88%	8%

En la tabla 58 se puede apreciar con exactitud que en los reactivos 1, 2 y 5, la mayoría de la muestra se manifiesta *a favor* de que “las mujeres deberían ser miembros del Congreso y participar en el gobierno al igual que los hombres” (reactivo 1), de que “las mujeres deberían tener los mismos derechos que los hombres en todos los aspectos” (reactivo 2), y de que “los hombres y las mujeres que desempeñan el mismo trabajo deberían recibir la misma remuneración” (reactivo 5). De igual manera, la mayoría de la muestra se expresa *en contra* de que “los hombres tienen más derecho que las mujeres a tener empleo cuando hay escasez de trabajo” (reactivo 4). *En general, se observa que los alumnos que tienen un desempeño académico alto tienen una actitud más favorable hacia la equidad de género.*

Tabla 59. Diferencias en la categoría Actitudes Étnicas en función del desempeño académico en la asignatura F. C. E.

Reactivos-Desempeño Académico	Media	F	p
1			
Calificación Baja	2.75		
Calificación Regular	3.26	8.15	.000
Calificación Alta	3.34		
2			
Calificación Baja	3.09		
Calificación Regular	3.44	11.29	.000
Calificación Alta	3.71		
4			
Calificación Baja	3.18		
Calificación Regular	3.44	3.81	.023
Calificación Alta	3.54		
5			
Calificación Baja	3.95		
Calificación Regular	3.40	6.66	.001
Calificación Alta	3.64		

La tabla 59 muestra las diferencias estadísticamente significativas encontradas en los reactivos 1, 2, 4 y 5 de la categoría *Actitudes Étnicas* (5 reactivos). Al aplicar el análisis *post hoc* los resultados indicaron que

dichas diferencias se dan entre los alumnos que tienen un desempeño académico bajo y los demás grupos de alumnos (reactivos 1 y 2), entre los que tienen un desempeño académico bajo y los que tienen un desempeño académico alto (reactivos 4 y 5), siempre a favor de los últimos. Igualmente se efectuó un *análisis de frecuencia*, cuyos datos se exponen a continuación:

Tabla 60. Porcentajes de respuestas a favor o en contra de los derechos étnicos

Reactivos-Desempeño Académico	A favor	En contra
1		
Calificación Baja	68%	27%
Calificación Regular	87%	10%
Calificación Alta	93%	5%
2		
Calificación Baja	79%	18%
Calificación Regular	86%	11%
Calificación Alta	97%	3%
4		
Calificación Baja	81%	17%
Calificación Regular	91%	7%
Calificación Alta	95%	4%
5		
Calificación Baja	77%	15%
Calificación Regular	88%	7%
Calificación Alta	93%	3%

La tabla 60 indica que la mayoría de los tres grupos de alumnos se expresó a favor de que “los indígenas deberían tener la oportunidad de mantener su idioma” (reactivo 1), de que “los hijos de indígenas deberían tener las mismas oportunidades de educación que otros niños del país” (reactivo 2), de que “los indígenas deberían tener la oportunidad de mantener sus costumbres y estilo de vida” (reactivo 4), y de que “los indígenas deberían tener los mismos derechos que todos los demás habitantes de este país” (reactivo 5). Sin embargo, *son los alumnos que tienen un desempeño académico alto quienes tienen actitudes más positivas hacia los derechos étnicos o indígenas.*

Respecto a la sección *Actitudes sobre la Apreciación Política Escolar* (5 reactivos) solamente existen diferencias estadísticamente significativas en el reactivo 3 (tiene un valor $F < p = .05$). El análisis *post hoc* indica que tales diferencias se muestran entre los alumnos que tienen un desempeño académico regular y los alumnos que tienen un desempeño académico alto, favoreciendo a estos últimos. Posteriormente se realizó el *análisis de frecuencia*, el cual reveló que el 90% de los alumnos que tienen un desempeño académico alto y el 80% de los que tienen un desempeño académico regular, se manifiestan a favor respecto a que “en su escuela hay muchos cambios positivos cuando los alumnos trabajan unidos”.

Tabla 61. Diferencias en la categoría Actitudes sobre la Apreciación de la Escuela en función del desempeño académico en la asignatura F. C. E.

Reactivos-Desempeño Académico	Media	F	p
1			
Calificación Baja	2.68	9.63	.000
Calificación Regular	3.16		
Calificación Alta	3.33		
4			
Calificación Baja	2.54	3.14	.045
Calificación Regular	2.95		
Calificación Alta	2.89		

En la tabla 61 se pueden observar las diferencias estadísticamente significativas halladas en los reactivos 1 y 4 de la categoría *Actitudes sobre la Apreciación de la Escuela* (7 reactivos). Los resultados del análisis *post hoc* señalan que estas diferencias se dan entre los alumnos que tienen un desempeño académico alto y los demás grupos de alumnos (reactivo y), favoreciendo a los alumnos con un desempeño académico alto, y entre los alumnos que tienen un desempeño académico bajo y los que tienen un desempeño académico regular (reactivo 4), a favor de los últimos.

Tabla 62. Porcentajes de respuestas a favor o en contra de lo que han aprendido en la escuela

Reactivos-Desempeño Académico	A favor	En contra
1		
Calificación Baja	67%	29%
Calificación Regular	86%	11%
Calificación Alta	92%	8%
4		
Calificación Baja	62%	26%
Calificación Regular	74%	25%
Calificación Alta	75%	21%

En el reactivo 1 son los alumnos que tienen un desempeño académico alto quienes alcanzan el mayor porcentaje al manifestarse *a favor* de que “en su escuela han aprendido a entender a las personas que tienen ideas distintas”. En el reactivo 4, son los alumnos que tienen un desempeño académico regular quienes puntúan por encima de los que tienen un desempeño académico bajo al expresarse *a favor* de que “en su escuela han aprendido a ser ciudadanos leales y patriotas a su país” (Ver tabla 62).

En la categoría *Actitudes sobre la Confianza en las Instituciones* (9 reactivos) se hallaron diferencias estadísticamente significativas únicamente en el reactivo 5 (el valor *F* tiene una $p < .05$.) De acuerdo al análisis *post hoc*, estas diferencias se observan entre los alumnos que tienen un desempeño académico regular y los alumnos que tienen un desempeño académico alto, favoreciendo a estos últimos. Después, el *análisis de frecuencia* indicó que son los alumnos que tienen un desempeño académico alto (45%), en comparación con los que tienen un desempeño académico regular (40%), quienes puntuaron más alto al considerar que *La Mayoría de las Veces* “podrían confiar en las noticias de la televisión”. Por otra parte, pese a que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el resto de los ítems, se nota que los tres grupos de alumnos manifestaron que *Algunas Veces* pueden confiar en el Gobierno Federal (61%), en el Gobierno Municipal (63%), en los Tribunales de Justicia (60%), en la Policía (53%), en los partidos políticos (52%) y en el Congreso de la Unión (47%).

Tabla 63. Diferencias en la categoría Actitudes sobre el Uso de Medios Informativos en función del desempeño académico de la asignatura F. C. E.

Reactivos-Desempeño Académico	Media	F	p
1			
Calificación Baja	2.16	3.105	.046
Calificación Regular	2.46		
Calificación Alta	2.58		
2			
Calificación Baja	2.96	4.520	.012
Calificación Regular	3.05		
Calificación Alta	3.36		

La tabla 63 muestra las diferencias estadísticamente significativas en los reactivos 1 y 2 de la categoría *Actitudes sobre el Uso de Medios Informativos* (3 reactivos). De acuerdo al *post hoc* que se realizó, en el reactivo 1 las diferencias se muestran entre los alumnos que tienen un desempeño académico bajo y los que tienen un desempeño académico alto. En el reactivo 2 las diferencias se observan entre los alumnos que tienen un desempeño académico alto y los demás grupos de alumnos. En ambos casos las diferencias son a favor de los alumnos que tienen un desempeño académico alto. De la misma forma se realizó un *análisis de frecuencia*, cuyos datos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 64. Porcentaje de respuestas respecto a la frecuencia con que los alumnos utilizan los medios informativos para enterarse de lo que sucede en el país

Reactivos-Desempeño Académico	Rara Vez	Algunas Veces	Frecuentemente
1			
Calificación Baja	26%	26%	14%
Calificación Regular	28%	35%	18%
Calificación Alta	26%	35%	21%
2			
Calificación Baja	14%	27%	37%
Calificación Regular	17%	25%	47%
Calificación Alta	31%	31%	53%

En la tabla 64 se puede observar claramente que los alumnos que tienen un desempeño académico alto alcanzan un mayor puntaje al opinar que *Algunas Veces* "leen artículos en el diario sobre lo que pasa en México" (reactivo 1) y que *Frecuentemente* "ven las noticias en la televisión". Tales resultados señalan que, *en general, el medio más utilizado por los tres grupos de alumnos para enterarse de lo que acontece en el país es la "televisión" (reactivo 2).*

Por otro lado, el análisis de varianza de un solo factor indica que solamente existen diferencias estadísticamente significativas en el reactivo 4 (el valor *F* tiene una $p < .05$) que forma parte de la sección *Actitudes de Fomento a la Participación Plural* (6 reactivos). Al aplicar el análisis *post hoc* se pudo constatar que dichas diferencias se encuentran entre los alumnos que tienen un desempeño académico bajo y los que tienen un desempeño académico alto, favoreciendo a estos últimos. Después se aplicó un *análisis de frecuencia*, con el cual se pudo advertir que son los alumnos que tienen un desempeño académico alto (53%) quienes alcanzan un mayor puntaje en comparación con los alumnos que tienen un desempeño académico bajo (35%), al manifestar que *Frecuentemente*, durante las clases de educación cívica, ciencias sociales o historia, "se sienten libres para expresar sus opiniones en clase, aunque éstas sean distintas a las de la mayoría de los alumnos".

Tabla 65. Diferencias en la categoría Actitudes sobre las Expectativas de Participación Política en función del desempeño académico

Reactivos-Desempeño Académico	Media	F	p
1			
Calificación Baja	2.79	7.499	.001
Calificación Regular	2.65		
Calificación Alta	3.18		
9			
Calificación Baja	2.02	3.513	.031
Calificación Regular	1.85		
Calificación Alta	1.61		

En cuanto a la categoría *Actitudes sobre las Expectativas de Participación Política* (10 reactivos), la tabla 65 muestra que existen diferencias estadísticamente significativas en los reactivos 1 y 9. En el reactivo 1, el análisis *post hoc* indica que la diferencia existe entre los alumnos que tienen un desempeño académico regular y los que tienen un desempeño académico alto. En el reactivo 9, este mismo análisis indica que la diferencia está entre los alumnos que tienen un desempeño académico bajo y los que tienen un desempeño académico alto. En ambos reactivos las diferencias favorecen a los alumnos que tienen un desempeño académico alto. Ulteriormente se efectuó el *análisis de frecuencia* correspondiente para verificar hacia que lado se inclina la respuesta de los alumnos. Estos resultados pueden observarse en la siguiente tabla:

Tabla 66. Porcentaje de respuestas de Si o No participarían en actividades políticas beligerantes o pacíficas

Reactivos-Desempeño Académico	Si participarían	No participarían
1		
Calificación Baja	65%	30%
Calificación Regular	69%	25%
Calificación Alta	84%	11%
9		
Calificación Baja	40%	51%
Calificación Regular	27%	64%
Calificación Alta	16%	80%

La figura 66 indica que la mayoría de los tres grupos de alumnos *Si* "votarían en las elecciones generales" (reactivo 1), siendo los alumnos que tienen un desempeño académico alto quienes alcanzan el mayor porcentaje al respecto. En el reactivo 9, de igual manera, la mayoría de los tres grupos de alumnos *No* "bloquearían el tránsito como una forma de protesta", siendo los alumnos que tienen un desempeño académico alto los que obtienen un mayor puntaje. Es decir, *que la mayoría de los alumnos que tienen un desempeño académico alto No participarían en actividades políticas bajo acciones beligerantes.*

V. Diferencias en los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial, conocimientos y actitudes cívicas en relación con la escuela secundaria de procedencia (pública o privada)

Para determinar si existían diferencias en los *niveles de razonamiento moral* se utilizó la prueba estadística *Kruskall Wallis*. Los resultados de tal análisis se presentan en la tabla 67.

Tabla 67. Diferencias en los niveles de razonamiento moral en función de la escuela

Razonamiento Moral	Escuela	DIT-2	DIT-3	DIT-4	DIT-5A	DIT-5B	DIT-6	DIT-Escala A (Actitud Negativista)	DIT-M (Escala de Coherencia)	DIT-P (Índice P o Moral de Principios)
Media	Pública 1	100.74	90.35	74.86	75.57	73.90	85.85	91.07	80.03	73.22
	Pública 2	77.40	80.81	88.79	91.37	87.71	95.68	65.61	82.80	96.94
	Privada 1	78.57	90.24	90.96	77.03	93.50	66.46	84.16	83.73	74.87
	Privada 2	82.11	77.82	80.83	87.97	80.79	83.47	97.64	88.50	85.56
X ²		5.96	2.19	2.71	3.32	6.37	8.06	12.63	.77	6.64
p		.113	.533	.438	.345	.095	.045	.005	.855	.084

En la tabla se presenta evidencia de que únicamente existen diferencias significativas en el Estadio 6 y en la Escala A (Actitud Negativista), en donde el valor de X² tiene una $p < .05$. En la misma tabla es posible identificar que los alumnos de la secundaria pública 2, seguidos por los alumnos de la secundaria privada 2, son quienes obtienen el puntaje más alto en el Estadio 6, mientras que las diferencias en la Escala A favorecen al grupo de alumnos de la secundaria privada 2. Lo anterior sugiere que el grupo de alumnos que pertenece a la primera escuela aludida presenta una mayor tendencia a elaborar argumentos caracterizados por la definición de lo correcto y lo justo con base en principios éticos autoelegidos y universales (por ejemplo, principios de justicia, de reciprocidad y de igualdad de los derechos humanos y de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales) al momento de justificar sus decisiones morales. Por su parte, el grupo de alumnos de la secundaria privada 2 presenta una mayor inclinación hacia una actitud negativista o desafiante ante lo establecido como las normas, las leyes, las instituciones políticas (Escala A), por nombrar tan sólo algunos aspectos.

En lo que corresponde al análisis de las diferencias en la empatía o disposición empática se realizó un análisis de varianza de un solo factor (ANOVA One Way). La tabla 68 muestra estos resultados.

Tabla 68. Diferencias en la empatía en función de la escuela de procedencia

Subescalas del IRI / Escuela	Media	F	p
Toma de Perspectiva (PT)			
Secundaria Pública 1	21.99	1.88	.133
Secundaria Pública 2	22.79		
Secundaria Privada 1	21.35		
Secundaria Privada 2	23.26		
Fantasia (FS)			
Secundaria Pública 1	18.76	.21	.890
Secundaria Pública 2	19.19		
Secundaria Privada 1	19.00		
Secundaria Privada 2	19.38		
Preocupación Empática (EC)			
Secundaria Pública 1	23.53	3.10	.027
Secundaria Pública 2	24.57		
Secundaria Privada 1	23.15		
Secundaria Privada 2	25.36		
Malestar Personal (PD)			
Secundaria Pública 1	17.96	.68	.564
Secundaria Pública 2	17.68		
Secundaria Privada 1	18.11		
Secundaria Privada 2	18.76		

Tal y como se observa en la tabla 68, sólo existen diferencias estadísticamente significativas en la subescala *Preocupación Empática* (EC), donde el valor *F* tiene una $p < .05$.

De igual manera, para comprobar qué diferencias, entre pares de medias son las responsables de la significancia, se realizó un análisis *post hoc*. La tabla 69 indica los resultados de este análisis.

Tabla 69. Análisis Post Hoc de diferencias en la subescala Preocupación Empática (EC)

Subescala del IRI	Secundaria Privada 2 Vs. Secundaria Privada 1	Secundaria Pública 2 Vs. Secundaria Privada 1	Secundaria Pública 2 Vs. Secundaria Pública 1
Preocupación Empática (EC)	2.21*	1.42*	2.04*

* $p < .05$

El análisis indica que existen diferencias significativas entre el grupo de alumnos de la secundaria privada 1 y los de la secundaria privada 2 y los de la secundaria pública 2, siendo favorables a estos dos últimos grupos al obtener un puntaje más elevado en dicha subescala. Asimismo, se encontraron diferencias entre las dos secundarias públicas, favorables a la secundaria pública 2. En este sentido, *el grupo de alumnos de la secundaria privada 2 así como los de la secundaria pública 2 presentan una mayor tendencia a orientar sus sentimientos hacia un tercero y hacia sus necesidades al momento de adoptar una actitud empática, mostrado así una mayor madurez afectiva.*

Por otra parte, para determinar si existían diferencias en la *respuesta de ayuda, no ayuda e indecisión* se aplicó la prueba estadística *Kruskall Wallis*.

Tabla 70. Diferencias en la respuesta de ayuda, no ayuda e indecisión en función de la escuela

PROM-R	Escuela	Ayuda	No Ayuda	Indecisión
Media	Secundaria Pública 1	130.01	137.52	144.25
	Secundaria Pública 2	150.11	115.36	138.15
	Secundaria Privada 1	120.65	176.75	122.30
	Secundaria Privada 2	139.05	125.93	133.39
X²		5.19	24.53	2.73
p		.158	.000	.435

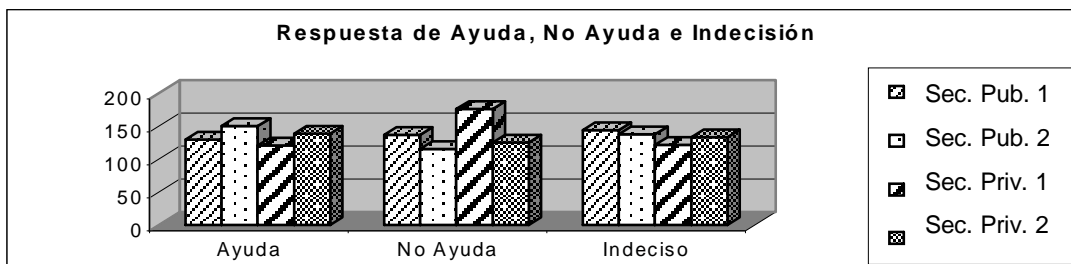


Figura 9. Diferencias en la respuesta de ayuda, no ayuda e indecisión según la escuela

Los resultados de este análisis demuestran que únicamente existen diferencias estadísticamente significativas en la *respuesta de no ayuda*, donde el valor de X^2 tiene una $p < .05$.

En este contexto, y como se observa en la figura 9, los resultados indican que el grupo de alumnos de la secundaria privada 1 es quien obtiene el puntaje más alto en la respuesta de no ayuda, por lo que dicho

grupo de alumnos presenta una mayor tendencia de anteponer sus propios intereses a las necesidades de otro.

Con respecto a las categorías de razonamiento moral prosocial, se efectuó un análisis de varianza de un solo factor (ANOVA One Way) para establecer si existían diferencias. La tabla 71 presenta los resultados de este análisis.

Tabla 71. Diferencias en razonamiento moral prosocial según la escuela

PROM-R / Escuela	Media	F	p
Hedonista:			
Secundaria Pública 1	.1900	3.73	.041
Secundaria Pública 2	.1819		
Secundaria Privada 1	.2038		
Secundaria Privada 2	.1889		
Orientación a la Necesidad:			
Secundaria Pública 1	.1193	3.38	.019
Secundaria Pública 2	.1269		
Secundaria Privada 1	.1290		
Secundaria Privada 2	.1318		
Orientación a la Aprobación:			
Secundaria Pública 1	.2108	3.87	.010
Secundaria Pública 2	.2029		
Secundaria Privada 1	.1925		
Secundaria Privada 2	.1839		
Internalizado:			
Secundaria Pública 1	.2830	3.12	.026
Secundaria Pública 2	.2851		
Secundaria Privada 1	.2820		
Secundaria Privada 2	.3024		

Como la en la tabla 71 se indica, existen diferencias significativas en las siguientes categorías de razonamiento prosocial: *hedonista, orientado a la necesidad, orientado a la aprobación e internalizado*. De manera similar, se realizó un análisis *post hoc* para comprobar qué diferencias, entre pares de medias son las responsables de la significancia, en la tabla se presentan los resultados derivados de este análisis:

Tabla 72. Análisis Post Hoc de diferencias en razonamiento moral prosocial

	Sec. Privada 2 Vs. Sec. Pública 1	Sec. Privada 1 Vs. Sec. Pública 1	Sec. Privada 1 Vs. Sec. Pública 2	Sec. Privada 1 Vs. Sec. Privada 2
Hedonista		1.38*	2.19*	1.49*
Orientado a la Necesidad	1.249 *			
Orientado a la Aprobación	-2.69*			
Internalizado	1.936*			

*p < .05

Se observa en la tabla 72 que en la categoría de razonamiento *hedonista*, las diferencias se presentan entre el grupo de alumnos de la secundaria privada 1 con el resto de los grupos de alumnos de las demás escuelas, siendo favorables al primer grupo. En lo que corresponde a las categorías de razonamiento *orientado a la necesidad* e *internalizado*, las diferencias se presentan entre el grupo de alumnos de la secundaria privada 2 y los de la secundaria pública 1, siendo favorables al primer grupo, por el contrario, en la categoría de razonamiento *orientado a la aprobación*, las diferencias favorecen a la secundaria pública 1.

Estos datos indican que el grupo de alumnos de la secundaria privada 1 presenta una mayor tendencia a considerar argumentos de beneficio egoísta y de reciprocidad directa al momento de solucionar un problema que requiere una conducta de ayuda. Por su parte, los alumnos de la secundaria pública 1 recurren a un razonamiento orientado a la aprobación, caracterizado por la consideración de la aprobación o aceptación de los demás para justificar la realización de una conducta de ayuda. En contraste con estos dos grupos de alumnos, los de la secundaria privada 2 presenta una mayor inclinación a recurrir a un razonamiento internalizado que incluye los niveles más altos de empatía, toma de perspectiva, afecto positivo y negativo como consecuencia de la acción, reciprocidad generalizada e ítems de valor internalizado, así como a un razonamiento que toma en cuenta las necesidades físicas o psicológicas de otros, al momento de justificar una conducta de ayuda.

En lo que atañe a los *conocimientos cívicos*, para comprobar si existían diferencias significativas se hizo un *análisis de varianza de un solo factor (ANOVA One Way)*.

Tabla 73. Diferencias en los conocimientos cívicos según la escuela de procedencia

Conocimientos Cívicos	Escuela	Media	F	p
	Secundaria Pública 1	44.89	16.347	.000
	Secundaria Pública 2	54.87		
	Secundaria Privada 1	50.10		
	Secundaria Privada 2	66.94		

Se aprecia en la tabla 73 que sí existen diferencias en dicha variable, la probabilidad asociada al *valor F* tiene una $p < .05$. Al emprender un análisis *post hoc* para comprobar qué diferencias, entre pares de medias son las responsables de la significancia, se obtienen los resultados que figuran en la tabla 74.

Tabla 74. Análisis Post Hoc de diferencias en los conocimientos cívicos

	Sec. Privada 2 Vs. Sec. Pública 1	Sec. Privada 2 Vs. Sec. Pública 2	Sec. Privada 2 Vs. Sec. Privada 1	Sec. Pública 2 Vs. Sec. Pública 1
Conocimientos Cívicos	22.04*	12.07*	16.84*	9.98*

* $p < .05$

Este análisis muestra que las diferencias significativas encontradas se presentan entre el grupo de alumnos de la secundaria privada 2 con los demás grupos de alumnos del resto de las secundarias. En todos los casos, las diferencias son favorables al primer grupo al obtener el mayor puntaje de aciertos. De igual manera, existen diferencias entre las dos secundarias públicas, siendo favorables a la secundaria pública 2. Para una mayor apreciación, la siguiente figura ilustra estos resultados:

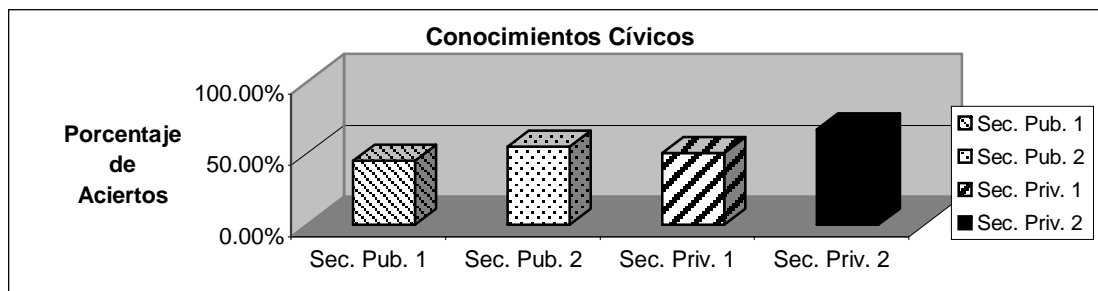


Figura 10. Diferencias en los conocimientos cívicos en función de la escuela secundaria de procedencia

Como se observa en la figura 10, el grupo de alumnos de la secundaria privada 2 es el que posee un mayor conocimiento en temas como: los procesos electorales, los derechos individuales, la identidad nacional, la participación política, las funciones del ejército y la policía, las características de organizaciones civiles, las relaciones entre economía y política, el respeto por la diversidad política y étnica, entre otros.

Por otro lado, y finalmente, se aplicó un estadístico paramétrico ANOVA one way para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre cada uno de los reactivos pertenecientes a las 13 categorías de las actitudes cívicas y la escuela secundaria de procedencia (pública o privada) de los alumnos. También se utilizó un análisis *post hoc* para establecer qué diferencias, entre pares de medias son las responsables de la significancia.

Así, los resultados encontrados a partir de dichos análisis estadísticos, se presentan a continuación:

Tabla 75. Diferencias en la categoría Actitudes de la Responsabilidad Ciudadana en función de la escuela de procedencia

Reactivos-Escuela	Media	F	p
1			
Secundaria Pública 1	2.57	4.78	.003
Secundaria Pública 2	3.13		
Secundaria Privada 1	2.72		
Secundaria Privada 2	2.58		
2			
Secundaria Pública 1	1.83	5.57	.001
Secundaria Pública 2	2.20		
Secundaria Privada 1	2.46		
Secundaria Privada 2	1.86		
4			
Secundaria Pública 1	2.51	4.52	.004
Secundaria Pública 2	3.02		
Secundaria Privada 1	2.64		
Secundaria Privada 2	2.50		
10			
Secundaria Pública 1	3.14	3.94	.009
Secundaria Pública 2	3.33		
Secundaria Privada 1	2.79		
Secundaria Privada 2	2.89		

En la tabla 75 se pueden observar las diferencias estadísticamente significativas que se encontraron en los reactivos 1, 2, 4 y 10 que forman parte de la categoría *Actitudes de la Responsabilidad Ciudadana* (10 reactivos). El análisis *post hoc* reveló que tales diferencias se dan entre los alumnos de la secundaria

pública 2 y los de la secundaria pública 1 y los de la secundaria privada 2 (reactivos 1 y 4), a favor de los de la secundaria privada 1; entre los alumnos de la secundaria privada 1 y los de la secundaria pública 1 y los de la secundaria privada 2 (reactivo 2), favoreciendo a los primeros; entre los alumnos de la secundaria pública 2 y los de la secundaria pública 1, y entre los alumnos de la secundaria pública 2 y los de la secundaria privada 1 (reactivo 10), a favor de los de la secundaria pública 2. Posteriormente, se efectuó un *análisis de frecuencia*, cuyos resultados se pueden verificar en la tabla 74.

Tabla 76. Porcentaje de respuestas a favor o en contra de lo que son las Responsabilidades Ciudadanas

Reactivos-Escuela	A favor	En contra
1		
Secundaria Pública 1	68%	17%
Secundaria Pública 2	83%	15%
Secundaria Privada 1	69%	26%
Secundaria Privada 2	59%	39%
2		
Secundaria Pública 1	26%	57%
Secundaria Pública 2	40%	49%
Secundaria Privada 1	41%	58%
Secundaria Privada 2	22%	77%
4		
Secundaria Pública 1	57%	33%
Secundaria Pública 2	74%	23%
Secundaria Privada 1	67%	28%
Secundaria Privada 2	61%	33%
10		
Secundaria Pública 1	84%	9%
Secundaria Pública 2	93%	1%
Secundaria Privada 1	75%	20%
Secundaria Privada 2	79%	17%

En la tabla 76 se aprecia que, a pesar de que la mayoría de los alumnos de las cuatro secundarias se muestran *a favor* de que “votar en cada elección” (reactivo 1), “conocer la historia de su país” (reactivo 4) y “proteger al medio ambiente” (reactivo 10) forman parte de las responsabilidades que un ciudadano debe cumplir, son los alumnos de la secundaria pública 2 quienes obtuvieron los mayores porcentajes al respecto. En el reactivo 2, quienes puntúan por encima de los demás alumnos son quienes estudian en la secundaria privada 1 al haberse manifestado *en contra* respecto a que el “participar en un partido político” forme parte de la responsabilidad ciudadana.

Tabla 77. Diferencias en la categoría Actitudes de las Responsabilidades del Estado en función de la escuela de procedencia

Reactivos-Escuela	Media	F	p
1			
Secundaria Pública 1	2.96	4.00	.008
Secundaria Pública 2	3.28		
Secundaria Privada 1	2.93		
Secundaria Privada 2	3.44		
2			
Secundaria Pública 1	2.88	4.46	.004
Secundaria Pública 2	3.19		
Secundaria Privada 1	3.07		
Secundaria Privada 2	3.48		
4			
Secundaria Pública 1	3.13	5.72	.001
Secundaria Pública 2	3.42		
Secundaria Privada 1	2.74		
Secundaria Privada 2	3.33		

En lo que concierne a la sección *Actitudes de las Responsabilidades del Estado* (6 reactivos), la tabla 77 indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los reactivos 1, 2 y 4. Al aplicar el análisis *post hoc*, se pudo observar que estas diferencias se dan entre los alumnos de la secundaria privada 2 y los alumnos de la secundaria pública 1 y los de la secundaria privada 1 (reactivo 2), favoreciendo a los primeros; entre los alumnos de la secundaria privada 2 y los de la secundaria pública 1 (reactivo 2), a favor de los primeros; y entre los alumnos de la secundaria pública 2 y los alumnos de la secundaria privada 1 y los de la secundaria privada 2 (reactivo 4), a favor de los primeros. Ulteriormente, para revisar hacia qué lado se inclinan las respuestas de los alumnos, se aplicó un *análisis de frecuencia*. Estos resultados se exponen a continuación:

Tabla 78. Porcentaje de respuestas a favor o en contra de lo que son las Responsabilidades del Estado

Reactivos-Escuela	A favor	En contra
1		
Secundaria Pública 1	75%	20%
Secundaria Pública 2	92%	3%
Secundaria Privada 1	77%	16%
Secundaria Privada 2	91%	5%
2		
Secundaria Pública 1	68%	25%
Secundaria Pública 2	81%	17%
Secundaria Privada 1	79%	16%
Secundaria Privada 2	92%	6%
4		
Secundaria Pública 1	81%	12%
Secundaria Pública 2	94%	2%
Secundaria Privada 1	67%	23%
Secundaria Privada 2	89%	11%

Así, en la tabla 78 se puede apreciar que la mayoría de la muestra se expresa a favor de que el “asegurar salud básica para todos” (reactivo 1), el “asegurar una educación mínima gratuita para todos” (reactivo 2) y el “controlar la contaminación del medio ambiente” (reactivo 4), forman parte de las responsabilidades del Estado. Sin embargo, en los reactivos 1 y 2, quienes puntúan por encima de los demás, son los

alumnos de la secundaria privada 2, y en el reactivo 4, quienes alcanzan puntajes superiores son los alumnos de la secundaria pública 2.

Respecto a la sección de *Actitudes hacia la Legalidad y la Pobreza* (6 reactivos), sólo existen diferencias estadísticamente significativas en el reactivo 3 (el valor *F* tiene una $p < .05$). El análisis *post hoc* indica que dichas diferencias existen entre los alumnos de la secundaria privada 1 y los de la secundaria pública 1 y los de la secundaria privada 2. Estas diferencias se muestran a favor de los alumnos de la secundaria privada 1 (54%), al puntuar por encima de los de la secundaria pública 1 (23%) y de los de la secundaria privada 2 (30%), al manifestarse a favor de que “la pobreza en México se debe en parte a la falta de dedicación al trabajo por parte de los pobres”. Sin embargo, y a pesar de que no hay diferencias estadísticamente significativas en el reactivo 2, el 77% en promedio de la muestra opinan que la “pobreza en México se debe a la corrupción del Gobierno”.

Tabla 79. Diferencias en la categoría Actitudes de la Identidad Nacional en función de la escuela de procedencia

Reactivos-Escuela	Media	F	P
1			
Secundaria Pública 1	3.15	6.56	.000
Secundaria Pública 2	3.42		
Secundaria Privada 1	2.87		
Secundaria Privada 2	2.77		
2			
Secundaria Pública 1	3.00	5.19	.002
Secundaria Pública 2	3.32		
Secundaria Privada 1	3.00		
Secundaria Privada 2	2.70		
3			
Secundaria Pública 1	3.01	6.92	.000
Secundaria Pública 2	3.28		
Secundaria Privada 1	2.74		
Secundaria Privada 2	2.58		

La tabla 79 muestra las diferencias estadísticamente significativas halladas en los reactivos 1, 2 y 3 de la categoría *Actitudes de la Identidad Nacional* (4 reactivos). El análisis *post hoc* indica que dichas diferencias se dan entre los alumnos de la secundaria pública 2 y los de la secundaria privada 1 y los de la secundaria privada 2 (reactivos 1 y 3), a favor de los primeros; y entre los alumnos de la secundaria pública 2 y los de la secundaria privada 2 (reactivo 2), favoreciendo a los primeros. Del mismo modo se realizó el *análisis de frecuencia* correspondiente, cuyos resultados se exponen en la tabla 78.

Tabla 80. Porcentaje de respuestas a favor o en contra de la Identidad Nacional

Reactivos-Escuela	A favor	En contra
1		
Secundaria Pública 1	80%	15%
Secundaria Pública 2	91%	8%
Secundaria Privada 1	78%	18%
Secundaria Privada 2	69%	30%
2		
Secundaria Pública 1	79%	18%
Secundaria Pública 2	84%	15%
Secundaria Privada 1	87%	10%
Secundaria Privada 2	67%	25%
3		
Secundaria Pública 1	81%	13%
Secundaria Pública 2	86%	6%
Secundaria Privada 1	69%	26%
Secundaria Privada 2	67%	28%

En la tabla 80 se puede revisar que la mayoría de los alumnos que estudian en cada una de las cuatro secundarias tienen una actitud *positiva* hacia lo que es la identidad nacional al expresarse *a favor* de que “la Bandera de México es importante para ellos”, que “sienten un gran amor por México”, y de que “México debería estar orgulloso de sus logros”, siendo en todos los casos los alumnos que estudian en la secundaria pública 2 quienes lograron los porcentajes más altos al respecto.

En la sección *Actitudes de Género* (6 reactivos), únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el reactivo 6 (el valor *F* tiene una $p < .05$), tales diferencias se observan entre los alumnos de la secundaria pública 2 y los de la secundaria privada 1, siendo estos últimos (31%) quienes se mostraron más *a favor* que los segundos (13%) respecto a que “los hombres están mejor calificados que las mujeres para ser dirigentes políticos”.

Tabla 81. Diferencias en la categoría Actitudes Étnicas en función de la escuela de procedencia

Reactivos-Escuela	Media	F	p
1			
Secundaria Pública 1	3.19	2.99	.031
Secundaria Pública 2	3.35		
Secundaria Privada 1	2.90		
Secundaria Privada 2	3.31		
2			
Secundaria Pública 1	3.55	3.29	.021
Secundaria Pública 2	3.68		
Secundaria Privada 1	3.28		
Secundaria Privada 2	3.36		
4			
Secundaria Pública 1	3.45	2.73	.044
Secundaria Pública 2	3.48		
Secundaria Privada 1	3.18		
Secundaria Privada 2	3.59		

La tabla 81 muestra las diferencias estadísticamente significativas en los reactivos 1, 2 y 4 pertenecientes a la categoría *Actitudes Étnicas* (5 reactivos). El análisis *post hoc* reveló que estas diferencias existen entre los alumnos de la secundaria pública 2 y los de la secundaria privada 1 (reactivos 1 y 2), favoreciendo a los primeros en ambos casos; entre los alumnos de la secundaria privada 1 y los de la

secundaria privada 2, a favor de los últimos. Igualmente se realizó un *análisis de frecuencia*. Estos resultados se pueden apreciar a continuación:

Tabla 82. Porcentaje de respuestas a favor o en contra de los derechos étnicos

Reactivos-Escuela	A favor	En contra
1		
Secundaria Pública 1	86%	10%
Secundaria Pública 2	93%	4%
Secundaria Privada 1	72%	25%
Secundaria Privada 2	90%	8%
2		
Secundaria Pública 1	90%	7%
Secundaria Pública 2	96%	3%
Secundaria Privada 1	82%	16%
Secundaria Privada 2	86%	11%
4		
Secundaria Pública 1	93%	4%
Secundaria Pública 2	94%	6%
Secundaria Privada 1	79%	20%
Secundaria Privada 2	95%	3%

En la tabla 82 se puede revisar que la mayoría de la muestra se expresó *a favor* de los derechos indígenas, respecto a que “los indígenas deberían tener la oportunidad de mantener su idioma” (reactivo 1), de que “los hijos de indígenas deberían tener las mismas oportunidades de educación que otros niños en el país” (reactivo 2) y de que “los indígenas deberían tener la oportunidad de mantener sus costumbres y estilo de vida” (reactivo 4). En los primeros dos reactivos, los alumnos de la secundaria pública 2 obtienen los porcentajes más altos, y en el reactivo 4, quienes puntúan por encima de los demás son los alumnos de la secundaria privada 2.

Tabla 83. Diferencias en la categoría Actitudes de Dilemas Éticos en función de la escuela de procedencia

Reactivos-Escuela	Media	F	p
1			
Secundaria Pública 1	2.68	4.725	.003
Secundaria Pública 2	2.99		
Secundaria Privada 1	2.92		
Secundaria Privada 2	3.36		
2			
Secundaria Pública 1	1.89	12.014	.000
Secundaria Pública 2	1.82		
Secundaria Privada 1	2.41		
Secundaria Privada 2	2.81		
3			
Secundaria Pública 1	1.80	11.571	.000
Secundaria Pública 2	1.98		
Secundaria Privada 1	2.89		
Secundaria Privada 2	2.64		

La tabla 83 indica que existen diferencias estadísticamente significativas en los reactivos 1, 2 y 3 de la categoría *Actitudes de Dilemas Éticos* (3 reactivos). Después se aplicó el análisis *post hoc*, el cual reveló que tales diferencias se dan entre los alumnos de la secundaria pública 1 y los de la secundaria privada 2 (reactivo 1), favoreciendo a estos últimos; y entre los alumnos de la secundaria privada 2 y los alumnos

de las demás secundarias (reactivos 2 y 3), favoreciendo a los de la secundaria privada 2. Asimismo, se aplicó un *análisis de frecuencia*, del cual se muestran los resultados en la siguiente tabla:

Tabla 84. Porcentaje de respuestas a favor o en contra de los dilemas éticos (divorcio, aborto y eutanasia)

Reactivos-Escuela	A favor	En contra
1		
Secundaria Pública 1	67%	24%
Secundaria Pública 2	87%	8%
Secundaria Privada 1	77%	15%
Secundaria Privada 2	91%	6%
2		
Secundaria Pública 1	39%	66%
Secundaria Pública 2	27%	66%
Secundaria Privada 1	50%	46%
Secundaria Privada 2	69%	23%
3		
Secundaria Pública 1	43%	48%
Secundaria Pública 2	38%	47%
Secundaria Privada 1	72%	19%
Secundaria Privada 2	54%	22%

En la tabla 84, se observa que en el reactivo 1 la mayoría de la muestra se manifiesta *a favor* de que se legalice “el divorcio”, siendo los alumnos de la secundaria privada 2 quienes obtuvieron el mayor puntaje. En los reactivos 2 y 3, se aprecia que los alumnos de las escuelas secundarias públicas 1 y 2 obtuvieron puntajes inferiores al de los alumnos de las escuelas secundarias privadas 1 y 2 al expresarse *a favor* de que se legalice “el aborto” (reactivo 2) y la “la eutanasia” (reactivo 3). En el reactivo 2 son los alumnos de la secundaria privada 2 quienes puntúan más alto que los demás, mientras que en el reactivo 3, son los alumnos de la secundaria privada 1 quienes alcanzan un mayor porcentaje. En general, *las secundarias públicas están más en contra del “aborto” y de la “eutanasia”, siendo un poco más permisivos con la idea de que la “eutanasia” sea legalizada, mientras que los alumnos de las secundarias privadas se muestran más a favor de las mismas.*

Tabla 85. Diferencias en la categoría Actitudes sobre la Apreciación de la Escuela en función de la escuela de procedencia

Reactivos-Escuela	Media	F	p
4			
Secundaria Pública 1	2.86	2.94	.033
Secundaria Pública 2	2.93		
Secundaria Privada 1	3.05		
Secundaria Privada 2	2.53		
6			
Secundaria Pública 1	2.49	4.40	.005
Secundaria Pública 2	2.85		
Secundaria Privada 1	3.08		
Secundaria Privada 2	2.91		

En la tabla 85, se pueden observar las diferencias estadísticamente significativas existentes en los reactivos 4 y 6 de la sección *Actitudes sobre la Apreciación de la Escuela* (7 reactivos). El análisis *post hoc* indica que tales diferencias existen entre los alumnos de la secundaria privada 1 y los de la secundaria privada 2 (reactivo 4); y entre los alumnos de la secundaria privada 1 y los alumnos de la secundaria pública 1 (reactivo 6). En ambos casos, las diferencias se marcan a favor de los alumnos de la secundaria privada 1. Además, se efectuó un *análisis de frecuencia* para revisar hacia qué dirección se

dan las respuestas de los alumnos. Estos resultados se pueden observar en la tabla 86.

Tabla 86. Porcentaje de respuestas a favor o en contra de lo que han aprendido en la escuela

Reactivos-Escuela	A favor	En contra
4		
Secundaria Pública 1	72%	24%
Secundaria Pública 2	75%	19%
Secundaria Privada 1	83%	13%
Secundaria Privada 2	58%	36%
6		
Secundaria Pública 1	53%	39%
Secundaria Pública 2	70%	25%
Secundaria Privada 1	78%	20%
Secundaria Privada 2	72%	25%

La tabla 86 señala que en ambos reactivos, la mayoría de los alumnos de las cuatro escuela se muestran *a favor* respecto a que en su escuela han aprendido a “ser buenos ciudadanos patriotas y leales” (reactivo 4) y a “preocuparse por lo que pasa en otros países” (reactivo 6), sin embargo, son los alumnos de la secundaria privada 1 quienes puntúan por encima de todos los demás.

Tabla 87. Diferencias en la categoría Actitudes sobre la Confianza en las instituciones en función de la escuela de procedencia

Reactivos-Escuela	Media	F	P
5			
Secundaria Pública 1	2.60	7.11	.000
Secundaria Pública 2	2.96		
Secundaria Privada 1	2.54		
Secundaria Privada 2	2.27		
6			
Secundaria Pública 1	2.48	3.23	.023
Secundaria Pública 2	2.87		
Secundaria Privada 1	2.52		
Secundaria Privada 2	2.55		
7			
Secundaria Pública 1	2.49	3.03	.029
Secundaria Pública 2	2.88		
Secundaria Privada 1	2.51		
Secundaria Privada 2	2.67		

En la tabla 87 se puede apreciar que sí existen diferencias estadísticamente significativas, aunque sólo en los reactivos 5, 6 y 7 de la categoría *Actitudes sobre la Confianza en las Instituciones* (9 reactivos). En análisis *post hoc* indica que dichas diferencias existen entre los alumnos de la secundaria pública 2 y los de la secundaria privada 2 y los de la secundaria privada 1 (reactivo 5), favoreciendo a los primeros; y entre los alumnos de la secundaria pública 1 y los de la secundaria pública 2, a favor de estos últimos. De igual manera se realizó un *análisis de frecuencia*, cuyos datos puede revisarse en la siguiente tabla:

Tabla 88. Porcentaje de respuestas respecto a la frecuencia con que pueden confiar en las instituciones

Reactivos-Escuela	Algunas Veces	La Mayoría de las Veces	Siempre
5			
Secundaria Pública 1	32%	39%	18%
Secundaria Pública 2	19%	49%	27%
Secundaria Privada 1	34%	41%	13%
Secundaria Privada 2	52%	28%	8%
6			
Secundaria Pública 1	33%	41%	13%
Secundaria Pública 2	25%	52%	20%
Secundaria Privada 1	31%	41%	15%
Secundaria Privada 2	50%	34%	13%
7			
Secundaria Pública 1	36%	38%	14%
Secundaria Pública 2	24%	45%	26%
Secundaria Privada 1	26%	46%	13%
Secundaria Privada 2	33%	50%	13%

La tabla 88 expone que la mayoría de la muestra opina que *La Mayoría de las Veces* “pueden confiar en las noticias de la televisión” (reactivo 5), que “pueden confiar en las noticias de la radio” (reactivo 6) y “en las noticias de los periódicos” (reactivo 7), siendo los alumnos de la secundaria pública 2 quienes alcanzan los mayores porcentajes al respecto. Por otro lado, y pesar de que no existen diferencias estadísticamente significativas, se observa que los alumnos de las escuelas secundarias en general, mantienen una actitud en contra de las instituciones políticas al señalar que sólo *Algunas Veces* pueden confiar en el gobierno Federal (61% promedio en el reactivo 1), en el gobierno Municipal (63% promedio en el reactivo 2), en los Tribunales de Justicia (60% promedio en el reactivo 3), en la policía (53% promedio en el reactivo 4), en los partidos políticos (52% promedio en el reactivo 8) y en el Congreso de la Unión (47% promedio en el reactivo 9).

Tabla 89. Diferencias en la categoría Actitudes sobre el Uso de Medios Informativos en función de la escuela de procedencia

Reactivos-Escuela	Media	F	p
1			
Secundaria Pública 1	2.27	2.70	.046
Secundaria Pública 2	2.54		
Secundaria Privada 1	2.36		
Secundaria Privada 2	2.73		
2			
Secundaria Pública 1	3.26	4.06	.007
Secundaria Pública 2	3.40		
Secundaria Privada 1	3.05		
Secundaria Privada 2	2.88		
3			
Secundaria Pública 1	2.26	4.03	.008
Secundaria Pública 2	2.61		
Secundaria Privada 1	2.39		
Secundaria Privada 2	2.83		

En la tabla 89 se aprecian las diferencias estadísticamente significativas halladas en los reactivos 1, 2 y 3 de la categoría *Actitudes sobre el Uso de Medios Informativos* (3 reactivos). El análisis *post hoc* indica que las diferencias se marcan entre los alumnos de la secundaria pública 1 y los de la secundaria privada 2 (reactivos 1 y 3), favoreciendo a los últimos; y entre los alumnos de la secundaria privada 2 y los de la

secundaria pública 2, a favor de estos últimos. De igual manera, se procedió a efectuar un *análisis de frecuencia* para revisar hacia dónde se inclinan las respuestas otorgadas por los alumnos. Tales resultados se contemplan en la tabla 90.

Tabla 90. Porcentaje de respuestas respecto a la frecuencia con que utilizan los medios informativos para enterarse de lo que pasa en el país

Reactivos-Escuela	Rara Vez	Algunas Veces	Frecuentemente
1			
Secundaria Pública 1	29%	32%	14%
Secundaria Pública 2	27%	35%	19%
Secundaria Privada 1	25%	31%	18%
Secundaria Privada 2	27%	34%	27%
2			
Secundaria Pública 1	13%	27%	54%
Secundaria Pública 2	9%	27%	59%
Secundaria Privada 1	16%	36%	39%
Secundaria Privada 2	20%	36%	33%
3			
Secundaria Pública 1	35%	27%	15%
Secundaria Pública 2	27%	31%	25%
Secundaria Privada 1	26%	33%	18%
Secundaria Privada 2	28%	36%	28%

En los reactivos 1 y 3, los alumnos de la secundaria privada 2 puntuaron por encima de los alumnos de la secundaria pública 1 al indicar que sólo *Algunas Veces* hacen uso de “la radio” (reactivo 1) y “del periódico” (reactivo 3) para enterarse de lo que acontece en el país. En el reactivo 2, son los alumnos de la secundaria pública 2, quienes alcanzan un mayor puntaje que los demás al responder que *Frecuentemente* hacen uso de “la televisión” para enterarse de lo que acontece en el país (Ver tabla 90). Dichos resultados indican que la “televisión” es el medio de comunicación más frecuentemente utilizado por los estudiantes de las escuelas secundarias públicas y privadas para enterarse de lo que acontece en el país. Figuran en segundo y en tercer término, la “radio” y el “periódico”, al ser empleados sólo *Algunas Veces*.

Tabla 91. Diferencias en la categoría Actitudes sobre el Fomento a la Participación Plural en función de la escuela de procedencia

Reactivos-Escuela	Media	F	P
1			
Secundaria Pública 1	2.82	5.58	.001
Secundaria Pública 2	2.98		
Secundaria Privada 1	2.74		
Secundaria Privada 2	3.44		
3			
Secundaria Pública 1	2.98	3.49	.016
Secundaria Pública 2	3.29		
Secundaria Privada 1	3.13		
Secundaria Privada 2	3.44		
4			
Secundaria Pública 1	2.87	3.52	.015
Secundaria Pública 2	3.31		
Secundaria Privada 1	3.05		
Secundaria Privada 2	3.27		
5			
Secundaria Pública 1	2.49	5.59	.001
Secundaria Pública 2	2.81		
Secundaria Privada 1	2.93		
Secundaria Privada 2	3.16		

En la tabla 91 se observan las diferencias estadísticamente significativas que hay en los reactivos 1, 3, 4 y 5 de la sección *Actitudes sobre el Fomento a la Participación Plural* (6 reactivos). El análisis *post hoc* indica que estas diferencias existen entre los alumnos de la secundaria pública 1 y los de la secundaria privada 2 y los de la secundaria privada 1 (reactivo 1); entre los alumnos de la secundaria pública 1 y los de la secundaria privada 2 (reactivos 3 y 5), a favor de los de la secundaria privada 2 en los tres casos; y entre los alumnos de la secundaria pública 1 y los de la secundaria pública 2 (reactivo 4), a favor de los últimos. De igual forma, se corrió un *análisis de frecuencia*, cuyos resultados parecen en la siguiente tabla:

Tabla 92. Porcentajes de respuesta respecto a la frecuencia con que los profesores fomentan la participación durante las clases

Reactivos-Escuela	Rara Vez	Algunas Veces	Frecuentemente
1			
Secundaria Pública 1	19%	44%	27%
Secundaria Pública 2	22%	34%	36%
Secundaria Privada 1	20%	25%	38%
Secundaria Privada 2	5%	20%	67%
3			
Secundaria Pública 1	14%	45%	33%
Secundaria Pública 2	19%	21%	56%
Secundaria Privada 1	15%	36%	43%
Secundaria Privada 2	9%	28%	59%
4			
Secundaria Pública 1	20%	33%	36%
Secundaria Pública 2	22%	25%	53%
Secundaria Privada 1	21%	31%	41%
Secundaria Privada 2	17%	28%	52%
5			
Secundaria Pública 1	22%	43%	17%
Secundaria Pública 2	24%	34%	28%
Secundaria Privada 1	21%	38%	33%
Secundaria Privada 2	23%	31%	44%

La tabla 92 indica que en los reactivos 1, 3 y 5, son los alumnos de la secundaria privada 2 quienes puntúan por encima de los demás grupos de alumnos al opinar que durante las clases de educación cívica, ciencias sociales o historia, *Frecuentemente* “se sienten libres para expresar desacuerdos con sus profesores en materias políticas y sociales”, que “sus profesores respetan sus opiniones y los estimulan a expresarlas durante la clase” y que “sus profesores los estimulan a discutir temas políticos o sociales sobre los cuales la gente tiene distintas opiniones” (reactivos 1, 3 y 5, correspondientemente). En cambio, en el reactivo 4, son los alumnos de la secundaria pública 2 quienes puntuaron más alto que los demás al responder que durante estas mismas clases, *Frecuentemente* “se sienten libres de expresar sus opiniones en clases, aunque éstas sean distintas a las de la mayoría de los alumnos”. Sin embargo, en todos los reactivos, la secundaria pública 1 alcanzó sus mayores puntajes al responder que sólo *Algunas Veces* dentro de dichas clases suceden tales situaciones.

Finalmente, en la categoría *Actitudes sobre las Expectativas de Participación Política* (10 reactivos), el análisis de varianza de un solo factor señala que existen diferencias estadísticamente significativas únicamente en el reactivo 1 (el valor F tiene una $p < .05$). Al efectuar el análisis *post hoc*, se puede apreciar que tales diferencias se dan entre los alumnos de la secundaria pública 1 y los de la secundaria pública 2 y los de la secundaria privada 1, favoreciendo a los segundos. Posteriormente, al aplicar el *análisis de frecuencia* correspondiente, se puede observar que la mayoría de la muestra considera que *Sí* “votarían en las elecciones generales”, siendo los alumnos de la secundaria pública 2 (87%) quienes obtienen el mayor puntaje, en comparación con los de la secundaria pública 1 (67%) y con los de la secundaria privada 1 (62%). Por otra parte, y pesar de que no existen diferencias estadísticamente significativas en los reactivos 7, 8, 9 y 10, se aprecia que en el primero de ellos, la mayor parte de los alumnos de las cuatro secundarias opinan que *Sí* “participarían en una protesta, marcha o concentración pacífica”. Contrariamente, y en lo que respecta a los reactivos 8, 9 y 10, la mayoría piensa que *No* “escribirían protestas en los muros” (reactivo 8), “bloquearían el tránsito como una forma de protesta” (reactivo 9) y “ocuparían edificios públicos como una forma de protesta” (reactivo 10).

VI. Diferencias en los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial y conocimientos cívicos de mujeres y hombres de escuelas secundarias públicas y privadas

A partir de los resultados encontrados, los cuales reflejan un mayor desempeño de parte de las mujeres, en comparación con los hombres, en los instrumentos contemplados en la presente investigación para evaluar la empatía, el razonamiento moral prosocial y los conocimientos cívicos, se decidió emprender un análisis estadístico *entre grupos* para determinar a qué escuela pertenece el grupo de mujeres que alcanza el puntaje más alto en las pruebas consignadas más arriba. No obstante, junto a este análisis, también se muestra el realizado en los hombres, esto con el propósito de mostrar por separado el desempeño individual de ambos grupos en cada una de los instrumentos empleados.

Respecto a los niveles de razonamiento moral, se utilizó la prueba *Kruskall wallis* para determinar si existían diferencias en los niveles de razonamiento moral de las mujeres de escuelas secundarias públicas y privadas. Este análisis se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 93. Diferencias en los niveles de razonamiento moral de alumnas en función de la escuela de procedencia (pública o privada)

Razonamiento Moral		DIT-2	DIT-3	DIT-4	DIT-5A	DIT-5B	DIT-6	DIT-Escala A (Actitud Negativista)	DIT-M (Escala de Coherencia)	DIT-P (Índice P o Moral de Principios)
	Alumnas									
Media	Pública 1	53.42	49.58	41.05	46.72	41.05	47.22	57.28	50.13	43.35
	Pública 2	47.75	44.17	55.03	53.48	52.13	54.48	33.88	46.31	56.34
	Privada 1	38.28	61.84	51.63	40.13	53.28	38.22	46.13	47.13	38.81
	Privada 2	51.68	45.05	44.57	48.86	46.95	48.45	60.30	50.63	48.75
X²		3.29	4.92	3.98	2.61	5.03	3.90	16.88	.53	5.20
p		.348	.177	.263	.455	.169	.272	.109	.912	.157

En la tabla 93 se observa que en cada uno de los niveles de razonamiento moral el valor de X^2 tiene una $p > .05$, por lo tanto, no existen diferencias estadísticamente significativas.

En el caso de la empatía, se empleó un *análisis de varianza* ANOVA (One Way). Los resultados de este análisis se presentan a continuación:

Tabla 94. Diferencias en la empatía de alumnas en función de la escuela de procedencia (pública o privada)

Subescalas del IRI / Alumnas	Media	F	p
Toma de Perspectiva (PT)			
Secundaria Pública 1	23.75	1.60	.191
Secundaria Pública 2	23.26		
Secundaria Privada 1	21.50		
Secundaria Privada 2	24.75		
Fantasia (FS)			
Secundaria Pública 1	18.58	.94	.421
Secundaria Pública 2	20.54		
Secundaria Privada 1	19.40		
Secundaria Privada 2	19.42		
Preocupación Empática (EC)			
Secundaria Pública 1	24.36	1.63	.185
Secundaria Pública 2	26.33		
Secundaria Privada 1	25.20		
Secundaria Privada 2	26.19		
Malestar Personal (PD)			
Secundaria Pública 1	18.50	1.60	.192
Secundaria Pública 2	18.00		
Secundaria Privada 1	20.65		
Secundaria Privada 2	18.68		

Los datos de la tabla 94 indican que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las subescalas de la empatía, dado que la $p > .05$.

En torno a *la respuesta de ayuda, no ayuda e indecisión* se aplicó la prueba estadística *Krskall Wallis*, cuyo resultado se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 95. Diferencias en la respuesta de ayuda, no ayuda de las alumnas en función de la escuela

PROM-R	Alumnas	Ayuda	No Ayuda	Indecisión
Media	Secundaria Pública 1	63.95	70.70	65.57
	Secundaria Pública 2	65.10	58.24	70.46
	Secundaria Privada 1	63.55	78.45	63.21
	Secundaria Privada 2	72.09	62.14	61.84
X²		.98	6.87	.07
p		.806	.076	.783

En la tabla 95 puede observarse que en cada situación los valores de X^2 tienen una $p > .05$, por lo que no existen diferencias estadísticamente significativas en la escuela pública o privada.

Por su parte, en las *categorías de razonamiento moral prosocial* el *análisis de varianza de un solo factor (ANOVA One Way)* muestra los resultados que se presentan en la tabla 96.

Tabla 96. Diferencias en el razonamiento moral prosocial de alumnas de escuelas secundarias públicas y privadas

Subescalas del PROM-R - Escuela		Media	F	p
O. a la Necesidad	Secundaria Pública 1	.1182	2.592	.050
	Secundaria Pública 2	.1295		
	Secundaria Privada 1	.1258		
	Secundaria Privada 2	.1338		
O. a la Aprobación	Secundaria Pública 1	.1983	4.197	.007
	Secundaria Pública 2	.2007		
	Secundaria Privada 1	.1705		
	Secundaria Privada 2	.1679		
Estereotipado	Secundaria Pública 1	.1319	5.005	.003
	Secundaria Pública 2	.1298		
	Secundaria Privada 1	.1474		
	Secundaria Privada 2	.1443		
Internalizado	Secundaria Pública 1	.2945	2.820	.042
	Secundaria Pública 2	.2900		
	Secundaria Privada 1	.3021		
	Secundaria Privada 2	.3161		

Los datos contenidos en la tabla 96 señalan que existen diferencias significativas en las siguientes categorías de razonamiento: *Orientado a la necesidad*, *Orientado a la aprobación*, *Estereotipado e Internalizado*.

Asimismo, se realizó un análisis *post hoc* para comprobar qué diferencias, entre pares de medias, son las responsables de la significancia, la tabla 97 contiene los resultados de este análisis.

Tabla 97. Análisis Post Hoc de diferencias en el razonamiento moral prosocial de alumnas

Categorías de Razonamiento Prosocial	Sec. Privada 2 Vs. Sec. Pública 1	Sec. Privada 2 Vs. Sec. Pública 2	Sec. Privada 1 Vs. Sec. Pública 2
O. Necesidad	5.73*		
O. Aprobación		-3.28*	
Estereotipado		1.45*	5.84*
Internalizado		2.60*	

* p<.05

Como se observa en la tabla 97, en la *categoría de razonamiento orientado a la necesidad* las diferencias se presentan entre las alumnas de la secundaria privada 2 y las de la secundaria pública 1, siendo favorables al primer grupo. En la categoría de *razonamiento estereotipado* las diferencias ocurren entre las alumnas de la secundaria privada 1 y las de la secundaria privada 2, y con las de la secundaria pública 2, siendo favorables a las secundarias privadas. En la categoría de *razonamiento orientado a la aprobación*, las diferencias se presentan entre las alumnas de la secundaria privada 2 y las de la secundaria pública 2, favoreciendo a este último grupo. Finalmente, en la *categoría de razonamiento internalizado* las diferencias se establecen entre las alumnas de la secundaria privada 2 y las de la secundaria pública 2, siendo favorables al primer grupo.

En concreto, estos datos sugieren que las alumnas de la secundaria privada 2 tienden a recurrir a un razonamiento más internalizado y a considerar las necesidades físicas y/o psicológicas de un tercero al momento de justificar una conducta de ayuda. No obstante, también tienden a justificar el desarrollo de una acción con conceptos estereotipados de conducta y/o personas buenas o malas. Este último aspecto, también es compartido por las alumnas de la secundaria privada 1. Por su parte, el grupo de alumnas de la secundaria pública 1 tienden a considerar la aprobación y aceptación de otros para justificar la realización de una acción.

Por último, para determinar si existían diferencias en los conocimientos cívicos se realizó un análisis de varianza de un solo factor (ANOVA One Way). La tabla 98 presenta los resultados de este análisis.

Tabla 98. Diferencias en los conocimientos cívicos de alumnas de escuelas secundarias públicas y privadas

Escuela	Media	F	p
Conocimientos Cívicos:			
Secundaria Pública 1	48.96	8.99	.000
Secundaria Pública 2	54.67		
Secundaria Privada 1	52.73		
Secundaria Privada 2	70.48		

Como se observa en la tabla 98, el análisis indica que sí existen diferencias significativas en dicha variable. Para comprobar qué diferencias, entre pares de medias, son las responsables de la significancia, se realizó un análisis *post hoc*. La tabla 99 muestra los resultados de este análisis.

Tabla 99. Análisis Post Hoc de diferencias en los conocimientos cívicos

	Sec. Privada 2 Vs. Sec. Pública 1	Sec. Privada 2 Vs. Sec. Pública 2	Sec. Privada 2 Vs. Sec. Privada 1
Conocimientos Cívicos	21.52*	15.82*	17.76*

* $p < .05$

La tabla 99 indica que las diferencias en los conocimientos cívicos ocurren entre las alumnas de la secundaria privada 2 con el resto de los grupos de alumnas, siendo favorables, en todos los casos, al primero de ellos al alcanzar el mayor puntaje de aciertos. En la figura 11 se ilustran estos resultados.

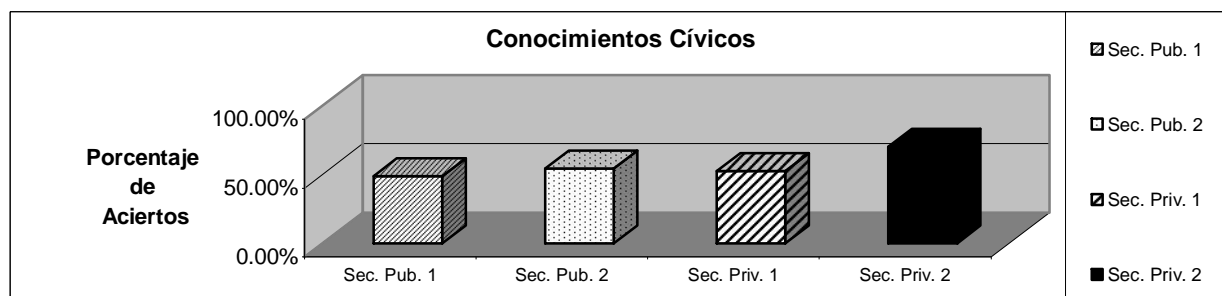


Figura 11. Diferencias en los conocimientos cívicos de las alumnas de las escuelas secundarias públicas y privadas

Tal y como se observa en la Figura 11, el grupo de alumnas de la secundaria privada 2 es el que posee un mayor conocimiento en temas como: los procesos electorales, los derechos individuales, la identidad nacional, la participación política, las funciones del ejército y la policía, las características de organizaciones civiles, las relaciones entre economía y política, el respeto por la diversidad política y étnica, entre otros.

En los niveles de *razonamiento moral* entre hombres se encontraron los siguientes resultados:

Tabla 100. Diferencias en los niveles de razonamiento moral de alumnos en función de la escuela de procedencia (pública o privada)

Razonamiento Moral	DIT-2	DIT-3	DIT-4	DIT-5A	DIT-5B	DIT-6	DIT-Escala A (Actitud Negativista)	DIT-M (Escala de Coherencia)	DIT-P (Índice P o Moral de Principios)
Alumnos									
Media									
Pública 1	47.56	41.19	34.09	29.63	33.19	39.75	34.88	30.56	31.13
Pública 2	28.76	39.56	32.47	38.24	35.68	40.91	31.79	37.47	40.21
Privada 1	38.34	30.89	39.68	35.79	40.26	29.18	40.13	36.92	35.21
Privada 2	30.39	33.55	37.08	39.58	34.39	35.26	36.58	38.34	37.13
X²	9.09	2.96	1.30	2.32	2.12	3.97	1.74	1.69	1.70
p	.028	.397	.729	.507	.547	.264	.626	.637	.637

Como puede observarse en la tabla 100, únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el Estadio 2 del *razonamiento moral*, debido a que el valor de la X^2 tiene una $p < .05$.

El análisis sugiere que las diferencias en el Estadio 2 son favorables al grupo de alumnos de la secundaria pública 1 al obtener el puntaje más alto con respecto a los demás grupos. Lo anterior sugiere que *tal grupo presenta una mayor tendencia a elaborar un tipo de pensamiento que se caracteriza por el predominio de una perspectiva individualista, concreta e instrumental, para fundamentar sus decisiones morales. Es decir, el sujeto está más preocupado por satisfacer sus propias necesidades y ocasionalmente las de otros. Elementos de honradez, reciprocidad y un saber compartir por igual están presentes, pero son siempre interpretados de un modo pragmático.*

Respecto a la empatía, el *análisis de varianza de un solo factor (anova One Way)* revela los siguientes resultados:

Tabla 101. Diferencias en la empatía de alumnos en función de la escuela de procedencia (pública o privada)

Subescalas del IRI / Alumnos	Media	F	p
Toma de Perspectiva (PT)			
Secundaria Pública 1	21.22	.41	.740
Secundaria Pública 2	22.24		
Secundaria Privada 1	21.26		
Secundaria Privada 2	21.78		
Fantasia (FS)			
Secundaria Pública 1	18.94	1.00	.395
Secundaria Pública 2	17.61		
Secundaria Privada 1	18.76		
Secundaria Privada 2	19.33		
Preocupación Empática (EC)			
Secundaria Pública 1	22.83	1.82	.146
Secundaria Pública 2	22.48		
Secundaria Privada 1	21.94		
Secundaria Privada 2	24.41		
Malestar Personal (PD)			
Secundaria Pública 1	17.42	1.50	.217
Secundaria Pública 2	17.30		
Secundaria Privada 1	16.62		
Secundaria Privada 2	18.85		

La tabla 101 permite apreciar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los hombres en ninguna de las subescalas de la *empatía*, dado que en cada caso el *valor F* tiene una $p > .05$.

En lo que atañe a la respuesta de ayuda, no ayuda e indecisión, la prueba Kruskal Wallis reveló los siguientes datos:

Tabla 102. Diferencias en la respuesta de ayuda, no ayuda de los alumnos en función de la escuela

PROM-R	Alumnos	Ayuda	No Ayuda	Indecisión
Media	Secundaria Pública 1	65.48	67.67	79.78
	Secundaria Pública 2	85.51	58.72	77.08
	Secundaria Privada 1	62.61	93.63	71.13
	Secundaria Privada 2	67.85	63.89	71.87
X²		7.09	16.07	4.37
p		.069	.001	.224

La tabla 102 muestra que únicamente existen diferencias significativas en la respuesta de no ayuda, donde el *valor de X²* tiene una $p < .05$. Del mismo modo es posible constatar que *el grupo de alumnos de la secundaria privada 1 es el que obtiene el mayor puntaje en la respuesta de no ayuda, mostrando así una mayor tendencia a anteponer sus propios intereses y necesidades a las de un tercero.*

En lo que concierne a las categorías de razonamiento moral prosocial en hombres, a partir del análisis de varianza de un solo factor se encontraron los siguientes datos:

Tabla 103. Diferencias en el razonamiento moral prosocial de alumnos de escuelas secundarias públicas y privadas

Subescalas del PRM-R - Escuela		Media	F	p
Hedonista	Secundaria Pública 1	.2449	.95	.418
	Secundaria Pública 2	.2486		
	Secundaria Privada 1	.2578		
	Secundaria Privada 2	.2532		
O. a la Necesidad	Secundaria Pública 1	.1298	1.48	.221
	Secundaria Pública 2	.1239		
	Secundaria Privada 1	.1309		
	Secundaria Privada 2	.1203		
O. a la Aprobación	Secundaria Pública 1	.2237	1.80	.149
	Secundaria Pública 2	.2056		
	Secundaria Privada 1	.2056		
	Secundaria Privada 2	.1987		
Estereotipado	Secundaria Pública 1	.1246	.81	.486
	Secundaria Pública 2	.1300		
	Secundaria Privada 1	.1281		
	Secundaria Privada 2	.1319		
Internalizado	Secundaria Pública 1	.2712	2.63	.563
	Secundaria Pública 2	.2869		
	Secundaria Privada 1	.2700		
	Secundaria Privada 2	.2897		

Tal y como se aprecia en la tabla 103, no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las categorías de *razonamiento moral prosocial*, puesto que el valor *F* en cada caso tiene una $p > .05$.

Por último, para determinar si existían diferencias en los *conocimientos cívicos* se emprendió un *análisis de varianza de un solo factor (ANOVA One Way)*. La tabla 104 presenta los resultados de este análisis.

Tabla 104. Diferencias en los conocimientos cívicos de alumnos de escuelas secundarias públicas y privadas

Conocimientos Cívicos / Escuela	Media	F	p
Secundaria Pública 1	40.27	8.777	.000
Secundaria Pública 2	55.10		
Secundaria Privada 1	48.62		
Secundaria Privada 2	64.00		

Como se observa en la tabla 104, el análisis muestra que sí existen diferencias significativas en dicha variable. Para determinar qué diferencias, entre pares de medias, son las responsables de la significancia, se realizó un análisis *post hoc*, cuyo resultado se ilustra en la tabla 105.

Tabla 105. Análisis post hoc de diferencias en los conocimientos cívicos de alumnos de escuelas secundarias públicas y privadas

	Sec. Privada 2 Vs. Sec. Pública 1	Sec. Privada 2 Vs. Sec. Privada 1	Sec. Pública 2 Vs. Sec. Pública 1
Conocimientos Cívicos	23.73*	15.38*	14.83*

* p < .05

En la tabla 105 se advierte que las diferencias se presentan por un lado, entre el grupo de alumnos de la secundaria privada 2 con los de la secundaria privada 1 y con los de la secundaria pública 1, siendo favorables al primero de ellos; y por otro, también se establecen diferencias entre las dos secundarias públicas (1 y 2), siendo favorables a la primera. La figura 12 ilustra los resultados antes comentados.

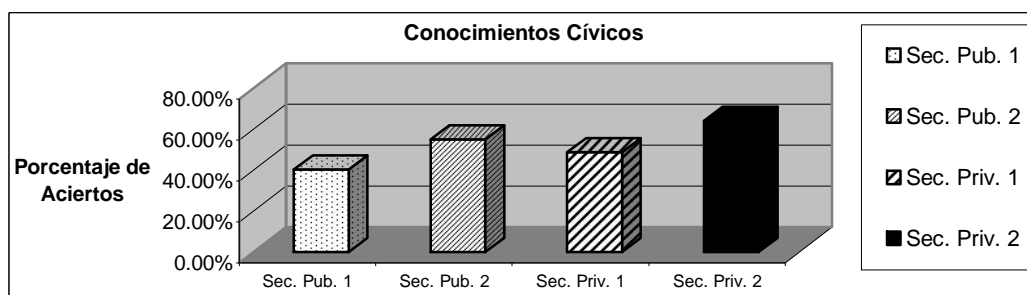


Figura 12. Diferencias en los conocimientos cívicos de los alumnos de escuelas secundarias públicas y privadas

Como se observa en la figura 12, el grupo de alumnos de la secundaria privada 2 y los de la secundaria pública 2, son quienes obtienen el mayor puntaje de aciertos en conocimientos cívicos.

VII. Relación entre los niveles de razonamiento moral, empatía, categorías de razonamiento moral prosocial y conocimientos cívicos.

Para determinar el grado de relación que existe entre los niveles de *razonamiento moral*, *empatía*, el *razonamiento moral prosocial* y los *conocimientos cívicos*, se efectuó un análisis de correlación de Spearman.

Los resultados del análisis de correlación entre los niveles de *razonamiento moral* y la *empatía*, se ilustran en la siguiente tabla:

Tabla 106. Correlaciones entre Niveles de Razonamiento Moral y Empatía

Estadios y Niveles de Razonamiento Moral	Preocupación Empática (EC)
Estadio 2	-.034
Estadio 3	-.121
Estadio 4*	.023
Estadio 5A*	.212*
Estadio 5B	-.052
Estadio 6	.008
Escala A	.004
Escala M	.030
Índice P*	.169*

*p < .05

Los resultados del análisis de correlación entre los niveles de razonamiento moral y la empatía, revelan que la subescala *Preocupación Empática* (EC) del índice de Reactividad Interpersonal, que constituye el factor de empatía de mayor madurez afectiva y que evalúa los sentimientos orientados hacia el otro y la preocupación por la situación o necesidad de un tercero, alcanza una correlación significativa y positiva con el subestadio 5A que pertenece al nivel de razonamiento posconvencional y con el Índice P de pensamiento posconvencional. No obstante de que las correlaciones obtenidas son bajas, *sugieren que parece existir una correspondencia entre la madurez afectiva y el pensamiento moral autónomo e internalizado*. Este resultado coincide con el obtenido por Mestre y Pérez-Delgado (1999) sobre una muestra conformada por 209 adolescentes, en el que encontraron, entre otros aspectos, una correlación positiva entre la subescala Preocupación Empática y el índice P. A partir de los resultados derivados de dicho estudio, los autores plantean que el razonamiento moral puede complementarse con las dimensiones cognitivas y afectivas que caracterizan una disposición empática, y que ambos procesos, cognitivos y afectivos, son importantes a la hora de decidir sobre problemas morales.

En lo que concierne al grado de relación que existe entre los niveles de *razonamiento moral* y el *razonamiento moral prosocial*, la tabla 107 contiene los resultados de este análisis:

Tabla 107. Correlaciones entre Niveles de Razonamiento Moral y razonamiento moral prosocial

Estadios y Niveles de Razonamiento Moral	Hedonista	Internalizado
Estadio 2	-.127	-.088
Estadio 3	.089	-.202*
Estadio 4	-.135	.010
Estadio 5A	.032	.247*
Estadio 5B	-.256*	-.065
Estadio 6	-.025	.046
Escala A	.093	.046
Escala M	-.053	.114
Índice P	.031	.243*

*p < .05

En cuanto al grado de relación que existe entre los niveles de *razonamiento moral* y el *razonamiento moral prosocial*, el análisis correlacional indica que la categoría de razonamiento *hedonista* (la conducta de ayuda está motivada por consideraciones egoístas para sí mismo y por reciprocidad directa) de la *Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial para Adultos* correlaciona significativamente y en sentido negativo con el subestadio 5B que pertenece al nivel posconvencional de desarrollo moral. De igual manera, la categoría de razonamiento internalizado (que incluye la toma de perspectiva, empatía, principios relacionados con la igualdad, la humanidad, etc.) del instrumento arriba acotado, correlaciona por un lado, significativamente y en sentido negativo con el Estadio 3 que corresponde al nivel convencional, y por otro, en sentido positivo con el subestadio 5A y con el Índice P de pensamiento posconvencional.

Una vez más, pese a que las correlaciones son bajas, muestran que un pensamiento moral más autónomo basado en principios y valores morales de carácter universal resulta contrapuesto al uso de argumentos centrados en el beneficio personal (razonamiento hedonista). Asimismo, revelan que un razonamiento internalizado, orientado al valor, la norma y a la ley internalizada, a la preocupación por los derechos de los demás y la reciprocidad generalizada, va en sentido opuesto a un razonamiento moral caracterizado por la concordancia interpersonal del buen chico-chica, buena-mala conducta donde la acción correcta se define a partir de la aprobación de los demás (Estadio 3). Finalmente, el análisis correlacional indica que una persona que se rige autónomamente por principios y valores morales a la hora de razonar sobre dilemas sociomorales, utiliza a su vez argumentos de empatía, relacionados con el afecto positivo o negativo que se deriva de la acción y toma la perspectiva del otro, argumentos todos ellos orientados a justificar una conducta de ayuda ante un problema.

Los resultados de este estudio convergen con los que obtienen Mestre, Pérez-Delgado, Tur, Díez, Soler y Samper (1999) en una investigación emprendida con el propósito de constatar si existe alguna relación entre los estadios del razonamiento moral orientado a la justicia y las categorías del razonamiento moral prosocial. El análisis correlacional efectuado por los investigadores reveló que la categoría de razonamiento internalizado correlaciona significativamente y en sentido negativo con el Estadio 4 (-0.17), que al igual que el Estadio 3, integra el nivel convencional de desarrollo moral, y de manera positiva con el Índice P (0.16). Desde la perspectiva de los autores, este dato muestra un paralelismo entre las dos formas de razonamiento moral, orientado a la justicia y prosocial en el sentido de que se observa una relación entre formas más autónomas de pensamiento moral con formas de empatía que implican una madurez cognitiva y afectiva.

Por su parte, los resultados del análisis correlacional de los niveles de razonamiento moral y los conocimientos cívicos, se exponen la siguiente tabla:

Tabla 108. Correlaciones entre Niveles de Razonamiento Moral y Conocimientos Cívicos

Estadios y Niveles de Razonamiento Moral	Estadio 2	Estadio 3	Estadio 4	Estadio 5A	Estadio 5B	Estadio 6	Escala A	Escala M	Índice P
Conocimientos Cívicos	-.159*	-.016	-.052	.262*	-.012	-.130	.035	-.101	.155*

*p < .05

La tabla 108 muestra que los *conocimientos cívicos* guardan una relación significativa en sentido negativo con el Estadio 2 del nivel preconventional, caracterizado por una orientación instrumental-relativista, donde la acción correcta consiste en aquella que instrumentalmente satisface las propias necesidades de uno y ocasionalmente las necesidades de otros. De igual manera, mantienen una correlación positiva con el subestadio 5A y con el Índice P de pensamiento posconventional.

Al igual que en las situaciones anteriores, si bien es cierto que las correlaciones son bajas, sugieren que a mayor grado de conocimientos cívicos, existe una menor frecuencia por parte del individuo a aducir argumentos de honradez, reciprocidad y un saber compartir por igual, pero desde una perspectiva física y pragmática, al momento de fundamentar sus decisiones morales. En contraparte, a mayor conocimiento cívico hay una mayor tendencia a recurrir a argumentos basados en principios de justicia, reciprocidad, igualdad de derechos humanos y de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas, al justificar sus soluciones ante dilemas sociomorales.

Por otro lado, para establecer el grado de relación que existe entre la empatía, el razonamiento moral prosocial y los conocimientos cívicos, se realizó un *análisis de correlación de Pearson*.

Los resultados de la correlación entre la *empatía* y el *razonamiento moral prosocial*, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 109. Correlaciones entre Empatía y Razonamiento Moral Prosocial

Razonamiento Moral Prosocial	Toma de Perspectiva (PT)	Preocupación Empática (EC)
Hedonista	-.048	-.111
Orientado a la Necesidad	.028	.133*
Orientado ala Aprobación	-.072	.004
Estereotipado	.021	-.042
Internalizado	.220*	.281*

*p < .05

Los resultados de la correlación entre la *empatía* y el *razonamiento moral prosocial*, revelan que la categoría de *razonamiento orientado a la necesidad* (que incluye la consideración de las necesidades físicas y psicológicas de la otra persona) de la *Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial para Adultos*

mantiene una correlación significativa y positiva con la subescala *Preocupación Empática* (EC) (preocupación por la otra persona, por su situación o necesidad y la orientación de sentimientos de cariño y preocupación por ésta) del *Índice de Reactividad Interpersonal*.

Por su parte, la categoría de *razonamiento internalizado* (que incluye los niveles más altos de razonamiento, empatía, toma de perspectiva, afecto positivo y negativo como consecuencia de la acción, reciprocidad generalizada y valores internalizados) de la *Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial para Adultos* correlaciona significativa y positivamente con la subescala *Toma de Perspectiva* (PT) (capacidad para comprender la situación del otro y ponerse en su lugar) y con la subescala *Preocupación Empática* (EC) del *Índice de Reactividad Interpersonal*.

Tales resultados son coherentes con los que reportan Mestre, Pérez-Delgado, Tur, Díez, Soler y Samper (1999) a partir de una investigación en la que examinaron la relación entre el razonamiento moral prosocial y la empatía en dos muestras de sujetos con diferente rango de edad (n1= 145, cuya edad oscilaba entre los 9 y los 15 años de edad y n2= 293 con un rango de edad de 11 a 17 años). Dichos autores encontraron que la categoría de razonamiento internalizado correlaciona positivamente con la subescala *Toma de Perspectiva* (.22) y con la subescala *Preocupación Empática* (.45). De acuerdo con los investigadores, *estos resultados significan que la tendencia a justificar una conducta de ayuda, cuando las necesidades o deseos de una persona entran en conflicto con los de otro, con base en argumentos que se incluyen en el razonamiento internalizado (toma de perspectiva, simpatía, principios relacionados con la igualdad, humanidad, etc.) parece ir acompañada de sentimientos orientados al otro que se traducen en una mayor preocupación por su situación y necesidad.*

En lo que toca al análisis correccional entre la *empatía* y los *conocimientos cívicos*, en la Tabla 108 se muestran estos resultados.

Tabla 110. Correlaciones entre Empatía y Conocimientos Cívicos

Empatía	Toma de Perspectiva (PT)	Fantasia (FS)	Preocupación Empática (EC)	Malestar Personal (PD)
Conocimientos Cívicos	.179	.069	.231*	-.057

*p < .05

En la tabla 110 se aprecia que estos últimos correlacionan significativa y positivamente con la subescala *Toma de Perspectiva* (PT) (capacidad para adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana y ver así las cosas desde su punto de vista) y con la subescala *Preocupación Empática* (EC) (sentimientos de compasión, cariño y preocupación por la situación y necesidad de otro) del *Índice de Reactividad Interpersonal*. *Si bien es cierto que las correlaciones son bajas, indican que los conocimientos cívicos, los cuales constituyen un componente cognitivo, parecen complementarse o ir acompañados por aspectos afectivos como la tendencia a comprender la situación de un tercero y ponerse en su lugar, así como sentimientos de cariño, preocupación y compasión por la situación y necesidad de otra persona, etc.*

Por último, en la tabla 111 se ilustra el grado de relación que existe entre el razonamiento moral prosocial y los conocimientos cívicos.

Tabla 111. Correlaciones entre Razonamiento Moral Prosocial y Conocimientos Cívicos

Razonamiento Moral Prosocial	Hedonista	Orientado a la Necesidad	Orientado a la Aprobación	Estereotipado	Internalizado
Conocimientos Cívicos	.087	-.025	-.015	-.094	.372*

*p < .05

La tabla 111 indica que estos últimos correlacionan positiva y significativamente con la categoría de razonamiento internalizado (razonamiento orientado al valor, la norma, la ley internalizada, en la preocupación por los derechos de los demás, por la reciprocidad generalizada y el interés por la condición de la sociedad). Al igual que en la situación descrita más arriba, *estos datos parecen corroborar la tesis de que la dimensión cognitiva, representada en este caso por los conocimientos cívicos, se complementa con la dimensión afectiva, como la empatía, el afecto que deriva de las consecuencias de la acción, la compasión y cariño por otros, aspectos todos ellos incluidos en el razonamiento prosocial internalizado.*

En el siguiente capítulo se realiza la discusión de los resultados aquí presentados.

Discusión

1. Diferencias en los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial, conocimientos y actitudes cívicas en relación con el sexo

Los datos derivados del análisis estadístico permiten apreciar que existen diferencias en la empatía, el razonamiento moral prosocial y los conocimientos y actitudes cívicas en relación con el sexo, a excepción de los niveles de razonamiento moral.

Como se expuso en el capítulo anterior, los resultados encontrados en torno a los niveles de razonamiento moral permiten observar un crecimiento moral desde el estadio 2 hacia el 4, siendo éste el más alto en hombres y mujeres. Asimismo, muestran que la perspectiva moral de principios más utilizada por ambas agrupaciones es la que corresponde a la del subestadio 5A (Nivel Posconvencional). Estos hallazgos son consistentes con los que obtiene Barba (2001) en una investigación en la que se evaluó el razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato del Estado de Aguascalientes. En la muestra de estudiantes de secundaria, el autor encontró que su perfil de desarrollo moral se encuentra definido por la preeminencia del estadio 4 y que el conjunto de estudiantes de secundaria manifiesta un desarrollo moral que es consistente en su movimiento del estadio 2 hacia el 4. Por lo que atañe a la moralidad de principios, la perspectiva moral más utilizada por los educandos en promedio es la del subestadio 5A. Finalmente, al analizar los datos que conciernen a las medias de hombres y mujeres de secundaria, el autor encontró que las diferencias no son significativas.

En este sentido, los datos encontrados en ambos estudios expresan un proceso de crecimiento moral esperado, pues las perspectivas de los estadio 3 y 4 corresponden, en gran medida a las edades regulares de esta etapa escolar (secundaria). Es decir, durante estos años disminuye la proporción de juicios morales de nivel preconvencional y se desarrolla la estructura del razonamiento convencional, caracterizado por la presencia de una orientación hacia la autoridad, las normas fijas y el mantenimiento del orden social. Esto es, en esta etapa la conducta correcta se define en función del cumplimiento de los deberes propios, el respeto por la autoridad y el mantenimiento del orden por el orden. Desde el punto de vista de Barba (2001) este avance hacia el estadio 4 es fundamental para la participación y la identidad social del individuo. Por lo que este aspecto puede estar manifestando, entre otros factores, el efecto positivo que desempeña la asignatura Formación Cívica y Ética en los estudiantes de secundaria al promover su razonamiento moral.

Al respecto, cabe destacar que tal y como señala Latapí (2002) uno de los objetivos del programa de estudios de 1999 de la SEP para la asignatura de secundaria *Formación Cívica y Ética* es la promoción del desarrollo moral de los estudiantes. Lo anterior queda de manifiesto, acorde con el autor, en la clara preferencia que existe en tal programa por la teoría del juicio moral de Lawrence Kohlberg, al enfatizarse en la importancia del juicio y su desarrollo progresivo, así como en el empleo del diálogo, el juego de roles, la solución de dilemas, la participación y la búsqueda de consensos, como medios para su promoción, y la propuesta de que el educando tienda hacia la autonomía.

Aunado a esta situación, es importante recordar que otro de los propósitos de esta nueva asignatura es el fortalecimiento de la función formativa de la secundaria, la introducción explícita de la ética en el currículum y su articulación con el civismo, la profundización de los antiguos contenidos del civismo y varias orientaciones pedagógicas valiosas, como la conveniencia de relacionar los conocimientos con las experiencias de los estudiantes, el recurso al diálogo, la participación, el trabajo en equipo, el análisis de textos y casos, así como la evaluación de los logros. *Partiendo de esta serie de aspectos se puede inferir que el Plan y Programa de estudios de 1999 para la asignatura arriba mencionada parece estar contribuyendo al desarrollo moral de los alumnos.*

Ahora bien, el hecho de que no se hayan encontrado diferencias estadísticamente significativas en los niveles de razonamiento moral entre hombres y mujeres, tal y como son evaluados por el DIT, no discrepan totalmente de los resultados obtenidos en algunas investigaciones como la de Pérez-Delgado, Mestre, Fuentes, Soler y Tur, (1999) y Mestre y Pérez-Delgado (1999) en las cuales si bien es cierto que

se plantea que la mujer presenta una tendencia a razonar más frecuentemente a nivel posconvencional, en ninguno de los estadios y niveles de desarrollo moral las diferencias son estadísticamente significativas. Asimismo, la razón de que no se hayan encontrado diferencias de sexo en el razonamiento moral, pero sí en el razonamiento moral prosocial y en la empatía, como a continuación se expone, se debe a que el contenido de los instrumentos empleados para su evaluación posee una orientación explícita a la conducta de ayuda, al cuidado, a la preocupación por los demás y a las relaciones interpersonales, junto con las cuestiones de contenido empático, características todas ellas frecuentemente ligadas al perfil femenino y que acentúan las diferencias a favor de dicho grupo.

En este tenor, al analizar comparativamente la información correspondiente a los hombres y mujeres de la muestra en la *empatía* y el *razonamiento moral prosocial*, se advierte que las mujeres muestran una mayor disposición empática y se pronuncian a favor de la conducta de ayuda, anteponiendo los intereses y necesidades de un tercero a las propias y fundamentan sus decisiones con base en un razonamiento internalizado, el cual incluye los niveles más altos de razonamiento, empatía, toma de perspectiva, afecto positivo y negativo como consecuencia de la acción, reciprocidad generalizada e ítems de valor internalizado. En contraste, los hombres se pronuncian más por la respuesta de no ayuda, lo que significa que anteponen sus propios intereses y necesidades a las de otro y justifican sus respuestas a partir de un razonamiento hedonista, caracterizado por la presencia de argumentos que apuntan hacia el beneficio personal y a la reciprocidad directa (por ejemplo, *sí tú me ayudas, yo te ayudo*).

Esta serie de resultados y diferencias a favor de la mujer están en la línea de una mayor disposición empática que actúa como un importante motivador de la conducta de ayuda que parece guardar relación con los estereotipos socioculturales que le atribuyen una mayor sensibilidad emocional, una mayor tendencia al cuidado y apoyo a los más débiles, una mayor capacidad para detectar sentimientos y señales no verbales, una mayor preocupación por los aspectos sociales de la interacción y los sentimientos de otros y una mayor habilidad social que supone la capacidad de empatía, comunicación, cooperación y diálogo.

Autores como Díaz-Guerrero (2003) afirman que en la mayor parte de las culturas, entre ellas la mexicana, predomina el estereotipo del *hombre* vinculado al área laboral y productiva, en tanto que la *mujer* se encuentra asociada a la reproducción, que implica no sólo la procreación, sino también la crianza y las labores domésticas. Igualmente, le es conferido un perfil de pasividad y fragilidad que le incapacita para desempeñar una labor fuera del hogar. En este mismo tenor, consigna que los estereotipos existentes de la *masculinidad* se encuentran relacionados con la autonomía, el dominio, orientación al logro, resistencia, racionalidad, en tanto el *rol femenino* está asociada con la sumisión, la expresividad, el socorro, el afecto, la adhesión y como ejemplo de sacrificio.

Bajo esta categorización estereotipada, según Díaz-Guerrero (2003) se percibe a los sujetos *femeninos* como más cálidos, expresivos e interesados por los problemas personales, rasgos que son de gran utilidad en las relaciones interpersonales y en las interacciones sociales; mientras que los sujetos *masculinos* son considerados como más asertivos, racionales y más orientados hacia la actividad que hacia la gente. *A partir de estas consideraciones y de los resultados obtenidos en la presente investigación, puede plantearse que los mayores puntajes alcanzados por las mujeres en los instrumentos para evaluar la empatía y el razonamiento moral prosocial corroboran el estereotipo del rol femenino.*

Por lo que respecta a los conocimientos cívicos, el puntaje ligeramente más alto que obtienen las mujeres, en comparación con los hombres, parece corresponder al hecho de que manifiestan una actitud más favorable con respecto a lo que han aprendido en su escuela, así como hacia sus profesores y sus clases, entre ellas, educación cívica. Este factor, se constata precisamente en las secciones: *Actitudes de apreciación de la escuela* y *Actitudes de fomento a la participación plural*, las cuales forman parte de las secciones que integran la segunda parte del Cuestionario de Actitudes y Conocimientos Cívicos (Guevara Niebla y Tirado, 2004).

Esta actitud favorable se traduce en su percepción, por un lado, de que la escuela y sus profesores les permiten expresar libremente sus desacuerdos, tomar decisiones propias, poseen la libertad para

expresarse, se respetan sus opiniones, así como la promoción de la discusión política y la presentación de diferentes puntos de vista. Por otro, que su escuela y profesores les han enseñado a entender a las personas, a trabajar en equipo, a ayudar a solucionar problemas, a ser un ciudadano patriota y leal, a proteger el medio ambiente y a preocuparse por lo que pasa en otros países.

Así, dicha actitud predominante en las mujeres ejerce un efecto positivo en su desempeño, el cual se refleja en un mayor conocimiento de temas como: los procesos electorales, los derechos individuales, la identidad nacional, la participación política, las funciones del ejército y la policía, las características de organizaciones civiles, las relaciones entre economía y política, el respeto por la diversidad política y étnica, entre otros.

Respecto a los resultados encontrados en las *Actitudes Cívicas*, hay un consenso entre hombres y mujeres al pronunciarse a favor de la participación en una protesta pacífica contra leyes injustas. Sin embargo, los datos indican que las mujeres, en su mayoría opinan que participarían en acciones prosociales, como recolectar dinero para una causa social y conseguir firmas para una petición. Mientras que los hombres presentan una mayor aprobación en participar en formas de protesta beligerantes (hacer pintas, bloquear el tránsito y ocupar edificios). Tales datos corroboran una vez más, por un lado, la mayor disposición empática de la mujer, la cual como se apuntó, actúa como un importante motivador de la conducta de ayuda, y por otro, la mayor orientación del hombre hacia la actividad y no tanto hacia la gente. En ambos casos, se trata de características vinculadas al estereotipo femenino y masculino.

Del mismo modo, se observa, en líneas generales, un acuerdo por parte de ambos sexos a favor de la igualdad de los derechos indígenas y la igualdad de género. Dichos aspectos parecen deberse, entre otros factores más, al efecto de la asignatura Formación Cívica y Ética. En este punto, es importante recordar que entre los objetivos de esta materia figuran fomentar en los alumnos valores sociales e individuales como el respeto a los derechos humanos, la tolerancia, la igualdad de derechos, la equidad de género y la democracia como forma de vida. Asimismo, entre las pautas y estrategias pedagógicas que se plantean, destaca propiciar en el aula actitudes de apertura y respeto que posibiliten la libertad de expresión de todos, haciendo un énfasis especial en la promoción de la equidad de género.

Finalmente, en la sección *Actitudes hacia la Legalidad y la Pobreza*, hombres y mujeres consideran la corrupción del gobierno como la principal causa de la pobreza en México. En este contexto, tal y como afirman Tirado y Guevara Niebla (2004) estas opiniones son preocupantes dado que reflejan indicios tanto de menosprecio a la legalidad, así como una percepción de falta de legitimidad y una percepción de debilidad del estado de derecho. Según los autores, todo ello se trata de factores que pueden llevar a situaciones de gran inestabilidad social.

2. Diferencias en los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial, conocimientos y actitudes cívicas en relación con la edad

En primer lugar, los datos obtenidos no permiten confirmar la segunda hipótesis del estudio, dado que a excepción de los conocimientos y actitudes cívicas, no existen diferencias en los niveles de razonamiento moral, empatía y el razonamiento moral prosocial con respecto a la edad.

El hecho de que no se hayan encontrado diferencias significativas en dichos procesos discrepa de los resultados encontrados en otras investigaciones, como las realizadas por Pérez-Delgado, García-Ros y Clemente (1992); Mestre y Pérez-Delgado (1999); Mestre, Pérez-Delgado, Tur, Díez, Soler y Samper (1999) y Retuerto (2004). En general, tales estudios presentan evidencia de que cabe esperar que formas más internalizadas de razonamiento se incrementen en uso con la edad, especialmente a partir de la adolescencia, acompañados de un descenso de otras formas de razonamiento moral menos autónomas y más dependientes de factores externos y situacionales. Estos mismos investigadores han confirmado reiteradamente en sus trabajos (Ver capítulo 4) que los cambios en función de la edad coinciden con cambios en los procesos de razonamiento ante dilemas morales, los cuales a su vez están ligados a una mayor madurez cognitiva y afectiva.

Uno de los aspectos que es importante ponderar en la presente investigación y que puede explicar el hecho de que no se hayan encontrado diferencias en los procesos referidos en función de la edad, tal y como se esperaba, es que la distancia cronológica que existe entre el rango de edad de la muestra, esto es, 12-14 años y 15-16 años, no es lo bastante amplia para poder discriminar el influjo de la variable edad en los procesos psicológicos antes mencionados. Del mismo modo, en las investigaciones citadas el número de sujetos participantes es mayor, así como el rango de edad de los mismos. Todo lo cual contribuye a que exista una mayor discriminación entre las características de los sujetos, y por tanto, se aprecie con mayor claridad el efecto de ciertas variables sobre determinados procesos psicológicos.

En lo que concierne al análisis de las diferencias en los *conocimientos y actitudes cívicas* con respecto a la edad, los datos encontrados sugieren en primera instancia, que los alumnos de mayor edad poseen un mayor conocimiento de temas que se evalúan en el *Cuestionario de Actitudes y Conocimientos Cívicos*.

En segundo término, también muestran que este mismo grupo de alumnos es quien estima más importante asegurar la salud básica y la educación básica gratuita, la paz y la estabilidad dentro del país. Del mismo modo, son éstos quienes manifiestan una actitud más favorable hacia la igualdad de género y los derechos indígenas, hacia la legalización del aborto, el divorcio, la eutanasia, hacia su escuela, sus clases de educación cívica, ciencias sociales o historia, así como hacia los medios de comunicación y la participación política. En ésta última, es significativo apreciar que los alumnos de menor edad presentan una mayor propensión a participar en formas de protesta más beligerantes, es decir, pintar en los muros, bloquear el tránsito y ocupar edificios.

Tomando como punto de partida estos datos, la edad parece estar asociada a mayores conocimientos cívicos y a actitudes cívicas favorables. Empero, en este punto, es importante realizar una precisión en el sentido de que el resultado previamente aludido más que reflejar el influjo de la edad, manifiesta el efecto del conjunto de aprendizajes adquiridos por parte de los estudiantes a lo largo de los cursos de Formación Cívica y Ética, concretamente, en segundo y tercer grados.

Lo anterior tiene como fundamento el hecho de que las edades de 12-14 y 15-16 años corresponden respectivamente, en gran medida a las edades regulares de segundo y tercer grados de secundaria. Por lo que los alumnos de 15-16 años poseen los elementos conceptuales y de juicio obtenidos en segundo grado, tales como los valores y las disposiciones individuales necesarios para la buena convivencia, la noción de democracia como forma de organización social, así como el conocimiento de los derechos de carácter individual y social; sino que también cuentan con los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores adquiridos en tercer grado, entre los que se encuentran la responsabilidad, la libertad, la justicia, la tolerancia, el respeto al estado de derecho, la democracia como forma de vida, y el conocimiento de las normas, y la participación ciudadana como acuerdos y vías para la convivencia y el desarrollo político, económico y social del país, entre otros.

No obstante, resulta importante enfatizar que independientemente de la edad de los alumnos, existe entre ellos una percepción acentuada de desconfianza hacia las instituciones gubernamentales y políticas y de falta de legitimidad al estimar como principales causas de la pobreza en México la corrupción del gobierno, la explotación del país por las potencias extranjeras y la voracidad de los ricos. Como mencionan Tirado y Guevara Niebla (2004) tales resultados son preocupantes puesto que la gobernabilidad y la convivencia pública requieren de credibilidad y la confianza constituye un factor vital de operatividad y cohesión social fundamental. Por lo que estos datos deben tomarse en cuenta porque permiten vislumbrar un serio problema.

3. Diferencias en los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial, conocimientos y actitudes cívicas en relación con la religión

Los datos derivados del análisis estadístico no permiten confirmar la tercera hipótesis del estudio debido a que, a excepción del razonamiento moral prosocial y los conocimientos y actitudes cívicas, no se encontraron diferencias en los niveles de razonamiento moral y en la empatía en función de la religión.

En el caso del *razonamiento moral* se esperaba corroborar la evidencia constantemente reiterada en las investigaciones en el sentido de que los sujetos menos religiosos expresan mayor autonomía en sus respuestas a los dilemas sociomorales planteados por el DIT que los sujetos más religiosos, quienes se muestran más convencionales. No obstante, en el presente estudio se encontró que la perspectiva moral que prevalece en el grupo de alumnos católicos, ateos y los que profesan otra religión es la del Estadio 4. También se observa que la perspectiva moral de principios que predomina en dichos grupos es la del subestadio 5A, caracterizada por la construcción de un marco normativo propio, desde una concepción moral idealista. Finalmente, en el Índice P (que expresa el grado en que una persona juzga los dilemas desde una perspectiva posconvencional) se observa que tanto el grupo de alumnos católicos como ateos alcanzan puntajes similares.

Uno de los aspectos a tomar en consideración entre la discrepancia de los resultados obtenidos en la presente investigación y los reportados en otras, como la de Pérez-Delgado (1995); Pérez-Delgado, Mestre y Samper (1999) y García Alandete y Pérez-Delgado (2002) es que en ellas se han empleado cuestionarios o instrumentos para comprobar de manera más sistematizada y confiable las relaciones existentes entre religiosidad y razonamiento moral. Del mismo modo, en tales estudios se ha tenido un mayor control sobre dicha variable al establecer grupos de comparación entre sujetos que están definidos clara y expresamente como religiosos con otros que tienen en común el que no están identificados religiosamente.

En contraste, en la investigación que aquí se describe sólo se contemplaron tres preguntas que se formularon para explorar la *autodefinición religiosa* de los sujetos evaluados: ¿A qué religión perteneces?, ¿Asistes a la iglesia o al templo? y ¿Con qué frecuencia asistes a la iglesia o al templo? Cabe señalar, que la mayor parte de los escolares encuestados expresaron dificultad para definirse a sí mismos como miembros o practicantes de un determinado credo o ideología religiosa. Por lo que las respuestas emitidas en este rubro se consideraron con la reserva correspondiente. En cuanto a la asistencia a la iglesia o al templo (según el caso) y su recurrencia, hay un consenso en la mayoría de los alumnos al mencionar que acuden por obligación y en otras ocasiones por la celebración de determinados acontecimientos familiares como bodas, bautizos y cumpleaños. Lo anterior pone de manifiesto la ambigüedad de los sujetos evaluados respecto a su afiliación o credo religioso, esto es, una religiosidad no asumida racionalmente, así como su indiferencia respecto a ella. A raíz de la falta de manipulación de la variable religión y las situaciones ya descritas, no fue posible discriminar su influencia sobre los niveles del razonamiento moral.

En lo que concierne a la *empatía*, no se encontraron diferencias entre los grupos de alumnos católicos, ateos y aquellos que profesan otra religión. No obstante, sí se encontraron en el *razonamiento moral prosocial*, en el que los procesos empáticos desempeñan un importante papel, así como en la conducta de ayuda que se deriva de dicho razonamiento. El hecho de que no se hayan encontrado diferencias en la empatía pero sí en el razonamiento moral prosocial, parece deberse a que el contenido de las historias del instrumento empleado para evaluar tal razonamiento, la *Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial para Adultos*, es mucho más próximo a los problemas cotidianos y la orientación a la conducta de ayuda es más explícita, dado que las situaciones que se presentan en las historias están más contextualizadas, concretas y específicas al igual que los personajes que actúan en ellas, lo que contribuye a que los sujetos se identifiquen con éstos y requieren que los mismos tomen una decisión inmediata encausada hacia ayudar, no ayudar o no saber cómo proceder, manifestándose un conflicto interno entre las propias necesidades de la persona y las necesidades de un tercero.

En este ámbito de ideas, los resultados encontrados en la *Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial para Adultos* indican que la *respuesta de ayuda* predomina tanto en el grupo de alumnos católicos, como en el grupo de alumnos ateos y los que profesan otra religión. Sin embargo, resulta interesante observar qué argumentos elabora cada grupo, en particular los católicos y ateos que son en quienes se presentan las diferencias significativas, para fundamentar su respuesta de ayuda. Por un lado, *el grupo de alumnos ateos presenta una tendencia a justificar su conducta de ayuda centrando su razonamiento en factores que no se refieren a las necesidades de la víctima o deseos del protagonista de las historias que se le presentan, puesto que están motivados por consideraciones de ganancia o beneficio egoísta para sí mismos y enfocan su propio razonamiento en conceptos estereotipados de conducta y/o personas*

buenas o malas. Y por otro, el grupo de alumnos católicos centra su razonamiento en las necesidades físicas o psicológicas, así como en los estados afectivos de la persona que es potencial receptor de la ayuda y presentan además una conformidad de las expectativas personales con el orden social.

Estos resultados coinciden con el planteamiento de Pérez-Delgado, Mestre, Samper y Fuentes (1999) en cuanto a que los *sujetos no religiosos* tienden a dar más valor a conceptos hedonísticos como el placer, el confort, ser ambicioso, competente, lógico e intelectual, tener una vida feliz e independiente. Según los autores, se trata de valores que enfatizan el desarrollo de las propias capacidades intelectuales, la felicidad y la afirmación personal y cierra a los individuos en sí mismos. Por el contrario, los *sujetos religiosos* se muestran más internamente, mirando el sentido de sus vidas y manifestando una clara preferencia por valores no tan inmediatos. Valores que, acorde con los autores, encarnan en unos contenidos humanos, entre los cuales se encuentran: tener verdadera amistad, tener igualdad entre todos, ser alegre, obediente, indulgente, servicial, honrado, etc.

Respecto a los *conocimientos cívicos*, como se apreció en el capítulo anterior, es el grupo de alumnos ateos el que obtiene el mayor puntaje que su contraparte. *Los resultados de las investigaciones realizadas acerca de la relación entre religión y razonamiento moral aportan evidencia de que los sujetos religiosos son guiados por una razón convencional y no por principios universales para resolver dilemas morales.* Es como si los sujetos religiosos hubieran necesitado desarrollar menos sus capacidades personales precisamente por haberse dejado conducir por sus creencias morales, mientras que los menos religiosos o ateos hubieran tenido la necesidad de fundamentar personalmente las propias opciones morales.

Sin embargo, para poder fundamentar tales opciones se requiere tener un marco de conocimientos y nociones, entre ellos, los de índole cívica, que habilitan en un primer momento a los individuos para situarse en el contexto social y concebirse a sí mismos como miembros de la comunidad política y social y, en segundo lugar, proporcionan los elementos conceptuales y de juicio para desarrollar la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas y enfrentarse de manera crítica, activa, informada, comprometida y responsable a los conflictos de valor que son inherentes a la existencia humana. Esta misma situación puede aplicarse para explicar el mayor puntaje alcanzado por el grupo de alumnos ateos en los conocimientos cívicos (Puig Rovira, 1996; Buxarrais, 1999; Formación Cívica y Ética. Educación Secundaria. Libro para el maestro, 2000).

Finalmente, en las *actitudes cívicas* es significativo apreciar que los tres grupos de alumnos (católicos, ateos y los que profesan otra religión) se identifican y sienten aprecio por México y por su Bandera, mantienen una actitud favorable hacia el trabajo en equipo y hacia sus profesores al afirmar que durante las clases siempre presentan diversos puntos de vista cuando presentan un tema.

Los aspectos arriba mencionados permiten advertir la relevancia de los esfuerzos educativos por fincar un vínculo común de pertenencia a la Nación, basado en la identidad nacional y en el orgullo de ser mexicanos, así como por fomentar una serie de aspectos que son importantes para la formación de los alumnos como el trabajo colectivo y la reflexión, los cuales involucran, por una parte, la promoción de capacidades y habilidades tan diversas como la expresión y la comunicación de ideas propias, la recepción de las ideas de otros, la colaboración, la discusión constructiva, la capacidad de llegar a acuerdos y respetarlos, o de sostener un punto de vista minoritario sin obstaculizar el desarrollo del trabajo grupal. Y por otro, implican la oportunidad de que los alumnos desarrollen la capacidad de tomar conciencia de los fundamentos del punto de vista propio y poder aprehender el fundamento de la perspectiva de los demás y aprendan a discernir y valorar lo que puede ser considerado como bueno, y argumentar las razones para ello (Formación Cívica y Ética. Educación Secundaria. Libro para el maestro, 2000).

En otro contexto, también hay un consenso entre los educandos al considerar que la pobreza en México se debe en parte a la explotación del país por las potencias extranjeras y a la corrupción del gobierno. De igual manera, independientemente de la religión que profesen los alumnos (católicos, ateos u otra religión) comparten la escasa confianza que profesan hacia las instituciones políticas y del gobierno. Tal y como ya se ha señalado con antelación y siguiendo a Tirado y Guevara Niebla (2004) esta desconfianza

que manifiestan los escolares hacia las instituciones políticas es sin duda debido al efecto de la alta corrupción que se observa en el país y que repercute en la operatividad y cohesión social, puesto que la gobernabilidad y la convivencia pública precisan de credibilidad y legitimidad.

Finalmente, en la sección de dilemas éticos, la discrepancia que se da entre el grupo de alumnos ateos, con respecto al grupo de alumnos católicos y aquellos que profesan otra religión, en torno a su pronunciamiento a favor de la legalización del aborto y de la eutanasia, parece responder a la preferencia que cada uno de ellos expresa por determinados valores. Según Pérez-Delgado, et al. (1999) existe la idea común de que las creencias religiosas son generadoras de valores que sirven de guía moral y ofrecen un sentido constructivo y orientación en la vida cotidiana. Por lo que en su opinión, para los creyentes o religiosos, las normas morales son más ciertas y aplicables con mayor seguridad a las distintas situaciones, mientras que para los menos creyentes lo bueno y lo malo depende más de las circunstancias y de las situaciones de las personas.

Como se señaló más arriba, uno de los resultados consistentes en las investigaciones sobre religión y razonamiento moral es el hecho persistente de que los sujetos religiosos se muestran más convencionales y menos autónomos en sus decisiones morales. Dicho factor, puede estarse reflejando también en sus actitudes cívicas, en particular, en su postura a favor o en contra de ciertos dilemas éticos como los que se les presentan en el Cuestionario de Actitudes y Conocimientos Cívicos.

Sin embargo, este planteamiento debe considerarse con la reserva correspondiente porque no se dispone en esta investigación de un parámetro que permita identificar los valores morales que prefieren estos grupos de alumnos y tampoco se conocen sus actitudes particulares. Del mismo modo, es importante hacer hincapié en que cada uno de los resultados descritos, los cuales deben tomarse con cautela a raíz de los factores que ya han sido expuestos.

4 Diferencias en los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial, conocimientos y actitudes cívicas en relación con el desempeño académico en la asignatura formación cívica y ética

Los resultados derivados del análisis estadístico permiten aceptar la cuarta hipótesis del estudio, esto es: Existen diferencias en los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial y el conocimiento y actitudes cívicas en relación con el desempeño académico en la asignatura Formación Cívica y Ética.

Esta afirmación resulta válida al observar que el grupo de alumnos con desempeño académico alto (calificación de 9-10) es el que presenta una mayor tendencia a elaborar argumentos que se incluyen en la perspectiva posconvencional para juzgar los problemas sociomorales presentados en el DIT. Argumentos caracterizados por la definición de lo correcto y lo justo con base en principios éticos autoelegidos y universales (por ejemplo, principios de justicia, de reciprocidad y de igualdad de los derechos humanos y de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales). Asimismo, es este mismo grupo quien al asumir una *actitud empática*, manifiesta una mayor inclinación a adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana y ver así las cosas desde el punto de vista de éste. Igualmente, son quienes alcanzan los puntajes más bajos en la respuesta de no ayuda en la *Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial para Adultos* y el porcentaje de aciertos más alto en los *conocimientos cívicos*.

Es importante mencionar que los datos encontrados en este estudio en relación con el *razonamiento moral* y la *empatía*, apoyan el supuesto de los teóricos cognitivos que consideran la capacidad para ponerse en el lugar del otro un avance cognoscitivo importante que posibilita formas de razonamiento moral más avanzado, tal como sucede con los alumnos con desempeño académico alto. Tanto las teorías del desarrollo moral, tal es el caso como la de Kohlberg (1984/1992) como las que incluyen los componentes afectivos, como las de Eisenberg (1979) y Hoffman (2000) resaltan el importante papel de la capacidad para ponerse en el lugar del otro y de la comprensión más allá de la situación inmediata en

procesos de razonamiento sobre problemas morales y en los procesos afectivos.

Esto es así, porque la toma de perspectiva permite al individuo formar imágenes, representar personas y sucesos e imaginarse en el lugar de otros, así como ser conciente de sus pensamientos y sentimientos, ampliando la perspectiva social del sujeto, gracias al tránsito de un enfoque egocéntrico hasta un sociocéntrico. De este modo, dicho factor hace posible la representación de sucesos y personas, y ésta a su vez, puede suscitar afecto. Complementándose así, el razonamiento moral con las dimensiones cognoscitivas y afectivas. De esta manera, los mayores puntajes en el Índice P de razonamiento posconvencional y en la subescala Toma de Perspectiva (PT) del Índice de Reactividad Interpersonal reflejan la asociación entre ambos factores.

Los resultados también indican que el desempeño académico alto está vinculado con un mayor conocimiento cívico de los temas contenidos en el instrumento empleado para su evaluación. De igual manera, en las actitudes cívicas se observa que el grupo de alumnos con desempeño académico alto muestra preponderantemente una actitud favorable hacia actividades como: votar en las elecciones y participar en actividades para proteger el medio ambiente; hacia acciones emprendidas por el Estado para asegurar la salud básica para todos, la igualdad de oportunidades políticas para hombres y para mujeres, controlar la contaminación del medio ambiente y garantizar la paz y la estabilidad dentro del país; expresan una vigorosa afiliación y orgullo a la nación, así como opiniones claramente favorables a la igualdad de derechos indígenas y de género. Del mismo modo, manifiestan en su mayor parte una opinión favorable al trabajo colectivo y hacia su escuela al considerar que en ella se les ha enseñado a ser tolerantes, a ser ciudadanos leales y patriotas, y que se promueve la libertad para expresar opiniones y desacuerdos.

Por su parte, el grupo de alumnos con desempeño académico bajo (calificación de 5-6) obtiene los menores puntajes en el Índice P de razonamiento posconvencional y en la subescala Toma de Perspectiva del *Índice de Reactividad Interpersonal*, así como los puntajes más altos en la *respuesta de no ayuda* en la *Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial para Adultos* al anteponer sus propios intereses y necesidades a las de un tercero. Cabe señalar, que en la sección correspondiente a las *actitudes cívicas*, dicho grupo de alumnos así como los que tienen un desempeño académico regular (calificación de 7-8) estiman que probable o seguramente participarían en formas de protesta más beligerantes (hacer pintas y ocupar edificios públicos). Por lo que, parecen manifiestar una mayor propensión a ser activistas.

Ahora bien, el hecho de que el grupo de alumnos con desempeño académico alto (9-10) haya alcanzado los puntajes más altos en los aspectos ya mencionados, refleja el mayor dominio o competencias que poseen, con respecto a los otros dos grupos de alumnos, es decir, conjuntos de nociones, habilidades, estrategias intelectuales, disposiciones, valores y actitudes que les permiten responder ante situaciones de su vida personal y social, en las que desde luego, se involucra su perspectiva moral y cívica: al actuar, tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos (Puig Rovira, 1996; Educación secundaria. Formación Cívica y Ética. Programas de Estudio, 2005).

No obstante, es de llamar la atención el hecho de que sin importar el desempeño académico en la asignatura Formación Cívica y Ética, los tres grupos de alumnos comparten la percepción de desconfianza hacia las instituciones y la falta de legitimidad al expresar que sólo *algunas veces* pueden confiar en el gobierno federal y municipal, en los tribunales de justicia, en la policía, en los partidos políticos y en el congreso de la unión, aunada a la consideración de la corrupción del Gobierno como el principal factor causal de la pobreza en México.

En este tenor, como señalan Tirado y Guevara Niebla (2004) es inaplazable la revaloración de la relevancia de la formación cívica, así como el apuntalamiento de la legitimidad del orden socio-político y favorecer la coexistencia armónica, la estabilidad y la paz social. Por ello, los autores afirman que es menester la concepción de un plan integral en donde los propósitos curriculares converjan con las formas cotidianas tanto de la vida familiar como escolar, al mismo tiempo que se genere un ambiente formativo, en el que se promueva un clima de enseñanza basado en la práctica coherente, sistemática y constante

de valores, donde se sienten las bases para la formación de futuros ciudadanos que sepan ejercer su ciudadanía con el fin de contribuir a abatir la desigualdad, así como finiquitar la corrupción y la impunidad que padece el país.

5. Diferencias en los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial, conocimientos y actitudes cívicas en relación con la escuela secundaria de procedencia (pública y privada)

Los resultados obtenidos permiten confirmar la siguiente hipótesis del estudio: Existen diferencias en los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial, conocimientos y actitudes cívicas con respecto a la escuela secundaria de procedencia (pública o privada).

En primer término, los datos sugieren que a pesar de que el perfil de desarrollo moral de los grupos de alumnos tanto de las secundarias públicas como de las secundarias privadas está definido por la preeminencia del *Estadio 4* y de la perspectiva de principios del *Subestadio 5A*, los alumnos de la *secundaria pública 2*, así como los de la *secundaria privada 2* presentan una mayor tendencia a regirse autónomamente por principios y valores morales a la hora de razonar sobre dilemas sociomorales y a la vez elaboran argumentos de empatía que incluyen la preocupación por el problema del otro y la tendencia a compartir el afecto y la situación de éste.

De manera paralela al razonamiento moral autónomo y madurez afectiva, los alumnos de la secundaria privada 2 también manifiestan una *actitud negativista*, tal y como lo evalúa el Cuestionario de Problemas Sociomorales. Dicha escala está caracterizada por la presencia de una actitud que va en contra de lo establecido por la sociedad, ya sean normas, leyes, conductas, etc. Empero, es importante recordar que los alumnos evaluados se encuentran en la etapa de la *adolescencia*, por lo que esta actitud negativista es la esperada para su rango de edad.

Autores como Papalia (2005) consideran que en esta etapa, el adolescente comienza a insertarse en la sociedad, como consecuencia de ello intenta adecuarse a las exigencias sociales; no obstante, comienzan las dudas sobre su papel en la sociedad, no se ve integrado en el mundo de los adultos, ve a la sociedad o al mundo como un tema de crítica y rechazo, desconoce a la autoridad o cualquier liderato, no acepta marcos de referencia y las actitudes de rebeldía y de indiferencia aparecen como elementos naturales de la adolescencia, precisamente porque se busca configurar la propia personalidad.

Por otra parte, tanto el grupo de alumnos de la secundaria pública 2 como los de la secundaria privada 2 muestran una predisposición a anteponer los intereses y necesidades de un tercero a las propias. En el caso de los alumnos de la secundaria privada 2, éstos tienden a utilizar un razonamiento que considera las necesidades físicas y psicológicas de un tercero, así como un razonamiento en el que se conjuga la simpatía, la toma de perspectiva, la reciprocidad generalizada y valores internalizados para solucionar un problema que requiere de una conducta de ayuda. Asimismo, el análisis estadístico permite inferir que los alumnos de la secundaria pública 2 recurren a un razonamiento prosocial orientado a la necesidad, a la aprobación, estereotipado e internalizado para justificar la realización de una conducta de ayuda. En este último aspecto es importante considerar que de acuerdo a Eisenberg (1979) los niveles de razonamiento moral prosocial no constituyen categorías invariantes en secuencia, no son totalidades estructuradas y no son jerárquicas, de tal manera que *el razonamiento prosocial del individuo no necesariamente se encuentra en un único y determinado nivel*, tal y como ocurre con el grupo de alumnos ya citado. Finalmente, el grupo de alumnos de la secundaria privada 2, seguido de los alumnos de la secundaria pública 2, poseen un mayor conocimiento cívico.

Resulta interesante observar que la *secundaria pública 2*, obtiene un desempeño favorable en cada uno de los aspectos ya referidos de forma similar que los alumnos de la secundaria privada 2. Esta situación resulta significativa puesto que en su evaluación anual el *Instituto para la Evaluación de la Educación, INEE* (2003) ha encontrado que los alumnos de las escuelas privadas obtienen mejores resultados que los de escuelas públicas debido a que estudian en contextos socioeconómicos más favorables. Es decir, su situación demográfica, familiar, económica, social y cultural les proporciona elementos materiales

suficientes para enfocarse sin mayor preocupación a sus estudios, así como el desarrollo óptimo de sus capacidades socio-afectivas.

Dicho órgano considera que tales diferencias de rendimiento entre las escuelas públicas y privadas pueden explicarse por los llamados factores extraescolares, donde cuatro de cada cinco escuelas privadas se encuentran en contextos socioculturales muy favorables. En contraste, sólo cuatro de cada 100 escuelas públicas rurales y urbanas, y ninguna de las indígenas o de los cursos comunitarios, están en el nivel sociocultural más favorable. Asimismo, el *Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior* (CENEVAL, 2006) ha realizado estudios en los cuales ha hallado que durante 5 años (1996-2001), los egresados de las escuelas secundarias privadas obtuvieron en promedio mejores resultados en el Exani-I (Examen Único de Ingreso al Bachillerato) que las escuelas públicas.

Precisamente uno de los factores que puede explicar los resultados obtenidos por los alumnos de la *secundaria pública 2* es que la escuela se encuentra inmersa en un entorno socioeconómico favorable, el cual se puede plantear, les proporciona los elementos materiales suficientes para su aprendizaje y para el desarrollo de sus capacidades socio-afectivas, como equipo de cómputo, biblioteca, las instalaciones se encuentran en buen estado, hay un ambiente de respeto entre los alumnos y los profesores, los grados escolares son reducidos, constituidos por tres grupos con un promedio de aproximadamente 40 alumnos, lo que favorece la atención académica, y existe el trabajo de equipo de los maestros bajo la dirección de la directora.

Lo anterior fue posible identificarlo dado que durante el periodo de aplicación de los instrumentos se presentó la oportunidad de conocer las instalaciones con las que cuentan las escuelas, así como por comentarios que realizaban los profesores y los alumnos de manera informal en relación a su percepción acerca de la dinámica que se vivía entre ellos mismos dentro y fuera de la escuela.

De igual manera, en el caso de los alumnos de la secundaria privada 2, el medio socioeconómico de la escuela es favorable, dado que la institución cuenta con la infraestructura adecuada para lograr que los alumnos y maestros desarrollen las habilidades que en materia de investigación y apoyo académico requieren. Esto es: áreas verdes, laboratorios, salones de audio y video, bibliotecas, salones para inglés, artes plásticas, teatro, danza y juegos al aire libre, instalaciones culturales y deportivas, etc. Asimismo, los grados escolares están organizados en siete grupos, pero con un promedio de 30 alumnos en cada uno, lo cual facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A la par de los aspectos socioeconómicos ya mencionados y sus implicaciones en el desempeño académico de los mismos, es importante destacar que los alumnos que estudian en estas dos escuelas (pública 2 y privada 2) expresan actitudes favorables hacia su escuela, profesores y sus clases de educación cívica, ciencias sociales e historia, con respecto a la serie de aprendizajes que han adquirido y que resultan relevantes para su formación, tales como el amor y orgullo por su nación, el sentido de lealtad y patriotismo, la solidaridad y la reflexión propia a través del interés y preocupación por lo que acontece en otros contextos, en otros países, y en cuanto a que en su escuela se fomenta la libertad para expresar desacuerdos, se estimula la discusión colectiva y se respeta la pluralidad de opiniones.

Este último aspecto resulta clave puesto que contribuye a que los alumnos exterioricen sus preguntas e inquietudes con seguridad al saber que tienen en el maestro - quien a su vez, representa a una institución, la escuela - a un interlocutor atento y respetuoso y constituyen en sí mismas experiencias educativas que les ofrecen oportunidades para la toma de perspectivas socio-morales superiores, estimulan el avance moral, el desarrollo integral y el conocimiento social en la formación del educando.

De esta manera, el entorno sociocultural y económico de la escuela a la que asisten los alumnos de la secundaria pública 2 y los de la secundaria privada 2, así como lo maestros, a través de las experiencias educativas que implementan en sus clases, parecen estar contribuyendo a la creación de un ambiente sano y favorable que ayuda al desarrollo integral de los alumnos y al avance de un razonamiento moral más autónomo, lo cual se refleja en el desempeño de los mismos. Si bien es cierto que en esta investigación no se tomaron en cuenta las variables socioeconómicas y culturales de la familia de los alumnos, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (como se cita en

Bracho, Canales, Cortés, et al, 2005) ha señalado que el ambiente de la escuela junto en el ambiente familiar y social en el que se desenvuelve el alumno es fundamental en su formación, a esto desde luego es importante agregar el ambiente que el profesor crea dentro del salón de clases, por lo que muy probablemente este último factor también puede estar influyendo en el desempeño de los estudiantes.

En lo que respecta a los alumnos de la secundaria pública 1, a pesar de compartir junto con la secundaria privada 1 y con las otras dos escuelas arriba mencionadas, la característica de que su perfil de desarrollo moral está definido por la preeminencia del *Estadio 4* y de la perspectiva de principios del *Subestadio 5A*, presentan un menor desarrollo del razonamiento moral de principios. Igualmente, manifiestan una menor madurez afectiva y, de acuerdo con el análisis estadístico, un puntaje bajo en conocimientos cívicos. Si bien es cierto que los alumnos se pronuncian a favor de la conducta de *ayuda*, utilizan argumentos que consideran la aprobación y aceptación de los demás para justificar el desarrollo de esta acción.

Uno de los posibles factores que puede explicar el bajo desempeño de estos estudiantes es que la economía y el entorno sociocultural de la escuela a la que asisten probablemente no están favoreciendo el desarrollo de un ambiente sano que ayude al desarrollo integral de los alumnos. Esto es así porque la zona en la que se encuentra ubicada la escuela es de un medio socioeconómico bajo, hay un clima de hostilidad y agresión fuera de la escuela, de acuerdo con las opiniones expresadas por las maestras de las asignaturas de Español y Formación Cívica y Ética de segundo grado. Asimismo, los grados escolares están distribuidos en seis grupos con un promedio de 52 alumnos en cada uno, lo que dificulta la atención académica.

Como ya se consignó previamente, en el primer informe anual del *Instituto para la Evaluación de la Educación, INEE (2003)* y el de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE* (como se cita en Bracho, Canales, Cortés, et al, 2005) se plantea que uno de los varios aspectos que permite explicar el bajo desempeño de las escuelas públicas respecto de las privadas, es que la situación demográfica, familiar, económica, social y cultural tanto de los alumnos como el de las escuelas, no les proporcionan los elementos materiales suficientes para enfocarse sin mayor preocupación a sus estudios, así como el desarrollo óptimo de sus capacidades socio-afectivas, lo cual repercute en su desempeño académico.

Otro de los posibles factores que pudo afectar los puntajes obtenidos por los alumnos fue el número de pruebas invalidadas: un total de 91 cuestionarios, de los cuales 55 corresponden a la *Prueba de Definición de Criterios (DIT)*; 23 al *Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)*; 11 a la *Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial para Adultos (PROM-R)* y 2 al *Cuestionario de Actitudes y Conocimientos Cívicos*. En el caso de los tres primeros instrumentos, la razón principal que se consideró para invalidar los cuestionarios de estos escolares fue que en su mayor parte seleccionaron reactivos sin sentido. Esto es, ítems cuyo contenido no indica un tipo de razonamiento, no obstante su elección implica que el individuo se ha dejado llevar principalmente por la sonoridad de la oración, *sin comprender realmente el significado y sentido del enunciado* (por ejemplo, el reactivo número 5 de la *Historia de la inundación* del PROM-R expresa lo siguiente: “*Depende de si las cuestiones existenciales sobre el universo son lógicas para debatirlas*”).

Este hecho conlleva a una considerable reducción en el número de sujetos para el análisis de los resultados, lo cual afectó la uniformidad de los grupos, por lo que al momento de entablar las comparaciones entre los alumnos de esta escuela con respecto a las demás, produce que sus puntajes se vean afectados.

Vinculadas a estos aspectos se encuentran las actitudes poco favorables que los alumnos ostentan hacia sus profesores, sus clases de educación cívica, ciencias sociales y hacia su escuela al mencionar que sólo *algunas veces* se fomenta la participación plural de los estudiantes. Es decir, que sólo en ocasiones se fomenta la libertad para expresar desacuerdos, la discusión colectiva y el respeto a la pluralidad de opiniones. Como ya se apuntó, estas situaciones implican experiencias educativas en sí mismas que ofrecen a los alumnos oportunidades para la toma de perspectivas socio-morales superiores y estimulan el avance moral.

Es significativo hacer hincapié que el mismo Kohlberg (1984/1992) planteó que cuanto más alta sea la participación de un individuo en un grupo o institución social, en este caso la escuela, más oportunidades tendrá de ampliar su perspectiva social, gracias al tránsito de un enfoque egocéntrico hasta un sociocéntrico. Lo anterior contribuye al avance de un razonamiento moral más autónomo que es acompañado de una mayor madurez afectiva. De ahí la importancia de que la escuela coadyuve en la generación de un ambiente de desarrollo y de aprendizaje, que a su vez, contribuya a la promoción del razonamiento, la empatía y la conducta prosocial, así como el conocimiento y las actitudes cívicas.

De esta manera, el desfavorable entorno económico de la escuela a la que asisten los alumnos, así como las escasas oportunidades que los profesores brindan a los alumnos para ampliar su perspectiva social, y por consiguiente, el avance hacia un razonamiento moral más autónomo y que se reflejan en las actitudes poco favorables que expresan los escolares de segundo y tercer grados hacia su escuela, profesores y clases de educación cívica, ciencias sociales e historia, parecen estar repercutiendo en los puntajes obtenidos en cada una de las pruebas.

Por lo que respecta a los alumnos de la secundaria privada 1, es interesante observar que a pesar de que la escuela se encuentra inmersa en un contexto socioeconómico favorable que contribuye al desarrollo óptimo de las capacidades socio-afectivas de los estudiantes y que brinda tanto a estos como a los profesores los recursos necesarios para efectuar actividades educativas, y que dicho colegio es una institución educativa con una orientación *humano-cristiana*, donde los alumnos manifiestan una actitud favorable hacia su escuela, profesores y clases de educación cívica, ciencias sociales e historia, muestran un menor desarrollo del razonamiento moral de principios.

Además, resulta significativo apreciar que a pesar de que la secundaria privada 1 posee una orientación *humano-cristiana*, como ya se señaló, los alumnos de dicha institución manifiestan una menor madurez afectiva, en relación con los alumnos de la secundaria privada 2 y con los de la secundaria pública 2, la cual a su vez está justificada por el hecho de que también presentan una mayor tendencia a anteponer sus propias necesidades e intereses a las de un tercero y utilizar más argumentos propios de un razonamiento hedonista, es decir, consideraciones de beneficio egoísta para sí mismos y de reciprocidad directa a la hora de solucionar un problema que requiere una conducta de *ayuda*.

Esta serie de resultados llaman la atención porque una de las metas fundamentales de la secundaria privada 1 es impartir una sólida educación integral que favorezca el crecimiento armónico y simultáneo de la persona en todas sus facultades a través de la adquisición, asimilación y desarrollo de valores. Sin embargo, esta educación integral no sólo debe aspirar al desarrollo intelectual, sino también, al desarrollo de la personalidad moral y sus componentes, entre ellos, la empatía y la conducta prosocial.

En este sentido, la tendencia que manifiestan los alumnos de dar prioridad a sus necesidades e intereses a las de otro en una situación de ayuda, indican que no hay un avance de un enfoque egocéntrico hacia un sociocéntrico, factor indispensable, tal y como señala Kohlberg (1984/1992) para avanzar a un razonamiento moral autónomo y a una mayor madurez empática.

En el presente estudio se esperaba encontrar que los alumnos de la secundaria privada 1 tuvieran una mayor predisposición a la conducta de ayuda, aunado a los factores antes mencionados, por el hecho de acudir a una escuela que imparte una sólida educación humano-cristiana, a pesar de que no la imponen autoritariamente a sus alumnos. Autores como Pérez-Delgado, Mestre, Samper y Fuentes (1999) señalan que una de las características asociadas a los sujetos religiosos, es su preferencia por valores no tan inmediatos que encarnan en unos contenidos humanos, como: tener una verdadera amistad, tener igualdad entre todos, ser obediente, indulgente, servicial, etc.

Por otro lado, el grupo de alumnos de dicha escuela obtiene un puntaje similar a los de la secundaria pública 2 en conocimientos cívicos. Este aspecto puede deberse a que las prácticas de enseñanza, las actitudes de la profesora que imparte la asignatura de Formación Cívica y Ética, la organización escolar y el currículo, de alguna manera están contribuyendo al desempeño favorable de los alumnos en cuanto a los conocimientos cívicos, sin embargo, a la par de estos conocimientos se requiere que se haga un énfasis al desarrollo de ciertos aspectos afectivos, como la empatía y el razonamiento prosocial. Por ello

se considera que es muy importante que la escuela y otras instancias socializadoras, entre ellas la familia, colaboren en objetivos compartidos que estén orientados a la promoción del desarrollo social, afectivo y moral de los adolescentes, es decir, de su personalidad moral.

Otro de los posibles factores que puede ayudar a explicar los puntajes obtenidos de los alumnos de la secundaria privada 1 en la empatía, en el razonamiento moral y prosocial, en comparación con las otras escuelas, fue la falta de control de determinadas variables extrañas que se suscitaron durante la aplicación de los cuestionarios. Una de ellas fue la falta de atención de los alumnos a las instrucciones emitidas por los aplicadores para contestar cada uno de los cuestionarios empleados en esta investigación. En cada sesión, a medida en que se les aplicaba un instrumento, se les explicaba a los alumnos qué evaluaba cada uno y cómo contestarlo. Por tal razón, se leía junto con ellos las instrucciones y, al término, se les preguntaba si tenían alguna duda al respecto. Asimismo, se les instó a que leyeran con cuidado cada una de las secciones que conformaban cada uno de los instrumentos. No obstante, de forma constante externaban dudas en torno a cómo contestar a los mismos y en otras ocasiones, se preguntaban unos a otros el procedimiento para cumplimentar los cuestionarios, distrayendo a los demás alumnos de su actividad.

Hay que destacar que en el resto de las escuelas se presentaron circunstancias similares, no obstante, en éstas se encontraba presente el profesor, de tal manera que ayudó a los aplicadores a mantener el orden. Por el contrario, en la secundaria privada 1 el profesor estaba ausente, lo que dificultó tener un control del grupo.

El desorden que se presentó por parte de los alumnos al contestar los instrumentos y el escaso control ejercido sobre estos, también figuran entre las variables extrañas. Tal desorden, probablemente afectó la atención y el interés de los alumnos para contestar los instrumentos, lo que ocasionó que se invalidaran algunas de estas pruebas debido a las inconsistencias en sus respuestas (falta de correspondencia entre la elección de un ítem valorado por el sujeto como muy importante en su razonamiento y la asignación de un valor más alto a otro reactivo al que le ha concedido una importancia baja) así como la contestación parcial de los cuestionarios y en el hecho de que las respuestas sugieren que contestaron al azar o sin pensar las cuestiones.

El total de pruebas eliminadas fue de 41, de las cuales 23 corresponden a la *Prueba de Definición de Criterios* (DIT); 2 al *Índice de Reactividad Interpersonal* (IRI); 9 a la *Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial para Adultos* (PROM-R) y 3 al *Cuestionario de Actitudes y Conocimientos Cívicos*. Finalmente, otro aspecto que probablemente incidió en los puntajes de los estudiantes, es que al término del horario de la asignatura Formación Cívica y Ética, el cual fue cedido por los profesores para la aplicación de los instrumentos, aún restaban algunos alumnos que todavía no terminaban de contestar los cuestionarios, por lo que fue menester ocupar más tiempo del contemplado para darles la oportunidad a que concluyeran su ejecución. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes con el propósito de terminar lo más rápido posible, contestaban al azar o sin pensar en su respuesta.

Esta serie de situaciones descritas pudieron contribuir a los puntajes no tan altos en comparación con las otras secundarias, obtenidos por los alumnos de la secundaria privada 1 en cada uno de los procesos evaluados.

Por último, es significativo apreciar que sin importar si se trata de secundarias públicas o privadas, los alumnos comparten la poca fe hacia las instituciones gubernamentales y la percepción de falta de legitimidad al considerar a la corrupción como una de las principales causantes de la pobreza en México. Esta misma visión se refleja en el rechazo que expresan al estimar que participar en un partido político no define a un buen ciudadano, vinculando la política con la corrupción.

6. Diferencias en los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial y conocimientos cívicos de mujeres y hombres de escuelas secundarias públicas y privadas

Los resultados efectuados bajo este rubro indican que tanto en los hombres como las mujeres de las escuelas secundarias públicas y privadas predomina la perspectiva moral del *Estadio 4*, así como la perspectiva de principios del *Subestadio 5A*, a excepción de los hombres de la secundaria pública 1, en quienes predomina la perspectiva moral del *Estadio 2*. Dicho estadio se caracteriza por el predominio de una perspectiva individualista, concreta e instrumental. Este tipo de pensamiento suele conducir a una moral de cálculo, donde el sujeto está más preocupado por lo que pueda obtener con sus acciones, que por lo que pueda contribuir o colaborar. Este resultado sugiere, entonces, que las mujeres de la secundaria pública 1, así como los hombres de la secundaria privada 2, de la secundaria privada 1 y de la secundaria pública 2, muestran una mayor madurez cognitiva que los hombres de la secundaria pública 1, puesto que han desarrollado más la estructura cognitiva del pensamiento convencional. Esta madurez cognitiva les permite ponerse en el lugar de otro, pensar en abstracto y evaluar las posibles consecuencias de las conductas dirigidas a solucionar conflictos sociomorales. En definitiva, sienta las bases para que se adquiera una conducta moral más madura a partir del tipo de razonamiento que el individuo realiza.

En lo que concierne a la *empatía*, no se encontraron diferencias entre hombres y mujeres. Sin embargo, sí se encontraron en el *razonamiento moral prosocial*, en el que los procesos empáticos desempeñan un importante papel, tal y como ya se señaló más arriba.

En este sentido, los resultados indican que, las mujeres de la secundaria privada 2 elaboran más argumentos propios de un razonamiento moral prosocial más internalizado y que toman en cuenta las necesidades físicas y psicológicas de un tercero al momento de solucionar un problema que requiere una conducta de *ayuda*, en contraste con las mujeres de la secundaria pública 2 y privada 1, quienes tienden a justificar el desarrollo de una acción prosocial aduciendo a conceptos de aprobación y aceptación de los otros, así como conceptos estereotipados de conducta y/o personas buenas o malas, respectivamente.

En el caso de las mujeres de la secundaria pública 1, si bien es cierto que identifican las necesidades físicas o psicológicas de otros y consideran estas necesidades en su razonamiento en comparación con las de la secundaria privada 2, son estas últimas las que muestran una mayor inclinación por este tipo de pensamiento. Por lo que respecta a los hombres, en todos predomina la respuesta de *ayuda*, a excepción de los alumnos de la secundaria privada 1, quienes optan preferentemente por la conducta de *no ayuda*, anteponiendo así sus intereses y necesidades a las de un tercero.

Por otra parte, en los *conocimientos cívicos*, las diferencias que se observan son más contundentes en las mujeres, donde las de la secundaria privada 2 son las que obtienen el porcentaje de aciertos más alto. En lo que atañe a los hombres, igualmente son los de la secundaria privada 2 los que obtienen el puntaje más alto, seguidos de los de la secundaria pública 2 y los de la secundaria privada 1. Al igual que en el caso de las mujeres de la secundaria pública 1, los hombres también obtienen el puntaje más bajo.

En concreto, esta serie de resultados ratifican que los alumnos (hombres y mujeres) de la secundaria privada 2 muestran, junto con los de la secundaria pública 2 y con los de la secundaria privada 1, un proceso de crecimiento moral adecuada a su edad y nivel de estudios. Sin embargo, el primer grupo de alumnos es el que ha superado formas de razonamiento prosocial que dependen de factores externos como los estereotipos y la aprobación de terceros para justificar sus conductas prosociales; y finalmente, muestran mayores conocimientos cívicos. En el caso de los alumnos de la secundaria pública 2 también predomina la conducta de *ayuda*, y obtienen uno de los puntajes altos de conocimientos cívicos (tan sólo debajo de los alumnos de la secundaria privada 2). Asimismo, los resultados vuelven a confirmar el hecho de que los alumnos de esta secundaria recurren a un razonamiento *hedonista, orientado a la necesidad, orientado a la aprobación, estereotipado e internalizado* para justificar una conducta prosocial o una conducta de *ayuda*. En la sección anterior de las discusiones, se presentó la oportunidad de hacer

alusión de que este último aspecto corrobora el supuesto de Eisenberg (1979) en cuanto a que los niveles de razonamiento moral prosocial no constituyen categorías invariantes en secuencia, no son totalidades estructuradas y no son jerárquicas, de tal manera que el razonamiento prosocial del individuo no necesariamente se encuentra en un único y determinado nivel, tal y como ocurre con el grupo de alumnos ya citado.

Así, los resultados de ambas escuelas reflejan una vez más el probable efecto favorable que desempeñan el Plan y Programa de Estudios para la asignatura Formación Cívica y Ética y su vinculación con las características de los contextos escolares en el que éste se aplica, como es el caso del contexto económico y sociocultural de la escuela a la que asisten los alumnos, así como las experiencias educativas que ésta y maestros brindan a los estudiantes al fomentar la libertad para expresar desacuerdos, la estimulación de la discusión colectiva y el respeto a la pluralidad de opiniones. Como también se ha señalado, lo anterior contribuye al desarrollo de un razonamiento moral más autónomo que es acompañado de una mayor madurez afectiva.

En el caso de los alumnos de la secundaria pública 1, a través de los resultados que en su conjunto obtienen hombres y mujeres, se puede inferir que existe una serie de factores, los cuales no se estudiaron en esta investigación, y que parecen estar influyendo no tan favorablemente en el desarrollo moral-cognitivo, así como la madurez afectiva, la conducta prosocial y los conocimientos cívicos.

Por otra parte, si bien es cierto que los alumnos de la secundaria privada 1 obtienen un elevado puntaje de aciertos en conocimientos cívicos, la tendencia de las mujeres a recurrir a un razonamiento que se basa en factores externos para justificar el curso de una acción prosocial, así como la mayor predisposición en los hombres de anteponer sus propias necesidades e intereses a las de un tercero, sugieren que a pesar de que se trata de una escuela con una ideología humano-cristiana y que cuenta con los recursos materiales y humanos favorables para su formación integral, se necesita hacer un mayor énfasis en la promoción de los procesos empáticos y del razonamiento prosocial.

Empero, en el caso de las cuatro escuelas secundarias, es importante resaltar, por un lado, que además de los factores que en este estudio se contemplan, existen otras variables que influyen en el desempeño de los alumnos, y por otro, que la formación moral del alumno no sólo es responsabilidad de la escuela y del maestro, sino que también entran en juego otras instancias socializadoras de las cuales el alumno forma parte, puesto que tal y como señalan Tirado y Guevara Niebla (2006) la educación cívica y la formación ética se constituye en un proceso complejo, y que se transmina en el ámbito familiar y social, en la escuela, los medios de comunicación, la calle, en la vida cotidiana y en la cultura nacional.

7. Relación entre los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial y conocimientos cívicos.

Los resultados encontrados en este estudio permiten aceptar la siguiente hipótesis: Existe relación entre los niveles de razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial y los conocimientos cívicos.

En primer término, los resultados derivados del análisis correlacional proporcionan evidencia de un cierto paralelismo entre el *pensamiento autónomo* en el que hay un claro esfuerzo por definir los principios y valores morales que tienen validez y aplicación, al margen de la autoridad de las personas o grupos que lo mantienen y el *razonamiento prosocial internalizado* en el que se conjuga la simpatía, la toma de perspectiva, el afecto positivo y negativo que se deriva de la acción de ayudar o no ayudar, la reciprocidad generalizada y el valor internalizado, así como con la *madurez afectiva*, en la que hay una clara orientación de los propios sentimientos y atención por la situación de un tercero, y la preocupación por sus necesidades físicas y psicológicas y su estado afectivo. En este tenor, los resultados sugieren que una persona que se rige autónomamente por principios y valores morales a la hora de razonar sobre dilemas sociomorales, elabora argumentos de empatía, relacionados con el afecto que se deriva de las consecuencias de la acción, incluye la preocupación por el problema del otro y la tendencia a compartir el afecto y la situación de éste.

En segundo lugar, los datos indican que el *razonamiento moral autónomo e internalizado*, así como la *madurez afectiva* resultan contrapuestos con el uso de argumentos centrados en el beneficio personal y en la reciprocidad directa o el que se puede derivar de la aprobación de otros. Es decir, los sentimientos orientados a uno mismo y a la aprobación de los demás a la hora de justificar la realización de una acción, parecen incompatibles por un lado, con la disposición empática, disposición que implica la comprensión del problema del otro y la preocupación por él, y por otro, con los principios de reciprocidad y de igualdad de los derechos humanos y de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.

En tercer lugar, merece una mención especial el hecho de que los *conocimientos cívicos* se encuentren relacionados con un *razonamiento moral autónomo* y un *razonamiento prosocial internalizado*, así como con el factor más maduro de la *disposición empática*, y sean inconciliables con el uso de argumentos que incluyen consideraciones de beneficio egoísta para uno mismo. Esta relación puede explicarse si se parte del hecho de que la construcción de formas más autónomas de la personalidad moral, y desde luego, de sus componentes que la integran, se da siempre en un trasfondo de socialización, esto es, la dotación de habilidades y la transmisión del bagaje cultural necesarios para que un sujeto pueda adaptarse a los códigos morales establecidos y así pueda integrarse a su comunidad (Buxarrais, 1999).

En este sentido, los conocimientos cívicos le proporcionan a los individuos un marco de socialización que coadyuva a la adquisición de un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permiten situarse en el contexto social, conocer la sociedad a la que pertenecen e incorporarse en ella de manera activa, informada, comprometida y responsable, y a ejercer su calidad de ciudadanos ejerciendo sus derechos, el cumplimiento de obligaciones y responsabilidades que los obligan. A partir de dicho marco y gracias a él, las personas están en condiciones de elaborar voluntaria, autónoma, racional y dialógicamente principios generales de valor que les ayuden a actuar y a enjuiciar críticamente la realidad personal y colectiva.

Partiendo de esta serie de resultados, *se puede concluir que los procesos cognitivos se complementan con procesos afectivos a la hora de actuar moralmente*. En este ámbito de ideas, es posible apreciar que tanto las teorías cognitivas como las que incluyen los procesos afectivos, lejos de ser incompatibles, son dos aproximaciones complementarias al estudio del desarrollo moral. El mismo Hoffman (2000) sugiere que en la mayoría de los dilemas morales intervienen víctimas reales o potenciales de los actos propios, y que cuando se piensa qué hacer en tales situaciones se activan imágenes o pensamientos sobre la ayuda o el daño que las acciones propias supondrán para otros. De tal modo, que al juzgar tanto las acciones propias como las ajenas y tomar decisiones morales, es posible que se suscite empatía como producto de la situación, y ésta prepare los principios morales propios, contribuyendo al proceso de razonamiento moral.

Esto significa que la mayoría de los dilemas morales de la vida suscitan empatía porque implican víctimas, se vean o no, sean presentes o futuras. A su vez, la empatía activa principios morales y, ya sea directamente o a través de ellos, influye en el juicio y en los razonamientos morales, y actúa como una importante fuente de motivación para la conducta moral. Por tanto, el autor asevera que el afecto empático puede contribuir a la aceptación de principios morales, al razonamiento moral basado en principios, así como al establecimiento de juicios y decisiones morales.

De igual manera, como señala Gibbs (como se cita en Mestre, Pérez-Delgado, et al., 1999) la construcción cognitiva de una situación como injusta puede determinar la emoción moral y desencadenar una serie de procesos como la toma de perspectiva, es decir, adoptar la actitud de los otros, ser consciente de sus pensamientos, e influir en las decisiones y acciones morales.

Conviene aclarar finalmente, que las diferencias reportadas en el razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial, conocimientos y actitudes cívicas en relación con las variables contempladas en este estudio, a pesar de ser estadísticamente significativas, no son tan amplias, por lo que no se cuentan con las condiciones para afirmar que tal o cual rasgo define o distingue *per se* a un determinado grupo con respecto a otro. Dicho en otras palabras, si un grupo de individuos alcanza un puntaje más bajo en relación con otro, en razonamiento moral, empatía, razonamiento moral prosocial,

conocimientos y actitudes cívicas, no debe interpretarse que tal grupo no posee tales componentes en su personalidad moral, sino que simplemente su puntaje es menor que el obtenido por el grupo en comparación.

Conclusiones

Al hacerse el recuento de los resultados finales encontrados en este estudio, en primera instancia, uno de los hallazgos que permite apreciar la relevancia de los esfuerzos educativos, entre ellos, del plan y el programa para la asignatura de Formación Cívica y Ética de 1999, es la promoción en los alumnos de una serie de aspectos que resultan relevantes para su formación como ciudadanos. El primero de ellos consiste en la estimulación del desarrollo moral del Estadio 2 hacia el Estadio 4, esto es, de una perspectiva individualista, concreta e instrumental hacia una orientación legalista y de mantenimiento del orden. De acuerdo con Barba (2001) dicho avance resulta fundamental para la participación e identidad social del individuo, dado que uno de los intereses que manifiesta la persona en esta perspectiva es el bienestar de los otros y de su estabilidad a partir del cumplimiento de los deberes propios, el respeto de las leyes y su interpretación como necesarias para el mantenimiento del orden social. El segundo concierne al respeto por la autoridad y la expresión vigorosa de identidad nacional basada en el sentimiento de orgullo y amor a su país. Aunados a estos aspectos, se encuentra la promoción de actitudes como el respeto y la equidad entre hombres y mujeres y hacia los derechos de las minorías como los grupo étnicos, la tolerancia, la disposición para trabajar en equipo, la protección del medio ambiente, el interés por la información y la ampliación de la perspectiva social del alumno al fomentar el interés así como la preocupación por lo que acontece en su propio contexto y en otros no tan inmediatos.

De manera paralela, uno de los aspectos preocupantes que surge en el marco del presente estudio es el hecho reiterativo de que independientemente del sexo, la edad, el credo religioso, la escuela de procedencia (pública y privada) y el desempeño académico, existe en los escolares evaluados la constante percepción de corrupción e impunidad, la falta de confianza y de legitimidad hacia las instituciones políticas, los gobiernos (Federal y Municipal), los Tribunales de Justicia, la policía y los partidos políticos. Estos resultados son consistentes con los reportados en otras investigaciones como la efectuada por Tirado y Guevara Niebla (2006).

Sin duda, estas actitudes negativas hacen suponer que constituyen una clara manifestación del deterioro generalizado de múltiples comportamientos que se observan en el mundo actual en todos los niveles de la sociedad, tales como: agresiones entre grupos étnicos, manifestación de inconformidad que ponen en riesgo la convivencia social, diversas formas de violencia en el trato entre personas, entre familiares, de pareja, en el ámbito escolar, la pérdida de valores, que repercuten en delincuencia, corrupción e impunidad.

En este punto existe una convergencia con las consideraciones que realizan Tirado y Guevara Niebla (2006) con respecto a que estas actitudes son inquietantes porque la operatividad y la cohesión social, así como la gobernabilidad y la convivencia pública precisan de credibilidad y las opiniones emitidas por los estudiantes reflejan una percepción de debilidad del Estado de derecho que aunadas a situaciones de tensión social, como las que se viven hoy en día, pueden desencadenar inestabilidad social.

Ante estas situaciones, resulta relevante la demanda que se ha dirigido a la escuela y a los proyectos curriculares en cuanto a impulsar con mayor fuerza la formación en valores, puesto que se reconoce que una de las acciones que puede contribuir a mitigar los problemas sociales que aquejan a la humanidad en su conjunto, es precisamente la *educación cívica y la formación ética*. Una educación, que acorde con Tirado y Guevara Niebla (2006) proporcione las bases sólidas para la formación de futuros ciudadanos, que los prepare para ejercer su ciudadanía, que contribuya a abatir la desigualdad e injusticia social, que coadyuve a terminar con la corrupción y la impunidad que padece el país. En este ámbito de ideas, la formación ciudadana es objeto de enseñanza-aprendizaje, es decir, de una formación cívica y ética. Esto es así porque, siguiendo a Ortega y Mínguez (2001) “... *no nacemos ciudadanos, aprendemos a serlo, nos hacemos ciudadanos. Más que ser una condición inherente es un modo de ser y actuar, aprendido o adquirido*” (p.31).

Por ello se considera que es menester, que al igual que se transmiten otros saberes a través de las distintas disciplinas que configuran el currículum, que la institución escolar y el cuerpo docente fomenten la introyección de valores, la formación de concepciones, el desarrollo de actitudes e inclinaciones, la asunción de prácticas y hábitos, la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas que lleven a los individuos a concebirse a sí mismos como miembros de la comunidad política y social, a ejercer y hacer valer en el Estado la calidad de ciudadano, ejerciendo sus derechos, obligaciones y responsabilidades (Formación Cívica y Ética. Educación Secundaria. Libro para el maestro, 2000).

No obstante, en este trabajo se plantea, como se ha destacado previamente, que para ser un buen ciudadano no basta con conocer las reglas básicas del conocimiento cívico, sino que también es necesario que tanto la escuela como la sociedad en general proporcionen una educación que junto con el aprendizaje de actitudes y valores de respeto, diálogo, de reconocimiento de la dignidad humana propia y de los demás, la aceptación de la diversidad, la tolerancia, la igualdad, la honestidad, la responsabilidad y la participación, la autonomía, la libertad, la justicia, estén encaminadas al desarrollo de capacidades morales que resultan claves en la personalidad moral, tales como: la disposición para ponerse en el lugar del otro o empatía, la preocupación por los problemas comunes, la solidaridad y el compromiso por la suerte del otro, el desarrollo del sentido crítico o juicio moral, etc. Todos estos elementos, como señalan Ortega y Mínguez (2001) resultan indispensables para el ejercicio de la ciudadanía.

En este sentido, tal y como se puede apreciar, la educación se constituye como el eje central en la formación de ciudadanos comprometidos, tolerantes, críticos y responsables para que puedan contribuir al desarrollo de un país donde el diálogo y el respeto a la ley sean partes fundamentales de sus vidas. Sin embargo, es indiscutible la importancia que desempeña el maestro en el logro de cualquier esfuerzo en mejora de la educación, así como en la construcción de una personalidad moral.

A lo largo de este trabajo se ha expuesto la importancia que tiene el maestro sobre el desarrollo de ciertos procesos de la educación moral, algunos de los cuales son objeto del presente trabajo. Empero, es vital hacer énfasis que esta labor no es exclusiva de los profesores, a quienes a menudo se les confiere y exige de manera particular que formen a los alumnos para enfrentar los retos que el presente siglo les demanda, olvidándose de los retos o dificultades que implica la función docente.

En este ámbito de ideas, tal y como señala Marchesi (Como se cita en Araujo, 2007): *“Actualmente, ser maestro o maestra es más difícil que en épocas anteriores porque es preciso ser capaz de diseñar situaciones de aprendizaje para todos, alumnos diversos, de culturas diferentes, alumnos y alumnas de ritmos de aprendizaje distintos, además de que es necesario ser capaz de organizar el aula para diseñar situaciones atractivas de aprendizaje, relacionarse con la familia, atender el desarrollo emocional y social de los alumnos, cuidar el desarrollo moral de los alumnos y procurar una atención permanente a aquellos que se van retrasando”* (pp. 22).

Junto a estas vicisitudes, como señala el mismo autor, la profesión docente es una labor con *una fuerte carga emocional* porque el maestro debe de mantener constantemente una relación afectiva con los alumnos, compañeros, tratar con entornos familiares y sociales, siendo sensible a sus necesidades. Por ello supone un desgaste importante; al mismo tiempo, es una *profesión moral* porque se presenta como uno de los ejes que posibilitan el cambio de la sociedad y la formación de futuros ciudadanos, y finalmente, es una *profesión técnica*, puesto que el maestro tiene que disponer de mecanismos, métodos y sistemas actuales de enseñanza, así como un compromiso con todos los alumnos para conseguir una formación que contribuya al desarrollo de una sociedad futura. En otras palabras: *“...es una profesión difícil que exige mucha preparación, mucho rigor y equilibrio afectivo y demanda del profesor la capacidad de desarrollar su actividad con criterios de justicia, de tolerancia, de respeto hacia los alumnos, el cuidado de sus deberes y su capacidad de gestión”* (pp.23).

Así pues, la educación, debido a su complejidad, es imposible delegarla únicamente a los profesores, y más si se desean resultados exitosos, por lo que es imprescindible que los psicólogos educativos, pedagogos, el Gobierno, las autoridades educativas, la familia, otras instancias socializadoras y la sociedad en general, apoyen a esta tarea titánica, para brindar una

educación que esté dirigida a la formación integral del educando, que contemple las distintas dimensiones de la personalidad, junto con la importancia de una educación atenta a la adquisición y al desarrollo de valores tanto individuales como colectivos y el desarrollo de *procesos psicológicos, como la empatía, el razonamiento moral, el razonamiento moral prosocial*, que les permitan a los estudiantes analizar los problemas morales, detectar y criticar los aspectos injustos de la realidad cotidiana, al igual que las normas sociales vigentes, construir formas de vida más justa tanto en los ámbitos interpersonales como colectivos, elaborar autónoma, racional y dialógicamente principios generales de valor que ayuden a enjuiciar críticamente la realidad en los ámbitos social e individual controvertidos.

Precisamente, una de las aportaciones que puede brindar la *Psicología* al campo de la educación moral es emprender investigaciones que se enfoquen al contexto áulico, en concreto, estudiar qué pasa entre el profesor y el alumno. Esta investigación resulta importante porque, como señala Tedesco (Como se cita en Pavón, 2007) las Reformas Educativas que se han venido implementando en la últimas décadas se han centrado en cambios escolares, se han modificado los contenidos curriculares, los métodos de gestión y financiamiento, las horas de clases, el equipamiento, pero lo que sucede entre un maestro y un alumno sigue siendo igual que antes.

Por ello, en este trabajo se plantea que a través de este tipo de investigación sistematizada es posible identificar cuáles son las fortalezas y las necesidades, tanto personales como de enseñanza-aprendizaje, que presentan el docente y los alumnos, cuáles son sus condiciones de trabajo, cuáles son los recursos didácticos que emplea el maestro, cuáles son las actitudes de ambos, cuáles son sus experiencias educativas, entre otros factores.

A partir de este tipo de investigación, los psicólogos, junto con los profesores, los pedagogos, los alumnos, las instituciones educativas pertinentes y las familias, estarán en condiciones de unir esfuerzos para trabajar y reflexionar de manera comprometida, con el fin de elaborar programas y talleres, que de manera paralela a los lineamientos que proporciona la SEP para la enseñanza de la asignatura Formación Cívica y Ética, apoyen al fortalecimiento y al replanteamiento del sentido de la educación y, más que preocuparse por programar intervenciones pedagógicas orientadas a favorecer experiencias formativas, intensifiquen la formación de los docentes para que sean ellos quienes decidan libremente qué experiencias educativas introducir para coadyuvar en la formación moral, con qué modalidades y en qué momento.

De esta manera, como afirma Marchesi (Como se cita en Araujo, 2007) la capacidad de los profesores de mantener compañeros que les ayuden a la reflexión compartida, entre ellos están, desde luego, los psicólogos, les permite participar en proyectos de innovación e ir más allá de lo establecido, buscar con otros algunas *pistas nuevas*, aunque pequeñas, pero suficientes para mantener el deseo para actualizar sus conocimientos y replantearse el sentido de la educación, es decir, por qué están trabajando en una profesión tan desgastada como es la profesión docente.

Las actividades que se realizaron en el marco del Proyecto CONACYT/SEP-SEBYN como la evaluación de determinados procesos de la personalidad moral, la realización de entrevistas a los profesores sobre su método de enseñanza-aprendizaje y los valores que poseen, las observaciones áulicas y la grabación de las mismas para tener una aproximación de cómo se imparte la asignatura Formación Cívica y Ética de segundo y tercer grados de educación secundaria y en la escuela Normal Superior de México, representan sin lugar a dudas el esfuerzo conjunto tanto de la psicología como de otras disciplinas como la filosofía y la pedagogía, por contribuir al conocimiento del estado en que se encuentra la formación cívica y ética y en el avance de la misma. Si bien es cierto que este proyecto se limitó a sólo cuatro secundarias, así como a cuatro grupos de la Escuela Normal Superior de México, los resultados alcanzados poseen un valor heurístico que corroboran y se unen a los hallazgos reportados en otras investigaciones que se han efectuado en el contexto mexicano.

Por otra parte, en cuanto a las limitaciones que contiene esta investigación, es importante resaltar que en el curso de la misma, así como en el análisis y la interpretación de resultados, surgió la necesidad de contar con herramientas que permitieran respaldar los resultados que se han descrito, es decir, saber cómo influye el perfil profesional del profesor y la manera en cómo éste imparte las clases y la forma en como está fomentando el desarrollo de las capacidades morales

y los conocimientos cívicos de los estudiantes; y, conocer cómo los maestros están aplicando los lineamientos propuestos por la SEP para la asignatura Formación Cívica y Ética. Tales herramientas son: 1) observaciones áulicas a partir de las cuales emprender el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje, la relación entre alumno-profesor, la forma en cómo el maestro imparte la asignatura Formación Cívica y Ética, así como los recursos didácticos que emplea y dispone para la enseñanza de tal disciplina y, desde luego, para fomentar el desarrollo del razonamiento moral, el razonamiento moral prosocial, la empatía, los conocimientos y las actitudes cívicas; 2) entrevistas a los profesores para conocer y analizar su concepción de valores y su perfil profesional; 3) análisis de materiales didácticos como el libro de texto; y 4) el análisis del Plan y Programa de Formación Cívica y Ética de 1999.

Conviene precisar que como consecuencia de los resultados obtenidos al estimar la variable edad, hubiera sido apropiado considerar un rango de edad más amplio, a fin de poder discriminar con mayor precisión los efectos de esta variable sobre los componentes de la personalidad moral evaluados. Igualmente, hubiera sido conveniente contar con un instrumento que permitiera evaluar de manera más sistemática y confiable el credo y las actitudes religiosas de los estudiantes encuestados, dado que, el procedimiento que aquí se empleó no permitió discriminar el influjo que tiene esta variable sobre los componentes ya referidos. También se consideró importante el hecho de que la muestra no fue homogénea en ninguno de los grupos, lo cual hubiera permitido tener un mayor control del efecto que tienen las variables independientes sobre las dependientes.

Otra de las limitaciones que presenta esta tesis es que no se efectuó un pretest y postest de los cuatro instrumentos aquí empleados al inicio del ciclo escolar y al término del mismo, respectivamente, el cual hubiera contribuido a precisar de manera más clara el efecto de los contenidos del plan y programa de estudio de la asignatura Formación Cívica y Ética para segundo y tercer grados de educación secundaria y el efecto que desempeña la forma en que el profesor aplica tales contenidos, en los componentes de la personalidad moral que se abordaron en este estudio.

Finalmente, así como se han expuesto las aportaciones y las limitaciones de la presente tesis, también se mencionarán las experiencias personales adquiridas en la realización de la misma.

Una de las experiencias que aporta este trabajo es la toma de conciencia del esfuerzo cotidiano que desempeña el maestro para despertar el interés de los alumnos en los temas que se revisan en clase y para que adquieran las herramientas intelectuales y emocionales que les permitan desarrollar su personalidad moral y cívica. Dicha experiencia surgió en el momento de aplicar los instrumentos empleados para la evaluación de los procesos aquí considerados.

El hecho de situarse frente a un grupo y fungir temporalmente como autoridad implica una gran responsabilidad y habilidad para organizar a los alumnos y establecer una relación con los mismos que no sea autoritaria ni permisiva y que despierte el interés de los mismos por emprender una actividad que de alguna manera es ajena a sus actividades académicas, en este caso, contestar una serie de cuestionarios que por su extensión y naturaleza son agotadores para los alumnos. Ello produjo la falta de control de ciertas variables extrañas que, desde luego repercuten en los resultados obtenidos, y que por tanto, deben ser sopesados o ponderados al momento de su interpretación.

Esta situación conlleva a comprender la ardua labor del profesor y que los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el aula implican el compromiso de ambas partes, es decir, maestro-alumno, el compromiso de motivar y el de responder; de cumplir y de evaluar, así como los relativos al respeto mutuo y al ejercicio responsable de la autoridad.

Otra experiencia que se derivó a raíz de este trabajo, es que el estudio y la revisión de todo lo que implica educación moral y cívica, contribuyó a ver y a experimentar de una manera más crítica todas aquellas problemáticas sociales y de orden moral que son inherentes a la propia vida del ser humano, recordando a cada momento cuan importante es la formación moral para estructurar a una Nación responsable, democrática y libre.

Por tanto, es menester que la educación moral no sea vista como una asignatura o como un tema de investigación más, en las cuales sólo se queda en el ámbito verbal de enseñar normas, leyes y principios, sino que trascienda el ámbito escolar y se manifieste en los ámbitos privado y público, que sea capaz de convertirse en un estilo de vida que se practique a diario en toda relación.

De esta manera, con todo lo anteriormente expuesto, queda de entendido que en cuanto a educación moral, si bien es cierto que se ha avanzado mucho, aún falta un gran camino por recorrer, por lo que la educación tiene una tarea universal permanente, ayudar al individuo a comprender al mundo y a comprender a los demás, para comprenderse mejor a sí mismo.

ANEXO A

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**PRUEBA DE DEFINICIÓN DE
CRITERIOS**

(Adaptación por Barba, 2001)

DIT
Prueba de Definición de Criterios
(Adaptación por Barba, 2001)

El propósito de este cuestionario es ayudarnos a entender cómo piensan las personas acerca de lo que es correcto o incorrecto, justo o injusto. Queremos que nos digas lo que piensas acerca de varias historias en las que se presenta un problema social.

Te estamos entregando este **cuaderno de instrucciones** y aparte unas hojas de respuestas. Por favor, **contesta sólo en la hojas de respuestas y no maltrates ni escribas sobre este cuestionario**, pues lo seguiremos usando con otras personas.

INSTRUCCIONES:

1. Este cuestionario contiene 3 historias. Asegúrate de leer cada una de ellas cuidadosamente.
2. Cada historia tiene TRES SECCIONES en las hojas de respuestas. En la **PRIMERA** sección, después de leer la historia, tienes que expresar tu opinión acerca de lo que debe hacer el personaje principal de la historia en cada situación. Marca con una **cruz (X)** la opción que consideres que debe hacer el personaje. A continuación, te mostramos un **ejemplo** de la primera sección:

EJEMPLO:

El periódico escolar

Alfredo, un estudiante de preparatoria, quería publicar un periódico hecho en su misma escuela, de modo que pudiera expresar muchas de sus opiniones. Quería hablar en contra del uso de armas en conflictos internacionales y también en contra de algunas reglas de la escuela, como la de prohibir a los hombres usar el cabello largo. Para iniciar su periódico, Alfredo pidió permiso a la dirección. El director le dijo que estaba bien, siempre y cuando Alfredo se comprometiera a llevarle todos los artículos para que los aprobara antes de su publicación. Alfredo aceptó y llevó varios artículos para que fueran aprobados. El director los aprobó todos y Alfredo publicó dos números del periódico en las siguientes dos semanas. Sin embargo, el director no esperaba que el periódico de Alfredo llamara tanto la atención. Los estudiantes estaban tan entusiasmados con el periódico que empezaron a organizar protestas en contra de la prohibición de llevar el cabello largo y de otras reglas de la escuela. Varios padres de familia se enojaron y se opusieron a las opiniones de Alfredo; le llamaron por teléfono al director y le dijeron que el periódico era antipatriótico (que está en contra de la patria) y que no debía publicarse. Como resultado del creciente descontento, por un lado, de los alumnos, y por otro, de los padres, el director estaba indeciso si debía o no ordenarle a Alfredo que dejara de publicar el periódico escolar.

PRIMERA SECCIÓN: ¿Debe el director suspender la publicación del periódico?

Debe suspenderlo

No debe suspenderlo

Estoy indeciso (a)

Como puedes notar, en el Ejemplo anterior se marcó con una “X” el cuadro de la opción: No debe suspenderlo. De igual manera, deberás marcar con una “X” la opción que tú decidas en cada historia.

3. **SEGUNDA SECCIÓN:** Lee cada uno de los enunciados numerados del 1 al 12 de cada historia y valora la importancia (**Muchísima, Mucha, Alguna, Poca y Ninguna importancia**) que tienen para ti cada uno de ellos para apoyar la decisión que tomaste en la sección anterior.

EJEMPLO:

P R E G U N T A S	I M P O R T A N C I A				
	Muchísima	Mucha	Alguna	Poca	Ninguna
1. ¿Es el director más responsable ante los estudiantes o ante los padres?	X				
2. ¿Autorizó el director el periódico por largo tiempo o prometió aprobar expresamente cada uno de los números a su debido tiempo?			X		
3. ¿Empezarán los estudiantes a protestar aún más si el director suspende el periódico?		X			
4. Cuando el bienestar de la escuela está amenazado, ¿tiene derecho el director a dar órdenes a los estudiantes?				X	
5. Si hay condiciones en el habla del director para decir “no” en este caso.					X
6. Si el director suspende el periódico, ¿estará evitando la discusión amplia de problemas importantes?			X		
7. La orden del director hará que Alfredo pierda la confianza en el director mismo.					X
8. Si Alfredo fue realmente leal a su escuela y patriota en relación con su país.				X	
9. ¿Qué efecto tendrá la suspensión del periódico en la formación del juicio y del pensamiento crítico de los estudiantes?	X				
10. Si Alfredo estaba violando de alguna manera los derechos de otros al publicar sus propias opiniones.					X
11. Si el director debería dejarse influir por algunos padres enojados, siendo él quien conoce mejor lo que está pasando en la escuela.				X	
12. Si Alfredo estaba usando el periódico para producir odio y descontento.					X

Observa como en el Ejemplo anterior, se ha marcado con una “X” el nivel de importancia que se le atribuye a cada enunciado.

4. **TERCERA SECCIÓN:** Después de haber indicado la importancia de cada uno de los 12 enunciados de la segunda sección, elige los cuatro enunciados que consideres más importantes. Asegúrate de tomar en cuenta la importancia que le diste a los enunciados en la segunda sección:

EJEMPLO:

	P R E G U N T A S											
I M P O R T A N C I A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Enunciado más importante	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Segundo enunciado en importancia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tercer enunciado en importancia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuarto enunciado en importancia	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observa que los enunciados número “1 y 9” son considerados en la segunda sección como de **Muchísima importancia**. En la tercera sección, después de volver a leer y analizar los enunciados “1 y 9”, se decidió que el **“Enunciado más importante”** de los dos es el número “1”, y el enunciado número “9” quedó como el **“Segundo enunciado en importancia”**.

Por su parte, el enunciado número “3” es considerado en la segunda sección como de **Mucha importancia**. En la tercera sección, se eligió como el **“Tercer enunciado en importancia”**.

Finalmente, los enunciados número “2 y 6” son considerados en la segunda sección como de **Alguna importancia**. En la tercera sección, sólo se escogió el enunciado “2” como el **“Cuarto enunciado en importancia”**.

Nota: Ten presente, que si en la segunda sección valoraste dos o más enunciados con el mismo nivel de importancia, tienes que volver a leer cada uno de ellos y analizarlos, a fin de decidir en la tercera sección cuál de ellos es el “Enunciado más importante”, y por consiguiente, el “Segundo enunciado en importancia”, y así sucesivamente, hasta elegir el “Cuarto enunciado en importancia”.

Observa que la importancia que se le da a los enunciados en la tercera sección, está basada en la importancia que se le dio a las 12 oraciones en la segunda sección. Asegúrate de hacer lo mismo en la tercera sección para cada historia.

Recuerda: Al registrar tus respuestas, procura marcar con una “X” los recuadros de cada una de las tres secciones.

Contesta lo más honesto que puedas. Ten presente que **no hay respuestas buenas ni malas**.

¡GRACIAS POR TU COOPERACIÓN!

1. La historia de Armando y la medicina

En México, una mujer estaba a punto de morir debido a un tipo especial de cáncer. Había una medicina que los doctores pensaban que podía salvarla. Era una medicina que un fabricante de medicinas de la misma ciudad había descubierto recientemente. La medicina era costosa de preparar, pero el farmacéutico cobraba diez veces más de lo que costaba hacerla. Gastaba \$2,000 pesos y cobraba \$20,000 por una pequeña cantidad de la medicina. El esposo de la mujer enferma, Armando, fue con todos los que conocía para conseguir el dinero, pero sólo pudo juntar \$10,000 pesos; la mitad del costo de la medicina. Le dijo al farmacéutico que su esposa se estaba muriendo y le pidió que se la vendiera más barata, o que lo esperara para después pagarle, pero el fabricante dijo: "No, a mí me costó descubrir esta medicina y voy a sacarle todo el dinero que pueda". Armando estaba a punto de desesperarse y comenzó a pensar en entrar a la farmacia del hombre y robar el medicamento para dárselo a su esposa

2. La historia del prisionero que se escapó

Un hombre fue sentenciado a la prisión con una condena de diez años. Después de un año se escapó y se fue a vivir a una parte distinta del país y se puso el apellido de Martínez. Durante años trabajó mucho y ahorró poco a poco dinero para poner su propio negocio. Durante todo este tiempo fue justo con sus clientes, les pagaba muy bien a sus empleados y ayudó con la mayor parte de sus ganancias a obras de caridad. Un día el señor Pérez, un antiguo vecino, lo reconoció como el hombre que se había escapado de la prisión ocho años antes y a quien la policía había estado buscando. El señor Pérez se preguntaba si debía denunciar al señor Martínez con la policía.

3ª. Historia: La ocupación de los estudiantes

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

PRUEBA DE DEFINICIÓN DE CRITERIOS (DIT)
HOJA DE RESPUESTAS

1. Nombre: _____

2. Edad en años cumplidos:

3. Sexo: Marca con un tache (X) tu elección: Femenino Masculino

4. Grado escolar: _____

5. Ocupación del padre: _____

6. Ocupación de la madre: _____

7. Escolaridad del padre: _____

8. Escolaridad de la madre: _____

9. Práctica religiosa: _____

ANEXO B

ÍNDICE DE REACTIVIDAD INTERPERSONAL
(Adaptación por Mestre y Pérez-Delgado, 1999)

Apellidos y Nombre _____

Edad _____ Grado Escolar _____

Sexo: M F (márcalo con una **X**)

Las siguientes frases se refieren a nuestros pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones. Para cada cuestión, elige la opción que mejor te describa, marca con una **cruz (X)** el cuadro correspondiente

Lee cada frase cuidadosamente antes de responder. Contesta honestamente.
GRACIAS.

ENUNCIADOS	No me describe bien	Me describe un poco	Me describe bastante bien	Me describe bien	Me describe muy bien
1. Con frecuencia sueño despierto y fantaseo, sobre cosas que me podrían pasar.					
2. Generalmente tengo sentimientos de ternura y de preocupación por las personas menos afortunadas que yo.					
3. A menudo se me dificulta ver las cosas desde el punto de vista de la otra persona.					
4. Algunas veces no me siento mal cuando otras personas tienen problemas					
5. Realmente me involucro con los sentimientos de los personajes de una novela.					
6. En situaciones de emergencia me siento angustiado y mal con facilidad.					
7. Generalmente soy objetivo cuando veo una película u obra de teatro y casi nunca me involucro en ella.					
8. Trato de tomar en cuenta el punto de vista de otras personas en un desacuerdo, antes de tomar una decisión					
9. Cuando veo que se están aprovechando de alguien, siento ganas de protegerlo.					

10. Algunas veces me siento impotente cuando estoy en medio de una situación muy emotiva.					
11. En ocasiones trato de comprender mejor a mis amigos al imaginarme cómo se ven las cosas desde su punto de vista.					
12. Es muy raro que yo me involucre completamente con un buen libro o película.					
13. Cuando veo que a alguien lo están lastimado tiendo a mantener la calma.					
14. Las dificultades de otras personas por lo general no me generan problema					
15. Si estoy seguro que tengo la razón sobre algo, no pierdo mucho tiempo escuchando los argumentos de los otros.					
16. Después de ver una obra de teatro o película he sentido como si yo fuera uno de los personajes.					
17. Me asusta estar en una situación de tensión emocional.					
18. Cuando veo que a alguien lo tratan injustamente, no siempre siento mucha compasión por él.					
19. Generalmente soy muy efectivo para manejar las situaciones de emergencia.					
20. Algunas veces me siento conmovido por cosas que veo que suceden.					
21. Creo que hay dos lados en cualquier asunto y trato de tomar en cuenta a ambos.					
22. Me describiría como una persona bastante sensible.					
23. Cuando veo una buena película, me pongo en el lugar del personaje con facilidad.					
24. Tiendo a perder el control en una situación de emergencia.					
25. Cuando estoy molesto con alguien, generalmente trato de ponerme en sus zapatos por un momento.					
26. Cuando estoy leyendo una historia o novela interesante, me imagino cómo me sentiría si los eventos en la historia me estuvieran sucediendo.					
27. Cuando veo que alguien necesita ayuda en una emergencia, me descontrolo.					
28. Antes de criticar a alguien, trato de imaginar cómo me sentiría si yo estuviera en su lugar.					

ANEXO C

CUADERNO DE INSTRUCCIONES

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**MEDIDA OBJETIVA DE RAZONAMIENTO
PROSOCIAL PARA ADULTOS**

(Adaptación por Mestre y Pérez-Delgado, 1999)

PROM-R

Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial para Adultos

(Adaptación por Mestre y Pérez-Delgado, 1999)

Nombre y apellidos _____

Edad _____
F

Grado escolar _____

Sexo: M

Nombre de la escuela _____

INSTRUCCIONES:

1. Lee cuidadosamente las siguientes historias que aparecen en el **Cuaderno de Instrucciones**.
2. Asegúrate de contestar a todas las preguntas que aparecen en el **Cuaderno de Respuestas**. Por favor no escribas nada en el Cuaderno de Instrucciones.
3. Cada historia del Cuaderno de Instrucciones consta de dos partes para contestar en el Cuaderno de Respuestas. En la primera parte debes poner una cruz en el recuadro de la opción elegida y, en la segunda parte, rodea con un círculo el número correspondiente a la importancia que das a cada pregunta.
4. A las preguntas que no entiendas bien, no les des importancia.
5. **Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas.**

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1. La historia de la donación de sangre

Una joven llamada Lucía tenía un tipo de sangre poco usual. Un día, justo después de que Lucía empezara el colegio y fuera aceptada en el equipo de béisbol, el médico llamó a Lucía para pedirle que donara una gran cantidad de sangre. Otra chica, que estaba muy enferma, necesitaba sangre del mismo tipo que la de Lucía para recuperarse de su enfermedad. Debido a que Lucía era la única persona en la ciudad con el mismo tipo de sangre que aquella chica enferma, tendría que hacer continuas donaciones durante un período de varias semanas. Por eso, si Lucía aceptaba donar su sangre, tendría que ingresar en el hospital durante varias semanas. Su estancia en el hospital podría hacer que Lucía se sintiera débil durante un tiempo, con lo cual perdería su lugar en el equipo y llevaría un pronunciado retraso en el colegio.

2. La historia de Tomás

Tomás era un estudiante del colegio. Una mañana, Tomás llegó temprano a clase y vio como un chico más mayor molestaba y se reía de la ropa de otro muchacho. El muchacho estaba llorando. No había nadie más alrededor y Tomás no conocía a los chicos muy bien, pero había oído que el chico al que estaban molestando era muy pobre y que el más mayor tenía muchos amigos. Tomás pensó que quizás debería intentar detener al chico más mayor, pero tenía miedo de que este chico y sus amigos la tomaran con él y también le molestaran.

3. La historia del accidente

Un día, María se dirigía a la fiesta de una amiga. Por el camino, vio a una chica que se había caído y herido en la pierna. La chica le pidió a María que fuera a casa de sus padres para que acudieran al lugar y la llevaran al médico. Pero si María corría a avisar a los padres de la chica, llegaría tarde a la fiesta y se perdería toda la diversión y las actividades sociales con sus amigos.

4. La historia de David

Un día, mientras David estaba jugando en su jardín, vio a un abusivo empujar y molestar a otro chico que él no conocía. No había ningún vecino alrededor. Como David podía ver, el abusivo empujaba al chico más pequeño cada vez que éste último intentaba levantarse. David se lo estaba pasando muy bien jugando en su jardín, y seguramente el abusivo le molestaría a él también si tratara de ayudar al chico.

5. La historia de las matemáticas

Julia sabe mucho sobre matemáticas. Un día una chica que acababa de incorporarse a la clase de Julia le preguntó si podía ayudarle con los deberes de matemáticas aquel fin de semana. A la chica le estaba resultando muy difícil ponerse al día en la clase de matemáticas, tenía sólo el fin de semana para preparar el examen de matemáticas que tenía el próximo lunes, y la chica necesitaba aprobar ese examen. Si Julia ayuda a la chica con sus deberes de matemáticas no podrá ir a la playa con sus amigos ese fin de semana.

6. La historia de la natación

Samuel era muy bueno en natación. Le pidieron que ayudara a niños con algunos problemas que no podían caminar. Aprender a nadar fortalecería sus piernas y les ayudaría a caminar. Samuel era el único en la ciudad que podía desempeñar aquel trabajo porque era un buen nadador y un buen profesor de natación. Pero ayudar a los niños minusválidos le quitaría a Samuel gran parte de su tiempo libre después del trabajo y Samuel quería emplear ese tiempo en entrenar duro para una importante competencia de natación que se acercaba. Si Samuel no podía entrenar en todo su tiempo libre, probablemente perdería el concurso y no recibiría el premio, que era dinero. Samuel tenía pensado emplear el dinero del premio en sus estudios en la universidad o en otras cosas que quería.

7. La historia de la inundación

Un día, en una ciudad cercana en un gran río, hubo una gran tormenta y el río comenzó a desbordarse. El agua del río entró en las casas, en las calles y en todas partes. Debido a la inundación, no había forma de hacer llegar comida a la ciudad. Elisa tenía algo de comida, y vivía cerca de la ciudad. Pero si Elisa llevaba su comida a la gente del pueblo, entonces no tendría suficiente comida para ella y no tenía posibilidad de conseguir comida en un largo periodo de tiempo. Si Elisa no tuviera comida no moriría, pero enfermaría.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE PSICOLOGÍA



MEDIDA OBJETIVA DE RAZONAMIENTO PROSOCIAL PARA ADULTOS

(Adaptación por Mestre y Pérez-Delgado, 1999)

1. La historia de la donación de sangre

¿Qué debería hacer Lucía?

Elige una de las siguientes opciones:

• Lucía debería donar sangre.

• No estoy seguro (a).

• Lucía no debería donar sangre.

¿Cuánta importancia tiene cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

Rodea con un círculo la importancia de cada una

IMPORTANCIA

No.	Preguntas	Ninguna		Alguna			Muchísima	
		1	2	3	4	5	6	7
1	Depende de si Lucía piensa que ayudar es agradable.	1	2	3	4	5	6	7
2	Depende del acercamiento unidimensional de Lucía a las clases sociales.	1	2	3	4	5	6	7
3	Depende de si Lucía cree que sus amigos y sus padres aceptarán lo que decida hacer.	1	2	3	4	5	6	7
4	Depende de la importancia que tenga para Lucía perder su lugar en el equipo.	1	2	3	4	5	6	7
5	Depende de si Lucía puede comprender lo enferma que está la otra chica.	1	2	3	4	5	6	7
6	Depende de lo enferma que puede llegar a estar la otra chica.	1	2	3	4	5	6	7
7	Depende de si Lucía se sentiría mal debido a que la otra chica siguiera enferma.	1	2	3	4	5	6	7
8	Depende de si sus amigos se sentirían decepcionados si decide no ayudar	1	2	3	4	5	6	7
9	Depende de lo grave que sería el retraso en la escuela o en el trabajo de Lucía si aceptara donar sangre.	1	2	3	4	5	6	7

2. La historia de Tomás

¿Qué debería hacer Tomás?

Elige una de las siguientes opciones:

• Tomás debería detener al chico más mayor.

• No estoy seguro (a)

• Tomás no debería detener al chico más mayor

¿Cuánta importancia tiene cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

Rodea con un círculo la importancia de cada una

IMPORTANCIA

No.	Cuestiones	Ninguna		Alguna			Muchísima	
1	Depende de si Tomás piensa que el chico mayor es malo o no lo es.	1	2	3	4	5	6	7
2	Depende de si el otro chico está llorando mucho o no.	1	2	3	4	5	6	7
3	Depende de si Tomás puede encontrar otros amigos en la escuela.	1	2	3	4	5	6	7
4	Depende de si Tomás cree que está haciendo lo que debería hacer.	1	2	3	4	5	6	7
5	Depende de si los compañeros de clase de Tomás aprueban lo que está haciendo o no.	1	2	3	4	5	6	7
6	Depende de si Tomás está moralmente abstraído de los lazos afectivos o no.	1	2	3	4	5	6	7
7	Depende de si sus compañeros de clase aprobarían su elección de acción.	1	2	3	4	5	6	7
8	Depende de si piensa que podría ser herido físicamente si decide ayudar.	1	2	3	4	5	6	7
9	Depende de si Tomás piensa que todas las personas valen la pena por igual.	1	2	3	4	5	6	7

3. La historia del accidente

¿Qué debería hacer María?

Elige una de las siguientes opciones:

• María debería correr a avisar a los padres de la chica.

•

• No estoy seguro (a).

•

• María debería ir a la fiesta de sus amigos.

¿Cuánta importancia tiene cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

Rodea con un círculo la importancia de cada una

IMPORTANCIA

No.	Cuestiones	IMPORTANCIA						
		Ninguna		Alguna			Muchísima	
1	Depende de cómo se sentiría María si ayuda a la chica o no.	1	2	3	4	5	6	7
2	Depende de lo divertida de María espera que sea la fiesta y del tipo de cosas que están pasando allí.	1	2	3	4	5	6	7
3	Depende de si María cree en los valores y metacogniciones de la gente.	1	2	3	4	5	6	7
4	Depende de lo que pensarán los padres y amigos de María sobre si hizo bien o mal.	1	2	3	4	5	6	7
5	Depende de si la chica herida necesita ayuda realmente o no.	1	2	3	4	5	6	7
6	Depende de lo que María piense que es lo más decente de hacer.	1	2	3	4	5	6	7
7	Depende de si María piensa que es una obligación de la gente ayudar a los otros en la comunidad.	1	2	3	4	5	6	7
8	Depende de si ayudar echará a perder sus planes para el resto del día.	1	2	3	4	5	6	7
9	Depende de si los padres y los amigos de María se enfadarían si no acude a la fiesta.	1	2	3	4	5	6	7

4. La historia de David

¿Qué debería hacer David?

Elige una de las siguientes opciones:

• David debería seguir jugando en su jardín.

•

• No estoy seguro (a).

•

• David debería ayudar al otro chico.

¿Cuánta importancia tiene cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

Rodea con un círculo la importancia de cada una

IMPORTANCIA

No.	Cuestiones	Ninguna		Alguna			Muchísima	
1	Depende de si el otro chico está siendo herido o no.	1	2	3	4	5	6	7
2	Depende de si David se siente preocupado por el otro chico o no.	1	2	3	4	5	6	7
3	Depende de si David piensa que no ayudar sería lo correcto o no.	1	2	3	4	5	6	7
4	Depende de si David se siente responsable de la naturaleza de la patología de los principios.	1	2	3	4	5	6	7
5	Depende de si David se lo está pasando muy bien o no.	1	2	3	4	5	6	7
6	Depende de lo que los padres y los amigos de David pensarían si no ayuda al chico.	1	2	3	4	5	6	7
7	Depende de si David piensa que podría resultar herido si ayudase.	1	2	3	4	5	6	7
8	Depende de si David piensa que sus vecinos de la comunidad creerían que fue un irresponsable a no ayudar.	1	2	3	4	5	6	7
9	Depende de si David se sentiría culpable si el chico resulta herido por no ayudarlo.	1	2	3	4	5	6	7

5. La historia de las matemáticas

¿Qué debería hacer Julia?

Elige una de las siguientes opciones:

• Julia debería ayudar a la chica con sus deberes.

• No estoy seguro (a).

• Julia debería ir a la playa con sus amigos.

¿Cuánta importancia tiene cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

Rodea con un círculo la importancia de cada una

IMPORTANCIA

No.	Cuestiones	Ninguna		Alguna			Muchísima	
1	Depende de lo que piensen los padres y los amigos de Julia sobre si hizo lo correcto o no.	1	2	3	4	5	6	7
2	Depende de lo que Julia piense que es lo más agradable de hacer.	1	2	3	4	5	6	7
3	Depende de si Julia piensa que la chica necesita ayuda realmente o no.	1	2	3	4	5	6	7
4	Depende de si Julia quiere ir realmente a la playa o no.	1	2	3	4	5	6	7
5	Depende de si la justicia puede ser utilizada para promover la causa de reciprocidad en prioridades.	1	2	3	4	5	6	7
6	Depende de si Julia siente que el mundo iría mejor si las personas se ayudaran entre sí.	1	2	3	4	5	6	7
7	Depende de si sería embarazoso para Julia que otras personas supieran lo que ha sucedido.	1	2	3	4	5	6	7
8	Depende de si Julia se siente afectada por la situación de la otra chica.	1	2	3	4	5	6	7
9	Depende de si ayudar a la otra chica le servirá también a Julia para superar el examen del lunes.	1	2	3	4	5	6	7

6. La historia de la natación

¿Qué debería hacer Samuel?

Elige una de las siguientes opciones:

• Samuel debería aceptar el trabajo.

•

• No estoy seguro (a).

•

• Samuel debería entrenarse para el concurso.

¿Cuánta importancia tiene cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

Rodea con un círculo la importancia de cada una

IMPORTANCIA

No.	Cuestiones	Ninguna		Alguna			Muchísima	
1	Depende de la filosofía natural de las reglas éticas y su incorporación en la sociedad.	1	2	3	4	5	6	7
2	Depende de si Samuel piensa que enseñar a los niños es más agradable de hacer.	1	2	3	4	5	6	7
3	Depende de si Samuel quiere ganar el concurso realmente.	1	2	3	4	5	6	7
4	Depende de si a los niños con problemas les duelen las piernas o no.	1	2	3	4	5	6	7
5	Depende de lo que piensen los padres de Samuel y la comunidad sobre lo que ha decidido hacer.	1	2	3	4	5	6	7
6	Depende de lo bien que se sentiría Samuel viendo a los niños caminar mejor.	1	2	3	4	5	6	7
7	Depende de si la comunidad apoyará su decisión.	1	2	3	4	5	6	7
8	Depende de si Samuel necesita el dinero para la universidad realmente.	1	2	3	4	5	6	7
9	Depende de si Samuel piensa que todo el mundo merece igualdad de oportunidades.	1	2	3	4	5	6	7

7. La historia de la inundación

¿Qué debería hacer Elisa?

Elige una de las siguientes opciones:

• Elisa debería llevar la comida.

• No estoy seguro (a).

• Elisa debería quedarse en casa.

¿Cuánta importancia tiene cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

Rodea con un círculo la importancia de cada una

IMPORTANCIA

No.	Cuestiones	Ninguna		Alguna			Muchísima	
		1	2	3	4	5	6	7
1	Depende de si los padres y amigos de Elisa aprobarían o no lo que hace.	1	2	3	4	5	6	7
2	Depende de si los habitantes de la ciudad enfermarían o no.	1	2	3	4	5	6	7
3	Depende de si Elisa se sentiría mal si los habitantes de la ciudad enfermaran.	1	2	3	4	5	6	7
4	Depende de si Elisa piensa que sería de tacaña no ayudar.	1	2	3	4	5	6	7
5	Depende de si las cuestiones existenciales sobre el universo son lógicas para debatirlas.	1	2	3	4	5	6	7
6	Depende de si Elisa espera recibir ayuda de los habitantes del pueblo en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
7	Depende de si Elisa piensa que los miembros de la sociedad tienen responsabilidades que cumplir los unos con los otros.	1	2	3	4	5	6	7
8	Depende de si su propia comunidad pensará que su decisión ha sido correcta.	1	2	3	4	5	6	7
9	Depende de lo enferma que se pondría Elisa.	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO D

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**ACTITUDES Y
CONOCIMIENTOS
CÍVICOS**

SOCIEDAD Y VALORES

CUESTIONARIO

POR FAVOR NO CONTESTES NI ESCRIBAS EN ESTE CUESTIONARIO

INTRODUCCIÓN

Esta encuesta tiene como finalidad indagar que tipo de opiniones y conocimientos predominan sobre algunos aspectos relacionados con la vida social en México.

El cuestionario no lleva tu nombre, porque lo que nos interesa es conocer que piensa la mayoría de las personas y no tú en lo particular; además, si es anónimo, podrás contestar con más confianza y veracidad, lo que es muy importante.

Te estamos entregando este cuestionario y una hoja de respuestas. Por favor contesta sólo en la hoja de respuestas y no maltrates ni escribas sobre este cuestionario, pues lo seguiremos usando con otras personas.

Te pedimos que contestes sólo lo que tú piensas, opinas o crees, no trates de adivinar o inventar respuestas, si no sabes, simplemente contesta "no sé".

¡Agradecemos de antemano tu valiosa colaboración!

INSTRUCCIONES

Lee con cuidado cada pregunta y elige sólo una respuesta, aquella que consideres que contesta de la mejor manera la pregunta de acuerdo a tu situación, opinión o conocimientos. Debes contestar únicamente una opción, llenando muy bien sólo un óvalo en tu hoja de respuestas, el que corresponde a la letra del inciso que sea la mejor opción para ti.

Llena el óvalo así = ● No lo dejes incompleto = ◐ Ni lo taches = ✕

PARTE I**SERIE A**

A01. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sobre las leyes es correcta?

- a) Las leyes prohíben o exigen ciertas acciones.
- b) Las leyes las hace la policía.
- c) Las leyes son validas sólo si todos los ciudadanos han votado para aceptarlas.
- d) Las leyes impiden las críticas al gobierno.
- e) No sé.

A02. ¿Cuál de los siguientes es un derecho **político**?

El derecho...

- a) de los alumnos a aprender sobre política en la escuela.
- b) de los ciudadanos a votar y a ser elegidos.
- c) de los adultos a tener un trabajo.
- d) de los políticos a tener un sueldo.
- e) No se.

A03. Una mujer, que tiene un hijo pequeño, es entrevistada para obtener un empleo en una agencia de viajes. ¿Cuál de las siguientes razones para no darle el empleo, es un ejemplo de discriminación?

- a) No tiene experiencia anterior.
- b) Es madre.
- c) Habla un solo idioma.
- d) Pide un sueldo alto.
- e) No sé.

A04. En un país democrático, es importante tener muchas organizaciones donde las personas puedan participar, porque esto permite...

- a) Que un grupo defienda a los miembros que sean arrestados.
- b) Que hayan muchas fuentes de impuestos para el gobierno.
- c) Que hayan oportunidades de expresar diferentes puntos de vista.
- d) Que el gobierno difunda nuevas leyes.
- e) No sé.

A05. En los países democráticos, ¿qué función tiene la existencia de más de un partido político?

- a) Representar diferentes intereses en el Congreso.
- b) Limitar la corrupción política.
- c) Evitar manifestaciones políticas.
- d) Estimular la competencia económica.
- e) No sé.

A06. En un sistema político democrático, ¿quiénes de los siguientes deberían gobernar el país?

- a) Líderes morales o religiosos.
- b) Un grupo pequeño de personas con buena educación.
- c) Representantes elegidos popularmente.
- d) Expertos en materias de política y gobierno.
- e) No sé.

A07. ¿Cuál es el propósito fundamental de las Naciones Unidas?

- a) Proteger el comercio entre los países.
- b) Mantener la seguridad y la paz entre los países.
- c) Decidir dónde deben estar las fronteras de los países.
- d) Impedir que los criminales se escapen a otros países.
- e) No sé.

A08. En cuál de las siguientes situaciones podría un gobierno ser calificado como no democrático?

- a) A los ciudadanos no se les permite criticar al gobierno.
- b) Los partidos políticos se critican uno a otros frecuentemente.
- c) Las personas deben pagar impuestos muy altos.
- d) Todo ciudadano tiene derecho a un trabajo.
- e) No sé.

A09. Si una gran editorial compra muchos de los periódicos más pequeños en un país, ¿cuál de las siguientes situaciones es más probable que suceda?

- a) Es más probable que el gobierno censure las noticias.
- b) Se presentará una menor diversidad de opiniones.
- c) Bajará el precio de los periódicos en el país.
- d) Se reducirá la cantidad de propaganda en los periódicos.
- e) No sé.

Las tres preguntas que vienen a continuación están basadas en la siguiente propaganda política imaginaria.

¡Ya no podemos más!

Votar por el Partido Naranja significa votar por el alza de los impuestos.
Significa el fin del crecimiento económico y el despilfarro de nuestros recursos nacionales.
Vote en cambio, por el crecimiento económico y por la libre empresa.
¡Vote por quedarse con más dinero en el bolsillo!
¡No desperdiciemos otros 6 años! VOTE POR EL PARTIDO CAFÉ.

A10. Este panfleto político probablemente ha sido hecho por...

- a) El Partido Naranja.
- b) Un Partido contrario al partido Naranja.
- c) Un grupo que quiere asegurarse que las elecciones sean justas.
- d) El Partido Naranja y el Partido Café.
- e) No sé.

A11. Los autores de este panfleto consideran que los impuestos más altos son...

- a) Buenos.
- b) Necesarios en una economía de libre mercado.
- c) Necesarios para el desarrollo económico.
- d) Malos.
- e) No sé.

- A12.** El partido o grupo que ha hecho este panfleto es probable que también esté a favor de...
- a) Reducir el control estatal de la economía.
 - b) Reducir la edad para el derecho a voto.
 - c) La pena de muerte.
 - d) Elecciones más frecuentes.
 - e) No sé.
- A13.** Dos personas trabajan en lo mismo, pero una gana menos que la otra. Se estaría violando el principio de igualdad si a esa persona se le paga menos por...
- a) Tener menos estudios.
 - b) Tener menos experiencia laboral.
 - c) Trabajar menos horas.
 - d) Ser hombre o mujer.
 - e) No sé.
- A14.** Tres de estas afirmaciones son hechos y una es una opinión. ¿Cuál de las siguientes es una OPINIÓN?
- a) Las medidas que toman los países individualmente son las que mejor resuelven los problemas del medio ambiente.
 - b) Muchos países contribuyen a la contaminación del medio ambiente.
 - c) Algunos países ofrecen cooperar para disminuir la lluvia ácida.
 - d) A menudo la contaminación del agua se debe a diversas causas.
 - e) No sé.
- A15.** Tres de estas afirmaciones son opiniones y una es un hecho. ¿Cuál de las siguientes es un HECHO?
- a) Las personas con ingresos muy bajos no deberían pagar impuestos.
 - b) En muchos países los ricos pagan impuestos más altos que los pobres.
 - c) Es justo que algunos ciudadanos paguen impuestos más altos que otros.
 - d) Las donaciones de caridad son la mejor forma de reducir las diferencias entre ricos y pobres.
 - e) No sé.

A16. Es el conjunto de normas que establece la organización de los poderes públicos, la protección de los recursos naturales y la situación de todos los ciudadanos frente al Estado.

- a) Ley Agraria.
- b) Constitución Estatal.
- c) Código Civil.
- d) Código Penal.
- e) Constitución Nacional.
- f) No sé.

A17. El propósito fundamental de la división de poderes en nuestro país parte de la idea:

- a) Del equilibrio de los poderes públicos para evitar el abuso de poder.
- b) De la formación de una federación de estados con autonomía interna.
- c) Del dominio de la soberanía por el pueblo a través de sus representantes.
- d) De la unión de los estados en un pacto federal con autonomía externa.
- e) Del control del poder público por el pueblo a través del referéndum.
- f) No sé.

A18. Una de las características de las normas jurídicas se refiere a su:

- a) Flexibilidad, porque se aplican sólo cuando las personas involucradas están de acuerdo.
- b) Moralidad, porque si se violan reciben el rechazo y aislamiento de los miembros de la sociedad.
- c) Generalidad, porque se aplican por igual a todos los individuos sin distinción de raza o sexo.
- d) Carácter ético porque buscan el bien para los individuos por igual.
- e) Carácter social porque permiten tratar a todos los miembros de la sociedad con buenas maneras.
- f) No sé.

A19. De las siguientes opciones, elige la que describa **con mayor amplitud** la función del artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en las relaciones laborales.

- a) Fija los salarios mínimos que deben percibir los trabajadores.
- b) Define convenios especiales entre empresarios y sindicatos.
- c) Fija las cuotas sindicales y las aportaciones al Infonavit.
- d) Fija los derechos y deberes de las mujeres trabajadoras.
- e) Define derechos y deberes de patrones y trabajadores.
- f) No sé.

- A20.** Una de las condiciones para que intervenga la Comisión Nacional de Derechos Humanos es cuando lo solicita:
- a) La Policía Judicial.
 - b) La víctima o el presunto responsable.
 - c) El Juez.
 - d) El Procurador de Justicia.
 - e) El Ministerio Público.
 - f) No sé.
- A21.** Actualmente los tres partidos políticos predominantes en el Congreso de la Unión, son:
- a) El PAN, PVE y PRD.
 - b) El PRI, PARM y PRD.
 - c) El PRD, PAN y PRI.
 - d) El PARM, PRI y PRD.
 - e) No sé.
- A22.** En México se elige por votación a los diputados:
- a) Estatales y Municipales.
 - b) Federales y Judiciales.
 - c) Federales y Estatales.
 - d) Federales, Estatales y Municipales.
 - e) No sé.
- A23.** En México los poderes se dividen en:
- a) Dos, la presidencia y las cámaras legislativas.
 - b) Dos, la presidencia y los tribunales de justicia.
 - c) Tres, la presidencia, las cámaras legislativas y los tribunales de justicia.
 - d) Tres, la presidencia, los diputados y los senadores.
 - e) No sé.
- A24.** Un estado o gobierno democrático se distingue porque:
- a) La presidencia dura un periodo determinado.
 - b) Hay partidos políticos.
 - c) Los diputados hacen las leyes.
 - d) Los ciudadanos eligen a sus gobernantes.
 - e) No sé.

A25. Un acto puede ser legítimo, aunque no sea legal, cuando:

- a) Está apegado a derecho.
- b) Es razonable, justo y equitativo
- c) No está prohibido.
- d) Lo hace un gobernante.
- e) No sé.

PARTE II

En esta parte encontrarás afirmaciones sobre distintos temas. Con algunas afirmaciones estarás de acuerdo y con otras no. A veces sentirás que estás totalmente de acuerdo o en desacuerdo con lo que se afirma, pero en otras sentirás con menos certeza estar de acuerdo o en desacuerdo con lo que se dice.

Por favor, lee cada afirmación y selecciona sólo un inciso, el que corresponda mejor a tu manera de pensar.

En esta sección hay afirmaciones que podrían describir lo que es o hace un buen ciudadano. Marca en la hoja de respuestas, la importancia que le das a lo que hace un buen ciudadano adulto, según tu opinión.

SERIE B

B01. Es un buen ciudadano quien vota en cada elección.

- a) Totalmente en **desacuerdo**
- b) En **desacuerdo**
- c) De **acuerdo**
- d) Totalmente de **acuerdo**
- e) No sé

B02. Es un buen ciudadano quien participa en un partido político.

- a) Totalmente en **desacuerdo**
- b) En **desacuerdo**
- c) De **acuerdo**
- d) Totalmente de **acuerdo**
- e) No sé

B03. Es un buen ciudadano quien participaría en una protesta pacífica contra leyes injustas.

- a) Totalmente en **desacuerdo**
- b) En **desacuerdo**
- c) De **acuerdo**
- d) Totalmente de **acuerdo**
- e) No sé

B04. Es un buen ciudadano quien conoce la historia de su país.

- a) Totalmente en **desacuerdo**
- b) En **desacuerdo**
- c) De **acuerdo**
- d) Totalmente de **acuerdo**
- e) No sé

B05. Es un buen ciudadano quien se informa sobre temas políticos en el periódico, en la radio o en la televisión.

- a) Totalmente en **desacuerdo**
- b) En **desacuerdo**
- c) De **acuerdo**
- d) Totalmente de **acuerdo**
- e) No sé

B06. Es un buen ciudadano quien participa en actividades que benefician a las personas de su comunidad.

- a) Totalmente en **desacuerdo**
- b) En **desacuerdo**
- c) De **acuerdo**
- d) Totalmente de **acuerdo**
- e) No sé

- B07. Es un buen ciudadano quien demuestra respeto por los representantes del gobierno.
a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé
- B08. Es un buen ciudadano quien participa en actividades que promueven los derechos humanos.
a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé
- B09. Es un buen ciudadano quien participa en discusiones políticas.
a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé
- B10. Es un buen ciudadano quien participa en actividades para proteger el medio ambiente.
a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé
-

A continuación encontrarás algunas afirmaciones acerca de las responsabilidades del Estado. ¿Qué responsabilidad debería tener el Estado?

Lee cada una de estas afirmaciones y marca el inciso apropiado para decidir si lo que se describe debería ser o no ser responsabilidad del Estado.

SERIE C

- C01. Asegurar salud básica para todos.
a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé
- C02. Asegurar una educación mínima gratuita para todos.
a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé
- C03. Asegurar igualdad de oportunidades políticas para hombres y mujeres.
a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé
- C04. Controlar la contaminación del medio ambiente.
a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé
- C05. Garantizar la paz y la estabilidad dentro del país.
a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé
- C06. Promover la honestidad y las conductas morales entre las personas del país.
a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé
-

SERIE D

- D01. Si la ley está en contra de tus intereses es legítimo no apegarse a ella:
a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé
- D02. La pobreza en México se debe en parte a la corrupción del gobierno:
a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

D03. La pobreza en México se debe en parte a la falta de dedicación al trabajo por parte de los pobres:

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

D04. La pobreza en México se debe en parte a la voracidad de los ricos:

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

D05. La pobreza en México se debe en parte a la explotación del país por las potencias extranjeras:

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

D06. Por ser públicas las calles, cualquier persona tiene derecho a poner su propio negocio en ellas:

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

En esta sección encontrarás algunas afirmaciones sobre México

SERIE E

E01. La bandera de México es importante para mí.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

E02. Siento un gran amor por México.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

E03. México debería estar orgulloso de sus logros.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

E04. Preferiría vivir permanentemente en otro país.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

En esta sección hay algunas afirmaciones acerca de las oportunidades que los integrantes de ciertos grupos podrían tener en México.

SERIE F

F01. Las mujeres deberían ser miembros del Congreso y participar en el gobierno al igual que los hombres.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

F02. Las mujeres deberían tener los mismos derechos que los hombres en todos los aspectos.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

F03. Las mujeres deberían mantenerse al margen de la política.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

F04. Cuando hay escasez de trabajo, los hombres tienen más derecho a tener empleo que las mujeres.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

F05. Los hombres y mujeres que desempeñan el mismo trabajo deberían recibir la misma remuneración.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

F06. Los hombres están mejor calificados que las mujeres para ser dirigentes políticos.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

A continuación leerás una lista de afirmaciones acerca de los indígenas y la inmigración en México.

Por favor, lee cada afirmación y selecciona el inciso que corresponde con tu manera o forma de pensar.

SERIE G

G01. Los indígenas deberían tener la oportunidad de mantener su idioma.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

G02. Los hijos de indígenas deberían tener las mismas oportunidades de educación que otros niños en el país.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

G03. Los indígenas que han vivido por varios años en un municipio o estado diferente al de su origen, deberían tener la oportunidad de votar en las elecciones.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

G04. Los indígenas deberían tener la oportunidad de mantener sus costumbres y estilo de vida.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

G05. Los indígenas deberían tener los mismos derechos que todos los demás habitantes de este país.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

SERIE H

H01. El divorcio debe estar legalizado.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

H02. El aborto debería ser legalizado.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

H03. La eutanasia (provocar la muerte de enfermos desahuciados que sufren), debería estar legalizada.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

En esta sección hay algunas afirmaciones sobre política y la participación del alumnado en la vida escolar. Lee las siguientes afirmaciones y selecciona el inciso que corresponde con tu manera de pensar.

SERIE I

I01. Me interesa la política.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

I02. Las escuelas mejoran cuando se eligen representantes de los alumnos para que propongan cambios en la forma de solucionar los problemas escolares.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

I03. Hay muchos cambios positivos en esta escuela cuando los alumnos trabajan unidos.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

I04. Si se organizaran alumnos en grupos para plantear sus opiniones, ayudaría a resolver los problemas en esta escuela.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

I05. Los alumnos que actúan en grupo, pueden influir más en lo que pase en esta escuela, que los que actúan solos.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

En esta sección nos gustaría saber qué has aprendido en la escuela.

SERIE J

J01. En mi escuela, he aprendido a entender a las personas que tienen ideas distintas.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

J02. En mi escuela, he aprendido a trabajar en grupos con otros alumnos.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

J03. En mi escuela, he aprendido a ayudar a solucionar problemas de la comunidad.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

J04. En mi escuela, he aprendido a ser un ciudadano patriota y leal a mi país.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

J05. En mi escuela, he aprendido cómo actuar para proteger el medio ambiente.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

J06. En mi escuela, he aprendido a preocuparme por lo que pasa en otros países.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé

J07. En mi escuela, he comprendido la importancia de votar en elecciones locales y nacionales.

- a) Totalmente en **desacuerdo** b) En **desacuerdo** c) De **acuerdo** d) Totalmente de **acuerdo** e) No sé
-

SERIE K

K01. Con qué frecuencia puedes confiar en el gobierno federal.

- a) nunca b) algunas veces c) la mayoría de las veces d) siempre e) no sé

K02. Con qué frecuencia puedes confiar en el gobierno municipal.

- a) nunca b) algunas veces c) la mayoría de las veces d) siempre e) no sé

K03. Con qué frecuencia puedes confiar en los tribunales de justicia.

- a) nunca b) algunas veces c) la mayoría de las veces d) siempre e) no sé

K04. Con qué frecuencia puedes confiar en la policía.

- a) nunca b) algunas veces c) la mayoría de las veces d) siempre e) no sé

K05. Con qué frecuencia puedes confiar en las noticias de la televisión.

- a) nunca b) algunas veces c) la mayoría de las veces d) siempre e) no sé

K06. Con qué frecuencia puedes confiar en las noticias de la radio.

- a) nunca b) algunas veces c) la mayoría de las veces d) siempre e) no sé

K07. Con qué frecuencia puedes confiar en las noticias de los periódicos.

- a) nunca b) algunas veces c) la mayoría de las veces d) siempre e) no sé

K08. Con qué frecuencia puedes confiar en los partidos políticos.

- a) nunca b) algunas veces c) la mayoría de las veces d) siempre e) no sé

K09. Con qué frecuencia puedes confiar en el Congreso Unión.

- a) nunca b) algunas veces c) la mayoría de las veces d) siempre e) no sé
-

SERIE L

L01. ¿Con qué frecuencia lees artículos en el diario sobre lo que pasa en México?

- a) nunca b) rara vez c) algunas veces d) frecuentemente e) no sé

L02. ¿Con qué frecuencia ves las noticias en la televisión?

- a) nunca b) rara vez c) algunas veces d) frecuentemente e) no sé

L03. ¿Con qué frecuencia escuchas las noticias en la radio?

- a) nunca b) rara vez c) algunas veces d) frecuentemente e) no sé
-

Cuando contestes estas preguntas, piensa especialmente en tus clases de educación cívica, ciencias sociales o historia.

SERIE M

M01. Durante las clases los alumnos nos sentimos libres para expresar desacuerdos con nuestros profesores en materias políticas y sociales.

- a) nunca b) rara vez c) algunas veces d) frecuentemente e) no sé

M02. Los alumnos somos estimulados a tomar nuestras propias decisiones respecto a distintos temas.

- a) nunca b) rara vez c) algunas veces d) frecuentemente e) no sé

M03. Tus profesores respetan las opiniones de los alumnos y los estimulan a expresarlas durante la clase.

- a) nunca b) rara vez c) algunas veces d) frecuentemente e) no sé

M04. Los alumnos nos sentimos libres de expresar nuestras opiniones en clases, aunque éstas sean distintas a las de la mayoría de los alumnos.

- a) nunca b) rara vez c) algunas veces d) frecuentemente e) no sé

M05. Tus profesores estimulan a los alumnos a discutir temas políticos o sociales sobre los cuales la gente tiene distintas opiniones.

- a) nunca b) rara vez c) algunas veces d) frecuentemente e) no sé

M06. Tus profesores presentan diversos puntos de vista sobre un tema cuando lo explican en clases.

- a) nunca b) rara vez c) algunas veces d) frecuentemente e) no sé

A continuación hay una lista de acciones que los adultos suelen realizar.

Marca un inciso para cada acción para mostrar con qué seguridad tú lo harías.

SERIE N

N01. Votar en elecciones generales.

- a) seguro no b) probablemente no c) probablemente sí d) seguro sí e) no sé

N02. Ingresar a un partido político.

- a) seguro no b) probablemente no c) probablemente sí d) seguro sí e) no sé

N03. Escribir cartas a un periódico respecto a problemas políticos o sociales.

- a) seguro no b) probablemente no c) probablemente sí d) seguro sí e) no sé

N04. Tratar de ser candidato para un cargo del gobierno.

- a) seguro no b) probablemente no c) probablemente sí d) seguro sí e) no sé

N05. Recolectar dinero para una causa social.

- a) seguro no b) probablemente no c) probablemente sí d) seguro sí e) no sé

N06. Conseguir firmas para una petición.

- a) seguro no b) probablemente no c) probablemente sí d) seguro sí e) no sé

N07. Participar en una protesta, marcha o concentración pacífica.

- a) seguro no b) probablemente no c) probablemente sí d) seguro sí e) no sé

N08. Escribir protestas en los muros.

- a) seguro no b) probablemente no c) probablemente sí d) seguro sí e) no sé

N09. Bloquear el tránsito como una forma de protesta.

- a) seguro no b) probablemente no c) probablemente sí d) seguro sí e) no sé

N10. Ocupar edificios públicos como un forma de protesta.

- a) seguro no b) probablemente no c) probablemente sí d) seguro sí e) no sé

SERIE Ñ

Ñ01. ¿Con qué frecuencia utilizas una computadora?

- a) nunca b) rara vez c) algunas veces d) frecuentemente

Ñ02. ¿Con qué frecuencia utilizas Internet ?

- a) nunca b) rara vez c) algunas veces d) frecuentemente

PARTE III

SERIE O

O01.- Género: a) Femenino b) Masculino

O02.- Número de años que actualmente tienes cumplidos:

- a) Menor de 13 b) 13 c) 14 d) 15 e) 16 f) 17 g) 18
 h) 19 i) 20 j) 21 k) 22 l) 23 m) 24 n) 25 ñ) entre
 26 y 30
 o) entre 30 y 40 p) más de 40

O03.- Número de hermanos que tienes:

- a) Ninguno b) 1 c) 2 d) 3 e) 4 f) 5 g) 6 h) más de 6

O04.- ¿Con quién vives en casa?

(recuerda que debes contestar sólo una opción, la que mejor se ajuste a tu caso personal)

- a) Solo b) Con mi mamá c) Con mi papá d) Con mi papá y mamá
 e) Con mi papá, mamá y hermanos f) Con mi papá, mamá, hermanos y otros
 familiares g) Con mi pareja h) Con mi pareja e hijos i) Con mis hijos
 j) otras personas que no son familiares

O05.- ¿Cuántas personas en total viven en tu casa?

- a) Ninguna más que yo b) 1 c) 2 d) 3 e) 4 f) 5 o más
-

O06.- ¿Reciben periódico en casa?

- a) No b) Sí
-

O07.- ¿Cuántos libros hay aproximadamente en tu casa?

- a) 0 a 10 b) De 11 a 50 c) De 51 a 100 d) De 101 a 200 e) Más de 200
-

O08.- ¿Cuántos años más esperas poder estudiar?

- a) Ninguno b) 1 a 2 c) 3 a 4 d) 5 a 6 e) 7 a 8 f) 9 a 10 g) Más de 10
-

O09.- ¿Qué nivel de estudios esperas obtener?

- a) Secundaria b) Bachillerato c) Licenciatura d) Posgrado
-

O10.- ¿Cuál es el nivel de escolaridad de tú mamá?

- a) Sin primaria b) Primaria incompleta c) Primaria completa
d) Secundaria e) Bachillerato o vocacional f) Licenciatura g) Posgrado
h) No sé
-

O11.- ¿Cuál es el nivel de escolaridad de tú papá?

- a) Sin primaria b) Primaria incompleta c) Primaria completa
d) Secundaria e) Bachillerato o vocacional f) Licenciatura g) Posgrado
-

O12.- ¿Cuánto tiempo sueles ver televisión a la semana?

- a) Nunca o casi nunca b) De 1 a 5 horas (como una hora diaria)
c) De 6 a 15 horas d) De 16 a 25 horas e) Más de 25 (más de 4 horas diarias)
-

O13.- ¿Qué grado de escolaridad cursas actualmente?

- a) Primero de secundaria b) Segundo de secundaria c) Tercero de secundaria
d) Bachillerato o equivalente
e) Licenciatura f) Posgrado
-

O14.- ¿A cuánto crees que ascienden aproximadamente los ingresos mensuales de tu familia?

- a) Menos de mil pesos b) Entre mil y 2 mil pesos c) Entre 2 mil y 4 mil pesos
d) Entre 4 mil y 6 mil pesos e) Entre 6 mil y 10 mil pesos f) Más de 10 mil pesos
-

Muchas gracias por contestar este cuestionario. Tus respuestas nos ayudarán al entendimiento y mejoramiento de la educación cívica en nuestro país.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

I N S T R U C C I O N E S

- 1.- Use solamente lápiz ó pluma. 3.- No maltrate, doble o engrape este
 2.- Marque su respuesta llenando completamente el alveólo que corresponda.

EJEMPLO CORRECTO



EJEMPLOS INCORRECTOS



PARTE I

- A01 (a b c d e)
- A02 (a b c d e)
- A03 (a b c d e)
- A04 (a b c d e)
- A05 (a b c d e)
- A06 (a b c d e)
- A07 (a b c d e)
- A08 (a b c d e)
- A09 (a b c d e)
- A10 (a b c d e)
- A11 (a b c d e)
- A12 (a b c d e)
- A13 (a b c d e)
- A14 (a b c d e)
- A15 (a b c d e)
- A16 (a b c d e f)
- A17 (a b c d e f)
- A18 (a b c d e f)
- A19 (a b c d e f)
- A20 (a b c d e f)
- A21 (a b c d e)
- A22 (a b c d e)
- A23 (a b c d e)
- A24 (a b c d e)
- A25 (a b c d e)

- D01 (a b c d e)
- D02 (a b c d e)
- D03 (a b c d e)
- D04 (a b c d e)
- D05 (a b c d e)
- D06 (a b c d e)

- E01 (a b c d e)
- E02 (a b c d e)
- E03 (a b c d e)
- E04 (a b c d e)

- F01 (a b c d e)
- F02 (a b c d e)
- F03 (a b c d e)
- F04 (a b c d e)
- F05 (a b c d e)
- F06 (a b c d e)

- G01 (a b c d e)
- G02 (a b c d e)
- G03 (a b c d e)
- G04 (a b c d e)
- G05 (a b c d e)

- H01 (a b c d e)
- H02 (a b c d e)
- H03 (a b c d e)

- I01 (a b c d e)
- I02 (a b c d e)
- I03 (a b c d e)
- I04 (a b c d e)
- I05 (a b c d e)

PARTE II

- B01 (a b c d e)
- B02 (a b c d e)
- B03 (a b c d e)
- B04 (a b c d e)
- B05 (a b c d e)
- B06 (a b c d e)
- B07 (a b c d e)
- B08 (a b c d e)
- B09 (a b c d e)
- B10 (a b c d e)

- C01 (a b c d e)
- C02 (a b c d e)
- C03 (a b c d e)
- C04 (a b c d e)
- C05 (a b c d e)
- C06 (a b c d e)

- J01 (a b c d e)
- J02 (a b c d e)
- J03 (a b c d e)
- J04 (a b c d e)
- J05 (a b c d e)
- J06 (a b c d e)
- J07 (a b c d e)

- K01 (a b c d e)
- K02 (a b c d e)
- K03 (a b c d e)
- K04 (a b c d e)
- K05 (a b c d e)
- K06 (a b c d e)
- K07 (a b c d e)
- K08 (a b c d e)
- K09 (a b c d e)

- L01 (a b c d e)
- L02 (a b c d e)
- L03 (a b c d e)

- M01 (a b c d e)
- M02 (a b c d e)
- M03 (a b c d e)
- M04 (a b c d e)
- M05 (a b c d e)
- M06 (a b c d e)

- N01 (a b c d e)
- N02 (a b c d e)
- N03 (a b c d e)
- N04 (a b c d e)
- N05 (a b c d e)
- N06 (a b c d e)
- N07 (a b c d e)
- N08 (a b c d e)
- N09 (a b c d e)
- N10 (a b c d e)

- Ñ01 (a b c d)
- Ñ02 (a b c d)

PARTE III

- O01 (a b)

- O02 (a b c d e
f g h i j
k l m n ñ
o p)

- O03 (a b c
f g h)

- O04 (a b c
f g h)

- O05 (a b c
f)

- O06 (a b)

- O07 (a b c)

- O08 (a b c
f g)

- O09 (a b c)

- O10 (a b c
f g h)

- O11 (a b c
f g)

- O12 (a b c)

- O13 (a b c
f)

- O14 (a b c
f)

MUCHAS GRACIAS POR TUS RESPUESTAS

Referencias

- Aberasturi, A y Knobel, M. (1999). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México.: Paidós.
- Altez, R. I. (1997). El juicio moral en estudiantes mujeres de una universidad en Lima Metropolitana. *Consensus*, 9, 19-32. Recuperado el 4 de septiembre de 2006, de <http://www.scielo.org.pe/pdf/consen/v8n9/a03v/8n9.pdf>
- Aristóteles (1983). *Ética Nicomaquea* (Libros II, III y VI). (2ª. ed.). (Antonio Gómez Robledo, Trad.). México: UNAM.
- Araujo, L. (2007). Sin el compromiso de los maestros, no mejorará la calidad educativa. *Educación 2001*, 145, 21-27.
- Áviles, K. (2006, 22 de abril). Secundarias privadas superan en aprovechamiento a las públicas. *La Jornada*. Recuperado el 16 de abril de 2007, de <http://www.jornada.unam.mx/2006/04/26/o52n1soc.php>
- Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios de estudiantes de secundaria y de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (Vol. 6), 501-523. Recuperado el 11 de mayo de 2005, de <http://www.comie.org.mx/rmie/num13/13invest1.pdf>
- Barba, B y Romo, M. (2004). *Escuela y socialización. Evaluación del desarrollo moral*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Barba, B y Romo, M. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Educación Educativa, RMIE*, 24 (Vol. 10), 67-92. Recuperado el 20 de septiembre de 2006, de <http://www.comie.org.mx/rmie/num24/24-investig3.pdf>
- Bracho, T., Canales, A., Cortés, V., et al. (2005, 10 de febrero). ¿La educación de país pobre tiene que ser pobre?. *Observatorio Ciudadano de la Educación*. Recuperado el día 16 de abril de 2007, de <http://bine.org.mx/2q=node/1101>
- Brun, J. (1990). Los socráticos. En B, Parain (Ed.), *La filosofía griega* (16ª. ed. Vol. 4, pp. 245-264). México.: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1969).
- Burin, M y Meler, I. (1998). Género y familia: Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad. Buenos Aires, Argentina.: Paidós.
- Buxarrais, M; Martínez, M; Puig, J. M; Trilla, J. (1999). *La educación moral en primaria y en secundaria, una experiencia española*. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México.
- Campos, R. (2005). Los maestros de secundarias públicas del D. F. Valores y calidad de la educación. *Educación 2001*, 120, 57-60.
- Carlo, G., Eisenberg, N y Knight, G. P. (1992). An objective measure of adolescent's prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2 (4), 331-344.
- Carranza, J. A y Escudero, A. J. (1999). Teorías psicológicas del desarrollo moral: Estatus teórico y alcance práctico. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (Eds.), *Psicología moral y crecimiento personal. Su situación en el cambio de siglo* (pp.43-68). Barcelona, España.: Ariel.
- Corona (1998). *Hablemos de salud sexual. Manual para profesionales de atención primaria de la salud. Información, herramientas educativas y recursos*. México.: Organización Panamericana de la Salud.
- Delval, J. (2000). *El desarrollo Humano*. México.: Siglo XXI.

- Delval, J. y Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid, España.: Anaya-Alauda.
- Dell'Ordine, J. L. (1997). *Historia de la Filosofía*. Recuperado el 28 de noviembre 2005, de <http://www.monografias.com/trabajos/filosofia/filosofia.shtml>
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Madrid, España.: Santillana, ediciones UNESCO.
- Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. San Francisco, EE. UU.: Houghton Mifflin Company.
- Díaz Barriga, F y García Cabrero, B. (2001). Un Análisis de diversos programas y formación para niños y jóvenes. *Educación 2001*,32-42.
- Díaz-Guerrero, R. (1972). *Hacia una teoría biopsico-socio-cultural del comportamiento humano*. México.: Trillas.
- Díaz-Guerrero, R. (2003). *Bajo las guerras de la cultura: Psicología del mexicano 2*. México.: Trillas.
- Eisenberg, N. (1979). Development of children's prosocial moral judgment. *Development Psychology*, 15 (2), 128-137.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hilldale, N.J.: Erlbaum.
- Eisenberg, N y Miller, P. (1992). Empatía, simpatía y altruismo: lazos empíricos y conceptuales. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo*. Bilbao, España.: Desclée de Brouwer.
- Fierro, M. A. y Carbajal P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores* México.: Gedisa.
- Formación Cívica y Ética. Libro para el maestro. Educación Secundaria*. (2000). México.: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Secretaría de Educación Básica y Normal de la SEP.
- García, A. J. y Pérez-Delgado (2002). Relaciones entre religiosidad y razonamiento moral en un grupo universitario. *Teología Espiritual*, 138 (46), 275-320.
- García-Cabrero, B. (2007). Razonamiento y afectividad: Su participación en el desarrollo de actitudes cívicas y conducta pro-social. Manuscrito en preparación.
- García-Cabrero y Bustos, O. (1998). El programa de jornadas cívicas infantiles y juveniles del IFE: Revisión crítica y consideraciones para una propuesta. En *Foro de educación cívica y cultura político democrática*. México: IFE.
- García-Cabrero, B y Díaz-Barriga, F. (1999). Un Modelo de Educación Cívica. *Educación 2001*, 53-57.
- García, M. E. (1973). *Ética*. México.: Porrúa.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. (2ª. ed.). (Sergio Fernández Everest, Trad.). México.: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1983).
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. (Genís Sánchez Barberán, Trad.). México.: Paidós. (Trabajo original publicado en 1999).
- Goñi, G. A. (1999). Lo ético en psicología. La cuestión de dominios o ámbitos. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (Eds.). *El crecimiento moral* (pp. 27-42). Valencia, España.: Universidad de Valencia.
- Guevara N. G. (1998). *Democracia y educación*. México.: Instituto Federal Electoral. Recuperado el 19 de mayo de 2006, de <http://www.bibliojuridica.org/libros/libro.htm?l=511>

- Hansen, D. T. (2000). La moral está en la práctica. *Revista de estudios del currículum*, 1 (vol. 3) 125-149.
- Hersh, R., Reimer, J y Paolitto, D. (1998). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid, España.: Narcea.
- Hoffman, M. L. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*, 14, 151-172.
- Hoffman, M. L. (1992). La contribución de la empatía a la justicia y al juicio moral. En Eisenberg, N y Strayer, J (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp.151-172). Bilbao, España.: Desclée de Brouwer.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York, EE. UU.: Cambridge University Press.
- Holstein, C. B. (1976). Irreversible, stepwise sequence in the development of moral judgments: A longitudinal study of females and males. *Child Development*, 47, 51-61.
- Hume, D. (1991). *Enquiries. Concerning the human understanding and concerning the principles of morals*. Madrid, España.: Espasa-Calpe. (Trabajo original publicado en 1777).
- Islas, R. L. y Mejía, M. N. (2005). Los valores en el aula. Encuesta nacional sobre creencias, actitudes y valores. *Educación 2001*, 120, 53-56.
- INEE. (2003). La calidad de la educación básica en México. ¿Qué hace una escuela, una buena escuela?. Calidad educativa, su evaluación y principales retos para México. *Fundación éste País*. Recuperado el día 16 de abril de 2007, de www.consulta.com.mx/interiores/99_pdfs/15_otros_pdf/oe_INEE.pdf
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. (Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, Trads.). Madrid, España.: Akal. (Trabajo original publicado en 1803).
- Kant, I. (2005). *La Metafísica de las Costumbres*. (Adela Cortines Orts, Trad.). Madrid, España.: Tecnos. (Trabajo original publicado en 1797).
- Kaplan, A. (2000). Profesor y alumno: diseño de una relación democrática. *Revista de estudios del currículum*, 1 (vol.3) 86-124.
- Karniol, R., Gabay, R., Ochion, Y y Harari, Y. (1998). Is gender or gender-role orientation a better predictor of empathy in adolescence. *A journal of research*, 1-2 (Vol. 39) 45-59. Recuperado el 11 de septiembre 2006, http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2294/is_n1-2_v39/ai_21136460
- Kohlberg, L. (1981). Essays on moral development (Vol. 1). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco, EE. UU.: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral, En J. Jordán y F. Santolaria (Eds.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, España.: PPU.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. (Asun Zubiaur Zárata, Trad.). Bilbao, España.: Desclée de Brouwer. (Trabajo original publicado en 1984).
- Kohlberg, L., Power, F.C. y Higgins, A. (1997). *La Educación moral según Lawrence Kohlberg*. (1ª. ed.). (Antonio Bonanno, Trad.). Barcelona, España.: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1989).
- Kymlicka (2003). *La política vernácula: Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona, España.: Paidós-Ibérica.

Latapí, S. P. (2002). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Marrou, H. (1998) *Historia de la educación en la antigüedad*. (Yago Barja de Quiroga, Trad). México.; Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1948).

Martín, Bris M. (s.f.). *Colección educación al día. Planificación y práctica educativa (infantil, primaria y secundaria)*. Madrid, España.: Escuela Española.

Martínez, M y Puig, R. (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, España.: Gráo.

Medina, C. J. (2003). Las insuficiencias del formalismo. *Anuario Filosófico*, 36, 365-407. Recuperado el 17 de noviembre 2005, de <http://dspace.unav.es/retrieve/205/NMedina.doc>

Medrano, S. (1999). Panorámica general de la crítica al modelo estructural de Kohlberg. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (Eds.), *Psicología moral y crecimiento personal. Su situación en el cambio de siglo*. Barcelona, España.: Ariel.

Mestre, Ch. (2003). El emotivismo moral y el diálogo racional. El tránsito entre la moral individual y la ética universal. *A parte Rei. Revista de Filosofía*, 29, 1-6.

Mestre, V., Frías, N y Samper, G. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 2 (Vol. 16), 255-260. Recuperado el 11 de septiembre de 2006, de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1191>

Mestre, V y Pérez-Delgado, E. (1997). *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*. Valencia, España.: Promolibro.

Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Frías, N y Samper, G. (1999). Instrumentos para la evaluación de la empatía. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (Eds.). *El crecimiento moral* (pp. 21-40). Valencia, España.: Universidad de Valencia.

Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Samper, G y Fuentes, E. (1999). Razonamiento moral prosocial. Descripción y teoría. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (Eds.), *Psicología moral y crecimiento personal. Si situación en el cambio de siglo* (pp.243-258). Barcelona, España.: Ariel.

Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Samper, G y Martí, M. (1998). Diferencias de género en la empatía y su relación con el pensamiento moral y el altruismo. *Iber Psicología*, 3. Recuperado el 9 de marzo de 2005, de <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/iberpsi6/mestre1/mestre1.htm>

Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Tur, A., Díez, I., Soler, J. V y Samper, P. (1999). El razonamiento prosocial en la infancia y en la adolescencia. Un estudio empírico. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (Eds.), *Psicología moral y crecimiento personal. Si situación en el cambio de siglo* (pp.259-283). Barcelona, España.: Ariel.

Moore, G.E. (2002). *Principia Ethica*. (María Vázquez Guisán, Trad.). Barcelona, España.: Crítica. (Trabajo original publicado en 1903).

Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Barcelona, España.: Andrés Bello.

Ortega, P y Mínguez, R. (2001). *La educación moral del ciudadano hoy*. Barcelona.: Paidós.

Papalia, D. (2005). *Psicología del Desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México.: McGraw Hill.

Pavón, T. M. (2007). Repensar el sentido de la educación. *Educación 2001*, 145, 35-37.

Pérez-Albéniz, A., Paúl, J., Etzeberria, J., Montes, M y Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 2 (Vol. 15), 267-272. Recuperado el 11 de septiembre 2006, <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1056>

Pérez-Delgado, E. (1995). *Psicología, ética, religión. ¿Ética versus religión?* Madrid, España.: Siglo XXI.

Pérez-Delgado, E., García-Ros, R y Clemente, A. (1992). Efecto de las variables educación formal y sexo sobre el desarrollo de la capacidad de razonamiento sociomoral. *Revista Univeritas Tarraconensis*, 14, 63-92.

Pérez-Delgado, E y Mestre, V. (1999). *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona, España.: Ariel.

Pérez-Delgado, E., Mestre, V y Llorca, V. (1995). Desarrollo del razonamiento moral y desarrollo intelectual en jóvenes adolescentes. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (Eds.). *El crecimiento moral* (pp. 21-40). Valencia, España.: Universidad de Valencia.

Pérez-Delgado, E., Mestre, V y Samper, P. (1999). Educación religiosa y desarrollo del razonamiento moral. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (Eds.), *Psicología moral y crecimiento personal. Su situación en el cambio de siglo* (pp.343-367). Barcelona, España.: Ariel

Pérez-Delgado, E., Mestre, V., Samper, P y Fuentes, E. (1999). Moral y religión en la psicología actual. Principales orientaciones. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (Eds.), *Psicología moral y crecimiento personal. Su situación en el cambio de siglo* (pp. 319-342). Barcelona, España.: Ariel.

Pieper, A. (1991). *Ética y moral*. (Gustau Muñoz, Trad.). Barcelona, España.: Crítica. (Trabajo original publicado en 1985).

Piaget, J. (1971). El criterio moral en el niño. (1ª. ed.). (Nuria Vidal, Trad.). Barcelona, España.: Fontanella. (Trabajo original publicado en 1932).

Platón. (2000). *La República*. (2da. ed.). (Antonio Gómez Robledo, Trad.). México.: UNAM, Coordinación de Humanidades.

Puig Rovira, J. M. (1992). *Educación moral y cívica. Transversales*. Barcelona, España.: Ministerio de Educación y Ciencia.

Puig Rovira, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, España.: Horsori.

Puig, Rovira. J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, España.: Paidós.

Puig, Rovira. J. M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, España.: Paidós.

Puig Rovira, J. M. y Martín García, X. (1998). *La educación moral en la escuela*. Barcelona, España.: Edebé.

Rawls, J. (1997). *Teoría de la Justicia*. (María Dolores González, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1971).

Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética. (2006). Recuperado el 13 de diciembre 2006, <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/FUNDAMENTACIONES/FORMACION.pdf>

Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Mineapolis, EE. UU.: University of Minnesota Press.

Rest, J. (1983). Morality. En P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3. Cognitive development* (pp.556-629), New York, EE. UU.: Wiley.

Rest, J. (1986). *Moral development advances in research and theory*. New York, EE. UU.: Praegen.

Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 3 (Vol. 22), 323-339. Recuperado el 11 de septiembre 2006, http://www.cop.es/delegaci/andocci/VOL.22_3_3.pdf

Sastre, V. G., Moreno, M. M. y Timón, H. M. (1998). *Educar 22-23*, 155-170. Recuperado el 9 de Junio de 2005, de <http://www.bib.uab.es/pub/educar/0211819Xn22-23p155.pdf>

Savater, F. (1992). *Ética para Amador*. Barcelona, España.: Ariel.

Sepúlveda, R. (2003). Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 1(Vol. XII), 27-35. Recuperado el 2 de febrero de 2006, de http://csociales.uchile.cl/publicaciones/psicologia/docs/PDF_Revista_2003_n1/Cap.pdf

Scheler, M. (1996). *Muerte y supervivencia: Ordo amoris*. (Xavier Zubiri, Trad.). Madrid, España.: Caparrós. (Trabajo original publicado en 1916).

Schneewind J. B. (2000). La filosofía moral moderna. En P. Singer (Ed.), *Compendio de ética*. (Jorge Vigil Rubio y Margarita Vigil, Trads.). Madrid, España.: Alianza. (Trabajo original publicado en 1995).

SEP (2006). *Educación básica. Educación cívica. Enfoques*. Recuperado el 17 de octubre de 2006, de http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_154_educacion_civica

Sigel, I. (1986). Cognition-affect: A psychological riddle. En D. Bearison y H. Zimiles (Eds.), *Thought and emotion: Development perspectives* (pp. 211-229). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.

Smith, M. (1986). Religious education. En S. Modgil , C. Modgil, y L. Kohlberg (Eds.), *Consensus and controversy* (pp.279-294). London, England.: The Palmer Press

Thoma, S. J. (1986). *Estimating gender differences in the comprehension and preference of moral issues*. *Development Review*, 6, 165-180.

Tirado, S. y Guevara, N (2004). Actitudes Cívicas en México y otras naciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Recuperado el 23 de febrero de 2007, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14003013.pdf>.

Tirado, S. y Guevara, N (2006). Conocimientos Cívicos en México. Un estudio comparativo internacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30 (Vol. 11), 995-1018. Recuperado el 23 de febrero de 2007, de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC01&sub=SBA&criterio=N030>

Torney-Purta, J. Lehman, R., Oswald, H y Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Recuperado el 17 de octubre de 2006, de http://www2.hu-berlin.de/empir_bf/Exe_Sum_embargoed.pdf

Vargas, M. S. (1960). *Ética o filosofía moral*. México.: Porrúa.

