



---

---

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**Facultad de Psicología  
División de Estudios Profesionales**

**“RELACIÓN ENTRE ESTILOS DE APEGO Y VALORES EN  
ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO Y SUPERIOR”**

**Presenta: Iraís Sánchez Medrano**

**TESIS  
Que para obtener el título de  
Licenciado en Psicología**

**Director: Mtro. José Huerta Ibarra  
Revisor técnico: Mtra. Piedad Aladro Lubel**



**México D.F. 2010**



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.

## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo I La teoría del apego</b> .....	<b>8</b>
1.1 Nociones y supuestos básicos de la Teoría del apego.....	<b>9</b>
1.2 Estilos de apego.....	<b>10</b>
1.3 Etapas del apego.....	<b>13</b>
1.4 Necesidades básicas.....	<b>15</b>
1.5 La familia.....	<b>20</b>
<b>Capítulo II El desarrollo moral</b> .....	<b>25</b>
2.1 Teoría del desarrollo moral de Piaget.....	<b>26</b>
2.2 Teoría de Lawrence Kohlberg.....	<b>38</b>
2.3 Teoría de Carol Gilligan.....	<b>46</b>
2.4 Teoría de James Rest.....	<b>53</b>
2.5 Teoría de Elliot Turiel.....	<b>57</b>
2.6 Teoría de Huerta y Ezcurra.....	<b>60</b>
<b>Capítulo III La moral del hombre</b> .....	<b>70</b>
3.1 Lo “bueno”.....	<b>71</b>
3.2 Lo “mejor”.....	<b>74</b>
3.3 Concepto de valor.....	<b>77</b>
3.4 Tipos de valores.....	<b>80</b>
3.5 Valores y necesidades.....	<b>81</b>
3.6 Los valores en la sociedad.....	<b>82</b>
3.7 Principales valores.....	<b>86</b>
<b>Capítulo IV Los jóvenes</b> .....	<b>94</b>
4.1 El desarrollo humano .....	<b>95</b>
4.2 Principales rasgos de la adolescencia.....	<b>97</b>
4.3 Juventud.....	<b>99</b>
<b>Capítulo V Método</b> .....	<b>103</b>
5.1 Pregunta de investigación.....	<b>103</b>
5.2 Justificación.....	<b>103</b>
5.3 Objetivo general.....	<b>104</b>
5.4 Objetivo específico.....	<b>104</b>
5.5 Tipo de estudio.....	<b>104</b>
5.6 Descripción de la muestra.....	<b>105</b>
5.7 Criterios de inclusión.....	<b>105</b>
5.8 Criterios de exclusión.....	<b>105</b>
5.9 Variables.....	<b>105</b>
5.10 Hipótesis.....	<b>106</b>
5.11 Instrumentos .....	<b>107</b>
5.12 Materiales .....	<b>107</b>

5.13 Procedimiento.....	107
5.14 Análisis de datos.....	109
<b>Capítulo VI Resultados.....</b>	<b>113</b>
6.1 Características generales de la muestra .....	113
6.2 Resultados de la escala de apego de Brennan .....	114
6.3 Resultados a la escala de valores de Signey.....	115
6.4 Interpretación de resultados .....	122
<b>Capítulo VII Conclusiones.....</b>	<b>136</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>139</b>
<b>Anexo 1 .....</b>	<b>144</b>
<b>Anexo 2 .....</b>	<b>148</b>

## Introducción

El ser humano nace en toda su complejidad natural, con un desarrollo biológico inacabado. Toca a la sociedad en que nace y en particular a la familia, aportar los elementos para la conformación y maduración de ese nuevo ser, que a la vez será origen de otros seres como él, no sólo para la reproducción, sino también para la transformación de nuestra especie y de nuestra sociedad.

A lo largo de su vida, el hombre desarrolla vínculos afectivos los cuales pueden durar años, o incluso toda la vida. Estos vínculos se empiezan a formar desde la más temprana infancia y se van renovando constantemente hacia otras personas, sin embargo, la forma en cómo el hombre se apega es aprendida desde su nacimiento, de las *figuras de apego* y dependiendo del cómo se desarrolle el *vínculo de apego*, serán las relaciones del individuo con otras personas en un futuro.

La vida del hombre no está dada, se va construyendo cada día con sus experiencias y actos, José Luis Aranguren (2000) menciona que “la vida se hace con las cosas, en el mundo, pero no de un golpe, sino paso a paso” así “lo que seremos va, lenta, confusa, indeterminadamente adviniendo, dibujándose, siendo, a través de nuestros actos”, y estos actos le exigen elegir entre varias posibilidades de acción, por tanto en esa elección tiene que utilizar elementos que le otorguen los juicios suficientes para poder decidir. En este decidir y en todo nuestro actuar utilizamos los valores como guías para la acción, para evaluar o juzgar las situaciones o como base para racionalizar conductas, creencias, etc.(Zalazar 1995).

Pero ¿Las personas presentan diferencias entre sus valores dominantes según su estilo de apego?. La adquisición de valores se va dando desde una figura de referencia que por lo general está en el hogar.

Para hablar de la adquisición de valores en el ser humano y de su ámbito moral, es necesario reconocer que el panorama psicológico de aproximación al tópico del desarrollo moral es bastante amplio, se encuentran perspectivas centradas en el desarrollo del carácter moral, en la elección, la afectividad o las influencias ambientales,

sin embargo una de las vías más comunes de abordaje de la moral proviene del estudio del razonamiento moral.

Los aspectos teóricos, la información necesaria y procesos seguidos para la realización de la propuesta de investigación objeto de este trabajo de tesis, se presentan en siete apartados:

En el capítulo I, "La teoría del apego", se abordan nociones y supuestos básicos de la teoría del apego, los tipos de apego, las etapas de su formación y los estilos de crianza y tipos de familia que influyen en la formación de los tipos de apego.

En el capítulo 2, "El desarrollo moral", se describen las teorías del desarrollo moral a saber; teoría del desarrollo moral de Piaget, la teoría de Lawrence Kohlberg, la definición de justicia, la teoría de Carol Gilligan, la teoría de James Rest, la teoría de Elliot Turiel y la teoría de Huerta y Ezcurra.

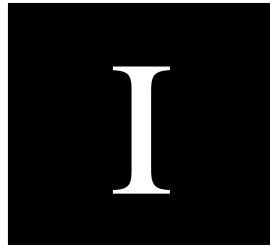
En el capítulo 3, "La moral del hombre", se revisa a la moral como estructura, concepto de bueno, lo mejor, el concepto de valor, los tipos de valores, los valores y las necesidades, el papel de los valores en la sociedad y la definición de los valores que ostentan los participantes de la presente investigación.

En el capítulo 4, "Los jóvenes", se menciona la definición de juventud, así como las etapas del desarrollo humano que se encuentran dentro de este término.

En el capítulo 5, "Método", se describen los pasos que se siguieron para la elaboración de la investigación, es decir la justificación, las hipótesis, las variables, los instrumentos así como la forma de aplicación y calificación de los mismos.

En el capítulo 6, "Resultados", se reportan los datos obtenidos y el análisis de los mismos.

En el capítulo 7, "Conclusiones", se presentan las conclusiones a las que se llega a partir de los resultados obtenidos, las aportaciones hechas y alcances del trabajo de tesis.



## Capítulo

# La teoría del apego

A lo largo de la vida, el hombre desarrolla vínculos afectivos los cuales pueden durar años, e incluso toda la vida. Estos vínculos se empiezan a formar desde la más temprana infancia y a lo largo de la vida se van renovando constantemente hacia otras personas, sin embargo, la forma en cómo el hombre se relaciona es aprendida desde su nacimiento de las figuras de apego.

La Teoría del Apego es iniciada en los años cincuenta parte de una perspectiva etológica, “la cual se interesa por el valor adaptativo, o de supervivencia, de la conducta y de su historia evolutiva” (Hinde 1989 en Berk 1999). Sus principales exponentes son John Bowlby y Mary Aisworth los cuales en sus investigaciones plantean que la separación producida entre un niño pequeño y una figura de apego (que por lo regular es la madre) es perturbadora y puede originar en el niño un miedo muy intenso. Como resultado, cuando el niño visualiza ulteriores perspectivas de separación surge en él cierto grado de ansiedad.

Las experiencias de un apego sano crean personas capaces de tratar bien a otros, conectarse con sus necesidades, así como contener y reparar sus propios sufrimientos.

La necesidad de cuidado y de buenos tratos puede considerarse instintiva, pues son fundamentales para proteger y conservar nuestra vida como individuos y como especie,

son relaciones recíprocas y complementarias, provocadas por la necesidad, la amenaza o el peligro y sostenidas por el apego, el afecto y la biología (Barudy 2005).

### **1.1 Nociones y supuestos básicos de la Teoría del Apego**

La teoría del apego se basa en el supuesto de que todo ser humano tiene necesidades básicas de afiliación las cuales deben ser cubiertas para un adecuado desarrollo emocional del individuo.

Esta teoría reconoce la necesidad original de proximidad y contacto afectivo con figuras significativas durante la infancia y destaca la influencia sobre el desarrollo de la personalidad (Heredia 2005. p. 27).

La satisfacción de estas necesidades básicas debe ser o son cubiertas por lo general, por la figura de apego, la cual, es la persona que brinda los cuidados básicos al niño como son la alimentación y la limpieza. Según Ainsworth (1978) **la figura de apego** es la persona que de acuerdo con la jerarquía de valores del individuo, adquiere el nivel más alto de importancia.

En nuestra sociedad esta figura corresponde por lo general a la madre, sin embargo este papel también puede ser desempeñado por el padre, un abuelo, un tío, etc.

La figura de apego, además de ser capaz de dar de comer y abrigar al bebé, debe de contar con la disponibilidad y capacidad de respuesta ante los estados afectivos de éste, estableciendo rutinas de estimulación y reposo adecuadas. Las figuras de apego que carecen de esta cualidad, interpretarán la comunicación del menor en función de sus propios deseos y necesidades afectivas (Heredia 2005), dando como resultado que las necesidades emocionales del niño no sean atendidas y mucho menos satisfechas.

Heredia (2005), menciona que los niños están inclinados a interesarse por estímulos sociales y a desarrollarse de manera cooperativa, vinculándose en forma fuerte con figuras significativas para ellos, es decir, puede existir más de una figura de apego (sin existir un número ideal de éstas), pero el menor tiende a preferir a una persona sobre otra como figura de apego, a lo cual se le conoce como monotropía.



La preferencia de una figura de apego sobre otra es determinada por el tiempo que pasa el niño con la persona que lo cuida, la calidad de los cuidados que recibe, el involucramiento emocional de la figura adulta con él y la presencia repetida de tal persona a lo largo de la vida del niño.

Los niños al ser observados tienen comportamientos de búsqueda de la proximidad con otro individuo al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo, a tal acción se le denomina **conducta de apego** (*Idem, p. 26*), que consiste en buscar la proximidad con la figura de apego y manifestar ansiedad cuando ésta es inaccesible.

Bowlby (1989) menciona que es útil considerar estos comportamientos como el resultado de un conjunto de pautas de conducta características, en parte pre-programadas, que se desarrollan en el entorno corriente en los primeros meses de vida y que tienen el efecto de mantener al niño en una proximidad más o menos estrecha con su figura materna.

El término apego hace referencia a la organización de las conductas de apego, alrededor de la figura de apego, y al papel especial que tiene esta relación en la regulación emocional de ese momento y posteriormente, pues es la primera relación que es esencial para la satisfacción de la necesidad de seguridad emocional. A esa primera relación esencial se le denomina **vínculo de apego**, el cual es definido por la búsqueda de seguridad.

Al decir que un niño está apegado o que tiene apego a una cierta persona, se hace referencia al hecho de que el niño busca la proximidad y contacto con ese individuo y tiende a hacerlo, en especial en momentos en los que el menor se siente amenazado por alguna circunstancia.

## **1.2 Estilos de apego**

Ainsworth (1978), delimitó tres patrones de apego: seguro, ansiosos ó ambivalente y elusivo. Posteriormente a estas tres categorías se suma el apego desorganizado debido a las investigaciones realizadas por Solomon y Main (1987 en Heredia 2005).

Las clases de apego dependen de la actitud básica de los padres en la forma de tratar al hijo.

### **Apego seguro**

El apego seguro se define como el estilo de apego resultado de relaciones confiadas y positivas, con gran sintonía afectiva y sensación de bienestar. Forma la identidad de la persona con un sentido de capacidad, de valoración personal y equilibrio entre dependencia y autonomía. La persona con apego seguro tiene una buena opinión de sí mismo, de los demás y de la vida (Lozada 2002).

Los niños que desarrollan un apego seguro con la madre son aquellos que en la primera infancia fueron tomados en brazos durante más tiempo y de modo tierno y cariñoso (Ainsworth 1978).

Dentro de este esquema, las madres muestran objetividad y equilibrio cuando comentan sus experiencias infantiles, ya fueran positivas o negativas. Ni idealizan a sus padres ni sienten enfado con respecto al pasado. Sus explicaciones son coherentes y creíbles (Berk 1999).

Las personas que desarrollaron un apego seguro tienden a ser más cálidas, estables y con relaciones íntimas satisfactorias, y en el dominio interpersonal, tienden a ser más positivas, integradas y con perspectivas coherentes de sí mismas.

### **Apego ansioso o ambivalente**

Este tipo de apego es el resultado de pautas de crianza irregulares. El niño es dependiente y siente ansiedad ante las separaciones y presenta una continua necesidad de confirmación de que se es amado y aceptado. Es una persona que tiene una mala opinión de sí misma y una buena opinión de los demás (Lozada 2002).

Los niños con apego ansioso muestran casi siempre una gran inseguridad, tristeza y temor, así como una excesiva dependencia respecto a sus cuidadores.

Este tipo de madres hablan muy cargadas de emoción sobre sus experiencias infantiles, algunas veces expresando enfado hacia sus padres. Están abrumadas y confusas sobre sus primeros apegos y no los pueden comentar correctamente (Berk 1999).

Las personas con un apego ansioso tienden a tener relaciones dependientes, ansiedad de separación, y con una constante necesidad de confirmación de que se es amado y aceptado. Atribuyen sus fracasos a su falta de competencia, y sus aciertos al azar.

### **Apego elusivo**

El apego elusivo es el resultado de relaciones desconfiadas y distantes, carentes de sincronía y con sensación de malestar. Forma la identidad de las personas con un sentido de incapacidad, de infravaloración personal y sesgos entre dependencia y autonomía (Lozada 2002).

Tanto el niño como la madre están fuera de sincronía el uno con el otro, el niño no recibe atención a todas las señales que manda y en muchas ocasiones es desalentado activamente. Esto produce en él un continuo estado de alerta ante la temida separación y desprotección.

Estas madres desvalorizan la importancia de sus relaciones de apego. Suelen idealizar a sus padres sin ser capaces de recordar experiencias específicas. Lo que recuerdan lo comentan intelectualmente con poca emoción (Berk 1999).

Las personas con apego elusivo, presentan intolerancia a la frustración, menor desarrollo de conductas de aprendizaje en ambientes académicos y dificultad para establecer relaciones afectivas, las pocas que llegan a establecer tienden a ser relaciones desconfiadas y distantes.

### **Apego desorganizado**

El apego desorganizado es resultado de pautas de crianza en las que existen formas de maltrato. El niño tiene miedo a la figura de apego, miedo a acercarse a ella y tiende a presentar conductas desorientadas y desorganizadas.

Los niños con apego desorganizado son niños muy desconfiados, se mantiene en alerta, son irritables, e insensibles a las muestras de dolor de sus semejantes y a los intentos de contacto de otras personas.

Estas madres muestran características de cualquiera de los otros tres patrones. Al mismo tiempo, razonan de forma desorganizada y confusa la pérdida de alguien querido o comentan experiencias de maltrato físico o abuso sexual (Berk 1999).

Las personas con apego desorganizado tienen mala opinión de sí mismas, de los demás y de la vida en general.

### **1.3 Etapas del apego**

La formación del apego implica un orden el cual ha sido dividido en etapas las cuales son primordiales e invariables, y el paso de una etapa a otra es gradual.

“El desarrollo del apego en los bebés humanos es un proceso largo en el que se producen cambios en las estructuras psicológicas que conducen a que el bebé forme una unión afectiva profunda con el cuidador” (Bretherton 1992 en Berk 1999).

La explicación más popular de formación de apego es dada por Bowlby pues en ella se encuentra implícita la suposición de que la conducta de crianza, como la conducta de apego, está en cierto grado pre-programada (Bowlby 1989), hace énfasis en la capacidad innata del bebé para emitir signos que generan una respuesta predispuesta biológicamente por parte de los adultos, y por consiguiente desarrollar el apego. Un ejemplo de estos signos es el llanto, siendo muy eficaz para incitar a los adultos a acercarse, coger y aliviar al bebé. Mientras van creciendo, los bebés desarrollan una variedad de medios para lograr esta proximidad. A lo largo de la infancia, los niños buscan la proximidad de adultos proteccionistas para obtener nutrición, consuelo y seguridad. Gradualmente los niños enfocan estas conductas en personas que le resultan familiares o en las que ellos pueden contar y este proceso según Bowlby es un aspecto crucial dentro del proceso de formación del apego.

La formación del apego se puede explicar en cuatro etapas (en Heredia 2005):

### **Etapa I: Orientación y señales sin discriminación de figuras.**

Esta etapa va desde el nacimiento a las ocho semanas de edad y es la más esencial y la que marcará el inicio de la formación del apego, pues en ésta, las conductas de apego se basan en los impulsos y los reflejos, ya que mediante éstos, logra que haya intervenciones de atención y cuidado por parte de otro individuo.

El recién nacido se vale de los sentidos del olfato, el oído y la visión para poder identificar quien lo atiende y satisface sus necesidades, empezando a desarrollar una preferencia por la persona que lo cuida, aunque no se aprecie gran discriminación o reacción ansiosa cuando se le separa del cuidador principal o se intercambien las figuras de apego, siempre que la figura sustituta se ajuste en su forma y ritmo a los estados fisiológicos y señales que emite el bebé.

### **Etapa II: Orientación y primeras señales de discriminación de la figura.**

Esta etapa se da entre los tres y los seis meses. Es una etapa en la que se concretan las intervenciones de atención y cuidado entre el bebé y de quien lo cuida, así se establece un modelo interno de manejo de tensión.

“El punto focal de la organización conductual en esta etapa es lograr la proximidad con la figura de apego. Se caracteriza por una conducta de gran discriminación hacia la figura principal de apego y por la presencia de la ansiedad de separación” (Heredia 2005).

### **Etapa III: Mantenimiento de la proximidad hacia la figura de apego principal, discriminada mediante locomoción y señales.**

Cuando el niño ya entiende la intencionalidad y la relación entre medios y fines que es alrededor de los seis a nueve meses, busca lograr y mantener la proximidad hacia la figura discriminada, generalmente la madre, mediante la locomoción y a través de señales tales como el contacto visual o físico para obtener seguridad emocional.

El bebé en este periodo ya está en la etapa conocida como la conservación de la presencia de la figura materna en la mente del niño, cuando ella no está presente, es

decir, ya entiende que aunque la madre no está dentro de su campo sensorial esta no ha desaparecido.

En esta etapa se sientan las bases para que el niño forme su autoconcepto<sup>1</sup>, pues es capaz de añorar a la figura de apego y empieza la identificación de emociones como son la satisfacción o frustración ante su capacidad de conseguir algo o no.

#### **Etapa IV: Implicaciones de los pares para la organización del apego durante los años preescolares.**

La cuarta etapa se da a partir de los tres años en adelante, periodo en donde el niño empieza a formar vínculos de amistad y comienza el surgimiento de la personalidad. El guía en esta etapa es la figura de apego y en general los padres, pues, estos enriquecen las experiencias diarias brindando ejemplos en la forma de socializar con los otros, así mismo propician el desarrollo de la autoestima y autonomía.

En la formación del vínculo de apego Heredia (2005) señala las cuatro etapas anteriores. Bowlby (1989) por su parte apunta que es importante que para que el vínculo de apego entre el cuidador y el niño se desarrolle es necesario que la figura de apego satisfaga las necesidades de éste, anteponiéndolas a las propias, es por ello que resulta pertinente para el desarrollo de este trabajo delimitar cuales son las necesidades básicas.

#### **1.4 Necesidades Básicas**

En el diccionario de Psicología se define a la necesidad como:

“Necesidad (del I. *necessitas*, lo que es imprescindible) Estado del organismo que se caracteriza por un déficit o carencia que supone la ruptura del equilibrio homeostático. La necesidad señala la carencia, y tiende a restablecer el equilibrio, es decir, que se considera que la necesidad está en el origen de la tendencia a regular la situación por medio de una acción oportuna. También se ha señalado que la necesidad no crea tendencia... La necesidad se ha clasificado en un primer momento en: *necesidad primaria*, básicamente la de orden fisiológico (alimentación, calor, evacuación, copulación, etc.); *necesidad secundaria*, derivada por la primera y que se produce por el aprendizaje o por

---

<sup>1</sup> Entre los dieciocho y treinta y seis meses ocurre el desarrollo del “autoconcepto” o representación interna de sí mismo como opuesto a los demás.

la socialización; y *necesidad terciaria*, como califica Malinowski la afectiva y mental” (Diccionario de Psicología).

Dentro de la teoría del apego, las necesidades primarias engloban lo fisiológico y lo emocional, se concibe como una necesidad básica y universal de la especie humana, la vinculación afectiva y la comprensión del significado de lo que siente y le sucede. “No es suficiente el estar bien alimentado, aseado, cobijado del frío y bajo un techo protector, para obtener un sentimiento de seguridad y confianza básica” (Heredia 2005, p. 41).

López Félix (en Heredia 2005) hace una taxonomía de las necesidades del niño, en donde además se extiende a la adolescencia, la adultez y la vejez y dice que el apego es una necesidad constante a lo largo de la vida del hombre.

López engloba las necesidades en: físico biológicas, cognitivas y emocionales sociales.

En cuanto a las necesidades físico-biológicas, su satisfacción puntual dentro del primer año y medio es una condición que debe darse para la supervivencia y para adquirir una confianza básica, seguridad emocional y un apego seguro. Pues dentro de este periodo se hace una transición de la base física de la seguridad y el bienestar a una base psicológica. “El núcleo del sentimiento de seguridad emocional del individuo se funda en la experimentación de una atención sensible y amorosa en ese momento y en el sostenimiento del contacto visual, es decir de la mirada de quien lo cuida”. (Heredia 2005, p. 43). Después de los dos años se espera que el niño pueda postergar el cumplimiento de sus necesidades haciéndose valer de sus propios recursos.

A continuación se presenta en tres cuadros las necesidades físico biológicas, cognitivas y emocionales, sociales que nos permiten ver cuáles son las consecuencias del cumplimiento o la falta de atención de las necesidades del menor, de igual manera, dentro de los mismos se puede apreciar de primera instancia la relación entre el cumplimiento de las necesidades básicas y la adquisición de valores, tema también relevante para este trabajo que se abordara de manera más extensa en los capítulos posteriores.

**Cuadro 1. Necesidades de Carácter Físico-Biológico<sup>2</sup>**

<i>Necesidades</i>	<i>Presencia</i>	<i>Ausencia</i>
<b>Alimentación</b>	-Adecuada alimentación de la madre. -Lactancia materna. -Suficiente, variada. -Secuenciada en el tiempo. -Adaptada a la edad.	-Ingestión de sustancias que dañan al feto. -Desnutrición. -Déficit específico. -No apropiada a la edad. -Excesos: Obesidad.
<b>Temperatura</b>	-Condiciones de vivienda y vestido y colegio adecuadas.	-Frío en vivienda. -Humedad en vivienda. -Falta de calzado. -Falta de vestido.
<b>Higiene</b>	-Higiene corporal. -Higiene de vivienda. -Higiene de alimentación. -Higiene de vestido. -Higiene de entorno	-Suciedad. -Contaminación del entorno. -Gérmenes infecciosos. -Parásitos y roedores.
<b>Sueño</b>	-Ambiente espacial protegido y silencioso.  -Suficiente según edad.  -Durante la noche. Con siestas si es pequeño.	-Inseguridad. -Contaminación de ruidos. -Interrupciones frecuentes. -Insuficiente tiempo. -Sin lugar y tiempo de descanso diurnos
<b>Actividad física ejercicio y juego</b>	-Libertad de movimiento en el espacio. -Espacio con objetos, juguetes y otros niños.  -Contacto con elementos naturales: agua, tierra, plantas, animales, etc. -Paseos, marchas, excursiones, etc.	-Inmovilidad corporal.  -Ausencia de espacio. -Ausencia de objetos. -Ausencia de juguetes. -Inactividad.  -Sedentarismo.
<b>Protección de riesgos reales: integración física</b>	-Organización de la casa, adecuada a la seguridad: enchufes, detergentes, electrodomésticos... -Organización de la escuela adecuada a la seguridad: clases, patios y actividades. -Organización de la ciudad para proteger a la infancia. -Circulación prudente. -Conocimiento y control de las relaciones de los niños.	-Accidentes domésticos. -Castigo excesivo.  -Accidentes en la escuela.  -Accidentes de circulación.  -Agresiones.
<b>Salud</b>	-Revisiones adecuadas a edad y estado de salud.	-Falta de control. -Provocación de síntomas.

<sup>2</sup> IV REUNIÓN ANUAL DE LA SOCIEDAD ASTURIANA DE PEDIATRÍA DE ATENCIÓN PRIMARIA, BECEDÓNIZ VÁZQUEZ CARLOS. *Aproximación al conocimiento del maltrato infantil en el marco de un sistema de protección de menores*. Consultado en línea el 9 de agosto de 2009. <http://74.125.47.132/search?q=cache:DJh9BcjFn14J:www.aepap.org/asturiana/curso2005/maltratoinfantil.pdf+lopez+feliz+taxonomia+necesidades&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx&client=firefox-a>



**Cuadro 2. Necesidades Cognitivas<sup>3</sup>**

<i>Necesidades</i>	<i>Presencia</i>	<i>Ausencia</i>
<b>Estimulación sensorial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estimular los sentidos.</li> <li>-Entorno con estímulos: visuales, táctiles, auditivos, etc.</li> <li>-Cantidad, variedad y contingencia de estímulos.</li> <li>-Interacción lúdica en la <b>familia</b>.</li> <li>-Estimulación planificada en la escuela.</li> <li>-Estimulación lingüística en la familia y en la escuela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Privación sensorial.</li> <li>-Pobreza sensorial.</li> <li>-Monotonía de estímulos.</li> <li>-No contingencia de respuesta.</li> <li>-Currículum escolar no global, no secuenciado, no significativo...</li> <li>-Falta de estimulación lingüística.</li> </ul>
<b>Exploración física y social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contacto con el entorno físico y social, rico en objetos, juguetes, elementos naturales y personas.</li> <li>-Exploración de ambientes físicos y sociales.</li> <li>-Ofrecer “base de seguridad a los más pequeños”, <b>compartir exploración</b> con ellos (los adultos y los iguales).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Entorno pobre.</li> <li>-No tener apoyo en la exploración.</li> <li>-No compartir exploración con adultos e iguales</li> </ul>
<b>Comprensión de la realidad física y social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<b>Escuchar y responder</b> de forma contingente a las preguntas.</li> <li>-<b>Decir la verdad.</b></li> <li>-Hacerles <b>participar</b> en el conocimiento de la vida, el sufrimiento, el placer y la muerte.</li> <li>-Visión biófila de la vida, las relaciones y los vínculos.</li> <li>-<b>Transmitir las actitudes, valores y normas.</b></li> <li>-<b>Tolerancia</b> con discrepancias y diferencias: raza, sexo, clase social, minusvalías, nacionalidad, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-No escuchar.</li> <li>-No responder.</li> <li>-Responder en momento inadecuado.</li> <li>-<b>Mentir.</b></li> <li>-Ocultar la realidad.</li> <li>-Visión pesimista.</li> <li>-<b>Anomalía o valores antisociales.</b></li> <li>-Dogmatismo.</li> <li>-Racismo.</li> </ul>

<sup>3</sup> Modificación de: IV REUNIÓN ANUAL DE LA SOCIEDAD ASTURIANA DE PEDIATRÍA DE ATENCIÓN PRIMARIA, *Becedóniz Vázquez Carlos* Aproximación al conocimiento del maltrato infantil en el marco de un sistema de protección de menores. Consultado en línea el 9 de agosto de 2009. <http://74.125.47.132/search?q=cache:DJh9BcjFnl4J:www.aepap.org/asturiana/curso2005/maltratoinfantil.pdf+lopez+feliz+taxonomia+necesidades&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx&client=firefox-a>

**Cuadro 3. Necesidades Emocionales, Sociales y Sexuales.<sup>4</sup>**

<i>Necesidades</i>	<i>Presencia</i>	<i>Ausencia</i>
<p><b>a) Sociales</b></p> <p>- Seguridad emocional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apego incondicional: aceptación, disponibilidad, accesibilidad, respuesta adecuada a demandas y competencia.</li> <li>- Contacto íntimo: táctil, visual, lingüístico, etc.</li> <li>- Capacidad de control.</li> <li>- Capacidad de protección.</li> <li>- <b>Resolver los conflictos con moral inductiva:</b> explicaciones, exigencias conforme a edad, coherencia en exigencias, posibilidad de revisión si el niño protesta la decisión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rechazo, ausencia, no accesibles, no percibir, no interpretar, no responder contingentemente, incoherencia en la respuesta.</li> <li>- Falta de capacidad de control del niño.</li> <li>- Falta de capacidad de protección de peligros.</li> <li>- Autoritarismo.</li> <li>- Amenaza de retirada de amor.</li> </ul>
<p>-Red de relaciones sociales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relaciones de <b>amistad y compañerismo</b> con los iguales: fomentar contacto e interacción con iguales en el entorno familiar y en la escuela: tiempos de contacto, fiestas infantiles, comidas y estancias en casa de iguales, etc.</li> <li>- Continuidad en las relaciones.</li> <li>- Actividades conjuntas de familias con hijos que son amigos.</li> <li>- Incorporación a grupos o asociaciones infantiles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aislamiento social.</li> <li>- Separaciones largas de los amigos.</li> <li>- Imposibilidad de contacto con los amigos.</li> <li>- Prohibición de amistades.</li> <li>- Aburrimiento.</li> <li>- Compañeros de riesgo</li> </ul>
<p>-Participación y autonomía Progresivas.</p>	<p>-Participación en decisiones y en gestión de lo que le afecta y pueda hacer en favor de sí mismo y de los demás en familia, escuela y sociedad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No ser escuchado.</li> <li>- No ser tenido en cuenta.</li> <li>- Dependencia</li> </ul>
<p><b>b) Sexuales</b></p> <p>- Curiosidad, imitación y contacto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder a preguntas.</li> <li>- Permitir juegos y auto-estimulación sexual.</li> <li>- Proteger de abusos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No escuchar. No responder. Engañar.</li> <li>- Castigar manifestaciones Infantiles.</li> <li>- Abuso sexual.</li> </ul>

<sup>4</sup> Modificación de: IV REUNIÓN ANUAL DE LA SOCIEDAD ASTURIANA DE PEDIATRÍA DE ATENCIÓN PRIMARIA, *Becedóniz Vázquez Carlos* Aproximación al conocimiento del maltrato infantil en el marco de un sistema de protección de menores. Consultado en línea el 9 de agosto de 2009. <http://74.125.47.132/search?q=cache:DJh9BcjFnI4J:www.aepap.org/asturiana/curso2005/maltratoinfantil.pdf+lopez+feliz+taxonomia+necesidades&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx&client=firefox-a>

### Continuación del Cuadro número 3 Necesidades Sociales, Sexuales y Emocionales.

<i>Necesidades</i>	<i>Presencia</i>	<i>Ausencia</i>
<p><b>c) Con el entorno físico y social</b></p> <p>- Protección de riesgos imaginarios.</p>	<p>-Escuchar, comprender y responde a sus temores: miedo al abandono, rivalidad fraterna, miedo a la enfermedad y miedo a la muerte.</p> <p>-Posibilidad de expresar el miedo.</p> <p>- Evitar verbalizaciones y conductas que fomenten los miedos: violencia verbal o violencia física, discusiones inadecuadas, amenazas verbales, pérdidas de control, incoherencia en la conducta.</p>	<p>-No escuchar.</p> <p>-No responder.</p> <p>-No tranquilizar.</p> <p>-Inhibición emocional.</p> <p>-Violencia verbal.</p> <p>- Violencia física en el entorno.</p> <p>- Amenazas.</p> <p>- Pérdida de control.</p> <p>- Incoherencia en la relación</p>
<p>-Interacción lúdica</p>	<p>- Interacción lúdica en la familia con la madre, el padre y otros familiares.</p> <p>- Juegos con los iguales.</p>	<p>-No disponibilidad de tiempo por parte de los padres.</p> <p>- No accesibles los padres.</p> <p>- Tono vital triste o apagado de los padres.</p> <p>- Ausencia de iguales.</p> <p>- Falta de juguetes u objetos.</p> <p>- Juguetes inadecuados: bélicos, sexistas, sofisticados, etc.</p>

#### 1.5 La familia

La familia es el grupo social natural donde los seres humanos aprendemos cómo relacionarnos, y donde adquirimos las normas y los valores característicos al grupo al que pertenecemos (Heredia 2005, p. 51).

Para estudiar a las familias, se analizan las maneras en la que éstas se organizan en hogares. El hogar es el espacio donde se desenvuelve cotidianamente la vida familiar y en el cual sus miembros comparten el pan y la sal, además de un mismo techo. Idealmente, el hogar nos ofrece protección, atención y afecto (CONAPO 1999).

Los tipos de hogares son:

1. Hogar familiar nuclear: Es aquel en el que, bajo un mismo techo, viven una mamá y papá, bien sea solos o con sus hijas e hijos, y nadie más.

2. Hogar familiar extenso: Es aquel en el que, en un mismo hogar, viven el papá, la mamá, los hijos y otros parientes, como pueden ser los abuelos o algunos primos o tíos.
3. Hogar familiar monoparental: es aquel en el que, es un mismo hogar, vive un padre sin pareja o una madre sin pareja, con sus hijas e hijos.
4. Hogar unipersonal: En los que vive sola una persona adulta.
5. Hogares no familiares: En los que algunos amigos o conocidos – sin tener lazos ni consanguíneos ni políticos- viven juntos y se organizan de manera cotidiana.

Las funciones de la familia son:

1. Reproducción
2. Servicios económicos
3. Orden social
4. Socialización
5. Apoyo emocional

Dentro de las funciones de la familia, la socialización juega un papel importante en el desarrollo del niño, pues ésta empieza desde que el menor llega al hogar, toma relevancia durante el segundo año, una vez que los niños son capaces de ajustarse a los mandatos parentales. Cada familia tiene un estilo de educación, sin embargo existen dos dimensiones amplias de paternidad:

- Exigencia: Algunos padres establecen normas elevadas para los hijos e insisten en que los jóvenes las cumplan. Otros padres demandan muy poco o, rara vez intentan influir en la conducta de los hijos.
- Receptividad: Algunos padres aceptan y son sensibles en cuanto a los hijos. Con frecuencia participan en discusiones abiertas y en un toma y da verbal. Otros rechazan y no son receptivos. (Berk 1999, p. 739).

A partir de estas dimensiones se observan cuatro estilos parentales que se muestran en el cuadro IV. Los estilos parentales tienen relación directa con el tipo de educación que se les da a los hijos, además de que guardan estrecha relación con la transmisión de algún tipo de mensaje y de la imagen del mundo que el individuo adquiere a partir de

los estilos de educación, que son los modos en que se comparten de manera habitual los padres o el cuidador del niño, estos influyen en cierta manera en la formación del vínculo de apego y posteriormente en la conducta del niño como se muestra en el cuadro V.

**Cuadro 4. Clasificación de los estilos parentales<sup>5</sup>**

	<b>Receptivo</b>	<b>No receptivo</b>
<b>Exigente</b>	Padre democrático	Padre autoritario
<b>No exigente</b>	Padre permisivo	Padre no implicado

**Cuadro 5. Descripción de los estilos de educación infantil y su relación con la conducta del niño.**

<b>Estilo de educación Infantil</b>	<b>Características<sup>6</sup></b>	<b>Resultados<sup>7</sup></b>
<b>Padre democrático</b>	Deriva su nombre de la práctica educativa de padres democráticos, que son los que presentan niveles altos en comunicación, afecto, control y exigencias de madurez. En consecuencia, son afectuosos, refuerzan el comportamiento, evitan el castigo y son sensibles a las peticiones de atención. No son indulgentes, sino que dirigen y controlan siendo conscientes de los sentimientos y capacidades. Explican razones no rindiéndose a caprichos y plantean exigencias e independencia. También se puede definir el estilo democrático en función de la evitación de decisiones arbitrarias, el elevado nivel de interacción verbal, la explicación de razones cuando dan normas y el uso de respuestas satisfactorias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la niñez, estado de ánimo animado y alegre; elevada autoestima y autocontrol; conducta de rol de género menos tradicional.</li> <li>- En la adolescencia, elevada autoestima, madurez social y moral, logro académico, y logro educativo.</li> </ul>
<b>Padre permisivo</b>	Se caracterizan por un nivel bajo de control y exigencias de madurez, pero con un nivel alto de comunicación y afecto. Dan libertad a su hijo, lo dejan ser. Manifiestan una actitud positiva hacia el comportamiento del niño, aceptan sus conductas y usan poco el castigo. Consultan al niño sobre decisiones; no exigen responsabilidades ni orden; permiten al niño autoorganizarse, no existiendo normas que estructuren su vida cotidiana; utilizan el razonamiento, pero rechazan el poder y el control sobre el niño.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la niñez, impulsivos, desobedientes y rebeldes; exigentes y dependientes de los adultos; poca persistencia en las tareas.</li> <li>- En la adolescencia, poco autocontrol y bajo rendimiento escolar; uso más frecuente de drogas que sus iguales expuestos a estilos democráticos o autoritarios.</li> </ul>

<sup>5</sup> *Idem* Pag.739

<sup>6</sup> Sacado de: <http://www.123.cl/publicidad/diapapa/index.html>. Consultada el 15 de agosto de 2009

<sup>7</sup> BERK. L. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. España. Prentis Hall. Pag. 742

**Continuación del cuadro 5. Descripción de los estilos de educación infantil y su relación con la conducta del niño.**

<b>Estilo de educación Infantil</b>	<b>Características</b>	<b>Resultados</b>
<b>Padre autoritario</b>	Se caracterizan por manifestar alto nivel de control y de exigencias de madurez y bajos niveles de comunicación y afecto explícito. Lo predominante es la existencia de abundantes normas y la exigencia de una obediencia bastante estricta. Dedicar esfuerzo a influir, controlar, evaluar el comportamiento y las actitudes de sus hijos de acuerdo con patrones rígidos preestablecidos. Estos padres dan gran importancia a la obediencia, a la autoridad, al uso del castigo y de medidas disciplinarias, y no facilitan el diálogo. Las normas que definen la buena conducta son exigentes y se castiga con rigor la mala conducta. La comunicación con los hijos es prácticamente nulas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la niñez, estado de ánimo ansioso, introvertido e infeliz; hostil si está frustrado.</li> <li>- En la adolescencia, menos ajustado que los compañeros expuestos a un estilo democrático, pero con un rendimiento escolar mejor que los iguales expuestos a estilos permisivos o no implicados.</li> </ul>
<b>Padre no implicado</b>	Es el estilo de crianza utilizado por padres que rechazan y son negligentes, que no son receptivos ni exigentes y a quienes sus hijos parecen serles indiferentes. Al niño se le da tan poco como se le exige, pues los padres presentan unos niveles muy bajos en las cuatro dimensiones: afecto, comunicación, control y exigencias de madurez. No hay normas que cumplir, pero tampoco hay afecto que compartir; siendo lo más destacable la escasa intensidad de los apegos y la relativa indiferencia respecto de las conductas del niño. Los padres parecen actuar bajo el principio de no tener problemas o de minimizar los que se presentan, con escasa implicación y esfuerzo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la niñez, déficits en el apego, la cognición, el juego y las habilidades emocionales y sociales; conducta agresiva.</li> <li>- En la adolescencia, poco autocontrol y bajo rendimiento escolar; frecuente uso de drogas.</li> </ul>

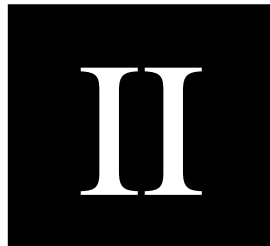
A manera de conclusión el desarrollo emocional es importante, debido a que las emociones desempeñan una función adaptativa para la supervivencia pues son un elemento vital de los medios de comunicación y son significativas dentro de las relaciones sociales.

Todos los infantes necesitan formar un vínculo emocional hacia alguien, que puede ser la madre, el padre, otro miembro de la familia o un cuidador sustituto para sentirse emocionalmente seguro.

El desarrollo de la teoría del apego define a éste como el sentimiento que une a la madre y a su hijo; es el vínculo emocional que existe entre ellos, y el deseo de mantenerse en contacto por medio de la cercanía física que involucra: el tocar, mirar, sonreír, escuchar o hablar.

La formación de ese apego es importante para el desarrollo pleno de los niños, pues permite el desarrollo del sentido del Yo y hace posible la socialización.

Dentro de la teoría del apego tenemos cuatro tipos diferentes, el seguro, el desorganizado, el elusivo y el ambivalente, y dependiendo de la personalidad de los padres, su estilo de apego, su forma de educar, el tipo familia y en general las características del entorno, se van a ir dando los elementos para que se desarrolle algunos de estos tipos específicos de apego.



## Capítulo

# El Desarrollo Moral

Desde el punto de vista filosófico, los valores vienen a ser aquello que hace a una persona o cosa digna de aprecio y, en función de ello, nos motivan para acondicionar nuestra vida. Consecuentemente, la educación en valores habrá que entenderla como educación moral, ya que implica la participación del sujeto en la conformación de un mundo humano (Delgado 2001 p. 43).

Los primeros estudios en el ámbito de la psicología moral se deben a tres fuentes diferentes: el psicoanálisis freudiano, el sociologismo de la escuela durkheimiana y la investigación empírica iniciada por J. Baldwin en su enfoque especulativo y por Hartshorne y May en su enfoque experimental, quienes, entre 1925 y 1930 definieron el carácter moral como un conjunto de rasgos o virtudes definidas culturalmente. Estos autores investigaron la congruencia entre el carácter moral y la conducta moral, es decir, la coherencia del comportamiento moral con los rasgos de la personalidad y concluyeron que dicho comportamiento está más influenciado por factores situacionales que por una disposición interna del carácter. Por otra parte, Freud coincidía con lo anterior al sostener que el control de la conducta no se sitúa en un rasgo de la personalidad, son en una instancia unitario o agente interno. El superyó o conciencia moral (Delgado 2001 p. 43).



Este tipo de estudios alcanzó su madurez con la obra de Piaget, que abrió una nueva línea metodológica de investigación de lo moral en torno a 1930, cuando introdujo el tema moral en el área de la psicología evolutiva y propuso estudiar el juicio moral, no las conductas o sentimientos morales. No se trataba de saber cómo pone el niño en práctica su moral, sino de ver la correlación entre el juicio de valor teórico y las evoluciones concretas que se operan en la acción, independientemente de la decisión efectiva de que es capaz. Esta teoría despertó interés, pero no se hizo predominante hasta la década de 1960 (Delgado 2001 p. 44).

Los estudios de psicología moral no se han generalizado sino hasta los últimos cuarenta años, al fraguarse tres grandes líneas de investigación: la psicoanalítica (Sullivan, Erikson), la conductista o teoría del aprendizaje social (Eysenk, Bandura, Arronfreed) y la cognitivo–evolutiva (Kohlberg, Rest), la última que se abordara en el presente trabajo.

## **2.1 Teoría del desarrollo moral de Piaget**

Para hablar de la adquisición de valores en el ser humano y de su ámbito moral, es necesario reconocer que el panorama psicológico de aproximación al tópico del desarrollo moral es bastante amplio, se encuentran perspectivas centradas en el desarrollo del carácter moral, en la elección, la afectividad o las influencias ambientales, sin embargo, una de las vías más comunes de abordaje de la moral proviene del estudio del razonamiento moral. Desde la perspectiva cognitivo-evolutiva el razonamiento es visto como un aspecto central, siendo los otros aspectos apreciados en relación a este.

En este marco, fue Jean Piaget (1983) el pionero en el estudio del desarrollo del pensamiento y del razonamiento lógico. Hay que decir, de manera breve, que su enfoque se sitúa en la línea de un interaccionismo y un cognocitivismo que da especial acento al papel de las estructuras, apriorísticas e innatas ordenadoras de la experiencia, aunque llenadas por ésta, las cuales constituyen un sistema de operaciones en constante evolución, que explica el crecimiento y el desarrollo intelectual del individuo. De esta manera, la inteligencia se desarrolla a través de etapas o estadios, donde cada una supera integradoramente las deficiencias de la anterior hasta llegar a un nivel de formalización y de pensamiento hipotético propios de la inteligencia adulta (Gonzalvez 2000). En este

mismo orden de ideas, el desarrollo moral comprende tres tipos de contenidos: los de naturaleza comportamental; los de naturaleza cognitiva; y los de actitudes y valores. Piaget confirma que para que se dé el desarrollo moral es necesario cierto grado de desarrollo cognitivo, sin embargo no es condición suficiente para que se dé el primero. Por lo tanto, antes de la plena adquisición de las operaciones formales no es posible alcanzar los estadios superiores del desarrollo moral.

Una de las áreas más importantes investigadas por Piaget (1983), trata del desarrollo del criterio moral, dando como resultado su obra “El criterio moral del niño”, cuyo objeto de indagación es el juicio moral en los niños, además de ocuparse de problemas del comportamiento moral, abordándolos como secundarios en relación con los asuntos del juicio moral (Flavell 1979), ya que es precisamente por medio de las ideas morales que el niño comienza a formarse un marco de orientación y, por lo tanto, una visión del mundo.

La moral, según Piaget es "un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas" (Piaget p 9, *op. cit.*). En este sentido, Piaget retoma el concepto kantiano de esta noción, para Kant (1986) la idea de moralidad estaba vinculada a la idea del respeto a las personas, es decir, el imperativo categórico de tratar a cada persona como un fin en sí misma y no como un medio. El aporte de Piaget a la idea de Kant es la existencia no de una sino de dos moralidades de la justicia.

Para Piaget (1983) toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia esas reglas. En este sentido, su investigación presenta tres momentos: en un primer momento se pregunta qué es el respeto por la regla para el niño, para lo cual se sirve del análisis de las reglas del juego social. En un segundo momento Piaget (1983) indaga en las reglas específicamente morales prescritas por los adultos y de las cuales los niños se hacen cierta idea, para este fin se detiene en las ideas sobre la mentira. En un tercer momento, su investigación concluye con las nociones que se dan a partir de las relaciones entre los niños, y es la noción de justicia la que le sirve a Piaget como tema central de sus entrevistas. Para tal fin Piaget elaboró una metodología clínica en

la que combinó observación, entrevistas y análisis interpretativo en una muestra de niños de las escuelas de Ginebra y Neuchatel de edades entre seis y doce años (Rubio 1989). A continuación se describen los principales hallazgos de su proyecto.

Piaget (1983) centra su trabajo en una pregunta inicial: ¿cómo llega la conciencia al respeto de esas reglas? La mayoría de las reglas proceden de los adultos y el niño las recibe y las aprende a respetar, dichas reglas se le dan elaboradas, cosa que no ocurre con los juegos sociales más simples de los niños, es en este contexto de juego, donde los niños elaboran las reglas. Por medio del estudio de los juegos infantiles abordó dos grupos de fenómenos, por un lado la práctica de las reglas, o la forma como los niños aplican las reglas y otra parte, la conciencia de la regla, es decir la representación de cómo los niños de diferentes edades se representan la obligatoriedad de la regla. Observó el juego de las canicas, cuyas reglas se caracterizan por tener un código más o menos plástico, de tal manera que se pueden dar variaciones dentro del mismo juego según el lugar o la época, introducidas por los mismos individuos.

Desde el punto de vista de la práctica de las reglas, distinguió cuatro estadios, los cuales no se dan en un continuo lineal, sino que cada estadio puede darse con ciertas oscilaciones o desfases: **un primer estadio, es motor o individual**, en donde el niño establece esquemas más o menos ritualizados. Los cuales al ser obra de un solo individuo, no pueden provocar sumisión a algo superior al [yo], sumisión que caracteriza la aparición de las reglas. El juego es individualizado, sólo hay reglas motrices y no existen aún reglas colectivas propiamente dichas.

**El segundo estadio es el egocéntrico**, donde se da una primacía de la realidad psíquica interna y una indiferenciación entre el mundo exterior y el [yo]. Se da entre los dos y cinco años. Inicia cuando el niño recibe del exterior el ejemplo de las reglas, el niño juega bien solo o bien con otros niños, pero sin preocuparse por dominar sobre ellos, de modo que pueden ganar todos. Esta conducta mixta es la que caracteriza este egocentrismo, de un lado el niño siente la necesidad de jugar como los demás, pero de otra parte no busca utilizar sus adquisiciones sino para si mismo. Este estadio tiene su fundamento en la relación entre el niño y el adulto, en la cual el pensamiento del niño queda aislado, cree compartir el punto de vista de todo el mundo, cuando lo que en realidad acontece es que permanece encerrado en su propia óptica (Piaget *Op.cit*).

Entre los siete u ocho años se desarrolla la necesidad de un acuerdo mutuo en el juego, aparece **el tercer estadio, de la cooperación naciente**, donde cada jugador busca dominar a sus vecinos, para ello intenta controlarlos y unificar las reglas, es decir se busca luchar por ganar, pero observando reglas comunes. Piaget caracteriza este momento al señalar que: "De este modo el placer específico del juego deja de ser muscular y egocéntrico para convertirse en social" (Piaget 1983 p 34). Pese a lo anterior los niños aún no conocen el detalle de las reglas.

El cuarto estadio, de la codificación de las reglas, se establece entre los diez y doce años, donde las partidas son reguladas de manera exhaustiva y las reglas son respetadas sin excepciones (Rubio 1989). Los niños además de entenderse y cooperar, poseen un código, desde el cual discuten crean, también, una jurisprudencia, de tal manera que pueden legislar el conjunto de casos posibles. Todo esto, en virtud de que los niños han conseguido razonar formalmente, y han adquirido conciencia de las reglas por lo cual pueden generalizarlas a cualquier caso. El interés predominante es por la regla como tal. Desde el punto de vista de la conciencia de la regla, dice Piaget "encontramos una progresión todavía más vaga en el detalle, pero por lo menos dará en líneas generales" (Piaget, p 22 *op. cit.*). Piaget (1983) señala tres sub-estadios. En el **primer sub-estadio** la regla no es coercitiva todavía, esto puede obedecer a dos razones, a que la regla es puramente motriz o al seguimiento inconsciente de esta regla, esto es así porque el juego busca satisfacer sus intereses motores o su fantasía simbolista. La conciencia de la regla consiste, en este momento, en rituales individuales.

En el **segundo sub-estadio** el niño, por imitación o por intercambio verbal, empieza a desear jugar de acuerdo a unas reglas que recibe del exterior. La regla es concebida como sagrada, intangible, su origen es adulto y su esencia eterna, de tal manera que todo intento por modificarla es vista por el niño como una falta. Este carácter sagrado de la regla se explica por el hecho de que las reglas participan de la autoridad paterna, por lo que el niño tiene hacia ellas un respeto místico. Este estadio se inicia en el estadio egocéntrico y finaliza a mediados del estadio cooperativo, desde el punto de vista de la práctica de la regla.

A partir de la segunda mitad del sub-estadio de la cooperación y durante todo el sub-estadio de la codificación de las reglas, desde el punto de vista de la práctica de la regla,

aparece el **tercer sub-estadio** de la conciencia de la regla, ésta se concibe como una ley que obedece al mutuo consentimiento, su respeto es obligatorio, y es posible su modificación si estas son sancionadas por la colectividad. La regla del juego se le presenta al niño ya no como una ley exterior impuesta por el adulto y por lo tanto sagrada, sino como efecto de una decisión libre. La heteronomía se ha transformado en autonomía, hay autonomía cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior. Dice Piaget:

“[el niño...] ya no se remite, como los chiquitines, a la sabiduría de la tradición. Ya no cree que todo se arregló del mejor modo, en el pasado, y que el único medio de evitar los abusos, es respetar piadosamente las costumbres establecidas. Cree en el valor de la experiencia, en la medida en que este valor está sancionado por la opinión colectiva.” (Piaget 1983 p 53).

La correlación entre los estadios de la práctica de la regla y los de la conciencia de la regla es estadística y general, aunque:

“[...] a grandes rasgos, creemos que es seguro que existe una relación. La regla colectiva es, en primer lugar algo exterior al individuo y por consiguiente algo sagrado, después se interioriza poco a poco y aparece en esta misma medida como el libre producto del consentimiento mutuo y de la conciencia autónoma” (Piaget 1983 p 22).

Este análisis permite diferenciar entre dos tipos de relaciones sociales: Por un lado, la obligación, que implica respeto unilateral, de autoridad y se vincula con el egocentrismo infantil: y de otro lado, la cooperación, que consiste en un intercambio entre individuos iguales, es la única en donde el individuo puede socializar, sólo nace entre iguales y conduce a la práctica de la reciprocidad.

Psicológicamente es posible identificar una realidad, aunque infantil, social, racional y moralmente constituida, donde hay una unidad entre egocentrismo y obligación, por un lado, y entre cooperación y autonomía, por el otro. La obligación es asimilación del mandato adulto, egocentrismo, desde allí se da un paso a la concepción de la regla como libre decreto de la conciencia, que ya no es coercitiva y exterior. En el momento en que se da la regla de cooperación, dejando atrás la de obligación, la regla se convierte en una ley moral efectiva. A partir de ese momento las nociones racionales

de lo justo y de lo injusto empiezan a regular las costumbres, el niño las relaciona con el funcionamiento de la vida social entre iguales, a diferencia de los estadios previos, donde la costumbre era más importante, era superior y exterior al individuo.

Es necesaria una precisión en este punto: nunca hay obligación pura, es decir respeto puramente unilateral, así como nunca hay cooperación pura, entre iguales un individuo puede presionar a los otros. La cooperación es un equilibrio ideal al que se dirige toda relación de obligación, con el crecimiento del niño sus relaciones tienden a acercarse a la igualdad con el adulto. Cada nuevo grado en la obligación o en la cooperación obedece a una diferenciación cualitativa de los estados de conciencia y en las conductas (Hersch, Reimer, Paolitto 1984).

Piaget observó también el juego entre niñas, del cual concluyó que:

“las niñas tienen un espíritu jurídico mucho menos desarrollado que los chicos (...) no hemos llegado a descubrir un juego colectivo que presentara tantas reglas y sobre todo tanta coherencia en la organización y la codificación de estas reglas” (Piaget, *op. cit.*, p. 63).

En ellas solamente distingue dos estadios: egocentrismo y cooperación.

La similitud con los niños radica en que las niñas consideran la ley en un comienzo como intangible, y sus modificaciones como transgresiones, más adelante reconocen modificaciones con base en la voluntad del grupo, así como también coinciden en el hecho de que la cooperación entre semejantes conduce a derogar el misticismo de la regla. Sin embargo, en las niñas, este paso se da más temprano que en los niños, cerca de los ocho años, por lo que son más tolerantes y más abiertas a los cambios. Las niñas son menos explícitas que los niños, por esa razón Piaget las considera menos preocupadas por la elaboración jurídica, de tal manera que si la regla emana del juego mismo es buena, las niñas no introducen diferencias, casos posibles o condiciones de acuerdo.

La regla evoluciona con la edad, hay una diferencia en la práctica y en la conciencia de la regla a los cinco y a los doce años. Piaget refiere la existencia de tres tipos de reglas, entre las cuales existe continuidad funcional y diferencia cualitativa en cuanto a su

estructura, por lo cual hace una tajante afirmación: "(...) toda división de la realidad psicológica en estadios es arbitraria" (Piaget, 1983 p 71) . Piaget hace referencia a fases sucesivas de procesos regulares, que se producen como ritmos, en los terrenos superpuestos del comportamiento y la conciencia, no hay estadios globales definidos por la heteronomía o la autonomía, es decir, un niño puede estar en el estadio de la autonomía en la práctica de las reglas pero su conciencia de la regla esta caracterizada por la heteronomía.

Como se dijo, hay tres tipos de regla: La regla motriz, su origen se encuentra en las costumbres ritualizadas, es debida a la inteligencia motriz preverbal y es independiente de toda relación social: la regla coercitiva que se da en virtud al respeto unilateral y la regla racional cuyo origen es el respeto mutuo. El punto clave de la investigación de Piaget en este punto es la diferencia que existe, por un lado, entre la presión unilateral (respeto unilateral por la regla), que conduce a la regla coercitiva, a la heteronomía y a la moralidad del deber y la cooperación (respeto mutuo), por otro lado, que lleva a la regla racional y la autonomía, a la moralidad del bien.

La segunda investigación de Piaget (1983) en su obra la dedica al realismo moral que resulta de la presión ejercida por el adulto sobre el niño, es la primera noción de la que el pensamiento moral toma conciencia al intentar reflexionar. Toda regla moral en principio permanece exterior a la conciencia antes de interiorizarse realmente. En la fase de exterioridad se da el realismo moral. Este realismo moral es la tendencia del niño a considerar los deberes y los valores con los que está en contacto como subsistentes en sí mismos, independientes de la conciencia y por sí mismos con carácter obligatorio en cualquier circunstancia y contexto.

El realismo moral posee tres características es esencialmente heterónimo. El acto conforme a las reglas es bueno, de lo contrario es malo, la regla debe ser seguida al pie de la letra y conduce a una concepción objetiva de la responsabilidad y los actos no se valoran de acuerdo a la intención o motivación (que constituirán la responsabilidad subjetiva) sino conforme a la adhesión a las reglas.

La responsabilidad objetiva se encuentra hacia los siete años, y la responsabilidad subjetiva hacia los nueve, aquella disminuye con la edad. Así

como el realismo moral responde a la presión ejercida por el adulto, también es un producto natural y espontáneo del pensamiento del niño, procede y tiene fundamento en el **realismo infantil**, como idea o filosofía infantil, que puede definirse “como una suerte de confusión entre lo interno y lo externo, o como la tendencia a proyectar en objetos todo aquello que no es más que el resultado de la actividad mental del sujeto” (Piaget, 1983, p. 27). Un ejemplo que ilustra esto es cuando el niño cree que las nubes se mueven porque “deben” avanzar rápidamente para que venga la lluvia o la noche, esto es así en razón del realismo infantil, por el cual la ley para el niño es a la vez física y moral, asunto que se aprecia cuando para el niño cualquier infracción de la verdad, sin importar si es involuntaria, se llama mentira y conduce al castigo y las cosas mismas castigan si la falta pasa desapercibida. El niño debe ir a la cama, según mandato adulto, o cepillarse los dientes, exactamente como el sol alumbra el día y la luna sale en las noches.

La mentira, objeto de investigación en este punto, permite apreciar que es un problema cuyo origen está en el encuentro de las actitudes egocéntricas del niño con la presión moral adulta. Piaget concluye que existe una evolución creciente hacia la responsabilidad subjetiva y un abandono del objetivismo, de tal manera que la mentira llega a considerarse como una traición consciente e intencionada de la verdad. A partir de los ocho años aparece el respeto mutuo, donde la mentira es mala en sí. Es este respeto mutuo y la cooperación que permite la interiorización de la regla y su generalización, lo que da paso a la autonomía moral (Rubio, *op. cit.* ).

Hay un aporte de trascendental importancia en las investigaciones sobre el juicio moral de Piaget, el de la distinción entre dos planos en el pensamiento moral. Por un lado se encuentra el **pensamiento moral efectivo o la experiencia moral**, que poco a poco va a constituirse en la acción y conduce a juicios de valor que le permiten al individuo conducirse en cada situación y constituir marcos de evaluación de los actos de los demás. De otro lado, se encuentra el **pensamiento moral teórico o verbal**, vinculado estrechamente a la experiencia moral, pero alejado de ésta en cuando reflexión. Este pensamiento moral se expresa cada vez que es necesario juzgar los actos de los demás, y cuando es menester enunciar principios generales sobre la propia conducta. En el caso del niño dice Piaget:



(...) creemos que, aún en el niño, la reflexión moral teórica consiste en una toma de conciencia progresiva de la actividad moral propiamente dicha (...) toda toma de conciencia invierte el orden de aparición de las nociones: lo que es primero en el orden de la acción es último en el orden de la toma de conciencia (...) como tal [la toma de conciencia] va rezagada respecto a la actividad propiamente dicha (Piaget, *op. cit.* p. 147-148).

La superación del realismo se da con la ayuda intelectual y moral del adulto, esta cooperación sustituye la presión adulta, y contribuye el paso desde la heteronomía hasta la autonomía moral, que se da cuando la conciencia descubre un ideal independiente de toda presión exterior. Sin relación con los demás no hay necesidad moral. Cuando el respeto mutuo es tan fuerte que lleva al individuo a desear tratar a los demás como él querría ser tratado es allí cuando aparece la autonomía.

A partir de estos estudios, Piaget propone la existencia de dos tipos de respeto, por lo tanto, dos tipos de morales: una moral de obligación o de la heteronomía y una moral de la cooperación o de la autonomía. Piaget se interesa por estudiar, en la tercera parte de su obra, el segundo tipo de moral: la autonomía. Aunque reconocía que es un concepto difícil de estudiar, Piaget encontró en la noción de justicia “la más racional de todas las nociones morales” (Piaget, 1983 p. 167), que parece resultar directamente de la cooperación, la noción que le permitiría un estudio sin demasiadas dificultades de la autonomía. Lo que hay detrás de la elección de la justicia por parte de Piaget es su creencia en que la moralidad es un asunto de justicia, teniendo en cuenta que la moralidad sería el respeto hacia la norma y hacia las personas (Kohlberg, 1992).

Desde el punto de vista de Piaget, la regla de justicia es una ley de equilibrio de las relaciones sociales, se perfila a partir de la autonomía y en la medida en que se incrementa la solidaridad entre los niños. El sentido de justicia es en gran parte independiente de la influencia y refuerzo adulto, para su desarrollo demanda de respeto y solidaridad entre niños.

Existen **dos nociones de justicia**: en la primera, la justicia es inseparable de la sanción y se basa en la correlación entre los actos y su distribución, de tal manera que una sanción sería injusta si se castiga a un inocente, si un culpable es recompensado o si es desproporcionada respecto a la falta o al mérito. En la

segunda noción de justicia, la vincula a la igualdad, es así que una distribución sería injusta si favorece a unos por encima de otros.

Piaget estudia tres aspectos de la justicia: la justicia inmanente, según la cual la sanción emana de las cosas, la justicia retributiva, dar a cada cual conforme se merece, y la justicia distributiva, dar a cada cual de manera proporcional con interés de equidad. Piaget encuentra que existen dos tipos de sanción o de justicia retributiva, la **sanción expiatoria** propia de las relaciones de presión, en donde la sanción más severa es la más justa, y la **sanción por reciprocidad**, la sanción justa exige una reparación de la reciprocidad violada. A pesar de reconocer peligros metodológicos, como la procedencia de los niños de la muestra, la personalidad proclive a la sanción expiatoria en algunos individuos y la idea que podrían tener los niños de estar siendo probados para escoger el castigo más severo. Piaget concluye que el segundo tipo de sanción -por reciprocidad- tiende a predominar sobre el primer tipo -expiatorio-. Los niños más pequeños prefieren los castigos más severos, los mayores optan por la reciprocidad. A la moral heterónoma le corresponde la noción de expiación, si la ley moral procede de la voluntad de los adultos la desobediencia es castigada con cualquier dolor arbitrario, la regla es sagrada y no se puede provocar la indignación de los mayores. A la moral de la autonomía y la cooperación le corresponde la sanción por reciprocidad. El paso de un tipo al otro es un caso particular de la evolución general del respeto unilateral al respeto mutuo.

Respecto de la justicia inmanente, Piaget (1983), encuentra que la creencia en la necesidad y la universalidad de la sanción expiatoria es más fuerte cuanto más pequeño es el niño. Por último, Piaget aborda los conflictos posibles entre justicia retributiva y justicia distributiva, y encuentra que las ideas igualitarias se imponen en función de la cooperación y constituyen una forma de justicia que se opone a las formas primitivas de sanción. Los niños que sitúan la justicia retributiva por encima de la justicia distributiva son los que aún están bajo la presión adulta, los que optan por la igualdad por encima de la sanción son aquellos que desde las relaciones de igualdad y respeto mutuo pueden comprender mejor las situaciones psicológicas y juzgar de acuerdo a normas novedosas.

Esta investigación sobre la justicia permite a Piaget postular tres periodos o fases en el desarrollo de la justicia en el niño: un primer periodo, entre los siete y ocho años, donde

la justicia está subordinada a la autoridad adulta, toda sanción es legítima; un segundo periodo, entre los ocho y los once años, donde domina el igualitarismo sobre otras nociones, sólo son legítimas las sanciones que emanan de la reciprocidad: un tercer periodo entre los once y los trece años, en el cual la justicia igualitaria se enriquece por preocupaciones de equidad, donde la ley no es algo idéntico para todos. La justicia en un comienzo se halla sujeta a la obediencia, es decir al principio heterónomo, más tarde la justicia se extiende por la vía autónoma, la equidad adviene como un tipo superior de reciprocidad basado en la situación real de cada persona.

Es fundamental hacer el acento en la autonomía y los logros que ésta implica, uno de estos logros es la reversibilidad, el tipo autónomo del juicio moral consigue un grado de equilibrio que no es realizado en el tipo heterónomo del juicio. Para Piaget (1994) un sistema o estructura es reversible cuando está en equilibrio. La moral autónoma es más reversible y equilibrada que su contraparte, debido a que explícitamente involucra algunas formas de toma de rol mutuo y recíproco, los individuos pueden entender los intereses de otros, sus necesidades y puntos de vista antes de pronunciarse sobre un asunto, cosa que no sucede en el tipo heterónomo, donde el individuo tiende a centrarse en un problema particular moral desde sólo una perspectiva (Álvarez; Berkowitz; Cañon; 1989).

A manera de síntesis se puede afirmar que el estudio del juicio moral en el niño ha permitido a Piaget distinguir entre dos tipos de relaciones sociales: las de presión que impone un sistema de reglas al individuo y las de cooperación, que busca hacer nacer desde el interior la conciencia de la normas. Así mismo Piaget encuentra un "parentesco que existe entre las normas morales y las normas lógicas: la lógica es una moral del pensamiento, como la moral es una lógica de la acción" (Piaget, 1983, *op. cit.* P. 335).

Es por lo anterior que es posible hablar de un cognitivismo moral, donde las normas lógicas y morales lejos de ser innatas tienen su origen y maduración en las relaciones sociales, sin éstas el individuo permanece egocéntrico. Tanto la moral como la lógica son moldeadas en la relación, la relación entre iguales posibilita una influencia recíproca entre el pensamiento y la acción. Las prescripciones lógicas y morales impuestas por los mayores son, en principio aceptadas obedientemente, pero es a través

de la relación entre iguales que se puede superar el realismo egocéntrico tanto lógico como moral (Flavell, 1982).

Lo anterior es relevante, pues introduce una sensible diferencia con el pensamiento de Durkheim (1997), quien defendía la subordinación de lo moral a lo social, diciendo que era a través del influjo y la presión de la sociedad que se daba lo moral en el individuo<sup>8</sup>. La moral subjetiva, personal no existiría. La única moral sería la impersonal, la objetiva, cuyo fin es la sociedad no el individuo. Lo moral consistiría, solamente, en comprender y aceptar las leyes sociales, en la medida en que estas se encuentran por encima del individuo<sup>9</sup>. Lo propio de Piaget (1983, *op. cit.*) con respecto a este planteamiento es estimar que más allá de la pura interiorización de normas sociales en las estructuras cognitivas existía una elaboración por parte del individuo, cambios en la comprensión de las normas y principios de valor que fundamentan una sociedad crítica el hecho de que Durkheim<sup>10</sup> no se haya dado cuenta de que la moral no tiene que ser entendida como un asunto exterior a los individuos, sino que nace en un conjunto de relaciones entre individuos<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> Durkheim reduce a tres los elementos fundamentales de la moralidad: el espíritu de disciplina, el espíritu de abnegación y el espíritu de autonomía. Por ejemplo, Durkheim da la argumentación del primer elemento, diciendo que el espíritu de disciplina es, a la vez, el sentido y el gusto de la regularidad, el sentido y el gusto de la limitación de los deseos, el respeto de la regla, que impone al individuo la inhibición de los impulsos y el esfuerzo. ¿Por qué la vida social exige regularidad, limitación y esfuerzo? Después ¿cómo es que el individuo encuentra, finalmente, al aceptar estas exigencias penosas, las condiciones de su propia felicidad? Contestar a estas preguntas, es decir cuál es la función de la disciplina. ¿Como está capacitada la sociedad para imponer disciplina, y señaladamente para despertar en el individuo el sentimiento del respeto debido a la autoridad de un imperativo categórico, que aparece como trascendental? Contestar a esta pregunta es tratar de la naturaleza de la disciplina y de su fundamento racional. En fin, ¿por qué puede y debe ser concebida la regla como independiente de todo simbolismo y aún metafísico? ¿En qué es en lo que esta de la disciplina modifica el contenido mismo de la idea de disciplina? ¿Qué es lo que exige y lo que permite? Aquí atribuimos la naturaleza y la función de la disciplina, no ya a las condiciones de la civilización en general, sino a las condiciones particulares de existencia de la civilización en que vivimos. Investigamos si el espíritu de disciplina de nosotros los franceses es enteramente lo que debería ser, si no se encuentra patológicamente debilitado, y cómo la educación, a la vez que respetando sus caracteres propios, puede mejorar nuestra moralidad nacional.

<sup>9</sup> *Idem.* Durkheim buscaba la fundamentación científica, racional, de la moral, y a partir de ahí deducía los elementos constitutivos de la moral: la disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad. Estudiaba la naturaleza del niño y los medios que se debían poner en la escuela para su aprendizaje.

<sup>10</sup> Para Durkheim, la educación traslada al infante todo el universo moral cuyo único sustrato es la sociedad. Mediante su acción, el "ser egoísta y asocial que era el niño al nacer, se convertiría en un ser moral", Durkheim, (1997), *op. cit.*, p. 31

<sup>11</sup> Según Durkheim, la moral es un elemento clave del individuo y de la sociedad en general. En la sociedad, está presente una tradición de siglos en la que ha ido elaborando sus propios modos de vivir, y por tanto, todo pueblo ha tenido y tiene su moral. El parte de los hechos observables y éstos le demuestran como algo incontestable que existen "prácticas moralmente obligatorias". Y, por tanto, no es indiferente ser un individuo moral o no. Llega a la conclusión de que las reglas morales con las que se encuentra el individuo y que está obligado a cumplir no proceden de él mismo, sino que proceden de un

## 2.2 Teoría de Lawrence Kohlberg.

Lawrence Kohlberg (1992, *op. cit.*) comparte con Piaget la creencia de que la moral se desarrolla en cada individuo a través de una serie de fases o etapas. Estas etapas son las mismas para todos los seres humanos y se dan en el mismo orden, con las cuales crea estructuras que permitirán el paso a etapas posteriores. Sin embargo, no todas las etapas del desarrollo moral surgen de la maduración biológica como en Piaget, ya que las últimas se ven ligadas a la interacción con el ambiente. El desarrollo biológico e intelectual es, según esto, una condición necesaria para el desarrollo moral, pero no suficiente, además, según Kohlberg, no todos los individuos llegan a alcanzar las etapas superiores de este desarrollo.

El paso de una etapa a otra se ve en este autor como un proceso de aprendizaje irreversible en el que se adquieren nuevas estructuras de conocimiento, valoración y acción. Estas estructuras son solidarias dentro de cada etapa, es decir, actúan conjuntamente y dependen las unas de la puesta en marcha de las otras. Kohlberg no encuentra razón para que, una vez puestas en funcionamiento, dejen de actuar, aunque acepta que se produzcan fenómenos de desajuste en algunos individuos que hayan adquirido las estructuras propias de la etapa de un modo deficiente. En este caso los restos de estructuras de la etapa anterior podrían actuar aún, lo que da la impresión de un retroceso en el desarrollo.

“Los niveles y sus estadios representan estructuras de juicio y perspectivas sociomorales diferenciadas que tienen como condición necesaria, pero no suficiente, el desarrollo cognitivo. Los estadios son epigenéticos, es decir, cada uno representa una integración jerárquica y una mejor diferenciación del estadio anterior” (REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 2005, p. 67-92).

Kohlberg (1997) extrajo las definiciones concretas de sus etapas del desarrollo moral de la investigación que realizó con niños y adolescentes de los suburbios de Chicago, a quienes presentó diez situaciones posibles en las que se daban problemas de elección moral entre dos conductas. El análisis del contenido de las respuestas, el uso de razonamientos y juicios, la referencia o no a principios, etc. Se analizaron treinta

---

ser superior, que él denomina sociedad y el cumplimiento o no de esas reglas tienen la fuerza de configurar para bien o para mal una nación entera e incluso toda la humanidad. (Durkheim, *Idem.* p.118-199).

factores diferentes en todos los sujetos, lo que proporcionó los elementos para la definición de las etapas. Posteriormente, y para demostrar que estas etapas eran universales.

La visión del desarrollo del juicio moral construida por Kohlberg se expresa en una estructura teórica organizada en tres niveles: **preconvencional**, **convencional** y **postconvencional**, cada uno está compuesto por dos estadios. El desarrollo moral comenzaría con la etapa cero; etapa en la que el niño hace juicios de bueno en base de lo que él tiene gusto y desea o que le facilita las cosas, donde se considera bueno todo aquello que quiere y le gusta al individuo por el simple hecho de que se quiere y de que gusta y malo en base de lo que él no tiene gusto o de lo que le lastima. Él no tiene ningún concepto de reglas o de obligaciones de obedecer o de conformarse independiente de su deseo, sin embargo prepara su desarrollo en el aspecto moral. Una vez superado este nivel anterior a la moral se produciría el desarrollo según el esquema que presentamos a continuación.

Nivel I: moral preconvencional.

Moralidad preconvencional. Se da entre los cuatro y diez años. El énfasis está en el control externo. Los niños observan patrones ajenos ya sea para evitar castigo u obtener recompensas. Por lo tanto, en este nivel se considera la moralidad en términos de obediencia. El nivel Pre-Convencional se caracteriza por enfocar los problemas morales en base a los intereses concretos de los sujetos que están implicados en ellos. Se juzga en función de las consecuencias concretas de las acciones (principalmente consecuencias físicas como ser castigado o golpeado por haber hecho algo), dejándose de lado por completo los intereses sociales o una noción trascendente de justicia.

Etapa 1: el castigo y la obediencia (heteronomía).

El punto de vista propio de esta etapa es el egocéntrico, no se reconocen los intereses de los otros como diferentes a los propios. Las acciones se consideran sólo físicamente, no se consideran las intenciones, y se confunde la perspectiva de la autoridad con la propia.

Lo justo es la obediencia ciega a la norma, evitar los castigos y no causar daños materiales a personas o cosas.

Las razones para hacer lo justo son evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.

Etapa 2: el propósito y el intercambio (individualismo).

La perspectiva característica de esta etapa es el individualismo concreto. Se desligan los intereses de la autoridad y los propios, y se reconoce que todos los individuos tienen intereses que pueden no coincidir. De esto se deduce que lo justo es relativo, ya que está ligado a los intereses personales, y que es necesario un intercambio con los otros para conseguir que los propios intereses se satisfagan.

Lo justo en esta etapa es seguir la norma sólo cuando beneficia a alguien, actuar a favor de los intereses propios y dejar que los demás lo hagan también.

La razón para hacer lo justo es satisfacer las propias necesidades en un mundo en el que se tiene que reconocer que los demás también tienen sus necesidades e intereses.

Nivel II: moral convencional.

Moralidad de conformidad con el papel (o rol) convencional. Se da entre los diez y trece años. Todavía se observan los patrones de otras personas, pero por sobre todo quieren ser considerados buenos por personas cuya opinión es importante. Han internalizado los estándares de figuras de autoridad. En el nivel convencional, los problemas morales son enfocados desde la perspectiva de ser un miembro de la sociedad, tomándose en consideración al grupo. Se prioriza la obediencia a las reglas y el cumplimiento de las expectativas sociales. Este nivel corresponde al período de la adolescencia, y la gran mayoría de jóvenes y adultos medios de nuestras sociedades se ubican dentro de él.

Etapa 3: expectativas, relaciones y conformidad interpersonal (mutualidad).

La perspectiva de esta etapa consiste en ponerse en el lugar del otro: es el punto de vista del individuo en relación con otros individuos. Se destacan los sentimientos, acuerdos y expectativas compartidas, pero no se llega aún a una generalización del sistema.

Lo justo es vivir de acuerdo con lo que las personas cercanas a uno mismo esperan. Esto significa aceptar el papel de buen hijo, amigo, hermano, etc. Ser bueno significa tener buenos motivos y preocuparse por los demás, también significa mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.

La razón para hacer lo justo es la necesidad que se siente de ser una buena persona ante sí mismo y ante los demás, preocuparse por los demás y la consideración de que, si uno se pone en el lugar del otro, quisiera que los demás se portaran bien.

Etapa 4: sistema social y conciencia (ley y orden).

El punto de vista desde el cual el individuo ejerce su moral se identifica en esta etapa con el del sistema social que define los papeles individuales y las reglas de comportamiento. Las relaciones individuales se consideran en función de su lugar en el sistema social y se es capaz de diferenciar los acuerdos y motivos interpersonales del punto de vista de la sociedad o del grupo social que se toma como referencia.

Lo justo es cumplir los deberes que previamente se han aceptado ante el grupo. Las leyes deben cumplirse salvo cuando entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. También se considera como parte de lo justo la contribución a la sociedad, grupo o instituciones.

Las razones para hacer lo que está bien son mantener el funcionamiento de las instituciones, evitar la disolución del sistema, cumplir los imperativos de conciencia (obligaciones aceptadas) y mantener el autorrespeto.



## La justicia.

El elemento principal para la felicidad de los seres humanos es la justicia, concepto que constituye un elemento básico e indispensable para el desarrollo moral. Esto se debe a que con él nos referimos siempre a nuestra relación con los demás, ya sean personas individuales, grupos, e incluso el orden social en general.

“Aspirar a la justicia es el aspirar eterno a la felicidad de los seres humanos: al no encontrarla como individuo aislado, el hombre busca la felicidad en lo societario. La justicia configura la felicidad social, es la felicidad que el orden social garantiza” (Kelsen, 2007).

En este sentido, la justicia no se ocupa de cuáles son estas relaciones, sino de cuáles deberían ser. En el lenguaje común, el término justicia arrastra consigo la intuición de que “las personas deben recibir el trato que se merecen” y, en este sentido, conserva aún todo su vigor la definición de Ulpiano (Morineau, 2000), quien dice que la justicia es “dar a cada uno lo suyo”. Desde el punto de vista individual, la virtud de la justicia es el hábito consistente en la voluntad de dar a cada uno lo suyo. Pero esta voluntad puede ser tanto privada como pública, esto es, puede referirse tanto a los individuos como al orden social en general. Dependiendo de qué entendamos por *lo suyo*, tendremos una concepción u otra de la justicia (Kelsen, *op. cit.* p 11-12). Sin embargo, aunque los juicios de valor son subjetivos, por lo que es posible que existan juicios de valor contradictorios entre sí, esto no significa que cada individuo tenga un concepto diferente de justicia:

“En rigor, muchos individuos coinciden en sus juicios evaluativos. Un sistema positivo de valores no es la creación arbitraria de un individuo aislado, sino que siempre constituye el resultado de influencias individuales recíprocas dentro de un grupo dado (familia, raza, clan, casta, profesión y en determinadas condiciones económicas.” (*ibidem* p.33).

Es importante señalar que el concepto de justicia, sobre el que se asienta toda la estructura esencial de nuestra moralidad, cambia y se desarrolla con el tiempo, a medida que interaccionamos con el entorno. Aunque a la teoría de Kohlberg, se le denomina como "teoría del desarrollo moral", es más propiamente una descripción del desarrollo del juicio moral. Kohlberg está más interesado en el proceso lógico que se pone en marcha cuando los valores adquiridos entran en conflicto (dilema moral), ya que es allí

donde verdaderamente se ejercita el juicio moral. Se considera que las acciones morales se derivan de un juicio de la persona que evalúa lo correcto o incorrecto de un acto, luego de un proceso de reflexión individual que contempla la obligación hacia un principio de justicia universal.<sup>12</sup>

El razonamiento moral, en el enfoque cognitivo-evolutivo, se centran, a juicio de Kohlberg, en la característica más estructural del juicio moral: la justicia. El concepto de justicia es la vía cognitiva o racional de la moralidad en la medida en que los sujetos siempre tienen que dar razones "objetivas" o racionales para justificar una toma de decisiones (Kohlberg, 1992, *op cit*, p. 197).

Kohlberg emplea el término de justicia para operacionalizar los estadios de razonamiento moral y diferenciar la capacidad de toma de perspectiva moral de la toma de perspectiva cognitivo social. En este enfoque cognitivo- evolutivo, la justicia regula el proceso de aprendizaje moral. Para este enfoque, la justicia no es un simple concepto sino una acción interiorizada que va paralela a las operaciones lógicas, que consisten en la justicia, la reciprocidad y la igualdad. Estas operaciones lógicas permiten, la relación entre el yo, las normas y las relaciones sociales.

“En la fundamentación del aprendizaje constructivista de la moral, la justicia tiene dos implicaciones: la primera, inspirada en la filosofía, se refiere al carácter universal de la moral. El universalismo de Kohlberg consiste en reconocer, de un lado, que las estructuras del razonamiento de la justicia están presentes en todas las culturas y en aceptar, del otro, que cualquier individuo moral-racional está en la capacidad de asumir como miembro de la sociedad una perspectiva social. En otras palabras, el universalismo moral en Kohlberg no reside en el contenido de los juicios morales dado que cada cultura tiene sus propios puntos de vista, sino en informar del razonamiento moral dado que este es igual para todas las culturas y para todos los individuos (Kohlberg, Power, Higgins, 1997, p.106). La segunda implicación, de carácter psicológico, parte de la tesis de que la evolución cognitiva desemboca en una concepción descentrada del mundo. El significado de la capacidad de descentramiento del individuo, desde una perspectiva cognitiva, significa ponerse en el lugar del otro, ser capaz de generar, a partir de las declaraciones de otros, nuevos marcos de interpretación, no porque el individuo esté imponiendo formas de comprensión de mundo, sino porque podemos, como sujetos racionales, desarrollar las operaciones adecuadas para la comprensión del mundo social” (Quintero, 2009).

---

<sup>12</sup> Gilligan, *Op. Cit.*, cuestiona el énfasis de Kohlberg en el principio de justicia. Menciona que hay otro principio moral, el de cuidado, igualmente importante. El principio de justicia sería más característico del hombre y el de cuidado de la mujer: así, un acento excesivo en la justicia podría llevar, erróneamente, a considerar a los hombres como moralmente superiores a las mujeres.

Nivel III: moral postconvencional o basada en principios.

Moralidad de los principios morales autónomos o nivel post convencional. Este nivel se da de los trece años en adelante. Aquí se llega a la verdadera moralidad. Por primera vez la persona reconoce un conflicto entre dos patrones aceptados socialmente. El patrón de la conducta es interno, también el razonamiento acerca de lo correcto e incorrecto. Las decisiones morales en este nivel tienen su origen en el conjunto de principios, derechos y valores que pueden ser admitidos por todas las personas que componen la sociedad, entendiéndose ésta como una asociación destinada a organizarse de un modo justo y beneficioso para todos sin excepción.

El nivel Post-Convencional es denominado por Kohlberg "de Principios". Las personas que se ubican en él enfocan los problemas morales desde una perspectiva que va más allá del grupo social. Lo que los sujetos de este nivel priorizan en sus razonamientos, no son ya las leyes y las reglas como tales, sino los principios morales que las sustentan.

Etapa 5: derechos previos y contrato social (utilidad).

En esta etapa se parte de una perspectiva previa a la de la sociedad: la de una persona racional con valores y derechos anteriores a cualquier pacto o vínculo social. Se integran las diferentes perspectivas individuales mediante mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad y procedimiento legal. Se toman en consideración la perspectiva moral y la jurídica, destacándose sus diferencias y encontrándose difícil conciliarlas.

Lo justo consiste en ser consciente de la diversidad de valores y opiniones y de su origen relativo a las características propias de cada grupo y cada individuo. Consiste también en respetar las reglas para asegurar la imparcialidad y el mantenimiento del contrato social. Se suele considerar una excepción por encima del contrato social el caso de valores y derechos como la vida y la libertad, que se ven como absolutos y deben, por tanto, respetarse en cualquier sociedad, incluso a pesar de la opinión mayoritaria.

La motivación para hacer lo justo es la obligación de respetar el pacto social para cumplir y hacer cumplir las leyes en beneficio propio y de los demás, protegiendo los

derechos propios y los ajenos. La familia, la amistad, la confianza y las obligaciones laborales se sienten como una parte más de este contrato aceptado libremente. Existe interés en que las leyes y deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general, proporcionando el mayor bien para el mayor número de personas.

Etapa 6: principios éticos universales (autonomía).

En esta última etapa se alcanza por fin una perspectiva propiamente moral de la que se derivan los acuerdos sociales. Es el punto de vista de la racionalidad, según el cual todo individuo racional reconocerá el imperativo categórico de tratar a las personas como lo que son, fines en sí mismas, y no como medios para conseguir ninguna ventaja individual o social.

Lo que está bien, lo justo, es seguir los principios éticos universales que se descubren por el uso de la razón. Las leyes particulares y acuerdos sociales son válidos porque se basan en esos principios y, si los violaran o fueran en contra de ellos, deberá seguirse lo indicado por los principios. Los principios son los principios universales de la justicia: la igualdad de derechos de los seres humanos y el respeto a su dignidad de individuos. Éstos no son únicamente valores que se reconocen, sino que además pueden usarse eficientemente para generar decisiones concretas.

El motivo para hacer lo justo es que, racionalmente, se ve la validez de los principios y se llega a un compromiso con ellos. Este es el motivo de que se hable de autonomía moral en esta etapa.

A juicio de Kohlberg, el gran mérito de Piaget fue demostrar que existen etapas de desarrollo universales y regulares, con una base formal-cognitiva, de tal modo que los aspectos del juicio moral que no tienen una base cognitiva no definen nunca etapas universales y regulares de desarrollo moral. Por eso Kohlberg se propuso investigar la relación de los estadios del juicio moral con los criterios cognitivos, para lo cual adoptó la misma metodología clínica de Piaget, intentando hacerla más precisa y objetiva (Delgado 2001).

Según Kohlberg, el orden de dichos estadios presupone el desarrollo del razonamiento lógico, puesto que el juicio moral implica un razonamiento y, por tanto, es una condición indispensable para alcanzar un determinado estadio moral, haber accedido a un estudio lógico de igual nivel o superior. Sin embargo, esto no es tan sencillo, ya que un individuo puede estar en un estadio de desarrollo lógico más elevado que el nivel de desarrollo moral pero no a la inversa (Delgado 2001).

La relación entre los estadios lógicos y morales se pueden apreciar en el siguiente cuadro:

**Cuadro 6. Relación de los estadios lógicos y los estadios morales  
(En Delgado 2001)**

<i>Estadios lógicos (Piaget)</i>	<i>Estadios morales (Kohlberg):</i>
Preoperacional: Operaciones concretas (A): absolutismo fisicista; clasificación categórica.	Estadio 1: orientación castigo-obediencia
Operaciones concretas (B): reciprocidad, relatividad.	Estadio 2: orientación instrumental-relativista.
Comienzo de operaciones formales: inversión de reciprocidad.	Estadio 3: orientación interpersonal de concordancia.
Operaciones formales básicas (A): sistema de perspectiva total.	Estadio 4: orientación legalística-autoritaria.
Operaciones formales básicas (B): consolidación de habilidades separando variables; generaliza y formula principios.	Estadio 5: Orientación contrato social-principios superiores.

### 2.3 Teoría de Carol Gilligan.

Carol Gilligan, fue una de las colaboradoras en las investigaciones de Kohlberg en los años setenta y ochenta, sin embargo, ella como estudiante de Kohlberg, cuestiona sus conclusiones mostrando que fueron elaboradas con datos de niños varones solamente y no aplicaban a las niñas, por lo que contienen un sesgo de género significativo.

Gilligan, toma como referencia el modelo de las “fases jerárquicas del razonamiento moral” de Kohlberg, y señala que los estudios de Kohlberg y Piaget, realizados para

desarrollar el modelo y sus descriptores, se basaban en muestras de poblaciones de chicos y chicas, pero que estos autores observaron que de algún modo las chicas no encajaban en sus modelos, ya que el desarrollo moral, estaba mucho menos desarrollado en las niñas que en los niños. Estos resultados mostraban que las mujeres no se ajustan a los estándares de las expectativas psicológicas, por lo que la conclusión fue que algo iba mal con las mujeres (Gilligan, 1985, p 14). Por ejemplo, describe un estudio de 1976 sobre la organización y la estructura de las actividades de juegos de 181 niños y niñas blancos de clase media en quinto grado, es decir, de diez y once años, que puso de manifiesto diferencias de género:

“[...]los niños juegan al aire libre más a menudo que las niñas; los niños juegan más a menudo en grupos más grandes y de edades heterogéneas; compiten con mayor frecuencia y los juegos duran más que los juegos de las niñas... Los juegos de los niños parece que duran más, no solo porque requieren un nivel más alto de habilidad y, por tanto, es menos probable que se aburran, sino porque cuando surgen disputas en el transcurso del juego, los niños eran capaces de resolver las disputas de manera más efectiva que las niñas... De hecho, parecía que los niños disfrutaban de los debates legales tanto como del propio juego e incluso los jugadores marginales que no jugaban tan bien o eran más pequeños participaban igualmente en estas riñas recurrentes. Por el contrario, el inicio de disputas entre las niñas tendía a terminar el juego” (*idem*, p 10).

Estas diferencias entre géneros que se notaron en la temprana infancia con respecto a los juegos de los niños son aún más obvias, señala Gilligan, en la pubertad. Según Piaget, ella afirma que:

“los niños y niñas aprenden el respeto a las reglas necesarias para el desarrollo moral jugando a juegos con reglas y Lawrence Kohlberg añade que estas lecciones se aprenden de manera más efectiva con las oportunidades de la interpretación de roles que surgen en el transcurso de la resolución de disputas” (*Ibidem*).

Gilligan sugiere que en lugar de elaborar un sistema de reglas para resolver disputas, las niñas subordinaban la continuación del juego a la continuación de las relaciones, asimismo, la sensibilidad hacia las necesidades de los demás y la aceptación de su responsabilidad para cuidar conduce a las mujeres a escuchar voces distintas de la propia y a incluir en su juicio otros puntos de vista. La debilidad moral de las mujeres, manifestada en una aparente difusión y confusión de juicio, es así inseparable de la fuerza moral de las mujeres, una preocupación esencial por las relaciones y las responsabilidades (*Idem*, p. 16-17).

“La reticencia a juzgar, sugiere, “puede ser indicativo del cuidado y preocupación por los otros que infunde la psicología del desarrollo de las mujeres y estos factores sean responsables de lo que se observa generalmente como algo problemático en su naturaleza” (*ibídem*).

En este orden de cosas, Gilligan realizó nuevas investigaciones sobre los niveles y estadios del desarrollo moral. Al inicio estaba usando casos o dilemas más reales que el caso de Heinz<sup>13</sup>, como problemas de copiar en exámenes o del aborto con estudiantes de 16 o 17 años. Encontró que en promedio se evalúa a los chicos con un nivel más alto de desarrollo moral, que a las chicas. Esto no le parece correcto a Gilligan porque, afirma que chicas tienen un sentido de la moralidad más fuerte que los varones. Al respecto, sostiene que al responder dilemas morales, las preocupaciones y justificaciones de muchas mujeres caían fuera del sistema. Gilligan sostiene que esto se debe a que en lugar de concentrarse en la verdad y la justicia como hacen los niños, las niñas hablan sobre relaciones. Muchas veces los juicios de las niñas sobre la moralidad dependían de problemas de responsabilidad y cuidado, en lugar de la justicia y la verdad.

En base a estos resultados en sus investigaciones, Gilligan volvió a revisar el trabajo con los dilemas estándares para el diagnóstico de las niveles de Kohlberg. Incluso regresó a las investigaciones originales de Kohlberg con sus veintisiete sujetos, observando que todos eran chicos, y ninguna chica. De esta manera, empezó a analizar las respuestas de las mujeres por separado de las de los hombres y encontró un modelo o una norma muy diferente. Esta investigación, tuvo una perspectiva psicológica diferente, ya que se vio influenciada por la teoría freudiana, y la explicación freudiana

---

<sup>13</sup> Dilema de Heinz: “En Europa una mujer estaba a punto de morir de una forma especial de cáncer. Según los doctores, existía un medicamento que la podía salvar. Se trataba de una forma de “radio” que un farmacéutico de la ciudad había descubierto recientemente. El medicamento era muy caro de producir, pero el farmacéutico aumentaba dos veces más el costo de hacerlo. Pagaba doscientos dólares por el “radio”, pero obligaba a pagar dos mil dólares por una pequeña dosis del medicamento. El marido de la mujer enferma, Heinz, recurrió a todo el mundo para conseguir el dinero que le hacía falta, pero sólo pudo recoger unos mil dólares, es decir, la mitad de lo que costaba. Le dijo al farmacéutico que su mujer se moría, le pidió que le vendiese el medicamento más barato o le permitiese pagar más adelante. Pero el farmacéutico le dijo: - No, yo he descubierto el medicamento y quiero sacar dinero de ello- de esta forma, Heinz se desesperó y empezó a pensar en entrar en el almacén del farmacéutico y robar el medicamento para su mujer”. ¿Debería Heinz robar el medicamento? Por ejemplo si Heinz que habitualmente reconoce el derecho y el valor de la propiedad encuentra que en esta situación, ese derecho se contrapone con el derecho y el valor que habitualmente le asigna a la vida humana, la situación presentará para él un dilema moral. En consecuencia, decida lo que decida hacer esta elección contará para él subjetivamente como una decisión moral. Si en cambio Heinz es un ladrón y un asesino profesional que habitualmente no reconoce la propiedad ni la vida ni como un valor ni como un derecho, entonces no se presentará para él subjetivamente ningún dilema moral. En este caso tanto la decisión de robar el medicamento como la de no hacerlo, son para el propio sujeto indiferentes desde el punto de vista moral.

era que las niñas, criadas por sus madres, desarrollan una identificación por similitud con sus madres y esta provoca una perspectiva “relacional.” Los varones por contraste desarrollan una perspectiva en oposición con sus madres y esta es una perspectiva racional y legal, la perspectiva de la ética. Gilligan critica a Kohlberg por darle un mayor valor a una forma de razonamiento moral sobre otras.

En su libro *Voz diferente* Gilligan (1985), presentó la diferencia de la perspectiva femenina por medio de un análisis de las respuestas de dos jóvenes de 11 años, al dilema de Heinz, con lo que demostró que los hombres tienden a pensar en términos del conflicto en valores abstractos, mientras que las mujeres piensan en términos de los nexos entre las relaciones que hacen a una vida comunal. El Niño, Jake, habló sobre obligaciones de un marido como Heinz, habló de la ley y mencionó la regla de no robar. Incluso Jake dijo que Heinz debe robar la medicina pero el juez no va a culparlo por eso; en esta respuesta, que da Jake, se encuentra un enfoque hacia la ley.

La niña, Amy, por contraste eludió el problema, hablando de la relación de Heinz con el farmacéutico. Dijo que no debe robar la medicina pero también no debo dejar a su esposa morir. Amy dijo que si Heinz y el farmacéutico habían hablado suficientemente pudieron haber llegado a un acuerdo. Así que Amy estaba hablando de las relaciones entre el marido, su esposa y el farmacéutico y trataba de encontrar puntos de acuerdo.

Desde la perspectiva de Kohlberg, Amy estaba evitando el problema. Se puede juzgar que ella tiene la perspectiva del estadio tres, porque estaba platicando sobre papeles sociales y relaciones. Pero el niño, Jake alcanzó al estadio cuatro porque hacía referencia a reglas y leyes. Parece además, que Amy no había entendido correctamente el problema porque su enfoque no fue en el dilema de Heinz (robar o no robar), sino en la relación con el farmacéutico y las relaciones entre Heinz y su esposa. Gilligan explica la respuesta de la niña, con el argumento de que, la niña entiende el mundo formado de relaciones, en vez de individuos solos, un mundo que tiene su coherencia por medio de conexiones humanas en vez de un sistema de reglas, la niña se explicó la problemática en la falta del farmacéutico para responder a la esposa, por lo tanto, creyó ella que la solución es hacer la condición de la mujer más importante, más atractiva al farmacéutico. Mientras Jake creyó que el juez va a disculpar la acción de Heinz, Amy



creyó que si Heinz y el farmacéutico tenían el diálogo apropiado podrían haber llegado a un acuerdo. Por lo tanto, Gilligan afirmó que estas son simplemente perspectivas diferentes, una más característica de hombres en nuestra sociedad, otra característica de las mujeres.

Como resultado de estos estudios, las feministas recurrieron a la psicología y a la filosofía (ética), para poder saber por qué predomina en el criterio moral, la perspectiva racional y legal en el estándar ético, como lo postularon Freud y Kohlberg y todos los filósofos desde Platón hasta Habermas, mientras la perspectiva relacional no está aceptada como apropiada éticamente. La respuesta es que tanto la filosofía moral como la psicología son machista – el pensamiento del varón está aceptado como la verdad, se da prioridad al pensamiento racional, lógico, matemático. En base a este paradigma, toda la ética se trata de normas, reglas, principios. Hubo pocas teorías que ponen énfasis en relaciones humanas, la caridad, los sentimientos etcétera.

En este sentido, Gilligan (*op. cit.*)<sup>14</sup> se pregunta quienes son los filósofos que han definido la ética teórica. La respuesta es que por el transcurso de la historia estos han sido hombres, y además blancos y de clases altas. La voz de las mujeres ha estado hundida, ahogada, acallada, silenciada por el propósito del control por parte de los hombres. La mitad de la raza humana ha estado excluida de la ética.

"Ingresamos en un terreno silencioso —donde casi nunca se oye en público a las adolescentes o, cuando se las oye, en general se habla de ellas en tercera persona. Estas adolescentes tienen voces, pero, como dirán reiteradamente, nadie escucha, nadie se interesa, nadie pregunta por lo que están sintiendo y pensando. Si esas adolescentes permanecen en silencio, corren un peligro inminente de desaparecer" (*Idem*).

La teoría de Lawrence Kohlberg se desarrolla en base a los resultados en psicología experimental acerca del desarrollo moral. Según el psicólogo educativo Lawrence Kohlberg, hay seis niveles de desarrollo moral del ser humano: (a) aquel en el cual se cree que lo correcto es la obediencia y para evitar el castigo; (b) el intercambio

---

<sup>14</sup> Gilligan, lamentó que las adolescentes comprometieran su autenticidad para encajar en roles de género, lo que las llevaba a “perder su voz”. Las chicas se involucraban más naturalmente en relaciones y gestaban consensos, mientras que los chicos valoraban la individualidad y se preocupaban por la justicia. Gilligan observó que las chicas trataban de parecerse más a los chicos, se tornaban más duras, más agresivas en cuanto a afirmar su individualidad; pero eso no era lo deseable, sino que lo ideal sería que los chicos se parecieran más a las chicas, fueran más amables y suaves (...) también más maduros emocionalmente en lo que a relaciones humanas respecta.

instrumental individual que satisface las necesidades de quien solicita y de quien da; (c) el de los intereses, relaciones y conformidad en las reciprocidad humanas; (d) etapa del cumplimiento social y de mantenimiento de la conciencia; (e) se acatan derechos primarios y el contrato social o de la utilidad, (f) y la adquisición de principios éticos universales. Kohlberg observó que las niñas de once años habían alcanzado solamente el nivel (c), mientras los varones ya habían desarrollado capacidades morales propias de los niveles (d) o (e). Él interpretó estos resultados como una forma de flaqueza moral de la mujer.

Gilligan respondió a Kohlberg en el libro “Voz diferente”, aduciendo que los menores de diferente sexo piensan de distinto modo y que esto no significa que ellas tengan menores capacidades para hacer razonamientos morales<sup>15</sup>. Las mujeres, según Gilligan, se preocupan por los demás, tienen mayor capacidad emocional, son más sensibles y privilegian las responsabilidades por encima del cumplimiento abstracto de deberes y del ejercicio de derechos<sup>16</sup>.

En sus trabajos, Gilligan estudia dilemas éticos reales y establece que ellas no son menos morales sino diferentes y formula una nueva teoría de desarrollo moral. La primera etapa, preconventional, tiene como meta la supervivencia individual e implica una transición desde el egoísmo a la responsabilidad por otros; la segunda etapa, convencional, concibe el autosacrificio como virtud; transición desde bondad a la verdad de ser una persona también; y por último, la etapa post-convencional, entraña no hacer daño a los demás ni a sí misma. Conocida como "ética del cuidado", su principal diferencia con la teoría de Kohlberg radica en que para Gilligan la transición entre etapas corresponde a cambios en el sentido del yo más que en las habilidades cognitivas. Como orientación moral, parte de la consideración de los individuos concretos y de la protección de relaciones entre personas. Además, incluye el concepto de responsabilidad y la no violencia como criterios fundamentales del juicio.

---

<sup>15</sup> Dice textualmente la autora: "Dada la evidencia de que las mujeres perciben e interpretan la realidad social de manera distinta de los hombres (...), puede esperarse que las transiciones de vida que invariablemente provocan estas experiencias afecten a las mujeres de manera distinta" *Idem.* p. 277.

<sup>16</sup> "Comprender cómo la tensión entre responsabilidad y derechos sostiene la dialéctica del desarrollo humano es ver la integridad de dos modos diferentes de experiencia (...). Mientras que una ética de la justicia procede de la premisa de igualdad -que todos deben ser tratados igualmente-, una ética de cuidado se apoya en la premisa de la no violencia que no se debe dañar a nadie." *Idem.* p.281

En ese mismo orden, Gilligan, señaló algunas observaciones en los estudios de Kohlberg:

- Kohlberg realizó sus investigaciones sólo sobre sujetos del sexo masculino.
- Kohlberg usaba dilemas morales hipotéticos, que podrían estar sesgados en su planteamiento y provocar desviaciones en las respuestas de los sujetos.
- En la escala final del desarrollo moral de Kohlberg las mujeres alcanzaban resultados inferiores a los hombres.

Ante estas deficiencias, Gilligan realizó un nuevo estudio en el cual los sujetos eran mujeres y los dilemas que se proponían eran cuestiones reales, como el aborto. El resultado fue el descubrimiento de un modelo ético diferente al propugnado por Kohlberg. Si éste propugnaba como modelo de desarrollo moral una *ética de la justicia*, en los estudios de Gilligan se generó la *ética del cuidado*.

Gilligan (1985) planteó que el problema fundamental de los estudios de Kohlberg fue su limitación a sujetos masculinos, la cual introdujo una desviación de los resultados motivada por la distinta educación vital y moral que recibimos los hombres y las mujeres en la sociedad. Los hombres se moverían en lo formal y abstracto, en el respeto a los derechos formales de los demás, en el ámbito individual y en las reglas. Las mujeres se moverían en lo contextual, en la responsabilidad por los demás, en las relaciones y en una concepción global y no sólo normativa de la moral.

A partir de esta concepción, Gilligan elaboró un cuadro del desarrollo moral en el ámbito de la ética del cuidado que corresponde en grandes líneas al cuadro que propuso Kohlberg en el ámbito de la ética de la justicia. Aunque formalmente los tres niveles de desarrollo que propone Gilligan se estructuran sobre la dinámica de los de Kohlberg, su contenido es muy diferente. Esto tiene que ver con las diferencias básicas entre estas éticas: ambas defienden la igualdad, pero la ética de la justicia pone el acento en la imparcialidad y la universalidad, lo que elimina las diferencias, mientras que la del cuidado pone el acento en el respeto a la diversidad y en la satisfacción de las necesidades del otro. Los individuos de la ética de la justicia son formalmente iguales, han de ser tratados de modo igualitario, los de la ética del cuidado son diferentes e irreductibles y no deben ser dañados.

Gilligan imprime este punto de vista en la explicación de la diferente orientación que la ética del cuidado le da al desarrollo moral, para lo que plantea tres niveles:

*Primer nivel:* Atención al Yo para asegurar la supervivencia: el cuidado de sí misma.  
Transición: Consideración del planteamiento del primer nivel como egoísta.

*Segundo nivel:* Conexión entre el Yo y los otros por medio del concepto de responsabilidad: la atención a los demás y la relegación de sí misma a un segundo plano. Transición: Análisis del desequilibrio entre autosacrificio y cuidado, reconsideración de la relación entre el Yo y los otros.

*Tercer nivel:* Inclusión del Yo y de los otros en la responsabilidad del cuidado. Necesidad de equilibrio entre el poder y el cuidado de sí misma, por una parte, y el cuidado a los demás por la otra.

## **2.4 Teoría de James Rest.**

James Rest, fue discípulo de Kohlberg, y elabora su teoría basándose a los desarrollos teóricos de éste, pero elabora algunas críticas a la teoría de los estadios de Kohlberg, y realiza un enfoque conceptual que flexibiliza la estructura rígida de los seis estadios y enfatiza la naturaleza social de la moralidad. Sin embargo, la esencia de su teoría sigue siendo cognitiva (Rest, Narvaez, Thoma y Bebeau, 2000).

Rest (citado en Revista Mexicana de Investigación Educativa. 2005), plantea el llamado modelo de cuatro componentes (Rest 1986), donde la conducta moral tiene cuatro componentes relativamente independientes, que interactúan en la acción moral, de modo comprensivo a diferencia de la tríada habitual: cognitivos, afectivos y conducta.

1) Sensibilidad moral (interpretar como moral la situación). La conducta moral sólo puede ocurrir cuando los individuos codifican la situación como moral, por lo que este componente se centra en acciones que son valorativas y en cómo cada acción afecta a sí mismo y a los otros. Los procesos y objetivos a fomentar en esta dimensión, entre otros, son: ponerse en la perspectiva de los otros, identificar opciones, pre-ver consecuencias

de las acciones, preocuparse de los demás, salvar las diferencias interpersonales, etcétera.

2) Juicio moral (juzgar las acciones que son moralmente correctas o incorrectas). Esta dimensión, que ha sido muy enfatizada en el enfoque cognitivo desde Piaget a Kohlberg, supone la elección del curso de acción correcto. Los procesos y objetivos que importa promover son: habilidades de razonamiento en general y moral, identificar criterios de juicio moral, comprender los problemas morales, planificar las decisiones a poner en práctica, etcétera.

3) Motivación moral (priorizar los valores morales en relación con otros motivos personales). Este componente responde a la cuestión "por qué ser moral". Dado que los individuos suelen tener preocupaciones no compatibles con la actuación moral, como suele suceder en el ejercicio profesional, interesa promover: respetar a los otros, desarrollar la empatía, ayudar y cooperar, actuar responsablemente, dar prioridad a las motivaciones morales, etcétera.

4) Carácter moral (ser capaz de sobreponerse a situaciones para, a pesar de condicionantes personales o situacionales, persistir en la elección de decisiones moralmente justificables): resolver conflictos y problemas, identificar necesidades y actuar asertivamente, tomar iniciativa, disposiciones de carácter para actuar efectivamente (desarrollar la fuerza de voluntad, perseverancia y constancia), etcétera.

Su investigación se centró más en el componente cognitivo, no obstante, la dimensión afectivo/emotiva tiene gran relevancia; de hecho, ya que ambas concurren en la actuación moral. Los esquemas de desarrollo moral propuestos por Rest y sus colaboradores en lugar de los estadios de Kohlberg, son los siguientes: el esquema del interés personal, derivado de los estadios 2 y 3, se desarrolla en la infancia y deja de ser central hacia los doce años; el esquema de mantenimiento de las normas, derivado del estadio 4, representa el "descubrimiento de la sociedad", el más grande avance socio-cognitivo de la adolescencia y, en tercer lugar, el esquema postconvencional derivado de los estadios 5 y 6, donde las "obligaciones morales deben basarse en ideales compartidos, ser plenamente recíprocas y abiertas al escrutinio" (Rest; Narváez,

Thomas, 2000, p. 389). Rest rotula y asigna frases a cada estadio, con lo que precisa sus características y permite identificarlos más fácilmente.

Según Rest los estadios son (citados en Huerta, Escurra 2006. p 28 – 30):

Estadio 1.- Obediencia. “Haz lo que se te dice”.

En este estadio a) las reglas establecidas definen lo correcto y lo incorrecto; b) el castigo es la consecuencia inevitable de la desobediencia; c) no hay castigo injusto, es decir, todo aquel que es castigado es malo. Se concibe la moralidad como la conducta de ser obediente.

Estadio 2.- Egoísmo instrumental y de intercambio simple. “Hagamos un trato”.

El estadio dos contiene que: a) todo lo que sirva a los deseos e intereses de uno es correcto; b) conviene obedecer a la ley si es prudente hacerlo; c) la cooperación se basa en un simple intercambio. La moralidad es utilitaria, sirve para un propósito. Es más desarrollado que el estadio 1, porque ya existe interacción social; hay principios de cooperación en los que un favor se paga con otro favor.

Estadio 3.- Acuerdo interpersonal. “Sé considerado y te llevarás bien con los demás”.

Aquí, a) toda acción orientada a favor de la sociedad es buena; b) ser moral implica satisfacer las expectativas de los demás y ganarse la confianza evitando su desaprobación. En este estadio se procura el establecimiento del equilibrio de intereses entre los personales y los de los demás. Ya los favores no tienen que negociarse uno a uno, sino que se basa en relaciones positivas más duraderas.

Estadio 4.- Ley y deber en el orden social. “En la sociedad cada uno tiene obligaciones hacia la ley y es protegido por ésta”.

Este estadio contempla: a) El Derecho define las reglas y expectativas del orden social; b) el orden social precisa los valores y determinan el mantenimiento de la ley; c) se debe respetar a la autoridad delegada en el orden social. Las leyes coordinan las relaciones

entre los individuos, se aplican en forma objetiva e impersonal con vista en el interés social. Se respeta a la autoridad que actúa en beneficio del sistema social.

Estadio 5.- De consenso social. “Se deben distribuir de manera equitativa los beneficios y costos de la cooperación social”.

El estadio 5 tiene como características que: a) La obligación moral deriva de la voluntad de cooperar con los individuos que integran un sistema social; b) las leyes son una expresión de la mayoría que tiene como finalidad lograr el máximo de bienestar de los individuos; c) las obligaciones sociales demandan derechos básicos. A fin de que funcionen los acuerdos sociales los participantes deben saber qué se espera de ellos de manera que su compromiso no sea a ciegas y que el equilibrio de intereses sea justo. Se tiende a reducir las desigualdades arbitrarias y a aumentar los derechos de cada individuo. Las leyes son producto de procesos que reflejan el consenso.

Estadio 6.- De Cooperación social no arbitraria. “De qué manera personas racionales e imparciales organizarían la cooperación social”.

En el último estadio: a) la cooperación fundamenta los juicios morales; b) todos los individuos tienen el derecho de beneficiarse de los principios morales; c) la cooperación fundamenta la concepción de cada individuo como fin y no como medio.

Al respecto, Rest, menciona que los estadios del 1 al 4 se encuentran en prácticamente todas las culturas, mientras que los estadios 5 y 6 sólo en algunas (Rest, 1979); también afirma que en sociedades con mayor escolaridad los sujetos obtienen mejores puntajes para el estadio 4 que donde tienen menor escolaridad. Con respecto al nivel postconvencional, estadios 5 y 6 en conjunto, es escaso el número de personas que alcanzan este horizonte (Palacios, Marchesi y Coll, 2000). Rest menciona también que el juicio es sólo un elemento de la acción moral; ya que en el caso de cualquier comportamiento moral se implican, cuatro componentes de los que sólo los dos primeros conforman o intervienen en el juicio moral:

- a) Interpretación de la situación en términos de cómo las posibles acciones del sujeto afectan el bienestar de la gente.
- b) Cálculo o representación del curso de acción ideal a tomar.

- c) Selección de una opción.
- d) Ejecución y operación de lo que se seleccionó.

Además, la dimensión afectiva tiene también un papel importante en la toma de decisiones y en la acción moral (Rest, 1983).

## 2.5 Teoría de Elliot Turiel.

Elliot Turiel comenzó su trabajo como colaborador de Kohlberg, continuó con las bases de su teoría, realizando sus aportes y desarrolló posteriormente un programa de investigación propio de la teoría de Kohlber. Al respecto:

“Turiel señala la necesidad de que se distinga entre el desarrollo moral y el desarrollo del conocimiento social; esto es, entre moralidad y convención. Con grupos muy pequeños ha podido demostrar, con niveles de significación de  $p < 0.01$ , que los niños clasifican las acciones como morales, de convención social y personales. Para esto aplica una lista de acciones y le pregunta si son males incluso en ausencia de una regla o si debe ser un asunto de la propia persona. Los sujetos separan las acciones de la siguiente manera:

*Morales:* mentir, robar, golpear, ser egoísta, perder deliberadamente y dañar la propiedad prestada.

*De convención social:* mascar chicle en clase, dirigirse al profesor por su nombre de pila, entrar un chico en el baño de las niñas, comer comida con los dedos, comer en clase, hablar en clase sin levantar la mano.

*Personal:* Ver televisión en un día soleado, mantener en privado la propia correspondencia, mantener contacto con un amigo prohibido, llevar el pelo largo, fumar en casa, negarse a formar parte de un grupo recreativo” (Huerta, *op .cit.* p 30-31).

Los trabajos de Turiel (1984) sobre dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social (1989) aportan la explicación que permite distinguir las funciones sociocognitivas del modelo de toma de perspectivas como sistema organizado de pensamiento que no sigue un modelo por etapas. Los resultados de su trabajo de adopción de perspectivas, según Turiel (*Idem*), muestran que se trata de una destreza que se forma en habilidades muy tempranas, y que su uso depende del nivel de conocimiento conceptual en el dominio con el cual está asociada esta actividad. En este sentido, una premisa fundamental para explicar las diferencias en los resultados de toma de perspectiva tiene que ver con el sistema estructural y la forma como el pensamiento se organiza mediante las interacciones del niño con el medio. Las fuentes de construcción del pensamiento son las acciones del niño sobre y las interacciones con objetos, acontecimientos y personas. De esta manera, el conocimiento conceptual asociado con una habilidad que



se forma descansa en la idea de que se construye mediante las interacciones que el individuo mantiene con el medio.

Turiel sostiene que los juicios sociales se organizan dentro de distintos dominios del pensamiento, y al respecto considera dos dominios fundamentales: el de la moralidad y el de la convención. La diferencia de estos dos dominios emerge muy tempranamente a partir de las diversas experiencias e interacciones sociales asociadas a los distintos tipos de acontecimientos. Señala que los niños encuentran dos tipos de reglas: las reglas morales que se centran en el bienestar y en los derechos fundamentales del individuo, incluyendo entre otras cosas la prohibición de golpear, robar, mentir, engañar, perjudicar a la gente en otra forma o violar sus derechos, lo que constituyen los juicios morales, daño físico, engaños, violación del derecho, etc. y los juicios convencionales, cuando una conducta afecta a las demás. Las reglas sociales-convencionales derivan del consenso social y regulan la conducta en situaciones particulares. Se parecen más a las normas de urbanidad social e incluyen las reglas de los juegos, lo mismo que las de la escuela que prohíben comer en clase o usar los sanitarios sin permiso.

De esta manera, con la *teoría del dominio*, Turiel establece diferencias entre los principios y las convenciones sociales. Las convenciones como una serie de reglas de organización social, sin consecuencias directas sobre los individuos. En cambio, los valores morales se construyen con la crianza en el seno de la vida familiar y social alrededor de los conceptos de daño al prójimo, bienestar, equidad, sufrimiento, etc.

Cada dominio de juicio es de diferente origen y tiene un desarrollo relativamente independiente. De esta manera, realiza una diferencia entre el desarrollo de los conceptos de convención y el desarrollo del juicio moral, y realiza una crítica a las descripciones cognitivo-evolutivas previas, de Piaget y Kohlberg.

El profesor Elliot Turiel (*Idem*) nos aclara sobre los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan empíricamente el papel de la interacción medio-social con el conocimiento social, y específicamente la habilidad de toma de perspectiva. Explica Turiel las bases teóricas y empíricas para distinguir las funciones sociocognitivas que constituyen sistemas organizados de pensamiento de aquéllas que no lo hacen. Los sistemas de organización son los medios para transformar, comprender, interpretar y

manipular los objetos y acontecimientos (Turiel, 1989, *op. cit.*). Al mismo tiempo, los individuos utilizan también lo que se conoce como métodos para obtener información o datos del entorno social (Turiel, 1984). El individuo extrae y reproduce información sobre las personas, sobre las interacciones que se producen entre éstas y sobre los sistemas de organización social. En la categoría general de información social puede estar incluido el conocimiento sobre las conductas y sobre los estados psicológicos existentes, pensamientos y sentimientos, de personas concretas, la composición de los individuos dentro de grupos sociales, las reglas, leyes y regulaciones de los sistemas sociales, las instituciones que existen en una sociedad concreta, etc. Estas formas de información social se obtienen y reproducen mediante el uso de métodos que incluyen actividades tales como la observación, imitación y adopción a nivel simbólico de la perspectiva de los demás.

Turiel (1984) menciona que las conductas convencionales, están siempre ligadas al contexto en el que surgen y se utilizan. Son uniformidades conductuales que manifiestan los miembros de una colectividad, basadas en acciones de carácter arbitrario. Ello permite acciones alternativas sin que se vea reducida su eficacia. Permiten que exista una coordinación entre los individuos que pertenecen a un sistema social y consecuentemente que puedan prever la conducta de los mismos.

Dentro de esta perspectiva, la moralidad se refiere a los juicios y conductas que inciden en la manera en que debemos relacionarnos con las demás personas. Los juicios morales, aunque contribuyen a consolidar la organización social, no están definidos por la sociedad ni son arbitrarios. Son juicios obligatorios, no impuestos socialmente. No dependen del contexto o sistema social en que se aplican. Se fundamentan en el mérito intrínseco que, desde el punto de vista moral, acompaña a una acción determinada.

“Si la adquisición del conocimiento social es el resultado de la interacción del niño con el medio, como creen muchos teóricos del desarrollo, necesitamos entonces investigar no sólo las características evolutivas de la habilidades comunicativas y cognitivas del niño y la estructura de los conceptos sociales, sino también las características de los objetos, sucesos y pautas de interacción que forman el mundo de los niños” (Willian en Turiel 1989).

Así mismo, Turiel divide el razonamiento moral en dominios específicos que permiten otro tipo de análisis; éstos son el personal que tiene que ver con gustos y preferencias

individuales sobre los que no hay reglas ni leyes; el de las convenciones que se constituyen por comportamiento uniformes y compartidos que están determinados por el sistema social en el que se forman; y el dominio moral está determinado por factores inherentes a las relaciones sociales y en la consideración de las consecuencias de una acción (Turiel, 1983, en Frisancho, 2001). Como resultado de sus investigaciones, este autor también hace una separación entre juicios, experiencias y acciones sociales y retoma la importancia de aspectos como la cultura y las emociones para el análisis del razonamiento moral. La moralidad es otro elemento que permite explicar la entidad moral, lo que intenta llenar el vacío entre razonamiento y acción moral; al respecto, concluye que si bien existe una relación entre conducta moral y estadio de desarrollo, pues las personas en estadios más avanzados manifiestan menor tendencia a mostrar conductas inapropiadas, en comparación con las de estadios inferiores, el poder de la asociación estaba lejos de ser perfecto, lo cual sugería que otros factores más allá del juicio moral de Kohlberg se vinculaban con la conducta moral.

## **2.6 Teoría de Huerta y Ezcurra.**

La teoría de régimen de verdad en el niño de Huerta y Ezcurra (2006), desde un punto de vista cognitivo-evolutivo, parte de un enfoque constructivista, tomando en cuenta un contexto del desarrollo, indispensable para la consolidación de estructuras cognitivas que permitan al individuo el desarrollo de valoraciones, propias de cada individuo, en el que el desarrollo moral se concibe como un proceso de deconstrucción hacia la adquisición de principios autónomos de justicia.

Huerta y Ezcurra (2006) retoma las aportaciones de Piaget, Kohlberg, Rest y Turiel y propone una taxonomía de los estadios de desarrollo moral en la que intenta retomar las ideas de figuras tales como Alfonso Reyes, Eduardo García Maynes y Luis Recansens Siches, que representan nuestra cultura y poseen las características de nuestra idiosincrasia, sin perder de vista que las reglas o normas constituyen un elemento esencial de la vida social ya que ésta puede entenderse como un conjunto de relaciones entre individuos gobernadas por reglas.

Tomando en cuenta que el estadio es en la manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad, los estadios implican diferencias cualitativas en el modo de

pensar; dos personas en distinto estadio pueden compartir un valor parecido, pero su modo de pensar sobre el valor será distinto en cualidad. Los estadios son integraciones jerárquicas; cuando el pensamiento de una persona se desarrolla de una etapa a la siguiente, el nivel más alto reintegra las estructuras que se encuentran a niveles más bajos.

Cada estadio forma un todo estructurado: un cambio de etapa implica reestructuración de cómo uno piensa sobre toda una serie de temas morales (igual que en el desarrollo cognitivo se reestructura todo el modo de pensar sobre temas como la causalidad, la conservación,...). Forman una secuencia invariante: La secuencia se define por la complejidad lógica de cada etapa. Para que se desarrollen estadios posteriores se deben dominar operaciones cognitivas previas que permitan ir desarrollando otras lógicamente más complejas.

Los estadios que proponen Huerta y Ezcurra, están caracterizados por la forma de responder ante los criterios de respeto, prudencia, “*Aidós*” y “*Némesis*” (vergüenza e indignación). “*Aidós*” suele traducirse como vergüenza o sentido del honor. “*Némesis*”, como recta indignación. Lo característico de ambos principios, como el honor en general, es que sólo operan en el ánimo del hombre libre y fuera de toda compulsión (Reyes,1979, p 13).

El “*Aidós*” se siente ante los actos propios, la “*Némesis*” ante los actos ajenos, o es lo que uno se imagina que provoca en los demás con los propios errores, como lo sería el ¡qué dirán! (Reyes 1979).

### **Estadio 0. Anomia egocéntrica.**

En el estadio cero, Huerta y Ezcurra ubican el periodo en que el niño no tiene noción de las reglas y por tanto, no guía su conducta respecto a ellas. Así se puede decir que el niño cuando nace, es un ser amoral en el sentido de que inicialmente no posee criterios para definir qué es bueno o qué es malo, qué es correcto o qué es justo.

En este punto, Huerta y Ezcurra coinciden con Piaget, quien hace una caracterización del niño, de cero a los dos años, como un ser anómico, en el sentido que no tiene normas, no tiene criterios para evaluar, para hacer juicios morales. Así, el punto de

partida del desarrollo moral es esa anomia y consideran que el ser humano se forma como sujeto moral, en el proceso de socialización que se inicia en la familia.

“En la población mexicana se suele reconocer que los niños de cero a dos años no tienen conciencia de la existencia de las normas, no saben qué son, ni que deben acatarse, ni siquiera que han de obedecer al adulto que prohíbe o permite determinada conducta.” (Huerta y Ezcurra 2006).

Aquí la conducta del sujeto está dirigida por lo que le conviene en forma inmediata. No prevé las consecuencias, ni anticipa resultados a corto, mediano o largo plazos; por lo que la prudencia, en este estadio se interpreta como “el arte de transcurrir la vida del modo más placentero y feliz posible” (*Idem.*, p. 33). El lema de este estadio es “Haz lo que quieras”. En este estadio se inicia la formación del respeto a sí mismo. Huerta y Ezcurra asignan el nombre de Estadio 0, para hacer que los números de los estadios sucesivos coincidan con los de los autores Kohlberg y Rest, ya que este estadio representa el nivel cero del desarrollo moral; ya que el egocentrismo anómico es la carencia de moral.

### **Estadio I. Heteronomía egocéntrica.**

En este estadio el niño sigue las reglas dadas de afuera, es decir el niño asume o concibe las reglas del exterior, codificándolas como imperativos que emanan del adulto, le son impuestos o le son dados por las figuras parentales de la socialización primaria.

Aquí “toda modificación propuesta se considera una trasgresión”, impera el realismo moral<sup>17</sup> que concibe al deber como la obediencia a la autoridad y el sometimiento directo a las reglas, el individuo necesita que los demás le den las normas. Piaget habla del “realismo moral” propio de los niños, para los que las normas y deberes son prácticamente algo objetivo, que existe por sí mismo e independientemente de la conciencia del individuo. Para el niño las normas y valores se imponen como algo realmente existente: es la heteronomía del deber: hay que cumplir las normas porque lo manda la autoridad, sin que quepa una discusión al respecto. Las reglas existen de un

---

<sup>17</sup> En el realismo las normas son *objetivamente* verdaderas. Esto es, su verdad no depende de creencias. Más bien, son verdaderas por su correspondencia con ciertos *hechos*, calificados de hechos “morales” o “normativos”. La verdad de una norma implica la existencia de un deber objetivo de realizar una conducta determinada, lo que conlleva la existencia de una razón objetiva para realizar dicha acción. De esta manera, un enunciado de deber es, también un enunciado acerca de una razón objetiva para la acción.

modo absoluto, sin matices o interpretaciones posibles. Hay un respeto unilateral del subordinado a la autoridad. Este estado se identifica con la frase “Haz lo que se te dice”, de Rest. El niño no comprende la función que cumplen las reglas, pero las acata por temor a la autoridad.

En este nivel coincide con la etapa preconventional de Kohlberg en la que el individuo actúa según sus intereses concretos. La norma es concebida como algo exterior y coercitivo, que se obedece tan sólo en función de sus consecuencias. Las decisiones y acciones del niño se dirigen a evitar el castigo o a lograr algún tipo de recompensa o premio. El mundo se divide en grandes categorías: bueno-malo, mentira-verdad, correcto-incorrecto...La norma es puramente instrumental.

### **Estadio II. Heteronomía instrumental.**

En este nivel se postula la reciprocidad como un distintivo, en la que se respetan las reglas de acuerdo con las consecuencias que puede traer obedecerlas o no. El respeto a las reglas va a depender del poder físico de quien las enuncia y por los resultados o consecuencias para el sujeto. En este punto pareciera que se hace realidad el imperio del más fuerte.

“El poder físico establece tres posibilidades de interacción. 1) cuando el que enuncia las reglas es más fuerte: entonces el sujeto se subordina y acepta; 2) cuando el sujeto que enuncia las reglas es un par: entonces se discute y conviene en la aceptación de las reglas; y 3) cuando el sujeto que enuncia las reglas es más débil: entonces se le descalifica y no se aceptan las reglas, sino que se procura imponer las que lo benefician aun abusando del débil” (Huerta y Ezcurra, *op.cit.*, p. 35).

La obediencia a las reglas se hace para evitar el castigo, por lo que toda acción es correcta si satisface las necesidades personales. “Se conciben las relaciones humanas en forma mercantilista”, por eso este estadio se titula como instrumental, ya que la obediencia a las reglas, no se hace por que se las consideren buenas, o porque sea el fin último, sino porque su observancia permitirá lograr beneficios posteriores.

### **Estadio III. Heteronomía interpersonal**

La heteronomía sugiere conformismo, imposición de una ley desde fuera, represión, coerción, sin embargo, en este estadio se distingue por el principio “No hagas a los demás lo que no quieres que te hagan” y se interpreta como “no trates a los demás como te tratan, sino como quisieras que te trataran”. Este principio incluye la consideración del sujeto con todos los demás, su familia, amigos, colegas, conocidos; el círculo de acción se amplía.

En este punto se busca la aprobación de los demás, no nada más en el ámbito discursivo, sino en el plano del comportamiento del sujeto, de tal manera que no es necesario que estén presentes para actual de acuerdo con lo que se espera de él. La preocupación por el qué dirán es muy importante, por lo que se procura tener una buena imagen de sí mismo.

En este estadio el respeto a los demás es muy importante, proyectándose en la familia y allegados cercanos, como amigos y compañeros de trabajo. El respeto a las reglas derivadas de las costumbres de los grupos de influencia para el individuo, es sumamente importante. La urbanidad y la cortesía se consideran comportamientos correctos, se busca estar en sintonía con los semejantes.

### **Estadio IV. Autonomía**

La autonomía implica la autolegislación del que piensa y decide por sí mismo. Esto lleva a que las reglas lleguen a ser propias, reelaborándose y reflexionando sobre ellas, implica actitudes de cooperación y respeto mutuo. Esta clase de cooperación requiere de una gran descentración y coordinación interindividual. De esta manera, gracias a la cooperación del adulto, el niño comienza a darse cuenta de que las normas son flexibles y que siempre pueden estar sujetas a interpretación. El orden moral se descubre, no como algo objetivo y absoluto, sino muy al contrario, como algo sobre lo que el propio individuo puede reflexionar y que puede ser incluso objeto de crítica. En consecuencia, la conducta no debe ajustarse siempre a las normas, sino que conviene buscar criterios propios de acción.

“En este estadio surge la cooperación, el consentimiento y el respeto mutuo. Se reconocen las reglas como resultado de su cooperación y del consentimiento; es decir, se las tiene por productos humanos adecuables a la circunstancia del momento. Hay lealtad conformidad al orden social en el que se vive. Se respeta las expectativas de los grupos sociales y de la nación, respetada de las autoridades como los profesores, lo directores, etcétera. Se respeta a la autoridad que actúa en el beneficio de la sociedad”. (Huerta y Ezcurra, *op.cit.*, p. 36).

De esta manera, el individuo prefiere respetar las leyes, ya que advierte, que de no hacerlo podría ser agredido no la respetan. El respeto a las reglas surge como manifestaciones de conducta autónoma. El control deja de ser externo para ser interno. Si bien el sujeto no puede ser totalmente autónomo, siempre que tiene necesidad sobre algo que él considera importante opera de acuerdo con los principios de la autonomía.

### **Estadio V. Pantonomía social**

En este estadio de pantonomía<sup>18</sup> o universalismo, impera el respeto a la ley.

“Las sanciones contra las violaciones respectivas ya no se dejan a la mera opinión pública. Son verdaderos castigos: indemnización, multa, destitución, destierro, prisión, trabajos, pena de muerte, etcétera, según las leyes de cada país y la gravedad del acto violatorio. Y es que, en este grado, las controversiales o violaciones del respeto son más peligrosas para la sociedad” (Reyes 1979, en Huerta y Escurra, *op.cit.* p. 36).

La pantonomía se presenta frente a la autonomía, de forma tal que los valores y apreciaciones morales se amplían hacia los miembros de la sociedad. Se procura establecer la justicia en todos los tratos y compromisos entre los hombres. Se considera la igualdad ante la ley, pero el hecho de la posición social que ocupa un sujeto en la sociedad puede ser una agravante atenuante. Las violaciones morales, en este estadio, son también violaciones jurídicas. Las leyes no se viven como imposiciones, sino en un sentido constitucional, penal, civil, etcétera. En este punto se extiende y generaliza el respeto por los preceptos normativos sociales: “El respeto a la propia familia obliga al respeto de los lazos familiares entre los demás. El respeto al propio país lleva al respeto para los demás países.” Se buscan los procesos que reflejan la voluntad popular para salvaguardar el bienestar, la libertad y la seguridad. La pantonomía se refiere a la

---

<sup>18</sup> Pantonomía: pan= todo; nomos= ley que gobierna. Se refiere a la totalidad. Exige por ejemplo, la consideración de todo el pasado, presente y el porvenir, todo el complejo de la realidad, todo el complejo personal y sus consecuencias. (CIURO, Caldani, 2009)



totalidad de las adjudicaciones pasadas, presentes y futuras. La pantonomía tiene despliegues que vinculan unas adjudicaciones con otras, las consecuencias de las adjudicaciones, el complejo personal, el complejo temporal y el complejo real. (CIURO, Caldani <sup>2009</sup>).

### **Estadio VI. Pantonomía ética.**

En este estadio, se trata de regular el comportamiento por principios éticos universales. Respeto a la dignidad de la persona como individuo, tendencia a la justicia e igualdad de los derechos humanos, solidaridad como valor principal en las relaciones humanas. “respeto general de la sociedad humana. Es el estadio de los que viven, defienden y luchan por la igualdad, el respeto auténtico y el amor a todos los seres humanos. (Gandhi, Luther King) Estos respetos conducen de la mano a la que podemos llamar el respeto a la especie humana: amor a sus adelantos ya conquistados, amor a sus tradiciones y esperanzas de mejoramiento...el respeto a nuestra especie se confunde con el respeto al trabajo humano. Las buenas obras del hombre deben ser objeto de respeto para todos los hombres. Respeto a la naturaleza constituye a la morada humana, el escenario de nuestra vida. El amor a la morada es una garantía moral, es un nivel en que la persona ha alcanzado un apreciable nivel del bien: aquel en el que se confunden el bien y la belleza, la obediencia al mandamiento moral y el deleite en la contemplación estética. Este punto es el más alto que puede alcanzar, en el mundo, el ser humano. Constituye la legitimación última de la moralidad. Los conceptos más importantes de este estadio son derechos humanos, solidaridad y ecología. Toda persona se concibe como fin y no como medio.

### **Régimen de verdad.**

Huerta y Ezcurra (2006) exponen que el régimen de verdad está dado por los valores inmersos en las normas que estructuran la actividad del sujeto. Se destaca la relación del individuo con la sociedad, por medio del cual puede coexistir un desarrollo individual que lleve al sujeto hasta el nivel de autonomía sin que ocurra un desarrollo moral como el mencionado por Kohlberg (1997).

Según esta concepción, el régimen de verdad corresponde a la cultura, por tanto, a los grupos en que participa la persona; En este orden de ideas, el régimen de verdad será diferente, según la cultura de que se trate, de tal manera que el régimen de verdad prioritario del sujeto estará influenciado por la nacionalidad, clase social, trayectoria escolar y demás elementos que conforman la esfera social del sujeto. De esta manera Huerta y Ezcurra afirman que “el régimen de verdad está constituido por los usos y costumbres del grupo en que interactúa la persona” (Huerta y Ezcurra, *op.cit.*, p. 41) incluyendo el lenguaje, la historia, la moral, el derecho, las reglas de trato social, preceptos religiosos, mandatos, reglas, hábitos u usos o deberes, etc.

Para la conformación del régimen de verdad, adquiere singular importancia la costumbre<sup>19</sup>, siendo la instancia reguladora de toda la conducta, ya que ésta desde los primeros años de vida del individuo va conformando su cosmovisión e integrando su marco global de creencias básicas con respecto a las cosas, integrando el conjunto de opiniones y creencias que conforman la imagen o concepto general del mundo respecto a la época o cultura, a partir del cual interpreta su propia naturaleza y la de todo lo existente, lo cual define las nociones comunes que se aplican a todos los campos de la vida, desde la política, la economía o la ciencia hasta la religión, la moral o la filosofía.

“El niño toma la costumbre para regir su vida en las significaciones religiosa, moral de decoro, técnica. La costumbre tiene, entonces, múltiples dimensiones y se presenta en el niño antes de que pueda establecer una diferenciación de éstas. Las costumbres de su medio dictan el régimen de verdad en que ha de vivir, en el que aprende, interactúa y sobrevive.” (Huerta y Ezcurra, *op.cit.*, p. 42).

La costumbre es el elemento previo a la autonomía; ésta se inicia con el reconocimiento de que la costumbre es algo normativo, por lo que el cuestionamiento de lo tradicional y de las costumbres, da la posibilidad de someterse a ellas o a cuestionarlas.

---

<sup>19</sup> La costumbre es un uso implantado en una colectividad y considerado por ésta como obligatorio; también es un uso existente en un grupo social que expresa un sentimiento de justicia de los individuos que componen dicho grupo. Las comunidades sociales, en el devenir histórico han observado algunas reglas de manera uniforme y constante por medio de las cuales resolvían situaciones de disenso. La costumbre posee dos elementos fundamentales: 1.- Un uso que repiten constantemente los miembros de la sociedad. Es el elemento objetivo de la costumbre. 2.- El elemento subjetivo; la convicción de que ese uso es obligatorio.

Huerta y Ezcurra (2006) consideran el desarrollo moral del sujeto en dos dimensiones: la individual y la social, ya que tanto lo **individual como lo social** se construyen en la interrelación entre el individuo y su contexto social y natural, en el marco de su actividad cotidiana, como resultado de una combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica en cada estadio y que condiciona también la dinámica del desarrollo moral durante el correspondiente estadio evolutivo y las nuevas formaciones valórales, cualitativamente peculiares que surgen hacia el final de cada estadio y dan lugar al siguiente.

A manera de conclusión se puede decir que los nuevos planteamientos sostienen que el estudio de la conducta moral sirve para conocer el desarrollo moral en la medida en que sea capaz de descubrir las conexiones entre dicha conducta y el desarrollo de los valores y emociones morales del niño. En el proceso de interiorización que caracteriza al desarrollo moral, se pueden destacar tres componentes esenciales (Delgado 2001 p. 44):

1. La conformidad con la regla moral o resistencia a la tentación.
2. La emoción de la culpa, es decir, las reacciones autopunitivas o autocríticas de remordimiento y ansiedad después de transgredir los modelos culturales.
3. La capacidad de hacer juicios o razonamientos para justificar la conducta moral.

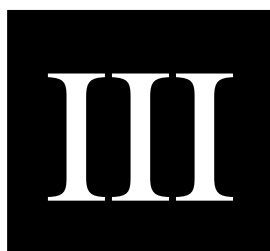
Por otra parte, dentro de la línea que el presente trabajo se aborda el término cognición es referido al desarrollo moral en tres sentidos:

1. Como información moral o conocimiento de las normas morales de una sociedad concreta.
2. Como las actitudes o valores morales, en cuanto que expresan una creencia o inclinación afectiva personal o tendencia a comportarse de una manera determinada.
3. Como el juicio o razonamiento moral, que justifica una conclusión moral con base en criterios que sirven de soporte para la decisión moral. Lo decisivo del desarrollo moral sería precisamente la capacidad de valorar fundamentalmente la conducta moral en situaciones de conflicto.

Actualmente, para delimitar el ámbito específico de lo moral los psicólogos han recurrido a diferentes criterios como indicadores de la moralidad de una persona, entre ellos (Delgado 2001 p. 45):

1. La conducta que ayuda a otro ser humano.
2. La conducta que se adecua con las normas sociales.
3. La internalización de las normas sociales.
4. El aumento de la empatía y/o la culpabilidad.
5. El razonamiento sobre la justicia.
6. Poner los intereses del otro por delante de los propios.

Si bien cada una de estos referentes dice algo importante sobre la moralidad, ninguno la abarca por completo. Por debajo de normas y convenciones que ordenan el comportamiento de los participantes para que sus intercambios sociales se puedan producir con seguridad y eficiencia, hay un subgrupo llamado código moral, que es fundamentalmente para el funcionamiento humano porque contienen normas comportamentales evidentes y no determinadas por un acuerdo social. En otras palabras, contiene valores que no necesitan justificación para su existencia, ya que no son afirmaciones de hecho ni están sometidos a pruebas empíricas, sino pertenecen a lo que *debe ser* y no a *lo que es* (Delgado 2001 p. 46).



## Capítulo

### La moral del hombre

El ser humano nace en toda su complejidad natural, con un desarrollo biológico inacabado. Toca a la sociedad en que nace, aportar los elementos para la conformación y maduración de ese nuevo ser, que a la vez será origen de otros seres como él, no sólo para la reproducción, sino también para la transformación de nuestra especie y de nuestra sociedad.

Al contrario de los animales que emiten conductas en base a un “ajustamiento” (Aranguren, 1975) entre sus instintos y el medio; el hombre que está constituido también por instintos, realiza ese “ajustamiento”<sup>20</sup> de su conducta a su realidad poniendo en juego su libertad, su inteligencia y su “habitud”<sup>21</sup>. Y dado que se ponen en juego varios elementos, el hombre tiene que justificar sus actos, siendo la justificación la estructura interna del acto humano. Sin embargo, esta justificación aunque siempre se da muchas veces es inconsciente y no se tiene cuenta de ello. Aranguren argumenta que “el problema de la justificación no consiste únicamente en dar cuenta de la posibilidad que ha entrado en juego, sino también en la pre-ferencia” (Aranguren *Idem.* p. 202), que son el resultado del saber y que al mismo tiempo implican un “penetrar”, “registrar”

---

<sup>20</sup> Aranguren retoma las ideas antropológicas de Xavier Zubiri, para explicar el origen de la necesidad de la ética para el hombre y explica ese ajustamiento retomando sus argumentaciones.

<sup>21</sup> Xavier Zubiri, toma el concepto de “habitud” como “hábito”, siendo los hábitos el resultado de las costumbres o la moral.

e “intervenir”, de tal manera que el hombre tiene que tomar en cuenta su “vida tal como queda hecha” y no nada más las posibilidades de hacerla.

La vida del hombre no está dada, se va construyendo cada día con sus actos, José Luis Aranguren menciona que “la vida se hace con las cosas, en el mundo, pero no de un golpe, sino paso a paso” así “lo que seremos va, lenta, confusa, indeterminadamente adviniendo, dibujándose, siendo, a través de nuestros actos” (Aranguren 2000), y estos actos le exigen elegir entre varias posibilidades de acción, por tanto en esa elección tiene que utilizar elementos que le otorguen los juicios suficientes para poder decidir. En este decidir y en todo nuestro actuar utilizamos los valores como guías para la acción, como guías para evaluar o juzgar las situaciones o como base para racionalizar conductas, creencias, etc.(Zalazar 1995)

Estos valores forman parte de la moral de las personas, Aranguren (2000) distingue la “moral como estructura” en la que las personas poseen una estructura moral que vienen dada por el hecho de que son libres y la “moral como contenido” refiriéndose a la existencia de determinados bienes, valores y normas que sirven para orientar la libertad de los seres humanos (Aranguren 1997). El componente principal del valor o los valores es el concepto y significado implícito de bueno, por tanto empezaremos por tratar de definir lo que es “bueno” dentro del código moral.

### **3.1 Lo "Bueno"**

Los términos "bueno" y "malo" han tenido diferentes significados a lo largo de la existencia de las diferentes sociedades que los han aplicado; es decir, que estos conceptos sólo pueden ser analizados y entendidos desde la referencia de un contexto social específico y desde la perspectiva de la persona que los analiza.

El contenido de "bueno" está implícito en una concepción moral de una época determinada y por tanto es cambiante según su tiempo, lugar y la sociedad que lo practica. Al mismo tiempo la moral está determinada por los desarrollos éticos y filosóficos de esa sociedad en específico, así para los griegos tenemos el ideal Homérico en que el concepto de "bueno" era equiparable o equivalente al concepto de "*agathos*" y consistía en que cada hombre debería desempeñar la función que le había sido socialmente encomendada y en la medida

que cumplía con las expectativas de esa función, se le podía considerar como “bueno”, por ejemplo, un guerrero debería ser valiente, hábil y vencedor, si lo era, entonces se le consideraba “bueno” y si había una persona que superaba en desempeño a ésta, se le consideraría “más bueno”.

Para Sócrates piensa que la “virtud es conocimiento”. Si un hombre sabe lo que es "bueno", por el único hecho de saberlo, actuará bien y el que lo ignora actúa mal por su propia ignorancia. De esta manera Sócrates "creía que todas las virtudes morales eran formas de conocimiento, de tal manera que seríamos justos si conociéramos lo que es la justicia" (Macintyre 1991), por tanto, lo bueno es un conocimiento del fin o la finalidad de las cosas y será también las que no causen mal al hombre. Pero el hombre no siempre elige el bien y hay veces que lo que quiere no es bueno, pero si ese hombre quiere lo que no es bueno para él, es porque la obtención del placer por parte de lo que no es bueno lo confunde y deja de lado lo verdaderamente bueno para él por esta confusión. Concluyendo podemos decir que para Sócrates lo bueno es lo que hace bien al hombre, lo que es bueno para él; pero esta definición de lo bueno nos lleva a un concepto cambiante, ya que lo que causa bien a uno, no causa bien a otro, por tanto, lo bueno dependerá de la circunstancia del hombre.

Otro punto de vista del concepto de "bueno" lo encontramos en las argumentaciones que hace al respecto George Edward Moore, en su texto "Principia Ethica", en el cual nos menciona que "bueno" es una noción simple, así como lo es "amarillo"; que en la manera en que no se puede explicar a nadie, por los medios y formas que sean, qué es lo amarillo si no se lo conoce, tampoco se le puede explicar qué es lo bueno.

Esto se debe a que "bueno" es un concepto simple e irreductible, por esto no se le puede explicar desglosando o explicando otros conceptos, ya que no está compuesto en partes con que poder sustituirlo en nuestra mente cuando pensamos en él. Lo bueno se puede saber por captación inmediata y no es generalizable.

Lo bueno se reconoce con sólo verlo, con ser consciente de que eso es bueno, y sólo podemos saber que es bueno al conocerlo y lo conocemos por “intuición”, al estar en contacto con lo bueno.

Pero las acciones buenas y que debemos realizar son aquellas "que producirán un mayor bien en el universo que cualquier otra alternativa posible". Y las cosas que deben existir en virtud de sí mismas, según Moore, son aquellas que llamamos intrínsecamente buenas. Y si nos preguntamos qué cosas son intrínsecamente buenas, nos dice que no podemos dejar de reconocer la propiedad de la bondad intrínseca cuando nos enfrentamos a ella.

Por su parte Kant (citado en Marques 2000) defendió una ética autónoma y formal, basada en imperativos categóricos (absolutos o no condicionados). El imperativo categórico expresa la forma que deben tener las leyes morales; así, según este principio, nuestros deberes no se nos imponen desde ningún fin real ni ideal, y tampoco es posible derivarlos desde las costumbres, desde las prácticas cotidianas o desde cualquier otro contenido, sino que los deberes tienen su origen en nuestra voluntad. A este respecto, sostiene que, desde el punto de vista moral, no existe nada bueno ni nada malo excepto una buena o una mala voluntad; expresado de otra manera, sólo las intenciones son buenas o malas, por tanto, los contenidos y las consecuencias de nuestros actos no cuentan, sólo cuenta la intención.

En este sentido, "una voluntad es buena cuando intenta cumplirse por puro respeto al deber", por ejemplo cuando ayudamos a los demás sólo por el único hecho que debemos ser cooperativos. "Una acción es moral (moralmente buena), sólo cuando intentamos cumplirla por el puro respeto al deber". Pero aquí surge un inconveniente o problema, ya que hay gente que no siente el "deber" de actuar bien, es decir, lo hacen pensando que "toman lo que la sociedad no les ha dado y que es su justo derecho" y se justifican, pensando que su bien es el bien principal.

La ética kantiana, no señala qué contenidos son buenos y cuáles malos desde el punto de vista moral, ni qué metas o fines concretos debemos perseguir, sino que se limita a indicarnos el modo o la forma de nuestras decisiones morales. Según Kant (1986), lo único que posee relevancia moral es la intencionalidad.

Por su parte Tugendhat (1997), nos menciona que cuando empleamos el término "bueno", damos a entender de algún modo que estamos "a favor" de algo. La palabra "bueno" ha sido denominada una "palabra pro". Este concepto implica que existe una pretensión objetiva de validez general.



El concepto de bueno puede tener dos acepciones: una con la referencia subjetiva, cuando la palabra "bien", indica alguna sensación o sentimiento placentero; y una referencia de contexto, esto es cuando con el término "bueno" damos a entender una aceptación. Pero también existe un uso atributivo de "bueno"; este es cuando se refiere a todos los casos en que se habla de un buen X. En el caso atributivo, implica que nos encontramos ante una gama de elección y que podemos escoger entre varias opciones y esto implica la existencia de una escala de elección, cuyo punto más alto tendrá lo "bueno".

Tugendhat (1997) equipara las palabras "bueno" y "malo" a "mejor" y "peor" respectivamente. Aquello que se designa como mejor no sólo es preferido tácitamente sino que, lo "bueno" será lo que es preferido absolutamente, Sin embargo es necesario que se fijen criterios ampliamente aceptados para determinar lo que es "bueno". Sólo es posible ordenar las acciones como buenas o malas cuando se ha fijado un punto de vista, aunque muchas veces esos criterios no se apoyan en razones. Se desprende de lo anterior que "buena" será aquella acción que todos los hombres prefieren de hecho frente a las demás y que por lo tanto aprueban y mala aquella que reprueban.

### **3.2 Lo "Mejor"**

Relacionado con el concepto de "bueno", tenemos el concepto de "mejor", entendido en una escala valoral. Tugendhat (1997) menciona dentro de la conceptualización de lo "bueno", la existencia de situaciones de elección, ordenadas en base a una escala de "mejor" y "peor", la cual denomina "escala de preferencia", empleando el concepto de "bueno" en sentido objetivo, que tiene la excelencia como punto más alto. En esta escala empleada únicamente para lo "bueno", tendría como "lo mejor" a aquello que se prefiere y que es preferido de manera fundamentada. Lo "bueno" es lo que preferimos, pero dentro de eso que deseamos o preferimos, hay una escala que contempla "menos" y "más", y esa escala estará determinada por la intensidad de nuestra preferencia. Así "lo mejor", estará en lo más alto de esa escala, y lo "bueno" iniciará la escala. Pero si pensamos que el término "bueno" ya nos indica que la aplicación de este adjetivo expresa que es algo mejor a otra posible opción, podemos pensar que el término de "lo mejor", es un poco ocioso y que si ponemos esta denominación de "lo mejor" en la escala que va desde "lo malo", hasta "lo bueno", entonces tendríamos que poner denominaciones para otros puntos

intermedios entre los diferentes puntos de la escala, por ejemplo tendríamos que decir: "medio bueno", "poquito bueno", "un tanto malo", etc.

Para poder considerar algo como "bueno", debemos tener un objeto al cual le asignemos esta cualidad, es decir un depositario en quien descansa, de tal modo que este concepto tiene que estar ligado a un objeto específico, llámese objeto a una cosa, un sentimiento, una conducta, una actitud o una cualidad.

Para comprender mejor estos conceptos retomemos al filósofo Perry (1973), que con su doctrina subjetivista, comienza explicándonos que es habitual tener una actitud en favor o en contra de los objetos. La actitud en favor sería nuestra asignación o adjetivación de lo "bueno" y nuestra actitud en contra sería lo opuesto "lo malo". "Hay cosas que deseamos y otras que rechazamos, unas nos atraen y otras nos repugnan, buscamos unas y evitamos otras" (Frondizi 1979 p. 73) A esta actitud afectivo-motora la llama *interés*, y el interés nos surge por el placer que nos puede proporcionar o nos proporciona un objeto.

Así, el objeto depositario de un interés, adquiere un valor, de tal manera que valor será, según Perry (1973), la propiedad que adquiere un valor al ser objeto de interés. Pero éste interés no se refiere sólo al estado, sino también al acto, disposición o actitud en favor o contra de algo, sea de parte de un individuo o de un organismo social. En este punto la conceptualización de Perry (1973) adquiere un punto de quiebre cuando generaliza así, supeditando el valor al interés, ya que según menciona Frondizi (1979), entonces cuando tenemos intereses deshonestos o pecaminosos, bajo esta lógica, serían considerados como valores. Pero Frondizi hace la corrección diciendo que hay intereses "buenos" y "malos", y dentro de ellos escalas que van desde lo "bueno", hasta lo "mejor" y viceversa.

Para Frondizi (1979) "lo mejor" supone lo "bueno". Perry (1973) intenta determinar la escala o conmensurabilidad de los valores de una manera subjetiva y arbitraria. Admite la existencia de lo "mejor" y "peor", pero no introduce ninguna otra noción adicional al interés para diferenciar la jerarquía. "Si el interés es lo que confiere valor a un objeto, debe ser el interés el que confiera el mayor grado de valor. Si lo bueno equivale al placer y lo malo al dolor, lo mejor corresponde a mayor placer y lo peor a mayor dolor" (Frondizi 1979).

Perry (1973) enuncia tres dimensiones dentro del interés: intensidad, preferencia y amplitud. Un objeto será "mejor" que otro, o lo valoraremos como mejor, si el interés en este objeto es más intenso que en otro, si éste objeto es preferido al otro y si el interés por él es más amplio que el interés que se tenga por el otro.

Para esta categorización está implícita la noción de cantidad, en la comparación de valores, siendo como lo apunta Frondizi, una jerarquía de tipo cuantitativo, ya que en esta definición las nociones de "mejor y "peor" implican "más" y "menos".

Explicando el concepto de "intensidad" del interés, Perry (1973) señala que el interés puede medirse por el grado de dominio que provoca sobre el cuerpo de la persona que lo experimenta; así un interés bajo de intensidad es el resultado de una reducción de la actividad interesada del organismo total o una división de interés. Un interés intenso tiende a la división de todos los otros posibles intereses.

Cuando hay un conflicto de intereses, un interés más fuerte tiende a dominar la actividad corporal y a sobreponerse a otro interés más débil, o bien para solucionar ese conflicto se hará presente la preferencia.

La preferencia cuando hay dos intereses presentes, siempre elegimos el de mayor intensidad, pero cuando esa intensidad es la misma para varios intereses y tenemos que elegir, entonces es sólo la preferencia la que permitirá que sólo uno prevalezca.

De esta manera, si la preferencia entre dos objetos es similar, prevalece el objeto que ofrece mayor intensidad de interés. Y si los intereses son iguales el conflicto lo solucionará la preferencia.

Otro de los criterios para determinar el interés sobre un objeto es la "amplitud". Frondizi (1979) nos dice que este criterio se basa en el hecho de que al interés en un objeto se puede agregar otro interés, al sumarse el nuevo interés aumenta el valor del objeto; también la duración de ese interés será componente de la amplitud. Este principio sólo se puede aplicar a intereses no excluyentes. Por tanto lo que interesa a una colectividad será más valioso que lo que interesa a una sola persona.

Estas categorías de diferenciación y a la vez de determinación del interés son excluyentes entre sí, aunque haya casos en los que coinciden por tratarse de objetos iguales o de la misma especie, pero con objetos de diferentes características no se pueden aplicar por carecer de una unidad de medida común como lo señala Frondizi (1979).

Equiparando en este punto el concepto que nos ocupa, diremos que lo que interesa a una colectividad se catalogará como "lo mejor", en sentido genérico, que lo que le interesa sólo a una persona, que en este caso será "lo bueno".

Pero dentro del mismo individuo, existirán dentro de sus valores o intereses diferentes cosas y entonces en su escala lo que genera su interés será "lo bueno" y lo que dentro de esa misma escala tenga un mayor interés será "lo mejor".

En un individuo siempre están en juego los valores, organizados en sistemas valorales, en los cuales algunos valores tienen preponderancia sobre otros. Si un valor nos genera más interés que otro, será "el mejor", aunque los demás sean "buenos", igualmente si preferimos un valor a otro, o nuestro interés sobre uno es más amplio que sobre los demás.

### **3.3 Concepto de valor**

El concepto de "valor" fue tratado por Diógenes Laercio (en Rutiaga 2004) en términos de "toda contribución a un vida conforme a la razón", no se restringía, entonces, al campo de problemas de la ética, sino que abarcaba los relacionados con la bondad, pero también con la verdad y la belleza. Posteriormente se encuentran sólo un puñado de referencias aisladas al concepto de "valor" a lo largo de un período de casi dos mil años hasta que, finalmente a mediados del siglo XIX, el término "valor" fue (re) introducido en el vocabulario de la ética, por el filósofo alemán Lotze (en Frondizi 1979), quien lo tomó de la economía política (donde entre tanto, había logrado afianzarse de un modo muy firme)<sup>22</sup>. En los tiempos modernos la palabra "valor" fue usada frecuentemente por los

---

<sup>22</sup> El tema de los valores fue tratado desde la filosofía judeocristiana a partir de una perspectiva ético-normativa. Sólo es a finales del siglo XVIII y principios del XIX cuando el enfoque toma otro cariz a través de las figuras de los economistas ingleses Adam Smith y David Ricardo, en que se los empieza a tratar con un criterio econométrico y el concepto se hace biunívoco, es decir, tiene una acepción axiológica en la filosofía occidental y una aceptación econométrica dentro de la nueva filosofía capitalista naciente por ese entonces. *Vid.* Rodríguez, Leone *Op. Cit.*

economistas, aun antes de que adquiriera su significación filosófica precisa (“Valor de uso”, “valor de cambio”, “plusvalía”).

La palabra fue recogida por los filósofos y sometida a una rigurosa elaboración teórica a partir, sobre todo, de una triple corriente de pensamiento: la de Kant y sus seguidores<sup>23</sup>. Luego, algunos filósofos kantianos como Denecke, Windelband y Rickert adoptaron el término y le imprimieron profundidad filosófica<sup>24</sup>. Otro tanto ocurrió con Nietzsche<sup>25</sup>, quién lo esgrimió con intención rudamente crítica. Así, a fines del siglo XIX (Iglesias 2000) se presenció un boom de las discusiones éticas en términos del concepto de “valor”, especialmente en Alemania.

En ese marco, uno de los puntos más álgidos de la discusión era el que tenía que ver con el carácter “objetivo” o “subjetivo” de los valores. O bien los valores se entenderían como determinaciones universales y necesarias para definir de manera unívoca (de una vez por todas) lo que había de ser considerado como “bueno” (justo, correcto), o bien, se les entendía como meras manifestaciones subjetivas y que, en tanto tales, deberían ser abandonadas al gusto y designio de cada quien. El filósofo y sociólogo alemán Max Weber (1974) hablaba, en ese contexto, de la pertinencia de una “libertad valorativa”, como parte de una “ética de la responsabilidad” que había de oponerse a la tradicional “ética de convicciones”. La libertad valorativa no sería una suerte de neutralidad para juzgar desde el lugar cero fuera del mundo, sino, antes bien, implicaría el juicio de alguien que, colocado en una circunstancia problemática habría de tomar conciencia de los propios valores para, entonces, estar en posibilidades de emprender una deliberación “responsable” (considerando las consecuencias y subconsecuencias de sus acciones), en torno a su pertinencia, dado, además, un adecuado diagnóstico, de la situación en la que su acción habría de llevarse a cabo.

---

<sup>23</sup> Entre los seguidores de la teoría Kantiana destaca, de un modo particular, Hermann Lotze, a quien se considera el iniciador de la axiología moderna.

<sup>24</sup> Entre los primeros textos donde se utiliza la palabra “valor” en ética, se encuentran: W. Windelband (1884) *Preludios*. E. Von Hartmann, (1908), *Compendio de axiología*. H. Rickert (1921), *Sistema de filosofía*. Nicolai Hartmann, (1926) *Ética*., entre otros.

<sup>25</sup> Federico Nietzsche se considera el representante más importante del irracionalismo del siglo XIX, ya que su pensamiento expresa una crítica a la tradición racionalista. Vid. López, Abad. (1995), *Filosofía*, Madrid, McGrawHill.

Ahora bien, no obstante su relativa juventud (en las discusiones éticas modernas) y su procedencia de un terreno a veces próximo, a veces lejano y a veces opuesto a la ética y a la moral, como es el terreno de la economía política, debemos reconocer que la noción de “valor” ha prestado importantes servicios desde entonces. Particularmente, ha resultado un útil comodín por la razón de que, al ser un término que se preservó “a salvo” de las discusiones morales medievales, realizadas desde perspectivas eminentemente teológicas, y también estuvo ausente en las discusiones desarrolladas en los primeros siglos de la llamada “modernidad”, por tanto, en la modernidad, el término “valor” no tenía una carga connotativa tan onerosa como la que lastraban otros términos más clásicos, más colmados de sentido, pero, asimismo, más llenos de marcas y las atribuciones acumuladas a lo largo de su trayectoria, como el caso del término “bueno”. El término “valor” ofrecía la posibilidad de llevar a cabo todo tipo de deslindes, y aún hacerlo con relativa facilidad. Esos deslindes eran imprescindibles con respecto a perspectivas que habían sido dominantes y que requerían, por una parte, serias reformulaciones, y, por otra parte, nuevas modalidades de apropiación en aspectos no triviales. De esta forma, se puede afirmar que el término “valor” fue un factor de gran importancia para la realización de la ingente tarea que Durkheim (1997) alcanzó a vislumbrar desde fines del siglo XIX, a saber, desarrollar una moral laica que no deviniese una moral empobrecida *por mor* de su declarada intención de no echar mano de referentes teológicos. Pero: ¿Cómo hacer pasar como un principio laico algo que en el sentido común era percibido como un principio religioso? ¿Cómo prescindir de importantes principios morales que habían sido asociados por siglos con las doctrinas teológicas y que ahora, desde perspectivas laicas, resultaban de cualquier forma irrenunciables? En muy buena medida, esto ha logrado hacerse con una operación de re-bautismo. Estaba vedado hablar de “principios”, de lo “bueno”, de las “virtudes”, no lo estaba, en cambio hablar de “valores”. Dada la imagen común que por ese tiempo se tenía de la noción de “valor”, emparentada con la ciencia económica, el nuevo término se beneficiaba, además, con cierta aura de científicidad.

Así mismo, Muñoz define los valores como cualidades objetivables que se afirman como metas en un empeño consciente o inconsciente y que pueden alcanzarse en grados diversos -valor real-. Primero, para él, los valores son cualidades que dimanen del ser propio del ente, en consecuencia, esa cualidad es objetiva porque no se la atribuyen los hombres, sino que es característica del ser. Segundo, el valor, dice la definición antes citada, es una meta que puede alcanzarse, la cual muestra, según Muñoz (1979), que el

valor tiene un aspecto teleológico hacia el cual se dirige la actividad humana, se dé cuenta o no la persona.

### 3.4 Tipos de valores

Los valores aunque todos hacen referencia a lo bueno, hacen referencia a objetos diferentes. Muchos filósofos hacen su clasificación de los valores; así por ejemplo: Scheler nos habla de los valores religiosos, valores espirituales, valores vitales, valores sensibles. Hartman (1969) considera que hay valores morales, valores vitales, valores de bienes y valores de placer. Oros autores nos hablan de valores morales, valores económicos y valores instrumentales. Existen también valores políticos, estéticos, materiales, de realización etc. Dentro de la amplia gama de valores, hay valores que van cambiando de época en época y hay unos que van perdiendo importancia o adquiriendo mayor relevancia; existen valores que se van muriendo tales como el valor de la virginidad, y valores nuevos que van surgiendo como el de democracia, la tolerancia, el diálogo, la participación, el éxito, la competencia, etc.

Dentro de esta variedad, es necesaria la consideración de los valores estéticos y los instrumentales, los cuales nos remiten al ámbito de lo bello y de lo eficiente. Los valores morales y estéticos se consideran como bienes en sí mismos, se persigue lo bueno y lo bello por el sólo hecho de ser bueno y/o bello, y no por consideraciones de utilidad. Hartmann (1969) afirma que los valores estéticos “no son valores que nos carguen con tareas o de los que penda un deber ser, una tendencia a la realización, a la efectuación. Ninguna compulsión mana de ellos, ni ningún rebajamiento cuando no los realizamos. Se limitan a requerir al que los comprende que los goce” (*Idem.* p. 183).

Los valores estéticos (aisthesis) se dan en el ámbito de la percepción sensorial, de la sensibilidad, siendo la capacidad humana que es sinónimo de gusto, que implica la actividad espontánea y valorativa, es la capacidad del hombre para percibir lo agradable y lo bello que hay en el mundo. Lo estético es inevitable y cotidiano, espontáneo y orientado hacia las bellezas naturales o culturales, todas valorativas; por consiguiente no existe ser humano que no valore lo estético, o sin vida estética, y ésta se centra en la sensibilidad o gusto, una facultad humana ocupada en nuestros ideales de belleza y sentimientos dramáticos, cómicos, de fealdad, de trivialidad, de sublimidad o tipicidad.

“Lo estético se ocupa de nuestras preferencias y aversiones sensitivas o estéticas gracias a las cuales mantenemos relaciones con la realidad inmediata y diaria”. (Acha 2000 p. 22).

Pero existe otros valores, que son los valores instrumentales, los cuales solamente se consideran valiosos con miras a lograr otras cosas. Se constituyen como medios para alcanzar otros valores superiores, y son apreciados o valorados por el valor ulterior que proporcionan. Y lo instrumental, por definición, nunca es un fin en sí mismo. Tal es el caso del valor económico, o del valor del dinero, el dinero para nada sirve en sí mismo, pero es un instrumento para obtener otras cosas, tales como alimento, satisfactores físicos, sociales y hasta emocionales.

En cuanto a la preponderancia que damos a ciertos valores sobre otros el bien o “lo bueno” es lo que proporcionará el lugar de superioridad a los valores, el valor que proporcione un mayor bien posible, será el que esté en la escala más alta y es al que daremos preferencia. Hartmann afirma, basándose en la escala de valores por él elaborada, que “es imperativo también en muchos casos dar la preferencia a los valores inferiores, pues como son los más fundamentales y más fuertes, que son necesarios para nuestra existencia, son las condiciones de los superiores” (*Idem*).

### **3.5 Valores y necesidades**

Por otra parte Hollander (1971 p. 124) define los valores como “estados motivacional-preceptuales que dirigen la acción”. Dentro de esos estados que motivan la acción influyen múltiples situaciones, una de las cuales es el estado de necesidad que posee el individuo. El individuo ordena sus valores en una organización jerárquica, un ordenamiento de rangos, de ideales de acuerdo a su importancia. Para una persona, la verdad la belleza y la libertad pueden estar a la cabeza de la lista, y la laboriosidad, el orden y la limpieza al final; para otra es posible que el orden se invierta. Esta jerarquización va a depender de múltiples factores socioculturales y hasta económicos, pero existe una vinculación importante con otro estado motivacional, que constituye las necesidades que experimenta el individuo al construir o emitir sus valoraciones. Estas necesidades pueden ser tanto fisiológicas como emocionales, pero resultan dominantes las motivaciones fisiológicas, ya que están influidas por un instinto de supervivencia, considerado el principal y común a todos los seres vivos.



Como ya se mencionó Hartmann (1979) advierte esta relación entre necesidades y valores, lo cual resulta importante debido a que presenta gran similitud a la teoría de las necesidades de Abraham Maslow (1991 p. 25) que postula de manera jerarquizada, en el nivel inferior y como base a las necesidades fisiológicas del ser humano, como son alimento, vestido, cobijo, etc., en seguida se presentan las necesidades de seguridad, después las del sentido de pertenencia y las necesidades de amor, después las necesidades de estima y en el nivel más alto las necesidades de autorrealización. De tal manera que Maslow (1991) afirma que en cuanto las necesidades básicas o fisiológicas son satisfechas, “en seguida surgen otras (y superiores) necesidades y éstas dominan el organismo más que el hambre fisiológica. Y cuando éstas a su vez están satisfechas, de nuevo surgen otras necesidades (todavía más superiores) y así, sucesivamente... las necesidades humanas básicas están organizadas dentro de una jerarquía de relativa prepotencia o predominio” (*Ídem*).

Se presenta una similitud en cuanto a la jerarquización de valores que hace Hartmann y la jerarquización de necesidades de Maslow (1991). En uno y otro caso los valores vitales y las necesidades básicas, son requisito para valores superiores, valores morales, o para necesidades superiores tales como amor, solidaridad, altruismo, realización, transcendencia, etc. En ambos casos valores y necesidades actúan como motivadores y como guías de la conducta del ser humano.

### **3.6 Los valores en la sociedad.**

Los valores son producto de cambios y transformaciones a lo largo de la historia. Surgen con un especial significado y cambian o desaparecen en las distintas épocas. Por ejemplo, la virtud y la felicidad son valores; pero no podríamos enseñar a las personas del mundo actual a ser virtuosas según la concepción que tuvieron los griegos de la antigüedad. Es precisamente el significado social que se atribuye a los valores uno de los factores que influye para diferenciar los valores tradicionales, aquellos que guiaron a la sociedad en el pasado generalmente referidos a costumbres culturales o principios religiosos, y los valores modernos, los que comparten las personas de la sociedad actual.

En este trabajo, y siguiendo la concepción operativa de Rokeach (1968) los valores serán considerados como orientaciones de vida que regulan de manera general el

acercamiento a la misma. Los valores, tomados como orientaciones generales ante los acontecimientos que ofrece el curso de la vida no son horizontales en el sentido de estar igualmente jerarquizados. Por el contrario, algunos dirigen la atención y generan la conducta mientras que otros quedan relegados a un segundo o tercer plano.

Así, Rokeach (1973) define el valor como “una creencia relativamente permanente de que un modo de conducta particular o un estado de existencia es personal y socialmente preferible a modos alternos de conducta o estados de existencia”<sup>26</sup>. Por tanto los valores cuentan con las siguientes características:

1.- Un valor es relativamente permanente, sin constituir algo estático o incambiable. Una vez que el valor ha sido adquirido, tiende a permanecer como característica del sujeto.

2.- Puede referirse tanto a formas de conducta o a estados deseables de existencia. Rokeach (1973) utiliza esta dicotomización para diferenciar entre valores instrumentales y valores terminales (Salazar 1995). Los valores instrumentales, o relacionados con modos de conducta pueden ser “valores morales” cuando tienen foco interpersonal y pueden producir problemas de “conciencias” al no ser cumplidos (ejemplo: “ser honesto”) o “valores de suficiencia”, que tienen un foco individual y están orientados hacia un comportamiento autoreforzante (“ser imaginativo”). los valores terminales; referidos a estados deseables de existencia; pueden ser; a su vez; “valores personales” es decir, centrados en el yo (el placer) o valores sociales, es decir, con un foco interpersonal (la verdadera amistad).

3.- La “concepción de lo deseable”, implícito en el valor, puede referirse a lo deseable para el sujeto o lo deseable para los demás. Esta dualidad en el uso del concepto del valor, es necesario para reflejar la frecuente utilización de un “estándar doble”. Por ejemplo, el hombre que piensa que su esposa debe ser “fiel” pero él no. El dueño de la fábrica que piensa que el obrero debe ser “trabajador”, pero utiliza otros valores para

---

<sup>26</sup> Rokeach (1973) clasificó los valores en; valores instrumentales o relacionados con modos de conducta (valores morales) y valores terminales o referidos a estados deseables de existencia (paz, libertad, felicidad, bien común). *Ibidem*.

definir su propia conducta deseable. Sin embargo, en ambos casos se está utilizando “un valor” como punto de referencia.

4.- Los valores son “estándares y como tales son utilizables de diversas maneras:

- a) Como guías para la acción: indicando en la forma que debemos comportarnos o en qué dirección debemos dirigir nuestra conducta.
- b) Como guías para evaluar o juzgar las situaciones: al ser el valor estándar nos sirve como punto de comparación para evaluar si nuestra conducta o la situación considerada está a niveles adecuados.
- c) Como base para racionalizar (en el sentido psicoanalítico) conductas, creencias, etc., que de otra forma nos resultarían inaceptables. Matar a alguien puede resultarnos inaceptable, pero si lo hacemos por la defensa de la patria la situación, psicológicamente hablando, puede cambiar.
- d) Son instancias motivacionales porque nos impulsan a la acción; a la generación y a la consecución de proyectos.
- e) Constituyen una de las principales fuentes de identidad individual y colectiva<sup>27</sup>.
- f) Se integran en sistemas que se mantienen en constante retroalimentación con nuestras concepciones del mundo, con nuestras creencias y con nuestras prácticas cotidianas.
- g) Se definen en términos de polaridades, por eso se ofrecen como recursos para marcar la distinción entre lo correcto y lo incorrecto, lo deseable y lo indeseable, lo encomiable y lo reprochable, lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, etc.
- h) Son los criterios (explícitos o no) desde los que decidimos si algo es digno de ser perseguido como un fin en sí mismo o no lo es. Por eso, subyacen tanto a los fines que perseguimos, como a las normas que planteamos, y, en ciertas circunstancias, a las que observamos.

---

<sup>27</sup> Desde el punto de vista de un sujeto, sería imposible construir una identidad individual sin contar con los referentes que constituyen sus propios principios o valores. Del lado de las relaciones grupales, también puede afirmarse que, si no hay principios compartidos que permitan un mínimo de coordinación de las acciones y expectativas de los miembros, tampoco es posible generar una verdadera identidad en ese grupo. Tales principios han de tener aptitud suficiente para darle coherencia y sentido, así como para evaluar el sentido de la existencia de esos individuos y de esos grupos de los que son una parte constitutiva.

- i) Son los faros desde los que planteamos y evaluamos el sentido de nuestra existencia. Y se trata de un sentido que rebasa la mera supervivencia inmediata y se alza como un proyecto digno de ser vivido.
- j) Hacen inteligibles nuestras acciones ante nuestra propia mirada y ante la de los otros. No es posible actuar como un ser humano inteligible sin la presencia de valores y principios que también puedan ser reconocidos como tales por nuestros congéneres.

Los valores están jerarquizados<sup>28</sup>, mientras que privilegiamos unos valores, otros los ubicamos en niveles posteriores de nuestra jerarquía. Respecto a esta jerarquía que se construye a partir de los valores, se estima con criterio histórico que los valores no están jerarquizados apriorísticamente, como pretendía Max Scheller (1941)<sup>29</sup>, sino que, por el contrario, responden a la experiencia cotidiana, a la relación establecida entre el sujeto que valora y su experiencia de vida. Por lo tanto esta vinculación empírica no es una vinculación aislada e íntima entre sujeto y objeto, sin entrar en la discusión acerca de la objetividad o subjetividad de los valores, sino que responde a pautas axiológicas que se asumen social y culturalmente.

Los valores poseen ciertas características: en primer lugar tienen polaridad, es decir, son necesariamente positivos o negativos; a lo bueno se opone lo malo; a lo bello, lo feo, es decir, el valor belleza aparece polarizado positiva o negativamente, y así los demás. La segunda característica es la jerarquía; hay valores superiores y otros inferiores; la elegancia es inferior a la belleza, y esta a la bondad, y esta, a su vez, a la santidad. Hay, pues, una jerarquía objetiva de los valores que aparecen en una escala rigurosa. En tercer lugar, los valores tienen materia, es decir, un contenido peculiar y privativo. No es que haya simplemente valor, sino que este se presenta según contenidos irreductibles, que es menester percibir directamente: la elegancia y la santidad son dos valores de distinta materia, y sería vano intentar reducir el uno al otro.

---

<sup>28</sup> Fue Max Scheler (1941) quien, en el curso de sus esfuerzos por descubrir criterios de altura de los valores, señaló un signo distintivo de ella muy importante y fundado en el sentimiento del valor que tiene el hombre.

<sup>29</sup> Scheler (1941) cree que los valores mantienen una relación jerárquica *a priori*. La jerarquía, para él, reside en la esencia misma de los valores y se aplica aun a aquellos valores que no conocemos. La superioridad de un valor sobre otro se capta por medio del “preferir”, que es un acto especial de conocimiento.

“Y la reacción del que percibe los valores es distinta según su materia: la reacción adecuada ante lo santo es la veneración; ante lo bueno, el respeto; ante lo bello, el agrado, etc.” (Marías 1989 p. 408).

En su actuar cotidiano, el ser humano va jerarquizando sus valores de acuerdo a las circunstancias y dicha jerarquización puede variar de individuo a individuo y según la sociedad de que se trate. La cuestión de la altura de los distintos valores en relación unos a otros, es de gran importancia para nuestras decisiones morales y que hay que decidir siempre de nuevo, tiene por condición de posibilidad en nosotros la misma instancia y su capacidad de distinguir valores y contravalores.

Como conclusión se puede decir que no hay un mundo de valores que esté colocado sobre el mundo del ser o aparte de él<sup>30</sup>. Los valores tienen su raíz en el ser, por lo tanto, no son algo en sí mismos sino que implican siempre una relación con alguien o con algo. Esta relación tiene un fundamento ontológico: la perfección de los seres, que va creciendo a medida que realizan su teleología propia.

Los valores, empero, no existen solamente en y para los individuos, sino que se dan asimismo en la vida social, con todas sus implicaciones económicas, jurídicas y políticas. Cuando el hombre proyecta la fuerza de su espíritu sobre la naturaleza y la transforma, en función de valores, crea la cultura. Y esa cultura objetiva se manifiesta en la educación, el arte, el pensamiento filosófico, en las organizaciones sociales, las instituciones. De ahí se desprende que todas estas realidades no solamente son o tienen una existencia fáctica, sino que aspiran siempre a valer, o sea, buscan una justificación axiológica.

### **3.7 Principales valores**

A continuación se presentan las definiciones de los valores trabajados en este estudio.

---

<sup>30</sup> En sentido humanista, se entiende por valor lo que hace que un hombre sea tal, sin lo cual perdería la humanidad o parte de ella.

### **a) Valor económico**

Es un valor material, el aprecio por la posesión de un bien o bienes materiales con valor de cambio tales como el dinero, bienes raíces, coches, etc. Este valor económico, está mediado por la cantidad de dinero que se pueda poseer y tener suficiente valor de cambio, con las consecuencias intrínsecas que esto genera. Si bien el dinero originalmente es el significante del valor del trabajo social, acecha el peligro constante de que el significante se convierta en el objeto de la ambición humana y del deseo humano. Esta probabilidad se convierte en certeza, una vez que reconocemos que el dinero, por un lado un “nivelador radical” de todas las otras formas de distinción social, es en sí mismo, una forma de poder social que puede ser apropiada, en tanto “el poder social de personas privadas.” (Harvey 1998, p. 122).

### **b) Valor amistad**

Se puede definir como el vínculo que se establece por medio de un afecto personal puro y desinteresado con y hacia otra persona, ordinariamente recíproco, que nace y se fortalece con el trato. La amistad proporciona al joven los satisfactores emocionales y sociales que muchas veces no encuentra en otros grupos de pertenencia tales como la familia, la escuela y los grupos de trabajo. Así mismo la amistad es “un afecto o cariño entre dos personas; es tender la mano en las situaciones buenas o malas al ser que se quiere; es hacerle ver sus errores con diplomacia al amigo; es ir de la mano con ese ser que se admira” (Fuentes 1999).

### **c) Amor**

Es un sentimiento o emoción que nos inspira una persona u objeto el cual implica sentirnos parte de ella y que nos lleva a compartir y querer disfrutar y preservar el objeto amado. Afecto por el que se busca una persona u objeto y se apetece gozarla. Así mismo el amor designa un tipo específico de relaciones humanas, caracterizado por la solidaridad y la concordia entre los individuos que de él participan, designando en primer lugar la relación entre los sexos, cuando esta relación es selectiva y electiva y se halla acompañada, por lo tanto, por la amistad y por efectos positivos, así también la amistad designa una vasta gama de relaciones interpersonales, como la del amigo hacia

el amigo; del padre hacia el hijo o recíprocamente de los ciudadanos entre sí, de los cónyuges entre sí. También se habla del amor con referencia a cosas y objetos inanimados, el amor por objetos ideales como la justicia, o el amor a actividades o formas de vida como el amor al trabajo, se habla también del amor a la patria, a la naturaleza, el amor a Dios, el amor al dinero, a los libros, etc. Maslow (1991 p.233) define al amor como la relación emocional entre dos personas en la que se muestra una ausencia de ansiedad, en la que una persona siente las necesidades del otro como propias y, por lo mismo, siente sus propias necesidades como si pertenecieran al otro hasta cierto punto. “Un yo se ensancha para alcanzar a dos personas y, en cierto modo, las dos personas se convierten, desde el punto de vista psicológico, en una sola unidad, una sola persona, un solo yo.”<sup>31</sup>

Existen diferentes tipos de amor, “el amor a la pareja, al hijo, a la vida misma, al amigo, a la familia, y por qué no decirlo, a los animales” (Fuentes p.12). Así también existe el amor al dinero, al trabajo, a la verdad, el amor a Dios, etc. pero el amor al que nos referimos aquí es el amor a la pareja, que es el que manifiestan como uno de sus valores principales los jóvenes investigados.

#### **d) Eficiencia**

La eficiencia consiste en alcanzar las metas u objetivos propuestos de manera óptima. Algunos filósofos hacen una diferencia entre los conceptos de efectividad y eficiencia en el sentido de que ser efectivo es lograr el resultado deseado y ser eficiente es aprovechar bien los recursos en la producción de un resultado cualquiera. En esta investigación se toma el concepto de eficiencia asociado al concepto de desempeño. Ser eficiente para los jóvenes estudiados, tiene un significado que implica tener un buen desempeño en el área que se ocupe, independientemente si se es el mejor o si los resultados son los óptimos.

---

<sup>31</sup> Abraham Maslow (1991) desarrolla ampliamente el concepto y las características del amor, mencionando como componentes principales, la franqueza, la sexualidad, la trascendencia del yo, alegría y diversión, respeto, independencia e individualidad; al mismo tiempo habla de varios tipos de amor: amor por los demás, amor como recompensa, amor altruista, etc.

### **e) Conocer-Experimentar.**

Definimos el conocer como: saber, comprender las relaciones de las cosas mediante su contacto y/o la inteligencia. Tener trato con alguien, advertir lo que puede suceder. Entender. Maslow (1991), cataloga al deseo de conocer como una necesidad cognitiva básica. “Adquirir conocimiento y sistematizarlo es considerado, en parte, como un requisito para conseguir la confianza básica en el mundo, o para la persona inteligente como la expresión de autorrealización” El conocer se haya influido por el deseo de satisfacer la curiosidad, de saber, de explicar y de entender.

En cambio definimos experimentar como vivir una experiencia o un hecho determinado. Probar, ensayar. Maslow (1991 p.33) sostiene que los seres humanos tienen un interés auténtico por el mundo, por la acción y por la experimentación y desarrollan una profunda satisfacción cuando se aventuran en el mundo y entran en contacto directo con él experimentando y vivenciando los hechos.

### **F) Solidaridad.**

Este valor se refiere al deseo o disposición de apoyo que tienen los jóvenes hacia sus compañeros de grupo y a la identificación con las causas y motivos que guían al grupo en sus acciones y pensamientos.

### **g) Altruismo**

El altruismo se define como el deseo desinteresado en el bien ajeno. Amor solidario al prójimo. Es el sacrificio por los demás sin esperar recompensa a cambio. L. Mann (1982 p.21), habla del altruismo *por reciprocidad*, que consiste básicamente en ayudar a los que nos han ayudado. No se trata de altruismo puro y desinteresado, sino de agradecimiento tal vez fundado en la esperanza de otras ayudas en el futuro. Mann menciona otro altruismo más depurado que se manifiesta en la *responsabilidad social* o sea, en el auxilio de los que dependen de mí y necesitan mi ayuda. Por ejemplo cuando hay un accidentado en la calle y se le presta ayuda. En este tipo de altruismo, existe también la expectativa de que en caso de necesidad, nosotros también pudiéramos gozar de esa responsabilidad social.



Este valor se manifiesta con el deseo desinteresado por el bienestar de los demás y por ayudar al prójimo, sin esperar una recompensa a cambio y se presenta en dos manifestaciones y se asocia con la tolerancia, con el amor al prójimo, con la solidaridad, con la vida, etc.

#### **h) Valor religioso.**

El valor religioso es la valoración o amor a Dios y el aprecio a sus preceptos o dogmas. Predvechni (1983 p. 315) afirma que las ideas religiosas, el sentimiento religioso y las supersticiones se combinan con la conducta ritual y con una serie de fenómenos derivados: la oración, el éxtasis, la confesión, etc.; así mismo afirma que la religión es una forma de la conciencia social que engloba contenidos tales como “la doctrina sobre las raíces psicológicas de la conciencia religiosa, la doctrina sobre la fe, la oración, los exorcismos, la inmolación y la confesión, las supersticiones y los prejuicios, así como los aspectos del fenómeno psíquico-religioso.” (Predvechni 1983 p. 315).

Este valor está constituido por la fe que los jóvenes tienen por un Dios, que corresponde a la religión que profesan y las manifestaciones que hacen de esa fe, observándose un gran interés por su religión.

#### **i) Valor estético.**

El valor estético constituye el aprecio por lo bello, por las formas y lo agradable a la vista. La mayoría de los estudiosos encuentran sinonimia entre lo estético y lo artístico, sin embargo Juan Acha (2000 p. 17) nos alerta sobre la necesidad de diferenciar los conceptos, diciendo que lo estético nos vincula sensitivamente con la naturaleza, cuando en ella vemos bellezas, dramatismos, acciones cómicas, etc., mientras que lo artístico nos acerca más racional que sensitivamente a productos humanos determinados, no necesariamente bellos, y desde hace tiempo denominados obras de arte<sup>32</sup>. Pero para el presente trabajo tomamos como sinónimos lo estético y lo artístico.

---

<sup>32</sup> Para Acha, las artes son procesos culturales que presuponen conceptos y convenciones determinadas. Pero lo estético (aisthesis), cuya acepción original y real es la de *percepción sensorial*, lo vincula e identifica con sensibilidad o sensorialidad y hace alusión a la capacidad humana que es sinónimo de “gusto” y lo aplica a la sensibilidad y a las actividades propias del hombre, que son espontáneas y valorativas, sin tener que ver necesariamente con las artes.

En el valor estético aparece el gusto por la pintura en primer lugar, por la música en segundo, por la literatura y la actuación en tercero, y la escultura en cuarto. Este tipo de valor se presenta con una manifestación activa, los jóvenes quieren realizar o poseer las habilidades para crear obras en los rubros ya señalados.

#### **j) Superación-instrucción.**

La superación es el deseo de ser más y mejor cada vez. El deseo de mejorar y evolucionar. Mann (1982) menciona que esta es una “necesidad o motivo social” y que es ampliamente promovido y significativo en nuestra cultura occidental, también la llama “necesidad de tener éxito o necesidad de logro” en la cual existe una conexión con el concepto o deseo de “triunfar en la vida”.

La superación-instrucción es el valor que se manifiesta por el deseo que tienen los jóvenes de aprender disciplinas que les hagan personas más instruidas o bien estudiar para convertirlo en recurso de superación.

#### **k) Trascendencia**

La trascendencia es el deseo de dejar huella en las cosas en las personas o en los hechos y extenderse por su importancia. “Así mismo con la palabra trascendente nos referimos a los seres, objetos, cualidades, valores, etc. Que se encuentran más allá del mundo humano o del alcance de las capacidades cognoscitivas humanas” (López, 1995, p.293).

### **3.8 Los valores en la psicología**

La psicología de los valores tiene como inspirador a Spangler, que fue discípulo de Dilthey, si bien no se interesaba directamente en los valores morales, sino en las formas de vida según los diferentes valores que caracterizan a los seres humanos. Los primeros psicólogos que recogieron su tipología fueron Allport y Vernon, que construyeron un inventario de valores. Los estudios psicológicos al respecto empezaron a proliferar en la década de 1950 y fue a partir de entonces que en el ámbito de la psicología social tomó fuerza el constructo de valor para estudiar la conducta humana.

Para Rokeach (1973) los valores cumplen funciones normativas y motivaciones en los seres humanos y el sistema de valores que una persona puede experimentar cambios como resultado del proceso de socialización, de una terapia o de procesos experimentales destinados a modificarlos. Según este modelo, los valores se pueden medir mediante tres técnicas:

1. Realizando inferencias a partir de los comportamientos directamente observables.
2. Interrogando al sujeto para que explique con sus propias palabras los valores en que se apoya su forma de comportarse.
3. Aplicando una escala de valores que los sujetos deben ordenar en función de su propio sistema de valores.

Rokeach (1973) propuso que el concepto de valor sustituyera al de actitud por ser un concepto más dinámico, así como porque admite fuertes componentes motivacionales y atributos cognitivos, afectivos y conductuales. Aunque los valores determinan las conductas y las actitudes, defieren de ellas en algunos puntos:

1. El valor es una creencia única, mientras que la actitud es una organización de varias creencias focalizadas sobre un objeto o situación dada.
2. Las actitudes se centran y se orientan hacia situaciones y objetos específicos; el valor trasciende objetos y situaciones.
3. Un valor es un *referente* de lo que se *debería*, mientras que las actitudes no.
4. Una persona tiene tantos valores como creencias aprendidas, relacionadas con modos de conducta o estados últimos de existencia; y tantas actitudes como encuentros directos o indirectos ha tenido con objetos y situaciones específicas. De ahí que el número de valores aparezca menor que el de actitudes.
5. Los valores ocupan un lugar central en la estructura de la personalidad, por lo que determina las actitudes y los comportamientos.

Moral, valor y actitud son tres conceptos afines, íntimamente relacionados, que en psicología y en filosofía corresponden a tres enfoques distintos, pero que se refieren a la misma realidad fundamental. El constructo *valores* ha sido la herramienta principal de la educación moral durante ciertos años, en los que se les entendió como los contenidos

a transmitir en la educación y la cuestión residía en cómo hacer eficaz esa trasmisión, a la vez que se respetara la personalidad del educando. Actualmente la preocupación por los valores en la educación abarca un horizonte más amplio que el de la *inculcación*, la *clarificación* y la *formación y cambio de actitudes*, ya que aborda la moral como contenido, ha sido insuficiente para resolver el problema de la moralidad personal y ha enfatizado la necesidad de abordar el fenómeno de la moral como estructura (Delgado 2001).

# IV

## Capítulo

### Los jóvenes

Piaget (1983) descubre que los estadios de desarrollo cognitivo van desde la infancia a la adolescencia. Describe cómo las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de reflejos innatos, se organizan durante la infancia en esquemas de conductas, se internalizan durante el segundo años de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en las complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta. Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro periodos importantes: sensomotor (del nacimiento a los 2 años), preoperatorio (de los 2 a los 7 años), de las operaciones concretas (de los 7 a los 11 años) y de las operaciones formales (de los 11 años en adelante).

En el marco de este trabajo vamos a hablar de jóvenes, y en un intento por definir la juventud, tenemos que referirnos también a la adolescencia, ya que muchos autores la utilizan indiscriminadamente como sinónimo. En este trabajo, se consideran como términos diferentes con significados distintos y propios; por tal motivo, se hará la separación y diferenciación de ambos términos, para finalmente enfocarnos únicamente a la categoría de juventud.

## 4.1 El desarrollo humano

El desarrollo del ser humano sigue una secuencia y cuenta con una serie de etapas, cada una de las cuales tiene características y problemas propios, pero debido a que estas etapas son formulaciones artificiales y, sus límites no están bien definidos, hay diversas maneras de considerar la secuencia del desarrollo en función de sus etapas, pues las definiciones varían según el autor. Sin embargo, hay una etapa en la secuencia del desarrollo en la que los autores coinciden que constituye un punto "crítico" de separación de las características tanto físicas, como emocionales y mentales que poseía el individuo antes y las que posee después.

Es un periodo que lo podemos englobar según Horrocks (1996), de los diez a los quince años en los niños y de los nueve a los catorce en las niñas, al cual llamamos pubertad, y es el punto donde se desarrollan y empiezan a funcionar los órganos reproductores y aparecen los caracteres sexuales secundarios, es en este punto donde se alcanza la madurez sexual, que incluye la capacidad de reproducción y es cuando se asumen las responsabilidades y conductas de la edad adulta y se le ha denominado también comúnmente como periodo de la adolescencia.

Otra palabra que también se confunde frecuentemente con el de adolescencia es la de "pubertad" y "pubescencia" se derivan de las voces latinas *pubertas*, "la edad viril", y *pubescere*, "cubrirse de pelo", "llegar a la pubertad"(Muuss 1997 p. 11).

Así mismo, Ausubel (1978), empleó el vocablo "pubescencia" con sentido más restringido, exclusivamente referido a los cambios biológicos y fisiológicos que se asocian con la maduración sexual. Y considera la "adolescencia" como un concepto más amplio, más lato, que abarca también los cambios de conducta y de estatus social.

El periodo de adolescencia tiene su antecedente en los primeros diez años de la vida, y sus resultados se verán en la vida subsecuente a ella. Las definiciones de la adolescencia han variado según los autores, según las culturas y según el campo disciplinario y de conocimiento que la origina. No obstante, se debe contemplar este fenómeno globalmente, en función de su

estructura y en términos de la conducta bajo condiciones culturales y tiempos históricos que, dicho sea de paso están en constante cambio.

Etimológicamente la palabra "adolescencia" deriva de la voz latina *adolescere*, que significa "crecer" o "desarrollarse hacia la madurez" (Muuss, *op. cit.* p. 11).

La Sociología define a la adolescencia como el período de transición que media entre la niñez dependiente y la edad adulta y autónoma. Desde el punto de vista de la psicología, la adolescencia es una "situación marginal" en la cual han de realizarse nuevas adaptaciones; aquellas que, dentro de una sociedad dada, distinguen la conducta infantil del comportamiento adulto.

La antropología considera a la adolescencia como un fenómeno cultural de discontinuidad entre la conducta del niño y la conducta del adulto. Al respecto postula que la constitución biológica humana no determina moldes particulares de conducta y que las pautas según las cuales el niño obtiene la independencia varían de una cultura a otra.

En psicología se habla de la adolescencia, etapa de la vida que inicia con la pubertad y termina alrededor de los dieciocho años<sup>33</sup>. Varios autores coinciden en que la mayoría de los casos, el comienzo de la adolescencia se sitúa en los once o doce años, edades en las que habitualmente aparecen los primeros signos visibles de la pubertad, que tanto el experto como el común de la gente pueden reconocer. En cuanto a su término, se ha de considerar que el fin de la adolescencia se sitúa hacia los dieciocho o diecinueve años, pues los cambios biológicos, psicológicos y psicosociales propios de este estadio ya han tenido lugar. De suerte que a partir de allí, las muchachas y los muchachos entran en la nueva fase del desarrollo, la del joven adulto, que se distingue de las precedentes a la vez por la forma (ejemplo: un ritmo de progresión más lento) y por la naturaleza de los contenidos, que incluyen nuevas experiencias, nuevas posibilidades de acción y nuevas expectativas del entorno.

---

<sup>33</sup> Vid. BERK, Laura E. (1999), *Desarrollo del niño y del adolescente*, Madrid, Prentice Hall. También RODRÍGUEZ-TOMÉ, Héctor, (2003), *Pubertad y psicología de los adolescentes* en PERINAT, Maceras Adolfo (2003). "Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial", Barcelona y DELVAL, Juan (1994), *El desarrollo humano*, Madrid, Siglo XXI

Autores como Fromm y Maccoby (1973)<sup>34</sup>, sostienen que la adolescencia es un fenómeno esencialmente urbano. Que en zonas rurales la diferencia entre la niñez, la adolescencia y la adultez, prácticamente no existe. El niño pasa a ser adulto inmediatamente cuando adquiere el pleno ejercicio de su actividad sexual, sin pasar por ese "raro" periodo de adolescencia.

Hay pocos acuerdos en cuanto a la extensión de la adolescencia, y cronológicamente, es el lapso que comprende desde aproximadamente los once o doce años, hasta los primeros de la tercera década. Landis (1952) emplea como sinónimo suplementario, la palabra "juventud", utilizándola para describir el último período de la adolescencia, de tal modo que para él la adolescencia abarcaría de los once a los dieciocho años y la juventud de los dieciocho a los treinta. Otro autor Gesell (1933) utiliza el término "juventud", para designar el lapso comprendido entre los diez y los dieciséis años.

Basándose en las teorías de la adolescencia los enfoques biologists han definido a la juventud como una transición de la niñez a la adultez, que se inicia con la pubertad y la adquisición de la capacidad biológica reproductiva, clausurándose la etapa en el momento de la madurez fisiológica, distinguiendo al interior, una serie de fases intermedias: pre-adolescencia, adolescencia post-puberal, etc. La mayor parte de estas definiciones están sustentadas tanto en la biología como en la psicología del desarrollo y la cognitiva. Una visión sumaria sobre estas visiones se puede encontrar desde G. Stanley Hall, pasando por Arnold Gesell, hasta Jean Piaget, Robert Selman, Albert Bandura, todas analizadas tanto por Lutte (1991), como por Rice (2000).

#### **4.2 Principales rasgos de la adolescencia.**

Horrocks (1996) describe la adolescencia como una época en la que el individuo se hace cada vez más consciente de sí mismo y en la que hace ajustes y adaptaciones del Yo con respecto a

---

<sup>34</sup> Cfr. FROMM, Erich y MACCOBY, Michael, (1973), *Sociopsicoanálisis del campesino mexicano*, Estudio de la economía y la psicología de una comunidad, México, Fondo de Cultura Económica. La metodología de investigación caracterológica del grupo social empleada en esta obra se basa en las teorías del psicoanálisis humanista que, en numerosos estudios, ha expuesto este autor. Su presentación detallada, con el fin de captar estadísticamente la índole de una comunidad regional, combina las técnicas del cuestionario y de la entrevista con la observación directa y la interpretación psicológica profunda.



las percepciones que tiene de los demás y de la sociedad, aprendiendo el rol personal y social que ejercerá en su vida adulta.

Nateras (2002) afirma que el concepto de adolescencia alude a una categoría biológico-psicológica, en la que se resalta con más notoriedad la edad biológica, con los cambios físico-emocionales que caracterizan al adolescente como un sujeto inacabado. Sociológicamente, la adolescencia es el período de transición que media entre la niñez dependiente y la edad adulta y autónoma. Psicológicamente, es una “situación marginal” en la cual han de realizarse nuevas adaptaciones, determinadas por la sociedad a la que pertenece el individuo, distinguiendo la conducta infantil del comportamiento adulto.

Así por ejemplo, los adolescentes serían aquellos que ya no pueden seguir siendo considerados niños, pero que todavía no son adultos (Lozano 2003), además, el concepto de adolescencia se refuerza con ciertas visiones limitadas, en tanto que solamente dan cuenta del dato biológico y psicológico (Nateras 2002). Una de estas concepciones caracteriza a la adolescencia como un periodo de transición, es decir:

“conciben a la adolescencia como una etapa caracterizada por los desajustes, crisis o conflictos que se deberán resolver al llegar a la adultez” (*Op. Cit* Lozano p. 12).

El adolescente necesita relacionarse e identificarse con su grupo, necesita pertenecer a un grupo que lo acepte y lo reconozca para lograr un estatus con los de su edad y surgen las preferencias e intereses heterosexuales, lo que puede hacer conflictivas sus emociones y actividades. En esta etapa el sujeto experimenta un desarrollo físico y un crecimiento que también es idiosincrático, se producen rápidos cambios corporales que lo llevarán a alcanzar la madurez física.

En esta época el individuo también busca adquirir un estatus como individuo y desvincularse de la dependencia que él ejercía en su etapa infantil. Tiende a emanciparse de la autoridad paterna, se revela contra aquello que lo hace sentir débil y en desventaja. Y también es el

período en que surgen y se desarrollan sus intereses vocacionales y la lucha por su independencia económica.

Al mismo tiempo se encuentra que las exigencias académicas e intelectuales crecen a la par que la expansión de su desarrollo intelectual. Acumula experiencias y conocimientos en muchas áreas e interpreta su ambiente a la luz de esas experiencias.

La adolescencia tiende a ser una etapa de desarrollo y evaluación de valores. La búsqueda de valores de control, en torno a los cuales la persona pueda integrar su vida, va acompañada del desarrollo de ideales propios y la aceptación de su persona en concordancia con dichos ideales.

### **4.3 Juventud**

En el presente trabajo utilizaremos la palabra "juventud" para designar el período final de la adolescencia comprendido entre los quince a dieciocho años, y que se puede extender hasta los treinta.

Hablar de juventud refiere a una multiplicidad de acepciones, pues con la forma de vida actual ser joven suele tomarse de forma ambigua, pero remite a un sector específico de la sociedad, cuya referencia principal es la edad cronológica de sus integrantes. En este contexto, hablar de la juventud como grupo social es delicado, sobre todo al querer delimitar unas características específicas y un periodo fijo de edad que lo enmarque.

La creencia popular cataloga a la juventud como un grupo social extremo que generalmente se rebela ante las reglas que la sociedad impone como una transición de la niñez hacia la edad adulta (Ibañez 2004), considerando diversos eventos que marcan el inicio y el término de ésta, entre los cuales se destaca como entrada la pubertad y como terminación existe una gran variedad; los neurólogos tomarán como punto el desarrollo nervioso; a los veinte años queda totalmente constituido el tejido cerebral; el juez tomará como referencia los dieciocho, la mayoría de edad; la escuela se resguarda en el término de la educación

obligatoria, que extraoficialmente es la Preparatoria, dieciocho años aproximadamente; otro punto es la independencia económica, o tal vez, el contraer nupcias (Ibañez 2004).

Eric Erikson, se refiere al concepto de juventud de una manera limitada, definiéndola como “una etapa de la vida”, la cual posee dos características de distinción psico-social, por un lado: una etapa distinguible de otras que se viven en el ciclo de la vida humana, como la infancia, la adultez, la vejez; y por otra es planteada como una etapa de preparación de las y los individuos para ingresar al mundo adulto (Duarte, 2000 p. 61).

Si se toman estos parámetros para enmarcar el periodo de la juventud, encontramos, en el mundo cotidiano, múltiples ejemplos de las variaciones, en cuanto a edad, de la entrada a la juventud y posteriormente al mundo adulto.

La juventud es un grupo que constantemente está haciendo presencia en los espacios micros y macros del entorno económico, social y cultural del mundo actual. Lo mismo en las noticias alarmistas que en los deportes, también en la educación. Hablar de ella remite hablar de la joven y el joven, con sus condiciones propias que lo distinguen de los otros, el niño, el adulto; en sus entornos de acción: la casa, la escuela y fuera de éstas (la calle, el parque, las fiestas, los amigos).

En el Instituto de Juventud de la Ciudad de México, se define a la juventud de la siguiente manera:

“La juventud es una construcción social y cultural que se enmarca en una etapa de la vida humana, delimitada por un lapso cronológico más o menos general, enmarcada por características psicosociales y culturales orientadas a los cambios, a la heterogeneidad, fuerza, pluralidad, toma de decisiones, de responsabilidades, iniciativas de lucha, de contrastes y de metas en común. Por ello cuando se habla de los y las jóvenes, al menos en la ciudad de México, se hace referencia a sujetos de derecho cuya edad comprende el rango entre los 15 y 29 años de edad (INEGI 2000), identificados como actrices y actores sociales estratégicos para la transformación y el mejoramiento de la ciudad” (INSTITUTO DE JUVENTUD DE LA CIUDAD DE MÉXICO).

Esta definición corresponde a una definición que ubica a lo joven dentro de un entorno pluricultural, heterogéneo y con gran complejidad social, se traduce en diferentes y

encontrados enfoques, temáticas, objetivos, inquietudes, intereses, expresiones, demandas, reivindicaciones, identidades, códigos de comunicación, normas problemáticas, modos y formas de vida que grupos juveniles reconocen como propios. Es decir, lo joven implica pluralidad, formas distintas de entender la vida social, diversidad con respecto a las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales, formas distintas de lucha y compromiso, pero también metas, acciones y sueños en común.

Dado que las características de los estudiantes del grupo de estudio se encuentran dentro del rango de edad de quince a veinticinco años y que se cae dentro de la definición del Instituto de la Juventud fue este rango que se utilizó para la realización del presente estudio.

A manera de resumen, en el cuadro 7 se presentan los diferentes rangos de edad para la adolescencia y juventud según los autores antes citados.

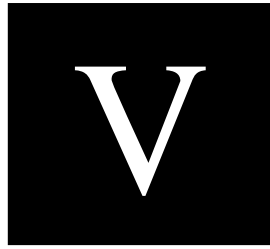
**Cuadro 7. Rangos de edad para la adolescencia y juventud**

<i>Autor</i>	<i>Pubertad</i>	<i>Adolescencia</i>	<i>Juventud</i>	<i>Adulto</i>
Horrocks	10 a 15 años en varones 9 a 14 años en mujeres	No considerados	No considerados	
Landis	No considerados	11 a 18 años	18 a 30 años	
Gesell	No considerados	No considerados	10 a 16 años	
Erich Fromm	No considerados	No considerados	No considerados	Cuando se adquiere el ejercicio de la actividad sexual.
INSTITUTO DE JUVENTUD DE LA CIUDAD DE MÉXICO	No considerados	No considerados	15 a 29 años	

En estas miradas sobre el tema que nos ocupa, se aprecia una visión limitada y condicionada de este enfoque conceptual de juventud, que está dirigido a una sola postura es decir, observamos de igual forma una notoria réplica de visiones en tanto que para explicar y dar cuenta del concepto de juventud, no hacen sino repetir enfoques tradicionales

como lo es la perspectiva del mundo, como si se tratara o si estuviera hablando de la juventud y adolescencia en relación al mundo adulto.

De esta manera, el mundo adulto se convierte en el referente principal para dar cuenta del mundo joven. Se suele denominar a esta corriente o perspectiva, como “adulto céntrica” ya que logra enmarcar lo juvenil desde el propio punto de vista adulto o simplemente del mundo adulto así como en las relaciones que se sostiene con aquel, vale decir entonces, que es una visión limitada pero a la vez condicionada, cargada de inconsistencias donde el mundo adulto tiende a acentuar sus miradas sobre el mundo joven, desde imágenes prefiguradas que no siempre coinciden con la realidad y por lo demás muchas veces ni siquiera logran conocer dicha realidad joven.



## Capítulo

### Método

#### 5.1 Pregunta de Investigación.

¿Las personas presentan diferencias entre sus valores dominantes según su estilo de apego?

#### 5.2 Justificación

En México como en la mayoría de los países en vías de desarrollo es importante la identificación y reconocimiento de los valores que ostenta la población debido a que socialmente se espera que estos valores sean el elemento que cohesiona a los individuos como sociedad.

En este sentido es importante conocer los valores que los jóvenes ostentan a fin de comprender mejor su comportamiento y sus actitudes. Los valores son socialmente construidos y cambian según el tiempo, la época, la edad, la cultura etc. Sin embargo un factor determinante en cuanto al tipo de valores que ostenta cada persona es el nivel de desarrollo moral que haya alcanzado cada individuo.

De ahí la necesidad de tratar de forma integral los aspectos del desarrollo psicosocial del joven, mediante un enfoque educativo que enfatice los aspectos tendientes a identificar,

prevenir, disminuir o evitar las conductas de riesgo y sus efectos devastadores en su desarrollo psicosocial.

Lo anterior solo podrá lograrse con la participación de la sociedad y sus instituciones tales como lo son la escuela y la familia, así como del propio joven quien deberá ser motivado y preparado para enfrentarse a los retos que a la vida le imprime.

De esta forma la presente investigación aportará información relevante en relación al conocimiento del tipo de apego y de los valores que predominan en los estudiantes de nivel medio superior y superior de escuelas públicas del Estado de México la cual podría ser utilizada para diseñar estrategias que desde el ámbito educativo ayuden a los jóvenes a acceder a niveles más elevados de desarrollo moral y a su vez que puedan manifestar actitudes y conductas más solidarias altruistas y pro sociales, lo que se traducirá en una convivencia más armónica y saludable para la sociedad.

### **5.3 Objetivo general.**

Averiguar el tipo de apego y valores que presentan los jóvenes de 15 a 25 años, estudiantes de nivel medio superior y superior de escuelas públicas del Estado de México.

### **5.4 Objetivo específico.**

- Determinar cuál es el estilo de apego de jóvenes de 15 a 25 años, con base en la escala de Brennan, Clark y Shaver.
- Conocer los valores que ostentan dichos jóvenes.
- Relacionar si determinado tipo de apego tiene influencia en los valores que ostentan los participantes.

### **5.5 Tipo de estudio.**

Se trata de una investigación de tipo exploratoria, no experimental y transversal.

## 5.6 Descripción de la muestra

La presente investigación se realizó con una muestra no probabilística, intencional y propositiva, compuesta por 229 jóvenes estudiantes de nivel medio superior y superior de escuelas públicas del Estado de México, 96 hombres y 126 mujeres que se encuentran en el rango de edad de 15 a 25 años.

## 5.7 Criterios de inclusión

1. Tener de 15 a 25 años de edad.
2. Ser estudiantes de nivel medio superior y superior de escuelas públicas del Estado de México.

## 5.8 Criterios de exclusión

1. Participantes que hayan contestado los instrumentos dos veces.
2. Participantes que no hayan contestado en su totalidad todas las afirmaciones de los instrumentos.

## 5.9 Variables

- **Género:** Es considerada una variable dicotómica (hombres y mujeres).
- **Edad:** Considerada una variable ordinal.
- **La clase de apego:** Es una variable nominal; éstas pueden ser:

-Apego: Vínculo emocional que se desarrolla entre el niño y quien lo cuida, que reditúa seguridad emocional al pequeño.

-Seguro: Estilo de apego resultado de relaciones confiadas y positivas, con gran sintonía afectiva y sensación de bienestar. Forma la identidad de la persona con un sentido de capacidad, de valoración personal y equilibrio entre dependencia y autonomía. La persona con apego seguro tiene una buena opinión de sí mismo y de los demás.

-Inseguro: Estilo de apego resultado de relaciones desconfiadas y distantes, carentes de sincronía y con sensación de malestar. Forma la identidad de la persona con



un sentido de incapacidad, de infravaloración personal y sesgos entre dependencia y autonomía.

-Ansioso: Estilo de apego resultado de pautas de crianza irregulares. El pequeño es dependiente y siente ansiedad ante las separaciones y una continua necesidad de confirmación de que es amado y aceptado. Es una persona que tiene mala opinión de sí misma y buena opinión de los demás.

-Elusivo: Estilo de apego resultado de pautas de crianza en las que se manifiesta rechazo. La persona tiene una buena opinión de sí misma y una mala opinión de los demás.

-Desorganizado: Estilo de apego resultado de pautas de crianza en las que existen formas de maltrato. La persona tiene miedo a la figura de apego y conducta desorientada. Tiene mala opinión de sí misma y de los demás.

➤ **Valores ostentados por los participantes.**

## 5.10 Hipótesis

### Hipótesis nula

- **Ho:** No existe relación entre el tipo de apego y los valores que ostentan los jóvenes.

### Hipótesis alterna

- **Hi:** Si existe relación entre el tipo de apego y los valores que ostentan los jóvenes.

### Hipótesis estadística

- **H:** La probabilidad de que exista la relación entre determinado estilo de apego y la ostentación de determinados valores será mayor a que no exista relación alguna.

## 5.11 Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron son:

- **Escala de Brennan, Clark y Shaver**

El instrumento utilizado para medir apego fue la escala de Brennan, Clark y Shaver (1999), adaptada al español por Huerta.J. (2003).

- **Instrumento de Signey B. Simon.**

Este instrumento se aplicó junto con la escala de Brenna, para descubrir cuales son los principales valores que ostentan los participantes.

El instrumento está diseñado para diagnosticar cuáles son los principales valores que ostentan los jóvenes en base a la frecuencia. “*Clarificación de Valores*” (1977) de Signey B. Simon.

## 5.12 Materiales

- Lápiz
- Goma

## 5.13 Procedimiento

El procedimiento utilizado para la recolección de datos fue el siguiente:

Una vez seleccionados los participantes se realizó la aplicación de la escala de Brennan (1999) para apego y la escala de Signey (1977) para clarificación de valores de la siguiente forma:

La aplicación se llevó de forma colectiva en grupos de 20 a 30 participantes cada uno, con un tiempo de una hora y media, con el fin de no presionar a los sujetos a contestar

en forma rápida y sin reflexionar las respuestas. Todas las instrucciones se leyeron en voz alta por la aplicadora.

Las instrucciones que se dieron fueron las siguientes:

“Los cuestionarios que van a contestar son parte de una investigación que explora la opinión general del público de una variedad de temas sociales, no hay respuestas buenas o malas, sólo se les pide que contesten de acuerdo a su manera de pensar”.

Inicialmente se les repartió a los participantes la hoja de respuestas\* de la escala de Brennan (1999) en donde se les pedía su edad, el sexo y se les asignó un número de identificación, posteriormente se les proporcionó el cuadernillo con las preguntas de la escala de Brennan.

Una vez que se hubo terminado la escala de Brennan (1999) se recogieron tanto la hoja de respuestas como el cuadernillo y se pasó a la aplicación de la escala de Signey (1977), se les entregó una hoja numerada del 1 al 20\* donde se les pidió que anotaran en la parte superior derecha el número de identificación proporcionado.

Posteriormente se les pidió a los participantes que hicieran una lista de “las veinte cosas que les encantaría hacer en su vida”. Cuando la lista estuvo terminada, se les requirió a los participantes que en la parte izquierda de la hoja anotaran en clave lo siguiente:

- 1.- Un signo de pesos (\$) junto a los enunciados que expresan realizar algo para lo cual se necesita dinero.
- 2.- La letra Q junto a los enunciados que expresen algo que desean hoy, que piensan que desearán mañana y que desearán por mucho tiempo o siempre.
- 3.- La letra I junto a los enunciados que expresen algo que desean intensamente, o con muchas ganas.
- 4.- Las letras E en aquellas cosas que supongan que en caso de tener que elegir, las preferirían por sobre las demás.

---

\* Ver anexo

\* Ver anexo 2

5.- La clave AC en los enunciados que expresen algo que se hubiera puesto en la lista cinco años antes.

6.- Numerar del 1 al 6 las cosas que consideren más importantes. La actividad más deseada deberá tener el número 1, la siguiente el 2 y así sucesivamente.

Una vez terminado lo anterior se recogieron las hojas de respuestas y la aplicación se dio por terminada.

#### **5.14 Análisis de Datos**

La escala de apego de Brennan, Clark y Shaver está compuestas por los 36 reactivos, 18 de apego elusivo y 18 de apego ansioso. La combinación de las escalas de apego elusivo y apego ansioso permite identificar también a los sujetos con apego seguro y apego desorganizado. A estos 36 reactivos se le suman 4 preguntas iniciales con el propósito de que el participante se acostumbre a la manera de responder y no entran en el análisis estadístico.

Para responder se le entrega al participante una hoja de respuestas en donde los intervalos son:

Intensamente en desacuerdo con valor (1), En desacuerdo, Valor dos (2); Ligeramente en desacuerdo, valor tres (3); Neutral, -es decir, ni en desacuerdo, ni de acuerdo-, valor cuatro (4). Ligeramente de acuerdo, valor cinco (5); De acuerdo, valor seis (6); Intensamente de acuerdo, valor siete (7).

Las preguntas de la escala de apego elusivo están formuladas en el sentido de la variable o en forma recíproca, por tal motivo en éstas la calificación será inversa; es decir intensamente en desacuerdo tendrán valor (7) y así sucesivamente.

Los puntajes para su calificación son los siguientes:

	Apego Ansioso	Apego Elusivo
Apego Seguro	-72	-72
Apego Ansioso	+72	-72
Apego Elusivo	-72	+72
Apego Desorganizado	+72	+72

Se determinó la confiabilidad de la escala mediante un análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach).

El instrumento de Signey B. Simon tiene un formato en la cual los elementos son recolectados al azar, sin ninguna clave relativa a las categorías de acuerdo con las cuales se puntuarán.

La calificación de este instrumento es cuantitativa y cualitativa, se obtendrán frecuencias de los valores obtenidos mediante el instrumento aplicado. Cada elemento requiere de la estimación de preferencia asignada por el participante, que figurarán en diferentes categorías de valor. Las puntuaciones totales directas de cada uno de los valores se presentaran de forma general, y se presentan en la tabla 6.4 de forma descendente, considerando el valor con mayor aparición como el más ostentado y así sucesivamente.

La frecuencia en la aparición del valor no está sujeta a ser medida de acuerdo a la estimación de preferencia del participante sino al número de veces que lo mencionen.

A partir de la enumeración hecha por los participantes del 1 al 6, a los valores que aparezcan dentro de esta relación se les asignará un valor dependiendo de la posición en la que se encuentren, el valor colocado en la posición 1 se le otorgará una valor de (6) el valor posicionado en segundo lugar se le otorgará una valor de (5) y así sucesivamente. De tal forma que se podrá ver cuántas veces aparece un valor es decir la frecuencia y la preferencia.

Los valores obtenidos están acomodados según la importancia que revisten para los jóvenes, y se determinó en base a las tres cualidades del interés que de acuerdo a Perry (en Frondizi 1979) determinan el valor: intensidad, preferencia y amplitud. En esta investigación se tomaron en cuenta estas dimensiones del interés que experimentan los jóvenes por los valores que sustentan para determinar el lugar que ocupan en su preferencia y de acuerdo a ello se ubicaron en la tabla, estando en la fila del primer lugar el que consideran más importante y así sucesivamente.

Para esta categorización está implícita la noción de cantidad en la comparación de valores, siendo como lo apunta Frondizi (1979), una jerarquía de tipo cuantitativo<sup>35</sup>, por tanto para determinar el primer valor tomando en cuenta el más importante se consideró primero el concepto de "intensidad" del interés, cuando se coloca la letra "I", al lado del enunciado que indica aquello que se desea intensamente o con muchas ganas. Al respecto Perry señala que el interés puede medirse por el grado de dominio que provoca en la persona que lo experimenta; así un interés bajo de intensidad es el resultado de una reducción de la actividad interesada del organismo total o una división de interés. Un interés intenso tiende a la división de todos los otros posibles intereses. Ahora bien, cuando hay un conflicto de intereses, el interés más fuerte tiende a dominar y a sobreponerse a otro más débil, o bien para solucionar ese conflicto se hará presente la preferencia. Con el instrumento aplicado se obtuvo la preferencia al escribir la letra "E" a los enunciados que indican cosas que de tener que elegir, se prefieren sobre las demás.

Otro de los criterios para determinar el interés sobre un objeto es la "amplitud". Frondizi nos dice que este criterio se basa en el hecho de que al interés en un objeto se puede agregar otro interés al sobreponerse el nuevo interés aumenta el valor del objeto; también la duración de ese interés será componente de la amplitud. Este principio sólo se puede aplicar a intereses no excluyentes. Por tanto lo que interesa a una colectividad será más valioso que lo que interesa a una sola persona. Este criterio se obtuvo con el instrumento mencionado, marcando con una letra "Q" a los enunciados que indican algo que desean hoy y que los adolescentes piensan que desearán siempre. También se señaló con las letras "AC", algo que se hubiera puesto en la lista hace cinco años y para

---

<sup>35</sup> Para Frondizi, una jerarquización como esta de tipo cuantitativo implica las nociones de "mejor" y "peor" e implican "más" y "menos", lo cual corresponde con este trabajo porque el valor que se presentó más frecuentemente o el que lo prefieren "mas" jóvenes.

reforzar este dato que nos indicara la amplitud de los valores que presentaron los adolescentes, se escogió lo más importante o más deseado, asignándole el número “1”, al siguiente el número “2” y así sucesivamente hasta el seis.

Se determinó la confiabilidad de la escala mediante un análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach).

# VI

## Capítulo

### Resultados

En el actual capítulo se presentan los resultados obtenidos en esta investigación. Se inicia con los generados con la aplicación del instrumento de la escala de apego de Brennan (1999), y acto seguido los logrados mediante el instrumento escala de valores de Signey (1977).

El número de participantes en la encuesta fue de 229, de los cuales 5 no contestaron en su totalidad los instrumentos, por lo cual fueron excluidos del análisis de datos.

#### 6.1 Características de la población

En las siguientes tablas están los datos generales de los encuestados en general.

**TABLA 6.1. NÚMERO DE PARTICIPANTES SEGÚN EL SEXO**

Hombres	Mujeres	Totales
98	126	224
Participantes que no contestaron en su totalidad las escalas.		5



**TABLA 6.2 NIVEL ESCOLAR DE LOS PARTICIPANTES**

Participantes de nivel medio superior	Participantes de nivel superior.	Totales
123	101	224

**6.2 Resultados de la escala de apego de Brennan (1999).**

En la siguiente tabla se muestran los resultados del instrumento de Brennan (1999). Los datos están presentados de la siguiente manera:

- En la columna 1 se presenta la edad de los participantes. La edad más frecuente fue la de 17 años, siguiendo los de 16 años y posteriormente los de 18 años.
- En la columna 2, se presenta el número de encuestados acordes a cada edad.
- En las columnas 3, 4, 5, y 6 se presenta el número de encuestados según tipo de apego que presentan.
- En la parte inferior de la tabla se muestran las sumatorias de cada columna y división según el sexo de los participantes.

**TABLA 6.3 ESTILOS DE APEGO Y EDADES DE LOS PARTICIPANTES**

Edad	Total	Elusivo	Ansioso	Seguro	Desorganizado	TOTALES
15	9	3	1	3	2	9
16	35	16	6	10	3	35
17	56	18	4	27	7	56
18	23	9	2	10	2	23
19	13	6	1	6	0	13
20	19	11	0	7	1	19
21	16	8	1	7	0	16
22	11	5	0	4	2	11
23	15	4	1	8	2	15
24	14	7	1	3	3	14
25	13	4	1	6	2	13
<b>TOTALES</b>	224	<b>91</b>	<b>18</b>	<b>91</b>	<b>24</b>	224
Hombres	98	<b>44</b>	<b>8</b>	<b>33</b>	<b>13</b>	98
Mujeres	126	<b>47</b>	<b>10</b>	<b>58</b>	<b>11</b>	126

El Alfa de Cronbach de la escala de apego Brennan (1999), se muestra a continuación, fue obtenida por la versión 17 del SPSS.

**TABLA 6.4 ALFA DE CRONBACH DE LA ESCALA DE APEGO DE BRENNAN**

Alfa de Cronbach
0.754

### **6.3 Resultados de la escala de valores de Signey (1977).**

En la tabla 6.5 se muestran los *valores* que presentaron los participantes en este estudio sin relación al estilo de apego, para obtener estos datos se utilizó el programa de Microsoft Excel Beta (2010).

Los *valores* ostentados se presentan en la columna que lleva el título de “valor”, la segunda columna se titula “orientación”, contiene la orientación o la direccionalidad que sigue ese *valor*. Se encontró que hay valores que además de ser apreciados por sí mismos, llevan implícita una vinculación con otro valor, en este caso sería un valor secundario, o con alguna necesidad emocional, que se constituye en estos casos en la extensión del valor principal, estando vinculados de manera intuitiva hacia un área de acción específica, a la que se le denominó “orientación”.

Una tercera columna contiene el “objeto del valor”, que nos indica la forma de expresión, la acción o el objeto hacia el cual se dirige el valor en cuestión. Se encontraron valores tales como el amor, que están vinculados a otro valor secundario y que tienen depositarios, formas de expresión y de acción muy específicas en las que resulta necesario hacer la diferenciación, ya que son muy notables y consistentes en los resultados.

En la cuarta columna se presenta el tipo de “manifestación”, es decir la forma en la que se expresa el valor; receptiva, activa o pasiva. En la **receptiva**, el individuo que manifiesta el valor siempre lo hace esperando recibir algo a cambio, en la **activa** el individuo que manifiesta el valor expresa el valor en la misma forma en la que lo actúa,

lo vive, él es el protagónico de la ejecución de ese valor. La manifestación **pasiva** es impersonal siendo que aprecia el valor en sí, pero no expresa quien va actuar en función de ese valor.

La ubicación en los cuadros siguientes, de los valores que ostentan los jóvenes se ubican en una jerarquización que hacen los encuestados de los valores; según el grado de aprecio del valor o la deseabilidad de los mismos. Es decir están acomodados de acuerdo a los resultados obtenidos, siendo el principal, o el más importante para los jóvenes, el que se ubica primero y así sucesivamente.

**TABLA 6.5 CUADRO GENERAL DE LOS PRINCIPALES VALORES DE LOS JÓVENES SIN RELACIÓN CON EL TIPO DE APEGO.**

<b>Valor</b>	<b>Orientación</b>	<b>Objeto del valor</b>	<b>Manifestación</b>
Económico	- Posesión - Recurso - Prestigio - Logro - Realización	ND*	- Activa - Pasiva - Receptiva
Amistad	- Compromiso	ND	- Activa - Receptiva
	- Diversión - Aceptación - Expresión - Pertenencia	ND	ND
Eficiencia Productividad	- Escolar - Deportiva	ND	- Receptiva - Activa
	- Profesional - Práctica - Laboral	ND	ND
Amor	- Filial	- Familia - Prójimo	- Receptiva
	- Pareja	- Romántico	- Activa - Pasiva
		- Erótico	- Activa - Pasiva
		- Expresión	- Activa - Pasiva - Receptivo
- Naturaleza	- Conservación - Extensión - Corrección	- Activa - Pasiva	
Conocer- Experimentar	- Explorar el mundo	- Lugares	- Activa - Pasiva - Receptiva
		- Gente	
	- Realizar acciones	- Concretas	
		- Fantasiosas	
- Experimentar situaciones	- Posibles		
	- Imposibles		
Solidaridad	- Amistad - Pertenencia de grupo	ND	ND
Altruismo	ND	ND	- Activa
	ND	ND	Pasiva
Religioso	ND	ND	
Estético	ND	ND	Activa
Superación-Instrucción	ND	ND	
Trascendencia	- Histórica - Reconocimiento social - Con injerencia en lo público	ND	ND

\* ND = No determinado

**TABLA 6.6 PRINCIPALES VALORES OSTENTADOS POR LOS PARTICIPANTES QUE PRESENTAN UN APEGO SEGURO.**

	<b>Valor</b>	<b>Orientación</b>	<b>Objeto del valor</b>	<b>Manifestación</b>
<b>A P E G O  S E G U R O</b>	Económico	- Recurso - Prestigio - Logro - Realización	ND	- Activa
	Amor	- Filial - Pareja	ND	- Activa - Activa
		- Naturaleza	- Conservación - Extensión - Corrección	- Activa - Pasiva
	Amistad	- Compromiso  - Diversión - Aceptación - Expresión - Pertenencia	ND	- Activa  - Activa - Activa - Receptiva
	Conocer- Experimental	- Explorar el Mundo	- Lugares - Gente	- Activa
		- Realizar Acciones	- Concretas - Fantasiosas	
		- Experimentar Situaciones	- Posibles - Imposibles	
	Superación- Instrucción	ND	ND	ND
	Altruismo	ND	ND	- Activa - Pasiva
	Religioso	ND	ND	
Estético	ND	ND	- Activa	
Trascendencia	- Histórica - Reconocimiento social - Con injerencia en lo público.	ND	- Activa	

**TABLA 6.7 PRINCIPALES VALORES OSTENTADOS POR LOS PARTICIPANTES QUE PRESENTAN UN APEGO ANSIOSO.**

	<b>Valor</b>	<b>Orientación</b>	<b>Objeto del valor</b>	<b>Manifestación</b>
<b>A P E G O  A N S I O S O</b>	Económico	- Posesión - Recurso - Logro - Realización	ND	- Pasiva
	Amistad	- Compromiso	ND	- Receptiva - Activa
		- Diversión - Aceptación - Expresión	ND	- Receptiva - Activa
	Eficiencia Productividad	- Escolar - Deportiva - Profesional - Práctica - Laboral	ND	- Receptiva - Activa
	Amor	- Filial  - Pareja	- Familia - Próximo	ND
			- Expresión - Romántico	- Pasiva - Receptiva - Activa
			- Erótico	- Activo - Pasivo
	Conocer Experimentar	-Explorar el mundo  -Realizar acciones  -Experimentar situaciones	- Lugares - Gente	- Receptiva
			- Concretas - Fantasiosas	
			- Posibles - Imposibles	

**TABLA 6.8 PRINCIPALES VALORES OSTENTADOS POR LOS PARTICIPANTES QUE PRESENTAN UN APEGO ELUSIVO.**

	<b>Valor</b>	<b>Orientación</b>	<b>Objeto del valor</b>	<b>Manifestación</b>
<b>A P E G O  E L U S I V O</b>	Económico	- Posesión - Recurso - Logro - Realización	ND	- Receptiva
	Amistad	- Compromiso  - Diversión - Aceptación - Expresión	ND	- Receptiva - Activa
			ND	- Receptiva
	Eficiencia Productividad	- Escolar - Deportiva - Profesional - Práctica - Laboral	ND	ND
	Amor	- Filial  - Pareja	- Familia - Próximo	- Receptiva
			- Romántico	- Pasiva
			- Erótico	
	Conocer Experimentar	- Explorar el mundo  - Realizar acciones  - Experimentar situaciones	- Lugares - Gente	ND
			- Concretas - Fantasiosas	
			- Posibles - Imposibles	
Religioso	ND	ND	- Pasiva	

**TABLA 6.9 PRINCIPALES VALORES OSTENTADOS POR LOS PARTICIPANTES QUE PRESENTAN UN APEGO DESORGANIZADO.**

	<b>Valor</b>	<b>Orientación</b>	<b>Objeto del valor</b>	<b>Manifestación</b>
<b>A P E G O  D E S O R G A N I Z A D O</b>	Económico	- Posesión - Recurso - Logro - Realización	ND	- Pasiva
	Amistad	- Compromiso  - Diversión - Aceptación - Expresión - Pertenencia	ND	- Receptiva
				- Activa
	Amor	- Filial  - Pareja	- Familia - Próximo  - Expresión  - Romántico - Erótico	- Pasiva
				- Pasiva - Activa
				- Pasiva
	Conocer Experimentar	- Explorar el mundo  - Realizar acciones  - Experimentar situaciones	- Lugares - Gente  - Concretas - Fantasiosas  - Posibles - Imposibles	- Pasiva
				ND
				ND
	Eficiencia Productividad	- Escolar - Deportiva - Profesional - Práctica - Laboral	ND	ND
Solidaridad	- Amistad - Pertenencia de grupo	ND	ND	



**TALBA 6.10 PRESENCIA DE VALORES EN LOS DIFERENTES TIPOS DE APEGO**

TIPO DE APEGO VALORES	SEGURO	ANSIOSO	ELUSIVO	DESORGANIZADO
<b>AMOR</b>	SI	SI	SI	SI
<b>AMISTAD</b>	SI	SI	SI	SI
<b>ALTRUISMO</b>	SI	<i>ND</i>	<i>ND</i>	<i>ND</i>
<b>CONOCER/EXPERIMENTAR</b>	SI	SI	SI	SI
<b>ECONÓMICO</b>	SI	SI	SI	SI
<b>EFICIENCIA/PRODUCTIVIDAD</b>	<i>ND</i>	SI	SI	SI
<b>ESTÉTICO</b>	SI	<i>ND</i>	<i>ND</i>	<i>ND</i>
<b>RELIGIOSO</b>	SI	<i>ND</i>	SI	<i>ND</i>
<b>SOLIDARIDAD</b>	<i>ND</i>	<i>ND</i>	<i>ND</i>	SI
<b>SUPERACIÓN/INSTRUCCIÓN</b>	SI	<i>ND</i>	<i>ND</i>	<i>ND</i>
<b>TRASCENDENCIA</b>	SI	<i>ND</i>	<i>ND</i>	<i>ND</i>

El Alfa de Cronbach del instrumento de la escala de valores de Signey (1977) fue calculada por la versión 17 del SPSS.

**TABLA 6.11 ALFA DE CRONBACH DE LA ESCALA DE VALORES DE SIGNEY**

Alfa de Cronbach
0.666

#### **6.4 Interpretación de resultados**

De acuerdo a los datos obtenidos, la diferencia entre los valores dominantes según su estilo de apego, estadísticamente no es significativa, puesto que los cuatro tipos de apego presentan casi los mismos valores, la diferencia entre éstos radica en la orientación, tipo y manifestación del valor; es decir, los jóvenes participantes en el presente trabajo sustentan casi los mismos valores independientemente de su estilo de apego, sin embargo, la práctica de estos difiere en relación a cómo se viven y se manifiestan en la conducta personal y en relación con los otros.

En relación a las hipótesis planteadas, la que se corrobora como verdadera a través de los resultados obtenidos es la hipótesis nula: “No existe relación según el tipo de apego y los valores que ostentan los jóvenes”, ya que la diferencia según el tipo de apego y los valores radica en la manifestación de los mismos, cada estilo de apego vive los valores de forma diferente, aunque sean los mismos en los cuatro tipos de apego estudiados en el presente trabajo.

No se encuentra una diferencia estadísticamente significativa en la posición en que cada tipo de apego coloca los valores y entre los mismos valores, sin embargo, según la teoría del apego, cada tipo de apego vive los valores según sus necesidades, lo que nos sitúa también en una de las cualidades de los valores que es la polaridad, en la que existe un polo negativo, que conlleva un vicio; y otro polo positivo, que también presenta sus inconvenientes, puesto que trae un exceso; pasado por un punto medio, que implica el justo balance, o justo medio, lo que trae la virtud: y la distancia del punto medio hacia el polo positivo contiene una gama muy amplia de vivir ese valor, lo que nos da como resultado la variedad de formas de manifestación encontradas en los datos que arrojó esta investigación.

Dentro de los objetivos planteados, se logró determinar el estilo de apego, además de conocer qué valores ostentan cada uno de los participantes y se logra cumplir el objetivo de relacionar, si determinado tipo de apego tiene influencia en los valores que ostentan los participantes, como ya se explicó anteriormente.

A continuación se explica cada uno de los valores y su relación con el tipo de apego.

#### **a) Valor económico**

En cuanto a los valores que se enumeran en la tabla, se encontró que en los cuatro tipos de apego, en los jóvenes explorados, el principal valor que persiguen es el económico. Respecto a lo económico encontramos que los jóvenes lo persiguen como una forma de adquirir confort, bienestar, prestigio y como un medio de lograr cosas a las que se les da un valor convencional. También lo vislumbran como requisito indispensable para poder acceder o realizar otros valores que consideran importantes.

Así mismo se hizo una clasificación de los valores económicos, según los objetivos que se persiguen mediante los mismos, y se presentan de acuerdo al grado de frecuencia o importancia en el que aparecen:

1).- Valores económicos hacia la posesión.- En este apartado se contemplan los deseos de posesión de bienes materiales que implican un valor económico principalmente.

2).- Valores económicos como recurso.- En este apartado se contemplan los valores económicos que sirven de base o como medio de realizar proyectos o darse algunos gustos y obtener confort.

3).- Valores económicos como medio para adquirir prestigio.- En este apartado el principal valor perseguido es el prestigio ante sus pares o compañeros de clase, amigos, novios, profesores y sociedad en general, pero como vehículo para obtenerlo persiguen lo económico.

4).- Valores económicos como logro.- Aquí se incluyen los valores económicos que se visualizan como el producto de un esfuerzo o como resultado de un proyecto largamente trabajado.

5).- Valores económicos como realización.- En este apartado se toman en cuenta los enunciados que implican que el joven se sentiría realizado al obtener valores económicos específicamente.

La orientación de prestigio en este valor sólo se presenta en el apego seguro, lo cual en base a la teoría del apego se puede explicar porque el sentimiento fundamental para una persona con apego seguro es “soy bueno, valioso, deseado, competente, hábil, atractivo”, por ende puede adquirir prestigio, pues “la vida es segura y vale la pena vivirla”. El prestigio es socialmente asociado a personas seguras de sí misma, y las personas con apego seguro en esta investigación lo perciben como algo alcanzable, puesto que poseen la confianza para el tomar riesgos, decisiones y ser independientes. El apego seguro en esta investigación presenta una manifestación activa es decir expresa actuar para alcanzar el valor.

El apego ansioso y desorganizado presenta una manifestación pasiva, es decir valoran lo económico pero no se expresan como actores para obtenerlo, sino que consideran que alguien más lo puede alcanzar, que de acuerdo a la teoría del apego el sentimiento fundamental de estos tipos de apego es “soy dependiente, pasivo y desvalido” y aunque presenten una orientación de logro primeramente buscan una posesión del mismo, es decir algo material que les de una estabilidad y que les recuerde que pueden lograrlo.

En caso del apego elusivo la manifestación hacia este valor es receptivo es decir el otro tiene que darme, que de acuerdo al pensamiento anteriormente mencionado al ser desvalido el otro tiene que darme. En estos tipos de apego en la infancia los padres no responden adecuadamente a sus necesidades, son insensibles, fríos y distantes, por tal motivo se explica el por qué este tipo de apego en comparación al apego seguro no buscan activamente este valor que aunque lo consideran el más importante ellos sólo están para recibir o para ver cómo el otro lo alcanza, puesto que la vida es insegura, se sienten incompetentes e incapaces frente a los otros. Continuamente buscan personas o situaciones que les den esta estabilidad emocional y se podría agregar la observación que aunque esta sólo sea en el plano económico.

## **b) Amistad**

El segundo valor en orden de importancia es la amistad. Este valor está fuertemente relacionado con la aceptación, la pertenencia, la expresión, la ayuda, la reciprocidad, el amor, la solidaridad, la comunicación, la popularidad, el reconocimiento, y la diversión. Hay que mencionar que el apego ansioso, elusivo y desorganizado lo colocaron en segundo lugar mientras que el apego seguro lo pone en tercer lugar después que el amor.

Se encontró que la amistad se vincula fuertemente hacia alguno de los valores que se mencionan y se hace una clasificación según la frecuencia en cuanto a la vinculación o la orientación que recibe este valor.

1).- Amistad vinculada al compromiso.- Este tipo de amistad es la que se presentó con más frecuencia en los grupos de jóvenes estudiados. Los jóvenes esperan desarrollar una amistad con sus compañeros que implique un compromiso y dentro de ese compromiso están inmersos también otros valores como son: ayuda, lealtad, permanencia (los

jóvenes valoran las amistades largas y devalúan las cortas), incondicionalidad, honestidad, confianza y verdad. El apego seguro es el único apego que muestra únicamente activo a comparación de los otros estilos de apego que son receptivos y después activos. Y dentro de este tipo de orientación de la amistad encontramos también dos variantes:

1.1) Amistad receptiva.- Es la que el joven expresa con deseos de recibir o en términos de lo que quiere obtener de los demás. Se presenta un apego ansioso, elusivo, desorganizado y en último lugar el apego seguro. Los cuatro tipos de apego buscan seguridad emocional dentro de sus redes sociales, sin embargo el apego seguro a diferencia de los otros tres tipos de apego tiene primero una manifestación activa antes que la receptiva lo cual se interpretan que las personas con apego seguro tienen la seguridad de acercarse al otro en busca de la amistad, mientras que los otros tres tipos de apego expresan la necesidad que el otro se les acerque para considerarse parte del grupo.

1.2) Amistad activa.-En este tipo de valoración que hace el adolescente de la amistad lo expresa en términos que indican lo que él quiere aportar a la relación de amistad.

En la amistad activa, la manifestación se invierte en relación al apego seguro, pues los otros estilos de apego buscan señales para sentirse aceptados, un rasgo de dependencia y de necesidad de seguridad y protección, para posteriormente poder dar su amistad sin riesgo a ser heridos.

2).- Amistad vinculada a la diversión.- En este tipo de amistad, los jóvenes buscan preferentemente una compañía, tener un compañero para divertirse y realizar actividades juntos.

3).- Amistad vinculada a la aceptación.- Esta amistad pone como principal requerimiento la aceptación que el joven busca por parte de sus compañeros y obtuvo el tercer lugar de frecuencia en los tipos de amistad. Hay que hacer notar que la aceptación viene después de la diversión, lo que sugiere que para el grupo estudiado en todos los estilos de apego las actividades en conjunto son señal de aceptación, en cuanto a la manifestación el apego elusivo se muestra desconfiado y defensivo, puesto que la

manifestación dentro a esta orientación sólo es receptiva en tanto que apego ansioso se percibe temerosos al rechazo, sin embargo pasada la etapa de la diversión la manifestación se torna activa, una vez que recibe, puede dar.

4).- Amistad vinculada a la expresión.- Este tipo de amistad es requerida por jóvenes que primordialmente necesitan expresar tanto sus emociones como sus pensamientos y sus opiniones. Sólo se da en todos los estilos de apego después de la aceptación, el apego seguro es expresivo con una manifestación activa, el ansioso es sobreexpresivo con manifestación receptiva y pasiva, el apego ansioso es frío con una manifestación receptiva y el apego desorganizado se muestra temeroso, y no presenta manifestación alguna.

5).- Amistad vinculada a la pertenencia.- Es la amistad que manifiesta el joven vinculada a un valor secundario que es la pertenencia. El joven espera satisfacer por medio de esa amistad su valor de pertenecer a un grupo de amigos o a un amigo específico.

El apego seguro tiene manifestación receptiva que aunque no teme a la soledad, espera que el otro le de señales de ser aceptado, a pesar de que él mismo ya acepta al otro, en tanto al apego ansioso teme a la soledad, tiene una preocupación por su bienestar por lo cual su manifestación es receptiva y luego activa, busca el mantener la relación, en cuanto al apego elusivo teme a la intimidad y sólo se muestra receptivo de la amistad, el apego desorganizado teme al rechazo a la soledad y a la intimidad por tal motivo no muestra una manifestación, puesto que entre más lejos mejor.

### **C) Eficiencia.**

El valor de eficiencia y productividad; este valor se encuentra altamente relacionado con el de superación, con los valores económicos, realización, laboriosidad, responsabilidad y obediencia, por esto último se localiza este valor en el apego ansioso con manifestación receptiva activa y el apego elusivo y desorganizado sin manifestación.

El apego ansioso que es exageradamente responsable, tiende a que el otro le diga qué hacer para posteriormente cumplir, se presenta como un mecanismo de compensación puesto que tiene una opinión negativa de sí mismo. El apego elusivo cumple al mínimo

con una opinión positiva de sí mismo, y el apego desorganizado es poco asertivo en este rubro pues a veces cumple y en ocasiones no. Una de las posibles razones por las cuales el apego seguro no presente como uno de sus seis principales valores la eficiencia es debido a que la responsabilidad podría percibirla inversa dentro de sus acciones.

Dentro de la eficiencia se encontraron varios tópicos y se clasificaron por similitud y a continuación se presentan por orden de importancia.

1) - Eficiencia escolar.- La mayoría de alumnos estudiados, le concede gran valor a este aspecto.

b) - Eficiencia Deportiva.- Los jóvenes admiran a los grandes deportistas, les gusta el deporte, quisieran ser buenos en el deporte que les gusta o ser los mejores en él, y participar en equipos de representativos.

c) - Eficiencia Profesional.- Tienen gran preocupación por tener un buen desempeño cuando ejerzan su profesión a nivel técnico. Esta preocupación se presenta en estos jóvenes, ya que la inquietud nace de la realización de prácticas y de servicio social, ámbito en el que requieren la aplicación de los conocimientos que adquieren en la escuela durante la realización de su carrera.

d) - Eficiencia práctica.- Esta eficiencia engloba las destrezas específicas, no relacionadas con su carrera que los jóvenes quisieran llegar a adquirir o aprender.

e) - Eficiencia Laboral.- Expresa su ideal de ser buenos en su trabajo, pero no expresan en qué área o con qué características.

#### **d) Amor**

Este valor aparece en cuarto lugar; el amor se encontró relacionado también con otros valores como son la confianza, la comunicación, la expresión, la solidaridad, la responsabilidad, ayuda, altruismo, la felicidad, el deber y la unidad. Se encontraron dos grandes variantes del amor, una que se le llama de compromiso y los jóvenes con apego seguro lo asumen de una forma activa. Dentro de este rubro también se encontraron

variantes, y se observa que están íntimamente relacionadas con valores familiares, filiales, paternos, amor al prójimo, amor erótico, a la pareja y hacia los hijos (aunque no los tengan todavía). Se realizó la siguiente clasificación, según el orden de importancia encontrado, observándose también cuatro variantes:

1) - Amor filial.- En esta forma de amor se consideraron el amor hacia los hermanos y la familia en general. Y presenta dos tipos:

1.1) A la familia, que es el amor que el joven experimenta por su madre, padre y hermanos. También en este tipo de amor tenemos el amor paternal, maternal que es el amor que los jóvenes refieren al amor por sus padres, al que esperan recibir de ellos y el que piensan que deben de dar.

1.2) Al prójimo, en este tipo de amor encontramos sentimientos hacia otras personas, de los cuales no se espera recompensa o retribución, es el amor que el joven experimenta y manifiesta hacia los demás miembros de la especie humana.

2) Amor con orientación a la pareja. En este tipo de amor se consideran los ideales que los jóvenes tienen respecto a la pareja que les gustaría tener o el tipo de relación que consideran idónea e incluye la idea de matrimonio. En el amor con orientación a la pareja encontramos tres tipos: el romántico, el erótico y el de expresión.

2.1).-Amor a la pareja, tipo romántico.- El amor romántico es el sentimiento que el joven siente por otra persona del sexo opuesto y está inspirado principalmente por el deseo de convivir y compartir el tiempo y las experiencias con la pareja. En este tipo de amor no se manifiestan deseos eróticos, sino el deseo de agradar o ser agradado por la pareja.

- Amor romántico con manifestación pasiva.- Aquí se expresan deseos de que la pareja sea el que aporte algo al joven y este sea receptor.

- Amor romántico con manifestación activa.- En este tipo encontramos los valores que nos indican referencia a expresiones de amor estereotipadas, tradicionales y de acuerdo a roles preestablecidos socialmente, pero que indican un grado de iniciativa y que



implica que el propio adolescente tomará parte activa en esta forma de amor. Este tipo de manifestación se encuentra en el apego ansioso puesto en base a la teoría del apego tienen la tendencia hacia un ideal romántico para restituir la autoestima.

El único apego que muestra manifestación tanto pasiva como activa es el ansioso puesto que tiene una tendencia hacia un ideal romántico para restituir la autoestima, se enamoran fácilmente, idealizan a la pareja. Al mismo tiempo quieren que ella lo viva como alguien cercano a la perfección.

2.2).- Amor con orientación a la pareja, tipo erótico.- En este apartado ubicamos los valores que sustentan los jóvenes en cuanto a su expresión erótica, ya sea con una pareja existente o en sus proyecciones y expectativas a futuro. También se encuentran dos tipos de manifestación: activa, que es en la que se manifiesta el deseo del o de la joven para asumir una parte protagónica o activa en la relación de pareja. También se encuentra la manifestación pasiva.- que es la que indica que el o la joven asume un papel pasivo o receptivo de la acción de su pareja.

El apego ansioso según la teoría del apego, duda de haber encontrado el amor verdadero y presenta hiperactividad sexual.

2.3).- Amor con orientación a la pareja tipo expresión.- En estas clasificaciones se contemplan los valores contenidos en las expresiones o deseos respecto a expresiones de amor a la pareja y están íntimamente relacionadas con tradiciones, costumbres y roles sociales preestablecidos para ello. Se encuentran dos variantes de manifestación: - la activa, en la que el joven, piensa asumir un papel protagónico.

3).- Amor con orientación a la naturaleza.- Este amor se considera como el aprecio que el ser humano tiene a la naturaleza y todo lo que ello implica, así como el cuidado del medio ambiente, de los animales, conciencia del deterioro ecológico que sufre el planeta, así como el deseo de conservación y disfrute de ella, dándose tres variantes:

3.1).- Amor con orientación a la naturaleza tipo conservación: Este tipo implica un deseo del joven por hacer todo lo que esté a su alcance para conservar el medio ambiente y frenar su deterioro, así como el disfrute de ella.

3.2).- Amor con orientación a la naturaleza tipo extensión.- En esta orientación encontramos jóvenes que perciben un deterioro importante de la naturaleza y manifiestan su deseo de extender las áreas naturales, diferenciándose de la anterior variante en que su intención no nada más queda en conservar sino en extender los dominios y territorios actuales de escenarios naturales.

3.3).- Amor con orientación a la naturaleza tipo corrección.- El joven siente el deseo de corregir el deterioro ecológico que el hombre ha causado, con el fin de preservar su entorno y el planeta.

Hay que aclarar que el amor a la naturaleza sólo se encuentra en el apego seguro debido a la independencia que lo caracteriza y que este tipo de amor se da por la autorrealización y no por el reconocimiento que se puede tener del otro.

#### **e) Conocer-Experimentar.**

En quinto lugar quedó ubicado el valor de conocer, experimentar.- En este rubro se contemplaron todos los aspectos que tienen que ver con los deseos de conocer otros lugares, otra gente, a sus artistas favoritos o a celebridades, así como también experimentar o vivir situaciones que les llaman la atención. Este valor está fuertemente vinculado con el económico como recurso, el cual aparece como segunda variante del valor económico, ya que los jóvenes están concientes que para poder realizar estos anhelos requieren dinero o capacidad económica. Aquí también se hace una categorización de acuerdo al orden de preferencias encontrado.

El valor de conocer- experimentar, presenta tres orientaciones y cada orientación con dos tipos:

1) Conocer-experimentar, con orientación a Explorar el mundo, conociendo:

1.1) Lugares.- Este es un deseo muy recurrente, que está presente en casi todos los jóvenes.

1.2) Gente.- En este apartado tenemos que los jóvenes encuentran deseable conocer a más gente, de todo tipo, desde gente anónima, sin saber quién exactamente.

2) Conocer-experimentar con orientación a Realizar acciones:

2.1) Concretas.- Aquí se refieren a acciones concretas, posibles, no ideales.

2.2) Fantasiosas.- Se expresan enunciados que implican algo imposible, pero deseable para los jóvenes aunque sean fantasías.

3) Conocer-experimentar con orientación a experimentar situaciones.- En esta sección podemos ubicar los ideales de vivir alguna situación determinada, que es deseable para el individuo y que no presupone para el individuo en ese momento, otra expectativa que la de tener esa vivencia y presenta dos tipos:

3.1) Posibles, en la que se plantean situaciones que a decir de las posibilidades concretas resultarían factibles.

3.2) Imposibles, que quedan en deseos de experimentar situaciones que salen de nuestras posibilidades por constituir una fantasía, un mito o un ideal.

En este rubro el apego seguro es el único que presenta una manifestación activa, que desde la teoría del apego puede explicarse debido a que de niños las necesidades cognitivas de las personas de este tipo de apego fueron cumplidas pues están mejor adaptados a su medio social y su familia, fueron estimulados a la exploración del medio físico y social y les brindaron una mejor comprensión del significado de las cosas.

## **F) Solidaridad.**

Este valor se refiere al deseo o disposición de apoyo que tienen los jóvenes hacia sus compañeros de grupo y a la identificación con las causas y motivos que guían al grupo en sus acciones y pensamientos. Se encontró que este valor se orienta hacia dos formas diferentes:

1) Solidaridad con orientación hacia la amistad.- En este apartado se sitúan las expresiones de jóvenes que manifiestan una solidaridad o que poseen expectativas de solidaridad en base a la amistad que los vincula con sus compañeros de grupo.

2) Solidaridad con orientación hacia la pertenencia al grupo.-Este valor se basa en el sentimiento de pertenencia que el joven tiene hacia su grupo y el valor que se deriva de

ello. Al mismo tiempo es el tipo de solidaridad que asocia al hecho de saberse miembro de un grupo y se manifiesta hacia su grupo.

El único estilo de apego que expresa este valor, es el desorganizado, lo cual resulta un poco contradictorio pues este tipo de apego tiende a evitar la responsabilidad personal, sin embargo la solidaridad es vista como una forma de integración y de encontrar amigos, si bien teme al rechazo, a la soledad y a la intimidad, siendo solidario, ayudando a los demás las probabilidades de que sea rechazado disminuyen, entrando a un grupo su soledad desaparece y entre mas miembros tenga el grupo, no habría oportunidad de intimar.

### **g) Altruismo**

Este valor se manifiesta con el deseo desinteresado por el bienestar de los demás y por ayudar al prójimo, sin esperar una recompensa a cambio y se presenta en dos manifestaciones y se asocia con la tolerancia, con el amor al prójimo, con la solidaridad, con la vida, etc.

1).- Altruismo con manifestación activa.- Es el altruismo que busca el bien de los demás de una forma desinteresada y que tiene propuestas o estrategias claras para lograrlo, es el tipo de altruismo que se presenta como posible en cuanto a su ámbito de acción.

2).- Altruismo con manifestación pasiva.- Es el tipo de altruismo que desea el bien a todo el género humano, sin especificar sectores específicos y sin tener en mente estrategias para lograrlo.

Este valor se encuentra en el apego seguro, es importante resaltar que el valor no lo practica por el reconocimiento sino por la autosatisfacción. Se esperaría que este valor se encontrara en otros estilos de apego pues por su estructura tienden a ser más del tipo “salvadores”, sin embargo el altruismo pide un autosacrificio en ocasiones y el dejar de ocuparse de sí mismos, por tal motivo no se presentan en dicho estilo de apego, puesto que prefieren como figura de apego a aquellos visto como superiores a ellos para ser protegidos.

#### **h) Valor religioso.**

Este valor está constituido por la fe que los jóvenes profesan por un Dios, que corresponde a la religión que profesan y las manifestaciones que hacen de esa fe, observándose un gran interés por su religión.

Los estilos de apego que lo presentan son el elusivo y el seguro, es posible que para el apego elusivo, la expresión de algún tipo de emoción hacia un Dios no lo ponga en una situación vulnerable, pues ya que tienden a apeгarse a las posesiones materiales y suelen ser fríos en la expresión de sus emociones, la posibilidad de que este dios se valla sin que ellos lo deseen es casi nula.

#### **i) Valor estético.**

Este tipo de valor se presenta con una manifestación activa, los jóvenes quieren realizar o poseer las habilidades para crear obras.

Sólo se presenta en apego seguro, la opinión positiva de sí mismos, el sentimiento de seguridad y su autonomía, le permiten la libre expresión.

#### **j) Superación-instrucción.**

La superación-instrucción es el valor que se manifiesta por el deseo que tienen los jóvenes de aprender disciplinas que les hagan personas más instruidas o bien estudiar para convertirlo en recurso de superación. Este valor lo ostenta el apego seguro, puesto que lo ve como una herramienta, contrario al valor de eficiencia-productividad, el cual en un aquí y en ahora, y no se le ve como un recurso a futuro.

#### **k) Trascendencia**

El valor de la trascendencia aparece con tres tipos de orientación y se manifiesta por el deseo que tienen los jóvenes por dejar huella de sus actos en la sociedad a la que pertenecen. Este valor se encuentra fuertemente asociado a otros valores como son el reconocimiento, la ejemplaridad y la realización. Es ostentado por jóvenes con apego

seguro, y dicho valor tiene una manifestación activa, ya que de acuerdo a la teoría del apego, los sujetos con un apego seguro tienden a tener relaciones confiadas y positivas, con gran sintonía afectiva y sensación de bienestar, tienen un sentido de capacidad, de valoración personal y un equilibrio entre dependencia y autonomía, de acuerdo a esta tabla, las personas con este tipo de apego, viven los valores de forma activa, es decir dan en vez de recibir.

1).- Trascendencia histórica.- Los jóvenes quieren ser recordados como un ejemplo y como alguien importante en la historia, quieren que su actuar sea recordado y ser conserve a través del tiempo.

2).- Trascendencia con reconocimiento social.- En este tipo de trascendencia el muchacho busca que la sociedad le reconozca cualidades que él se esfuerza por poseer y que supone deben ser elemento de reconciliación, apego, pertenencia y elogio por parte de la sociedad.

3).- Trascendencia con ingerencia en lo público.- En este valor, el joven busca realizar acciones que impacten en la esfera pública directamente, pero con ideas específicas de su actuar.

# VII

## Capítulo

### Conclusiones

Con los resultados encontrados a través de la presente investigación se responde la pregunta planteada al inicio de este trabajo, pues no existe una diferencia significativa entre los tipos de valores según el estilo de apego de los participantes, sin embargo, en la forma de vivirlos y practicarlos es en donde radica la diferencia según el tipo de apego.

En base a los resultados obtenidos se puede observar que el mismo valor tiene diferentes formas de vivirse, y lo que determina “lo bueno” y “lo mejor” en ocasiones son valoraciones internas en relación a las necesidades básicas, que como individuos tenemos en relación a nuestro estilo de apego. Se puede observar que aunque el apego seguro podría denominarse como el más “sano”, este también tiene sus necesidades las cuales logra cubrir de una forma más satisfactoria, sin embargo estas no dejan de estar presentes y el individuo no es totalmente autónomo, todos necesitamos de una figura de apego que en determinado momento nos de soporte y seguridad, el apego seguro prefiere a una pareja como tal, el apego ansioso prefiere encontrar esa seguridad en los padres, pero el objetivo de este estudio no era el dar un veredicto con respecto a qué tipo de apego era el mejor, lo que se buscaba era una relación entre este y los valores ostentados, en sí, no la hay, sin embargo se encuentra una relación entre el tipo de apego y la forma de vivir estos valores que en un momento puede ser de utilidad en la

educación de valores, pues dentro del ámbito educativo en estos momentos ha tomado relevancia dicho rubro.

Es importante resaltar que aunque no se mencionen en este estudio más valores, estos no son los únicos que tienen los participantes sino que en su momento, estos pudieron ser los más importantes en relación al momento por el cual los jóvenes estuvieran pasando, ya que cada persona tiene a lo largo de su vida una gran variedad de estados y situaciones, y también influye las experiencias de la infancia.

Es importante decir que los resultados obtenidos en el presente estudio no pueden ser extrapolados a otras poblaciones, sin embargo marca un precedente para futuras investigaciones que deseen aplicar un programa en educación en valores, pues la presente investigación ejemplifica que los valores son valorados de diferente forma aún estando en el mismo nivel. He ahí una de las causas por las cuales la educación en valores es difícil, puesto que es necesario que una figura de apego enseñe estos valores no una figura de autoridad, la figura de apego proporciona ejemplo e identificación, proporciona protección, pues el evaluar qué es “lo bueno” y “lo mejor” no es tarea fácil pues en ocasiones, esta evaluación puede ser tachada como errónea por otros individuos que son significativos para el joven.

Una de las variables que pudo haber influenciado a que todos los estilos de apego valoraran casi los mismos valores, es la etapa de cambio en la que atraviesan los participantes pues, un cambio de etapa implica reestructuración de cómo uno piensa sobre toda una serie de temas morales, si bien es una etapa en donde una persona está llena de ideales es importante tomar en cuenta que la aceptación del otro en ocasiones toma un papel importante.

Considero que la diferencia entre el apego infantil y el adulto es que la relación del adulto es más recíproca. En la infancia el adulto da un cuidado incondicional al niño. Los adultos aceptan mejor la distancia, saben que no es una pérdida y además, se tienen más vínculos afectivos, como los amigos. Sin embargo los jóvenes con los cuales se trabajó no representan ni uno ni otro, es decir están en busca de una identidad. Dado que están viviendo una etapa en la que se viven muchos cambios como físicos y sociales y se toman decisiones que en un futuro definirán el qué se es.



La aplicación del presente trabajo va mas alla de la aplicación de un programa para la enseñanza de los valores, dentro de la realización del mismo, pude ver el alcance que se puede tener en relación a la psicología clínica, pues la forma de vivir, sentir e interpretar el mundo que nos rodea depende de nuestro estilo de apego, dentro de la psicología educativa, conociendo el estilo de apego de los alumnos, se pueden hacer programas de enseñanza más efectivos, dentro de la psicología social, a partir de la teoría del apego se pueden estudiar redes sociales.

Ya sea para el estudio de un individuo o para el de un grupo, la teoría del apego nos permite conocer más de la o las personas, que dependiendo del momento específico o del para qué se desee hacerlo, el estudio de los estilos de apego como estudiosos del comportamiento humano nos servirá para poder enfrentar los retos que como profesionistas se presente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acha, J., (2000), *Introducción a la teoría de los diseños*, México, Trillas.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (1978) *Patterns of attachment: Assessed in the Strange Situation and at Home*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Alvarez; Berkowitz; (1989), *El sentido de lo humano. Valores, psicología y educación*. Bogotá, Biblioteca internacional.
- Aranguren, J.L.L. (1975) “*La realidad constitutiva mente moral del hombre: moral como estructura*” en *Lecturas Universitarias* No. 21 Antología de Ética, México.
- Aranguren, J.L. (1997) “*Ética*”, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Aranguren, J.L. (2000), “*Propuestas Morales*”, Madrid, Altaya.
- Barba, B., (2002), *Influencia de la edad y de la escolaridad en el desarrollo del juicio moral*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). World wide Web: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-barba.html>
- Becedóniz Vázquez C. Aproximación al conocimiento del maltrato infantil en el marco de un sistema de protección de menores. IV REUNIÓN ANUAL DE LA SOCIEDAD ASTURIANA DE PEDIATRÍA DE ATENCIÓN PRIMARIA, Consultado en línea el 9 de agosto de 2009. <http://74.125.47.132/search?q=cache:DJh9BcjFn14J:www.aepap.org/asturiana/curso2005/maltratoinfantil.pdf+lopez+feliz+ta+xonomia+necesidades&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx&client=firefox-a>
- Berk. L. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. España. Prentis Hall.
- Bonifacio, B. Matías Romo (2005) *Desarrollo del Juicio Moral en la Educación Superior*. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, enero-marzo, año/vol. 10, número 024, COMIE, Distrito Federal, México.
- Bourdieu, P. (1984), *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo.
- Bowlby J. (1989) *Una base segura*. España. Paidós.
- CONAPO. (1999) *Familia*. Cuadernos de Población
- Delval, Juan, (1994), *El desarrollo humano*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Duarte, Q. (2000), *¿Juventud o juventudes?*, “Acerca de cómo mirar a las juventudes de nuestro continente”, en revista Última Década No. 13, CIDPA, Viña del Mar, septiembre, p. 61
- Durkheim, E., (1997), *La educación moral*, 3ª. Ed., México, Colofón.
- Eisenstadt, S. (1956), *From generation to generation*, New Cork, Free Prees of Glencoe.
- Erikson, Eric, (1971), *Identidad juvenil y crisis*, Buenos Aires, Paidós (Publicado originalmente en 1968: *Identity: youth, and crisis*, New York.
- Escalante, G. F. (1995), *Ciudadanos imaginarios*, México, El Colegio de México.
- Flavell, J.H., (1979), *La psicología evolutiva de Jean Piaget*, Buenos Aires, Paidós, realiza una síntesis de la psicología piagetana y contiene también breves referencias críticas.
- Fromm, E. y Maccoby, M. (1973), *Sociopsicoanálisis del campesino mexicano*, Estudio de la economía y la psicología de una comunidad, México, Fondo de Cultura Económica.
- Frisancho, S., (2001), *¿Educación en valores o formación moral?: Algo más que sólo una discusión acerca de términos*. Proyecto educación y cultura para la paz, en: OEI. Boletín 24. <http://www.campus-oei.org/valores/pecppe-ru.htm>

- Fronzizi, R. (1979) *¿Qué son los valores?*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes, X. "Día del amor y la amistad" en *La Familia*, Revista mensual, Año 47, No. 2 Febrero de 1999
- García. F. P., (1970), *Norma y acción*. "Una investigación lógica", Madrid, Tecnos.
- Gesell, A. (1933), *Maturation and the patterning of behavior*, en Murchison, C., A handbook of child psychology, 2a. ed., Worcester, Clark University Press.
- Gilligan, C. (1982), In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development, Cambridge. Mass. Harvard University Press., en español: Gilligan, C. (1985), *La Moral y la Teoría: Psicología del desarrollo femenino*, México, Fondo de Cultura Económica.
- González C. (2003), *Juventud Rural; Trayectorias teóricas y dilemas identitarios*, en *Revista Nueva Antropología*, Vol. XIX, No. 63, Octubre, pp. 153-175
- González, V., (2000), *Inteligencia moral*, Bilbao, Desclee de Brouwer.
- Gurrieri, A, Torres-Rivas, E., *Et. Al.*, (1971), *Estudios sobre la juventud marginal latinoamericana*, México-Santiago, Siglo Veintiuno Editores/Editorial Universitaria
- Hartman, N, (1969), *Introducción a la filosofía*, México, UNAM
- Harvey, D. (1998) "La condición de la posmodernidad", Buenos Aires, Amorrortu, p. 122
- Heredia B. (2005), *Relación madre-hijo*, México. Trillas.
- Hersch., Reimer., (1984), *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea.
- Hollander, E., (1971), *Principios y métodos de la psicología social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Horrocks, John.E., (1996), *Psicología de la adolescencia*, México, Trillas.
- Huerta, J; Escurra, M., (2006), *Desarrollo de valores y régimen de verdad en el niño mexicano*, México, Ed. Cabos Sultos.
- Huerta, J. (2003) *Autoritarismo, apego y maltrato infantil*. Tesis doctoral. UAM. Madrid.
- Ibáñez, Mancera M. (2004), *Juventud y escuela: entre dos tiempos*. Tesis de maestría del ISCEEM-Chalco.
- Ibarra. B., (1996), *Elementos fundamentales de ética*, México, Alhambra.
- Iglesias, S. (2000), *Valores y Sociedad*, México. Tiempo y Obra.
- Instituto Mexicano De La Juventud, (2002) *Jóvenes Mexicanos de Siglo XXI*, Encuesta Nacional de Juventud, 2000, p.31.
- Kant, E.(1986), "Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres", México, Porrúa.
- Kelsen, Hans, ( 2007), *¿Qué es la justicia?*, 4ª. Ed. México, Gernika.
- Kohlberg, L., (1992), *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Ed. Desclee de Brouwer.
- Kohlberg, Power, Higgins, (1997), *La educación moral según Laurence Kohlberg*, Barcelona, Gedisa, p.106
- Kohlberg L., (1997), *La Educación Moral*, Barcelona, Gedisa.
- Landis, P.H., (1952), *Adolescence and Youth; the process of maturing*. New York, McGraw-Hill.
- López, M. y Abad P. (1995), *Filosofía*, Madrid, McGrawHill.
- Lozada, V. (2002) *El apego en la situación extraña: replicación en México de la investigación de Mary Ainsworth*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Lozano U. (2003), *Nociones de Juventud*, en Revista Última Década No. 18, CIDPA, Viña del Mar, Abril 2003.
- Lutte, G. (1991), *Liberar la adolescencia*, Barcelona, Herder.
- Macintyre, A., (1991), "*Historia de la Ética*", Barcelona, Paidós.
- Marías, J. (1989), *Historia de la filosofía*, México, Alianza editorial.
- Maslow, A. (1991) *Motivación y personalidad*, Madrid, Díaz de Santos, S.A.
- Mead, M. (1994), *Adolescencia y cultura en Samoa*, México, Paidós.
- Morineau, (2000), *Derecho romano*, México, Harla- Oxford.
- Mann, F. (1982), "*Psicología Social*", Barcelona, CEAC, p.21
- Muñoz, B. (1976), *Reflexiones sobre algunos elementos valorales y criterios para el cambio social*, en LOGOS, Revista de Filosofía, No. 11, México. ULSA.
- Muuss, R. E., (1997), *Teorías de la adolescencia*, México, Paidós.
- Nateras, D. (2002), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, UAM-I, Porrúa, México.
- Nauhardt, M. (1997) "*Construcciones y Representaciones*", Revista Jóvenes, año 1, No.3, IMJ Enero-Marzo, México.
- Palacios, Marchesi y Coll., (2000), *Desarrollo Psicológico y Educación*, Vol. I, México, Alianza.
- Perinat, A. Perinat M. (Coordinador) (2003), *La adolescencia: perspectiva sociohistórica*. "Los Adolescentes en el Siglo XXI". Un enfoque psicosocial. Barcelona. Págs. 21-57
- Piaget, J., (1983), *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella.
- Piaget, J., (1994), *Seis estudios de psicología*, México, Obras maestras del pensamiento contemporáneo.
- Predvechini, G (1983), "*Psicología Social*", México, Cartago, pp. 315
- PSICOLOGÍA, diccionario ilustrado de. España. Larousse
- Quintero, García, "Aspectos cognitivos del constructivismo del aprendizaje moral: psicología moral y ética discursiva", Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, [http://www.pucp.edu.pe/eventos/congresos/filosofia/programa\\_general/martes/sesion16.45-18.15/QuinteroMarieta.pdf](http://www.pucp.edu.pe/eventos/congresos/filosofia/programa_general/martes/sesion16.45-18.15/QuinteroMarieta.pdf), consultada 10-04-2009
- Reguillo, R. Medina, C. G. (Compilador) (2000), *Las culturas juveniles: un campo de estudio*. Base de la agenda para la discusión. "Aproximaciones a la diversidad juvenil". México, El Colegio de México.
- Rest, Narvaez, Thoma, Bebeau, (2000), A Neo-Kohlbergian approach to morality research. *Journal of Moral Education*, 29; citado en ZERPA, Carlos E. y
- RAMIREZ, Jorge, J. Un instrumento de medición del desarrollo moral para estudiantes universitarios: Defining Issues Test (DIT). *Rev. Ped. (online)*. Set. 2004, vol. 25, no. 74 (citado 06 abril 2009), p. 427-450. Consultada el 19 de marzo de 2009, en la World Wide Web: [http://www.scielo.org.ve/cielo.php?script=sci\\_arttextpid=S0798-97922004000300004&Ing=es&nm=iso](http://www.scielo.org.ve/cielo.php?script=sci_arttextpid=S0798-97922004000300004&Ing=es&nm=iso). ISSN 0798-9792.
- Rest, J. R., (1986), *Moral development: Advances in research and theory*. Minneapolis, University of Minnesota Press. BEBEAU, M. J., REST, J. y
- NARVAEZ, D. (1999). Beyond the promise: a perspective on research in moral education. *Educational Researcher*, 28 (4), 18-26. Citados en Barba, B. (2002). *Influencia de la edad y de la escolaridad en el desarrollo del juicio moral*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Consultado el 30 de marzo de 2009 en el World wide Web: [htJp://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-barba.html](http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-barba.html)

- Rest, J. (1983), *Morality*, en P. H. Mussen, Ed.. Handbook of child psychology, (Vol. 3, pp. 556-629). Nueva York: Wiley, citado en Barba, B. (2002). *Influencia de la edad y de la escolaridad en el desarrollo del juicio moral*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (2). Consultado el 25 de marzo de 2009 en el World wide Web: [http://redie.uabc.mx/vol4no2/ contenido-barbahtml](http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-barbahtml)
- Rice, F.P., (2000), *Adolescencia, desarrollo, relaciones y cultura*, Madrid, Prentice Hall.
- Rodríguez, Kauth y Leone. (1992), *Estudio psicosocial comparado de valores sociales*, acta psiquiát psicol am lat. 38 839, 237-244
- Rodríguez-Tomé, H. (2003), *Pubertad y psicología de los adolescentes* en Perinat, M. (2003). “Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial”, Barcelona y Delval, J. (1994), *El desarrollo humano*, Madrid, Siglo XXI
- Rokeach, M. (1968), *Beliefs, Attitudes and Values*, San Francisco, Jossey Bass.
- Rokeach, M. (1973), *The Nature of Human Values*, Jossey-Bass, Inc., San Francisco
- Rosenmayr, L. (1972), “Nouvelles orientations theoriques de la sociologie de la jeunesse”, *Revue Internationale des Sciences Sociales*, No. 2, Vol. XXIV, París, pp. 227-271
- Rubio, J., (1989), *La psicología moral: De Piaget a Kohlberg*, En CAPMS, V.(1988), “Historia de la ética”, Vol. 3. La ética contemporánea, Barcelona, Grijalbo.
- Rodríguez, y Pérez, (2002), *El Contexto de Análisis. Una caracterización esquemática*, en Rodríguez, E: “Actores Estratégicos para el Desarrollo, Políticas de Juventud para el siglo XXI”, Instituto Mexicano de la Juventud, y SEP, México, p. 38-39.
- Rutiaga, R. (2004), *Vidas de los filósofos más ilustres*, México, Grupo Editorial Tomo.
- Salazar, J. M, et.al. (1995), *Valores y motivaciones sociales*, en “Psicología Social”, México, Trillas.
- Scheler, Max, (1941), *Ética*, Revista de Occidente, Madrid, Tomo I
- Shishkin, A.F., (1970), *Teoría de la moral*, México, Grijalvo.
- Simon, S. Howe, L. (1977) *Clarificación de valores* New York, Avante.
- Solari, A. (1971), *Algunas Reflexiones sobre la juventud latinoamericana*, Santiago, CEPAL/ILPES.
- Tugendhat, E. (1997) “*Lecciones De ética*”, Barcelona, Gedisa.
- Turiel, E, (1984), *El desarrollo del conocimiento social: moralidad y convención*, Madrid, Debate.
- Turiel, E, Enesco, I., Linaza, J. (1989), *El mundo social en la mente infantil*, Madrid, Alianza Editorial.
- Turiel, (1983), en Frisancho, S., (2001), *¿Educación en valores o formación moral?: Algo más que sólo una discusión acerca de términos*. Proyecto educación y cultura para la paz. En: OEI. Boletín 24. consultado El 5 de abril de 2009 <http://www.campus-oei.org/valores/pecppe-ru.htm>,
- Weber, Max, (1974), *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Buenos Aires, Ed. Diez.
- Zerpa. C. E. y Ramirez, J., *Un instrumento de medición del desarrollo moral para estudiantes universitarios: Defining Issues Test (DIT)*. Rev. Ped. (online). Set. 2004, vol. 25, no. 74, citado 06 abril 2009, p. 427-450. Disponible en:

[http://www.scielo.org.ve/cielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922004000300004&Ing=es&nm=iso](http://www.scielo.org.ve/cielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000300004&Ing=es&nm=iso). ISSN 0798-9792.

## Anexo 1

### Escala de Brennan, Clark y Shaver

#### Instrucciones:

Este cuestionario es parte de una investigación sobre la opinión general del público sobre una variedad de temas sociales. Es probable que usted esté de acuerdo con algunas de las afirmaciones y en desacuerdo con otras. Por favor, indique sus reacciones para cada afirmación marcando el cuadro correspondiente de acuerdo a la siguiente escala:

- A Intensamente en desacuerdo.
- B En desacuerdo.
- C Ligeramente en desacuerdo
- D Neutral
- E Ligeramente de acuerdo.
- F De acuerdo.
- G Intensamente de acuerdo.

#### Preguntas.

1. La cadena perpetua está justificada en ciertos crímenes.
2. Las mujeres deben prometer obedecer a sus esposos cuando se casan.
3. Las autoridades en nuestro país, generalmente son más inteligentes, mejor informadas y más competentes que otras personas, y la gente puede confiar en ellos.

4. Es importante proteger los derechos de los radicales y los inconformes en todo momento.
5. Prefiero no mostrarle a mi pareja cómo me siento en el fondo.
6. Me preocupa que me abandonen.
7. Me siento muy incómodo manteniéndome constantemente cerca de mi pareja. ®
8. Me preocupan mucho mis relaciones con los demás.
9. Justo cuando mi pareja empieza a acercarse demasiado siento impulsos de alejarla.
10. Me preocupa que mi pareja no me cuide tanto como yo a ella.
11. Me siento incómodo cuando mi pareja quiere estar demasiado cerca.
12. Me preocupa bastante perder a mi pareja.
13. No me siento tranquilo para confiarme a mi pareja.
14. Con frecuencia deseo que los sentimientos de mi pareja hacia mi sean tan fuertes como los míos hacia ella.
15. Quiero acercarme a mi pareja, pero constantemente la alejo.
16. Con frecuencia quiero intimar profundamente con mi pareja y esto a veces la asusta y aleja.
17. Me pongo nervioso cuando mi pareja se me acerca demasiado.
18. Me preocupa quedarme solo.
19. Me siento cómodo compartiendo mis pensamientos y sentimientos personales con mi pareja. ®
20. Mi deseo de cercanía íntima a veces asusta y aleja a la gente.
21. Procuro evitar acercarme demasiado a mi pareja. ®
22. Necesito mucha confirmación de que mi pareja me ama.
23. Para mi es relativamente fácil acercarme a mi pareja. ®



24. A veces siento que fuerzo a mi pareja a demostrar más sentimientos, más compromiso.
25. Para mi es difícil permitirme depender de mi pareja.
26. No me preocupa ser abandonado. ®
27. Prefiero no mantener una gran intimidad con mi pareja.
28. Si no logro que mi pareja muestre interés en mi, me molesto o enfado.
29. Hablo de todo con mi pareja. ®
30. Noto que mi pareja no quiere la cercanía personal tanto como yo quiero.
31. Normalmente discuto mis problemas y preocupaciones con mi pareja. ®
32. Cuando no estoy involucrado en una relación, me siento un tanto ansioso e inseguro.
33. Me agrada depender de mi pareja. ®
34. Me frustra que mi pareja no esté cerca tanto como me gustaría.
35. No me preocupa solicitar a mi pareja consejos, ayuda o consuelo. ®
36. Me frustra que mi pareja no esté disponible cuando la necesito.
37. Me ayuda contar con mi pareja cuando tengo necesidades. ®
38. Cuando mi pareja me desaprueba, me siento realmente mal conmigo mismo.
39. Busco a mi pareja para muchas cosas, incluso consuelo o tranquilidad. ®
40. Me molesta que mi pareja pase mucho tiempo lejos de mi.

## Hoja de Respuestas de la escala de Brennan, Clark y Shaver

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: MASCULINO  FEMENINO

**Indica tu respuesta a cada afirmación según corresponda.**

	Intensamente desacuerdo	En desacuerdo.	Ligeramente desacuerdo	Neutral	Ligeramente acuerdo	De acuerdo	Intensamente acuerdo		Intensamente desacuerdo	En desacuerdo.	Ligeramente desacuerdo	Neutral	Ligeramente acuerdo	De acuerdo	Intensamente acuerdo		Intensamente desacuerdo	En desacuerdo.	Ligeramente desacuerdo	Neutral	Ligeramente acuerdo	De acuerdo	Intensamente acuerdo	
	A	B	C	D	E	F	G		A	B	C	D	E	F	G		A	B	C	D	E	F	G	
1							26								51									
2							27								52									
3							28								53									
4							29								54									
5							30								55									
6							31								56									
7							32								57									
8							33								58									
9							34								59									
10							35								60									
11							36								61									
12							37								62									
13							38								63									
14							39								64									
15							40								65									
16							41								66									
17							42								67									
18							43								68									
19							44								69									
20							45								70									
21							46																	
22							47																	
23							48																	
24							49																	
25							50																	

## Anexo 2

### Escala de Signey B. Simon y Colaboradores

Hoja de respuestas

1.-

2.-

3.-

4.-

5.-

6.-

7.-

8.-

9.-

10.-

11.-

12.-

13.-

14.-

15.-

16.-

17.-

18.-

19.-

20.-